

ROSE ELAINE DE LIZ WALTRICK

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: MARCAS
DE UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Florianópolis

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSE ELAINE DE LIZ WALTRICK

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: MARCAS
DE UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Roselane Fátima Campos.

Área de Concentração: Educação e Infância

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roselane Fátima Campos
(orientadora – UFSC)

Profa. Dra. Gizele de Souza
(UFPR)

Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
(UFSC)

Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha
(suplente – UFSC)

Dedico este trabalho:

Às minhas filhas, Isabella e Marina, pela generosidade de me aceitar “tão longe” e pela esperança que sua amorosa existência reanima em mim a cada dia na busca constante de um mundo melhor.

Ao Jean, meu companheiro de todas as horas, por suprir de maneira tão plena a minha “ausência”, estando sempre tão atento com nossas meninas e também pelas instigantes e estimulantes conversas de sábado à noite.

Ao meu pai, Rogério, que resiste a aceitar o ritmo frenético da vida e desse modo nos mostra a possibilidade de uma vida mais simples e serena.

À minha mãe, Doniva, exemplo constante de garra, de determinação e de senso de justiça.

Ao meu sogro, Carlos Gevaerd, grande amigo e incentivador que, com sua esperança e determinação, nos faz acreditar que a vida vale muito a pena.

AGRADECIMENTOS

À Eloisa, orientadora de minhas primeiras incursões no tema, pelo afetuoso e sempre presente incentivo à minha formação.

À Roselane, que me acolheu em seguida, pelas seguras e competentes orientações nesse complexo mundo das políticas educacionais e pela presença constante neste percurso.

À Luciana, uma de minhas principais referências, pela preciosidade de seu trabalho que muito me inspirou.

Aos entrevistados, pela concessão generosa de seu tempo e pela confiança em me fornecer as valiosas informações que compuseram seus depoimentos, matéria imprescindível para a realização deste trabalho.

Às instâncias político-administrativas da Universidade Federal de Santa Catarina pela concessão de meu afastamento para formação.

À coordenadora da CEB, professora Sonia Bayestorff, pelo apoio na formalização e trâmites do meu afastamento, bem como pelas incansáveis ajudas para a participação nos eventos.

À direção do NDI, pelas “portas sempre abertas” e pelo carinho, imprescindível, nas horas de desânimo.

Ao pessoal do NDI, incentivadores constantes nessa caminhada em todos os sentidos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado, que não nomearei, sob o imperdoável risco de deixar alguém de fora, pelas boas discussões e aprendizagens que proporcionaram.

À minha turma de mestrado, pelas horas de alegria e descontração, que vou lembrar para sempre.

Aos professores e aos colegas do NUPEIN, pelas ricas discussões que me proporcionaram em cada encontro, elucidando dúvidas e suscitando novas inquietações.

À Rejane, Selita, Marlise, Isabela, Fábio, Luciana, Aninha, Rosetenair, Januária, Eloisa e Jaque, pelos preciosos documentos, textos, dissertações, livros e informações que me forneceram e que foram muito importantes para a compreensão e construção desta pesquisa.

À Jodete, incentivadora desta formação, que sempre tinha um “texto novo,” que chegava na hora certa e pelas várias vezes em que me apoiou já no meu retorno ao trabalho.

À Marilene, pelo apoio imprescindível no processo de seleção para o mestrado e pelas palavras encorajadoras nas horas em que o cansaço ficou quase insuportável.

À Mariê e a Rose, preciosas ajudantes nas transcrições das infundáveis entrevistas.

À Madalena, sempre tão prestativa e gentil nas minhas idas ao CED para pedir alguma orientação e ajuda.

À Vera Bazzo, pela competente revisão deste trabalho e pelas palavras de incentivo.

À Dani, que na correria da última hora apareceu feito um anjo para me ajudar na formatação do trabalho.

Ao Marcos, diretor do DAE da Secretaria Municipal de Educação, pela disponibilidade e competente ajuda nas dúvidas que insistiam em me perseguir sobre a complexa história da coordenação pedagógica na educação infantil dessa rede municipal.

À equipe do Departamento de Educação Infantil da SME, com os quais pude contar em todas as minhas idas à Secretaria para garimpar documentos e esclarecer pontos em aberto.

Aos meus queridos irmãos, Rock, Rosangela, Silvia e Rafael, pelas palavras de incentivo, pelo carinho imprescindível e pela compreensão com minha ausência temporária.

À Liziane, pelos abraços apertados nas nossas longas e deliciosas conversas e pelos estímulos sempre presentes, ainda que agora à distância.

Aos amigos Yuri e Fernanda, pela ajuda imprescindível nesse período com as minhas filhas.

À Tanira, amiga e incentivadora constante, pela leitura carinhosa deste trabalho e pelas importantes sugestões.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste trabalho, pois como sabiamente nos advertia Marx (1987), “qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores”.

*O que passou não conta?
Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vamos assim.
No nosso caminho. Publicamente. Andando.*

Thiago de Mello

RESUMO

O presente estudo situa-se na área da Educação Infantil e tem como tema central a coordenação pedagógica. Analisa o surgimento do cargo de Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Florianópolis entre os anos de 1995 e 1996, período de maior participação dos profissionais da educação na discussão dos rumos educacionais a serem traçados pela administração que assumia. Tenta compreender os motivos do surgimento desse profissional, as atribuições que lhe foram conferidas e, sobretudo, a afirmação de seu caráter distinto do supervisor escolar. Tem como perguntas orientadoras, dentre outras as seguintes: que motivos levaram ao seu surgimento? Quais as causas de seu declínio? O que levou à afirmação do cargo e da função de supervisão escolar nas unidades de educação infantil? Que elementos tensionaram esse processo? Trata-se de uma concepção ou apenas de um cargo ainda em disputa? A pesquisa busca respostas na história da própria rede, onde certamente estão os elementos que tornaram possível o debate sobre a necessidade de um **co-ordenador** e o surgimento dos documentos que registraram a experiência de atuação desse profissional nas unidades de educação infantil da rede, ainda que por curto espaço de tempo. A pesquisa documental organiza os dados que mostraram a impossibilidade política da preservação desse cargo, e a explicação para a conseqüente afirmação desse lugar como sendo da “supervisão escolar”. Tendo como referência aspectos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, o processo de investigação se apoiou em material documental e na pesquisa de campo, construindo os dados empíricos por meio da análise de documentos, principalmente na Secretaria Municipal de Educação, que se relacionavam direta ou indiretamente à coordenação pedagógica e/ou supervisão escolar da/na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de 1976 até 2007, consubstanciados por entrevistas orais com sujeitos significativos para a compreensão do fenômeno em estudo. Como resultado do trabalho pode-se afirmar que o coordenador pedagógico concretizado na e pela educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis entre os anos de 1995 e 1996 foi resultado de várias determinações, entre as quais figurava como bastante importante a existência de uma gestão mais democrática frente à administração municipal, mas também refletia e traduzia uma tendência já desenhada, ainda que de maneira embrionária, desde os anos iniciais da rede. Reconhece também que o projeto de sua criação foi alimentado pelas pesquisas e debates nacionais que, à época, contribuíram para a afirmação da área como uma especificidade, isto é, reafirmando que na educação infantil tal função não se delimita nem se define pela lógica escolar.

Palavras-chave: educação infantil; coordenação pedagógica; gestão democrática.

ABSTRACT

The central theme of this study in the field of Early Childhood Education is pedagogic coordination. It analyzes the rise of the position of Pedagogic Coordinator in the Municipal public school system of Florianópolis from 1995 – 1996, a period of greater participation of education professionals in administrative decisions. The study analyzes the reasons for the creation of this professional position, the attributions conferred to this position and above all its differences from the position of school supervisor. The guiding questions of the study include: What are the reasons that led to its creation? What led to its decline? What led to the establishment of the position and the function of school supervisor in the pre-schools? What elements influenced this process? Does it involve a concept or only a position that is still in dispute? The study sought responses in the history of the municipal school system, where the elements certainly exist that made possible the debate about the need for a coordinator and in documents that register the experience of the activities of this professional in the pre-schools, even if for a short period of time. The documentary research organizes the data that revealed the political impossibility of preserving this position and the explanation for the consequent affirmation that its role belongs to the “school supervisor”. Using as a reference theoretical-methodological factors of historic dialectic materialism, the research process was supported by documentary material and field research. An analysis was conducted of the documents collected, principally those from the Municipal Secretariat of Education related directly or indirectly to pedagogic supervision and or coordination of pre-school education in the Florianópolis Municipal School System from 1976 until 2007. The research was supported by oral interviews with participants important to understanding the phenomenon in study. The study allows affirming that the position of pedagogic coordinator concretized in and for preschool education in the Florianópolis municipal school system from 1995-1996 was the result of various factors including the existence of a more democratic municipal administration, but also reflects an earlier trend begun in the first years of the school system. It also recognizes that the creation of the position was supported by national research and debate that contributed to the affirmation of pedagogic coordination as a specific role. That is, it reaffirmed that in preschool education this function is not limited to or defined by the educational logic.

Key words: early childhood education, pedagogic coordination, democratic administration.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CMF	Câmara Municipal de Florianópolis
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COMCAP	Companhia de Melhoramentos da Capital
CONPEB	Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
DAE	Departamento de Administração Escolar
DCN-EI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Divisão de Educação Pré-Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC	Fundação Carlos Chagas
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
MSR	Movimento Socialista Revolucionário
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis

PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PSB	Partido Socialista do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas,
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretor de Faculdades de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FUNÇÃO É ESSA?.....	29
1.1 A educação infantil como política pública: conquistas, ambigüidades e desafios	31
1.2 A política nacional para a educação infantil: entre as concepções de base compensatórias e a efetivação do direito	35
1.3 A legislação educacional e as mudanças na organização e na gestão das instituições de educação infantil.....	42
1.4 A implantação da gestão democrática nas instituições de educação infantil: motivação para o surgimento da função de coordenação pedagógica.....	46
1.5 Percorrendo a literatura: o que enfatizam os estudos sobre o coordenador pedagógico?	47
CAPÍTULO 2 – A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO E DE CONTESTAÇÃO	56
2.1 Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis: uma trajetória.....	57
2.2 Da criação da educação infantil na rede municipal de Florianópolis.....	62
2.2.1 Da educação infantil municipal e sua expansão – primeira metade da década de 1980	69
2.3 A proposta educativa no projeto inicial: educação compensatória	74
2.3.1 O currículo centrado nas atividades – desenvolvimento psicológico da criança.....	78
2.4 Acompanhamento pedagógico das unidades – o modelo de supervisão do ensino de primeiro grau como fonte de inspiração e de contestação	79
CAPÍTULO 3 – O PROJETO DE SUPERVISORES MULTIDISCIPLINARES E A RECONFIGURAÇÃO NA DEPE COM O DECLÍNIO DESSE PROJETO	88
3.1 O declínio das propostas de cunho compensatório e a ascensão de uma proposta pedagógica	89
3.1.1 Da organização do trabalho pedagógico na educação infantil – o supervisor multidisciplinar	95

3.2 O declínio da função de supervisor multidisciplinar e a nova onda expansionista na educação pré-escolar	100
3.2.1 Uma nova concepção curricular: a construção do conhecimento como tarefa principal	103
3.2.2 A capacitação em larga escala como estratégia para implementar uma nova concepção curricular	105
CAPÍTULO 4 – GESTÃO POPULAR E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	109
4.1 O Governo da Frente Popular e as novas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação	110
4.2 A educação infantil como espaço sócio-educativo de cuidado e educação	114
4.3 Novas tarefas da DEPE e unidades de educação infantil: surgimento do coordenador pedagógico?	117
4.4 O coordenador pedagógico – uma função a ser inventada?	121
4.5 O declínio da proposta de coordenador pedagógico e a inserção do supervisor escolar na educação infantil da RME	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE	164
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se na área da Educação Infantil e toma como tema central a **coordenação pedagógica**. O interesse por essa temática constituiu-se inicialmente em função de nossa trajetória profissional e acentuou-se posteriormente pela constatação, por meio da revisão bibliográfica, de que tal temática – **coordenação pedagógica na educação infantil** – carecia de estudos e visibilidade, justificando a realização da pesquisa.

Atuando na educação infantil desde 1982¹, especialmente no Sistema Público Estadual² e Federal³, tivemos um contato direto com a complexidade do atendimento a crianças de zero a seis anos, o que deixou evidente a necessidade de aprofundamento de estudos nesse campo. Em nossa experiência profissional, a possibilidade de alternância entre a atuação como coordenadora geral⁴; como membro de uma equipe multidisciplinar da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC)⁵; e posteriormente como professora, diretora, coordenadora de extensão e **coordenadora pedagógica** no Núcleo de Desenvolvimento Infantil⁶ (NDI), permitiu que conhecêssemos outras esferas do trabalho profissional relacionado à educação infantil, para além da docência propriamente dita, tendo a coordenação pedagógica ocupado espaço central em nossas inquietações, suscitando questões

¹ Entre 1981 e 1985 cursamos a graduação em Pedagogia, Habilitação em Educação Pré-Escolar e entre 1991 e 1992 fizemos o curso de Especialização em Alfabetização, ambos na Universidade Federal de Santa Catarina.

² Entre 1986 e 1991.

³ Desde 1992 até a atualidade.

⁴ A denominação de Coordenadora Geral utilizada na extinta FESC, correspondia ao cargo de diretor em outras instituições educativas para crianças de zero a seis anos.

⁵ Responsável pela orientação e “supervisão” aos Centros de Educação Infantil a ela vinculados.

⁶ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é uma unidade vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como finalidades o ensino (atendimento direto às crianças entre três meses e seis anos), a pesquisa e a extensão. No NDI as funções de coordenação pedagógica, coordenação de pesquisa e extensão e direção podem ser ocupadas por todos os professores do quadro efetivo, mediante eleição, desde que atendam aos critérios pré-estabelecidos.

teórico-práticas a serem estudadas. Tais inquietações derivaram-se de problemas com os quais fomos nos deparando no exercício dessa função e revelaram que nossa formação inicial não havia contemplado o trabalho no âmbito da gestão, centrando-se na docência. Surgiram perguntas como: qual o papel do coordenador pedagógico? Que questões devem ser centrais no seu trabalho? Há aportes teóricos que referenciem esse trabalho ou essa função terá que se constituir na prática, entre acertos e erros? De onde deriva essa função e de que maneira ela foi inserida na educação infantil? Em que se diferencia da função do supervisor escolar no ensino fundamental? Seria o ensino fundamental, na figura do supervisor escolar, a inspiração para essa função na educação infantil? Essas e outras tantas questões nos acompanharam ao longo da experiência profissional na coordenação pedagógica, tomando corpo e revelando a necessidade de mais reflexão e estudo. Assim, entendemos que a universidade seria o *locus* onde tais inquietações/dúvidas deveriam ser discutidas e aprofundadas, elegendo, então, esse tema para estudo, pois, segundo Evangelista (2004, p.22):

Alguns pontos podem ser observados acerca do início do trabalho de investigação. Um primeiro ponto refere-se à delimitação, mesmo genérica, da temática da pesquisa. Nesse momento não há ainda um objeto de estudo. O objeto se comporá à medida que for se desenvolvendo o trabalho. Ele é o resultado do processo e não seu ponto de partida. Desse modo, o início da pesquisa é a definição do tema, a partir do qual as delimitações poderão ser feitas.

Ao realizar a revisão bibliográfica para identificar a produção específica em relação ao tema – coordenação pedagógica na educação infantil – constatamos que os estudos que analisam essa função são poucos. O rastreamento das produções acadêmicas e da literatura especializada localizada sobre o tema constituiu-se, portanto, fato de extrema importância, já que evidenciou a necessidade da pesquisa também pela escassez de produção sobre o assunto. Nesse sentido, concordamos com Alves Mazzotti (2002, p.28) quando afirma que:

É a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar o tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.

A delimitação do objeto de estudo foi se constituindo e redimensionando à medida que fomos sendo tomados pelo tema. Essa trajetória de definição levou-nos inicialmente a considerar como possibilidade de pesquisa centrar os estudos na análise do conjunto da produção acadêmica, buscando compreender de que maneira essa função vinha sendo entendida ou, dito de outra forma, para analisar o que já se pensou sobre ela. No entanto, a escassez de publicações sobre o tema revelou os limites de uma pesquisa nessa direção,

levando-nos a declinar do intento. Redimensionamos então nossa proposta. No período subsequente, a partir de algumas leituras e conversas, tomamos conhecimento de que, na constituição da função de coordenação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, diferentes propostas tomaram corpo, isto é: propostas se constituíram de maneira distinta nas diferentes administrações municipais que se sucederam, estando intrinsecamente relacionadas aos projetos educacionais dessas administrações. Essa constatação motivou-nos a direcionar nossos estudos, em função de compreender essas determinações.

Do contato com as primeiras fontes de pesquisa, além das conversas com a orientadora e do auxílio do grupo de pesquisa do qual fazemos parte – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, brotou a delimitação mais precisa do objeto de pesquisa, para o qual direcionamos nossos esforços no presente estudo. Ou seja: pretende-se **analisar o surgimento, em certo momento da história da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, mais precisamente entre os anos de 1995 e 1996, do cargo (ainda que não regulamentado) de Coordenador Pedagógico, distinto tanto em termos de função como de “perfil” daquele que caracteriza o supervisor escolar. Analisar os motivos da emergência desse profissional, as atribuições que lhe foram conferidas e, sobretudo, a afirmação de seu caráter distinto do supervisor escolar.**

Algumas perguntas surgem dessa escolha, quais sejam: que motivos levaram ao surgimento desse cargo? E, posteriormente, quais as causas de seu declínio e da afirmação do cargo de supervisão escolar nas unidades de educação infantil da Rede? Que elementos tensionaram esse processo? Trata-se de uma concepção ou de um cargo ainda em disputa?

Compreender a constituição do Coordenador Pedagógico, como cargo e função, ou seja, como profissional destinado a coordenar pedagogicamente as unidades de educação infantil, implica buscar, na história da própria rede municipal de educação, os elementos que tornaram possíveis não apenas o debate, o aprofundamento da necessidade de um **coordenador** diferenciado do supervisor escolar, como também a experiência, ainda que em curto espaço de tempo, da atuação desse profissional nas unidades de educação infantil. Mais ainda, é na própria história da rede que encontramos também os elementos que nos mostraram a impossibilidade política da presença desse cargo com a conseqüente afirmação daquele lugar como sendo da “supervisão escolar”. Nesse caso, haveria também uma mudança na forma de atuar dos supervisores, determinada pela própria lógica e especificidade da educação infantil? Tratar-se-ia, então, de afirmar-se a função de coordenação pedagógica como uma das atribuições do supervisor escolar, re-significando-a, todavia, a partir do universo da educação

infantil? Analisar essa experiência, inovadora na educação infantil da rede municipal em especial sob o ponto de vista da **gestão democrática**⁷, é do que trata, portanto, esta pesquisa.

Embora a literatura predominante identifique apenas o diretor nas atividades de gestão da unidade educativa, sendo raros os estudos que analisem a coordenação pedagógica como função gestora⁸, concordamos com Alves (2007, p.13) e partimos da premissa de que “a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão⁹, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico”, tendo um papel relevante, juntamente com o do diretor, na garantia de um atendimento de qualidade às crianças que freqüentam as instituições públicas de educação infantil.

Mas se, por um lado, os estudos que analisam a coordenação pedagógica na perspectiva da função gestora são raros, por outro, a literatura relativa ao campo da supervisão educacional é mais abundante e nos auxilia na análise da constituição da função de coordenação pedagógica, apresentando contribuições para se compreender a historicidade dessa função, modelada, do nosso ponto de vista, inicialmente por práticas que se inspiram naquelas dos supervisores. Posteriormente, no entanto – subsidiadas pelas pesquisas na área e no debate nacional – tornam-se diferenciadas com a afirmação da educação infantil e de sua especificidade.

Em nosso estudo procuraremos mostrar a relação entre a criação do cargo de Coordenador Pedagógico e a implantação de uma gestão mais democrática na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Pretendemos dar visibilidade a esse processo resgatando na própria trajetória da rede as origens dessa proposição. Nesse sentido, os capítulos serão organizados de modo a evidenciar, pelas caracterizações históricas que

⁷ Assumimos neste estudo o conceito de gestão democrática de Duarte e Oliveira, concebida como: “a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar”, em que esta “passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores”. (DUARTE; OLIVEIRA, 2000, apud, OLIVEIRA, 2002, p.136).

⁸ Alguns estudos investigam o tema da gestão democrática (MELLO, 2003; TRONNOLONE, 2003; HASCKEL, 2005), outros relacionam as dimensões constitutivas da gestão, como a participação familiar (CORRÊA, 2001), a atuação de diretoras e pedagogas (FRANGELLO, 1999; HADDAD, 2002), outros ainda discutem a gestão do sistema municipal (SOUSA, 1996; KRAMER, 2005).

⁹ Ainda que saibamos da polissemia do termo: de um lado, a gestão educacional incorpora o significado de gerência como processo instrumental para a implementação das políticas emanadas pelos organismos internacionais que visam a identificar a educação com a lógica empresarial; por outro lado, no bojo do movimento dos educadores que postulam por uma educação na perspectiva da transformação social, o termo “gestão da educação” expressa a “reação à neutralidade tecnicista e conservadora que caracterizou a administração da educação a partir da década de 1970”. (ALVES, 2007, p.18) e nesse sentido essa convergência limita-se apenas à nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas. Adotamos, portanto, o termo “gestão” de acordo com a formulação que é utilizada pelos educadores, que compreendem a sua prática numa perspectiva política, participativa, que implica em tomada de decisão que se concretiza em ações.

apontam para determinadas particularidades da rede, as questões referentes à organização da educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, bem como tudo que é atinente à questão da coordenação pedagógica e/ou da supervisão escolar, tanto ao nível de Secretaria quanto no interior das unidades de educação infantil da Rede Municipal.

Nessa direção, o recorte temporal que estabelecemos, na tentativa de explicar o fenômeno que nos propomos a investigar, abrangerá desde o ano de 1976, período em que se inicia a implementação do Programa de Educação Pré-Escolar na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, em que já são identificadas as primeiras atividades de orientação e supervisão (assim denominadas naquele período), e que, por sua vez, carregam segundo nossas análises, os primeiros indícios do que mais tarde se manifestará na proposta de criação do cargo de Coordenador Pedagógico, até 2007, com o enfraquecimento da proposta original e a conseqüente afirmação do supervisor escolar como profissional especializado para atuar nas unidades, momento em que se observam as tensões que envolvem sua entrada e sua atuação.

Caminhos metodológicos: o itinerário da pesquisa

Do mesmo modo que a exposição sobre as conclusões de uma pesquisa não é tarefa fácil, também não o é o relato do caminho que trilhamos para desenvolver a pesquisa. Concordamos, pois, com Evangelista (2004, p.24) que, ao se referenciar em Marx, afirma que “o começo da pesquisa é o caos”, que precisa ser ordenado por meio de uma “intervenção organizada sobre a realidade”. Neste estudo, os procedimentos metodológicos foram sendo construídos como necessidade da pesquisa, o que demandou a escolha de determinados procedimentos e não de outros.

Em breves palavras, o processo de investigação desta pesquisa se constituirá de reflexões teóricas e de pesquisa de campo. Esta última buscará construir os dados empíricos por meio da análise de documentos que se relacionam direta ou indiretamente à coordenação pedagógica e/ou supervisão escolar da/na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir de 1976 até 2007, consubstanciados com entrevistas orais com “sujeitos significativos” que contribuíram para a compreensão do fenômeno a ser estudado (ALVES, 2007).

Concordando com Evangelista (2004, p.28), compreendemos que “não há qualquer esforço preliminar de pesquisa que não passe por uma perspectiva teórica, mesmo que ela não seja consciente para o pesquisador”, como também que “não existe uma teoria tomada

abstratamente”. Referenciando-se em Thompson (1987), Evangelista (2004, p.27) afirma que “a teoria é uma expectativa de conhecimento e explicação do real”. Essa mesma autora adverte ainda que:

É necessário superar a idéia da existência de uma verdade, como lugar abstrato e universal, e alimentar as dúvidas. As categorias de pensamento ou de reflexão são mobilizadas para a compreensão do tema de estudo e não para o seu encarceramento. [...] a teoria deve ser aberta para pensar e repensar o tema e para repor-se a si própria e não para dizer-se: se o real não se encaixa na teoria, pior para o real. Os conceitos mobilizados para a análise não podem ter uma função auto-explicativa nem podem ser empregados aleatoriamente. Não se quer dizer que não existam elementos teóricos e conceitos que pré-existem ao início da investigação. Mas, como já dito, eles existem como expectativa de compreensão do real e não como sua explicação antecipada (EVANGELISTA, 2004, p.27).

Nessa direção, buscando apreender o fenômeno que nos propomos a investigar, nos referenciamos nos aspectos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, sobretudo por considerar que ele nos possibilita compreender a realidade social como uma “totalidade dinâmica” e, conseqüentemente, a coordenação pedagógica na qual se insere nossa problemática de estudo – o coordenador pedagógico – como um dos aspectos da “totalidade histórica concreta”, o que implica em “colocar os problemas no tempo e no espaço, isto é, proceder a uma análise da estrutura e análise da conjuntura” (GERMANO, 2005, p.30).

Sob essa perspectiva teórica, o processo de pesquisa envolve um conhecimento dialético e crítico da realidade, reconhecendo-se ainda “o caráter de provisoriidade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais” (ALVES, 2007, p.23).

Dito de outro modo, significa considerar como imprescindível analisar as condições sociais concretas, reais e suas múltiplas determinações como referência fundamental, considerando também a dinâmica de seu movimento complexo, processual e contraditório, consubstanciando um olhar mais abrangente sobre o fenômeno que pretendemos estudar e que se constitui, portanto, como síntese de múltiplas determinações (PMF, 1996e).

Assim, concordando com Alves (2007, p.24), o método que adotamos “não é visto como esquema teórico *a priori* no qual a realidade deverá se encaixar, mas como referência para pensar as mediações e determinações do objeto que pesquisamos”, sendo necessário identificar e compreender as mais simples determinações que constituem a função de coordenação pedagógica como uma totalidade que se relaciona com outras dimensões, processos e fenômenos da realidade.

Partindo-se então da compreensão teórico-metodológica acima explicitada, realizamos este estudo, buscando desvelar a realidade sobre o fenômeno “coordenador pedagógico” e, nesse sentido, mais uma vez concordamos com Evangelista (2004, p.29) quando enfatiza que:

O real não aparece como é, mas precisa de mediações que são realizadas pela teoria, pelo intelecto, pela disciplina intelectual, pela reflexão. A pesquisa tem esse sentido. Há um real a ser estudado que não se apresenta imediatamente. Sua apropriação demanda um esforço de reflexão a um tempo teórico e empírico. Ou seja, o real é inteligível, mas é preciso construir essa inteligibilidade.

Nas próximas seções buscaremos detalhar o caminho da pesquisa. Optamos por apresentá-lo em itens por considerar que dessa organização possa decorrer uma melhor compreensão sobre o percurso que realizamos.

Primeiros passos: a revisão bibliográfica

Partindo-se da compreensão de que a pesquisa não inaugura um conhecimento, pois “conhecer é pensar na esteira do pensamento alheio”, (EVANGELISTA 2004, p.24), todo processo de investigação precisa partir do conhecimento já acumulado sobre o tema. Ao realizarmos uma pesquisa, redimensionamos o que já existe, identificando as lacunas que permanecem em aberto, auxiliando, se possível, no debate. Nesse sentido, torna-se necessário que se proceda à revisão da bibliografia existente, uma vez que, segundo Alves-Mazzotti (2002, p.128) “[...] a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir, mais tarde (às vezes tarde demais), que a roda já tinha sido inventada”.

Compreendendo dessa maneira, realizamos a revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre o tema em questão nos periódicos pesquisados em bancos de dados nas fontes: CAPES; INEP (Estado do conhecimento na educação infantil), ANPED e NUPEIN. Para a revisão que empreendemos nos bancos de dados disponíveis, foram utilizadas as seguintes palavras de busca ou “palavras-chaves”: educação; educação infantil; coordenador pedagógico; supervisor pedagógico; supervisor educacional; supervisor escolar; especialistas na/da educação e gestão democrática¹⁰.

¹⁰ Ainda que nossos estudos analisem a coordenação pedagógica, incluímos os termos ou “palavras-chave”: supervisor escolar, supervisor pedagógico, supervisor educacional e especialistas na/da educação para ampliar o campo de busca e por compreender que algumas pesquisas/autores compreendem os termos coordenador/supervisor como equivalentes.

Desse rastreamento, identificamos pesquisas não só no âmbito da educação infantil, mas também no âmbito do ensino fundamental, além de outras pesquisas que não identificavam o seu *locus*. Por meio dos resumos apresentados, essas pesquisas foram então ordenadas em um quadro que possibilitasse uma visão panorâmica das mesmas, extraído-se dele, então, aquelas que tinham como foco a educação infantil, o que particularmente nos interessava.

Das informações coletadas nos resumos foi possível realizar a seguinte análise (incluindo a educação infantil e o ensino fundamental¹¹).

- a) Até o momento em que ocorreu a revisão (2006), foram realizadas 37 pesquisas em nível de mestrado (e nenhuma em nível de doutorado) que tratavam sobre a coordenação pedagógica.
- b) Das pesquisas identificadas, 21 foram realizadas em universidades privadas e 16 nas públicas (11 em universidades federais e 5 em estaduais).
- c) A grande maioria das pesquisas foi realizada na área da Educação (33 pesquisas). As demais foram realizadas em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem (2 pesquisas), Psicologia Educacional (1 pesquisa) e Psicologia Escolar (1 pesquisa).
- d) A maioria das pesquisas encontradas está relacionada ao ensino fundamental (17 pesquisas); 1 pesquisa diz respeito ao ensino médio, e apenas 4 pesquisas tratam da coordenação pedagógica e/ou coordenador pedagógico/supervisor escolar no âmbito da educação infantil. As demais não explicitam a etapa educacional que a pesquisa focalizou ou usam termos como “contexto escolar”, “educação formal” ou “unidade escolar”, que não permitem essa definição.
- e) Quanto aos referenciais teóricos e metodológicos, poucas fazem essa indicação no resumo apresentado. Entre os indicados, havia grande diversidade teórica e metodológica.
- f) Diversas pesquisas tiveram como foco principal de investigação a definição da identidade, papel ou função desse profissional.
- g) Algumas pesquisas analisam documentos oficiais locais ou nacionais, buscando resgatar nesses documentos, o surgimento da função de coordenação pedagógica.

¹¹ A revisão da produção acadêmica e das publicações ocorreu durante o ano de 2006, quando cursamos a disciplina Seminário de dissertação II – Educação e Infância; assim, possivelmente, outras pesquisas venham a somar-se a este conjunto na atualidade.

- h) Um número significativo de pesquisas revela que a motivação para a pesquisa foi desencadeada a partir da experiência da pesquisadora na função de coordenação pedagógica, retirando dessa experiência as inquietações e compreensões iniciais sobre o tema.
- i) Alguns trabalhos realizam um estudo comparativo entre os coordenadores que possuem uma formação específica para o cargo e aqueles que não possuem essa formação.
- j) Utilizam-se diferentes nomenclaturas para definir o profissional que se encarrega da função de coordenação pedagógica na educação infantil ou no ensino fundamental, tais como: coordenador pedagógico; professor coordenador pedagógico; coordenador pedagógico educacional, supervisor escolar, coordenador escolar, supervisor pedagógico. Ao que tudo indica, essas nomenclaturas relacionam-se principalmente à região onde ocorreu a pesquisa e ao contexto histórico, político, social e pedagógico que a circunscreveu. No entanto, foi possível observar que na escola prevalece a denominação de supervisor escolar ou supervisor educacional.
- l) Embora partam de referenciais e metodologias diversas (no caso daquelas que os explicitaram), muitas pesquisas enfatizam a necessidade da presença de um profissional específico que se encarregue dessa função, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, destacando seu papel principalmente como “articulador das relações interpessoais” e como “promotor da formação continuada e da construção coletiva do projeto político-pedagógico da instituição”.
- m) Em relação à educação infantil, em especial, a primeira pesquisa divulgada nas fontes consultadas data de 1988 e a última de 1997¹².

Paralelamente à revisão bibliográfica, buscamos identificar a literatura especializada que tratava sobre o tema da coordenação pedagógica, num primeiro momento relativamente à educação infantil e, dada à quase inexistência dessa produção, incluímos também nessa busca aquelas que tratavam dessa função no âmbito da escola em geral. Tais produções foram incluídas por entendermos que poderiam não só auxiliar na compreensão do processo de constituição da função de coordenação pedagógica na educação infantil, mas também porque,

¹² Tivemos acesso durante o segundo semestre de 2007, à tese “Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Goiânia”, datado de 2007, cuja autora é Nancy Nonato de Lima Alves; ela nos serviu também de subsídio às discussões e análises que procedemos. Essa pesquisa não foi considerada em nossa revisão por ainda não constar nos bancos de dados.

em alguns aspectos, o trabalho desenvolvido nessas duas etapas educacionais (ensino fundamental e educação infantil) guardava semelhanças entre si.

Nessa análise, chamaram nossa atenção: 1) as publicações mais recentes, em sua maioria, adotam o termo “coordenador pedagógico” para denominar o profissional que irá articular as questões relativas ao processo pedagógico no âmbito da escola, e não mais “supervisor educacional ou “supervisor escolar”; 2) a coexistência, em algumas publicações, do termo “supervisão educacional/coordenação pedagógica”, adotando o termo mais novo, mas ao mesmo tempo mantendo a expressão já constituída historicamente.

Embora compreendendo que essa discussão não seja objeto específico de nossa investigação e nem dispondo de elementos suficientes para uma análise mais aprofundada neste momento, consideramos, todavia, a importância desse destaque por entender que tal imprecisão demandaria a necessidade de análises também nessa direção. Essa ambigüidade não estaria sinalizando um tensionamento? Uma indefinição? Um momento de recomposição discursiva? Estaria revelando um processo de constituição recente? Evidentemente que não estamos propondo com isso um reducionismo da problemática da coordenação pedagógica apenas à terminologia, mas certamente esse aspecto deverá compor um todo mais complexo, ampliando a discussão.

O processo de definição e garimpagem dos documentos que compuseram a pesquisa

Segundo Evangelista (2004, p.24), “a seleção de fontes para a constituição de um *corpus* documental consistente depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade; afinal, [...] onde dormem as fontes”? Localizar os documentos relacionados ao estudo a que nos propusemos consistiu num grande desafio que nos acompanhou no percurso da pesquisa, dificuldade reiterada por outros pesquisadores. As fontes, no nosso caso, estavam dispersas em diversos setores da Secretaria Municipal de Educação, empilhadas em caixas ou em armários e dispostas sem nenhuma ordem específica, requerendo muitas idas e vindas à Secretaria para garimpagem desses documentos, esquecidos no tempo.

Não menos desafiante foi a definição acerca de que documentos comporiam o *corpus* documental da pesquisa, pois embora sabendo que ele não seria composto de imediato, havia também a dúvida sobre de onde partir, quais documentos selecionar. Nesse sentido, a leitura da publicação de Ostetto (2000) “Educação Infantil em Florianópolis”, que busca recompor historicamente o processo de implantação e expansão da educação infantil nesse município, como também a leitura da monografia “O/A profissional de supervisão ‘escolar’ que atua na

educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis” (ALVES e OESTREICH, 2002), foram muito importantes na indicação, entre outras coisas, de possíveis documentos. Dessas produções mapeamos não só os primeiros documentos, como também alguns possíveis entrevistados¹³, a partir dos quais compusemos dois quadros iniciais. Com as informações disponibilizadas por esses autores, partimos, então, para a primeira coleta/busca na Secretaria de Educação Municipal, quando pudemos confirmar que era lá que a maioria das fontes “dormiam”, principalmente nos Departamentos de Planejamento, de Administração Escolar e de Educação Infantil¹⁴.

Munidos desses dois quadros, iniciamos nosso processo de busca um pouco mais orientada, fazendo os primeiros contatos com os profissionais que trabalham atualmente no Departamento de Educação Infantil, os quais sinalizaram prováveis setores em que os documentos poderiam estar, ao mesmo tempo encorajando-nos nesse movimento. Dos documentos identificados, alguns foram rapidamente localizados e outros já quase no final da pesquisa, possivelmente pela nossa insistência, às vezes quase obsessiva¹⁵.

Como a função de orientação/ coordenação pedagógica (que atualmente nas unidades de educação infantil é denominada ora de supervisão, ora de coordenação, dependendo do lugar e de quem a aborda) não era tratada especificamente na maioria dos documentos (já se esperava isso) e como pretendíamos compreendê-la inserida num processo mais amplo, explicitado anteriormente, muitos documentos foram arrolados (gerando uma quantidade expressiva), imaginando-se que, numa segunda etapa, com o aprofundamento da pesquisa, pudéssemos descartar aqueles que não acrescentassem informações relevantes ao estudo, o que de certa forma não aconteceu. Todos os documentos se mostraram importantes, embora em graus diferenciados, inclusive com complementações de uns pelos outros.

Para Evangelista (2004, p.26), a constituição de bases empíricas sólidas são fundamentais, caso contrário “arrisca-se o pesquisador a fazer futurologia ou passadologia a partir de informações desistoricizantes”. Nosso *corpus* de análise (base empírica) se constituiu essencialmente de fontes primárias; isto é, de documentos originais, que traziam as marcas de seu tempo de produção. Tratando das fontes primárias, essa mesma autora adverte que tais fontes, isto é, os documentos originais, foram produzidos em um momento histórico

¹³ Sobre as entrevistas trataremos mais adiante.

¹⁴ Encontramos também alguns documentos e produções acadêmicas relacionadas à educação municipal em uma biblioteca da própria Secretaria Municipal de Educação localizada em um Centro de Formação da PMF.

¹⁵ Essa “obstinação” fez com que conseguíssemos, quase ao final da pesquisa, com a autora da publicação citada, Luciana Ostetto, cópias de documentos que tratavam sobre os anos iniciais da educação infantil na RME e que não havíamos localizado na Secretaria. Conseguimos ainda diversos Planos de Governo com uma das profissionais que trabalhava na SME e que os tinha utilizado em sua dissertação.

determinado, além de serem produzidos de uma determinada perspectiva histórica, demandando essa compreensão dos pesquisadores. Assim, tivemos constantemente o cuidado de tentar compreendê-los, levando-se em conta o contexto histórico do qual emergiam e conscientes de que havia interesses que os conformavam, embora tais conformações não fossem evidentes, necessitando “ler nas entrelinhas” (EVANGELISTA, 2004, p.29).

As entrevistas como fonte de cotejamento e ampliação/complementação dos documentos

Tendo como objetivo analisar o surgimento, em certo momento da história da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, mais precisamente entre os anos de 1995 e 1996, do cargo (ainda que não regulamentado) de Coordenador Pedagógico, conforme já mencionamos, lançamos mão também de entrevistas para aprofundar a análise e a compreensão desse fenômeno. Partimos do princípio de que a entrevista é um processo bastante dinâmico, permitindo que o entrevistador, no momento da entrevista, possa reformular ou descartar perguntas que perceba como pouco importantes para serem feitas àquele sujeito, aproveitando para perguntar aquilo que o sujeito entrevistado possa estar sinalizando como fundamental a ser perguntado, de modo a se obter informações que possam orientar ou dar pistas importantes para o entendimento daquilo que estamos investigando, auxiliando a orientação no entendimento do real, enfim (VILLELA; GUIMARÃES, 1998).

Segundo os autores acima, a entrevista tem como finalidade:

Entendimento aprofundado e processual de questões complexas (quanto à caracterização e às suas causas) e em muitos casos imprevisíveis (o entrevistador não sabe exatamente o que poderá acontecer na entrevista, e devesse formular suas questões a partir do que ouve, e não somente a partir de roteiro prévio). É realizada mediante conversas entre entrevistador e indivíduos ou grupos. A amostra em geral é pequena e a ênfase absoluta é no entendimento aprofundado de questões complexas e muitas vezes sequer conhecidas, e não na tipicidade das respostas, ou opinião média sobre determinado assunto. [...] se busca a determinação dos fenômenos a partir de indícios dados, e não a expressão média desses indícios. Assim a informação importante não é necessariamente aquela que todos dariam, mas aquela que fornece indícios preciosos ao investigador para entender aspectos da investigação (VILLELA; GUIMARÃES, 1998, p.54).

Com essa compreensão, definimos os sujeitos que seriam entrevistados a partir do lugar social que ocupam (ou ocuparam), ou seja, sujeitos significativos que poderiam contribuir para uma interpretação mais abrangente do fenômeno a ser estudado, preenchendo com seus depoimentos lacunas deixadas pelos documentos, entrecruzando-os e, desse modo,

ampliando as análises (ALVES, 2007). Esses sujeitos, portanto, foram escolhidos não de maneira aleatória, mas na perspectiva de contemplar a maior compreensão possível do fenômeno estudado¹⁶.

Consideramos que a entrevista não deveria ter uma estrutura rígida, mas sim permitir que as questões pudessem se alterar conforme o direcionamento que o entrevistado fosse sinalizando, possibilitando maior riqueza ao estudo. Assim, os roteiros das entrevistas iam sendo repensados permanentemente, à medida que novos elementos eram acrescentados ou elucidados por entrevistas anteriores. Desse processo de entrevistas, emergiram outros conhecimentos sobre a realidade da qual estávamos nos aproximando, desvelando novas significações.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, aos quais posteriormente foi entregue a respectiva transcrição para que pudessem completar, retificar ou suprimir algum aspecto que julgassem necessário. O texto de cada entrevista transcrita foi considerado peça importante na análise do fenômeno que nos propusemos a compreender (e de fato foram), embora compreendamos que também nas transcrições residiam limitações. Nesse sentido, concordamos com Bourdieu, quando nos alerta que

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas dar-lhe a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...] (BOURDIEU, 1999, apud SAYÃO, 2005, p.41).

Para lidar com o que emergiu dos depoimentos como uma das etapas do processo de pesquisa, organizamos esses depoimentos, agrupando-os a partir de um significado comum em categorias criadas não *a priori*, mas construídas a partir das entrevistas transcritas¹⁷. Esse

¹⁶ É importante esclarecer que os entrevistados não serão nomeados/identificados, apenas o cargo/função que ocupavam ou ocupam, a pedido de alguns deles e pela compreensão da necessidade de preservá-los.

¹⁷ As categorias (em negrito) criadas também se desdobraram em sub-categorias e esse conjunto constituiu-se da seguinte maneira: **1) Unidades:** a) corpo docente das instituições; b) estrutura das unidades/quadro de pessoal; c) estrutura funcional das creches; d) seleção das professoras; e) expansão/infra-estrutura; f) escolha dos diretores. **2) Pedagógico:** a) concepção pedagógica orientadora; b) organização do trabalho pedagógico; c) trabalho de orientação pedagógica/supervisão da SME nas unidades; d) movimento de reorientação curricular; e) projeto político-pedagógico na educação infantil. **3) Relações:** a) relação com a comunidade; b) relação da política local com a nacional; c) relação da Secretaria com as unidades de educação infantil. **4) SESAS/SME/DEPE/DEI:** a) organização do trabalho na SESAS/SME; b) Estrutura da SME; c) sobre o processo de inserção na equipe da SME/forma de ingresso; d) composição da equipe; e) forma de ingresso na equipe de supervisores multidisciplinares; f) sobre o trabalho dos supervisores multidisciplinares. **5) Ensino**

trabalho foi bastante árduo, pois demandou identificar e nomear em cada transcrição as categorias existentes, que depois foram agrupadas, permitindo uma espécie de diálogo que aproxima aspectos semelhantes, para que mais tarde essas “falas” pudessem ser costuradas na unidade do texto da dissertação. O difícil mas valioso processo de tomar cada entrevista e identificar nela as categorias nos permitiu “viver na prática a provisoriedade e a parcialidade do conhecimento” (KRAMER, 2005, p.7).

Sobre as categorias que construímos para a análise das entrevistas, concordamos com essa mesma autora ao afirmar que:

[...] Longe de pretender classificar todas as falas, como se fossem caixinhas ou gavetas onde os discursos seriam formatados, as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura, dando ao pesquisador um dos recortes, de tal modo que possa ver, ler, interpretar, concluir, perceber as convergências e os afastamentos (KRAMER, 2005, p.8).

A constituição dos capítulos

Entendendo que o método de exposição é diferente do método de investigação, na organização dos capítulos deste texto fomos orientados por uma perspectiva que buscou evidenciar os achados de nossa pesquisa, dando-lhes visibilidade, mas também mantivemos a preocupação em construir os capítulos de maneira articulada, tendo como fio condutor a necessidade de compreensão do objeto. Discutindo o problema da periodização, Saviani (2007, p.12), referenciando-se em Cardoso (1977), assinala:

A questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos. Em verdade, a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio objetivo dos fenômenos históricos investigados. A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando explicar os fenômenos que se propôs investigar. [...] o problema do investigador consiste em definir onde fazer os cortes: como dar conta das descontinuidades na continuidade dos acontecimentos? Como definir as descontinuidades através da periodização?”

fundamental: a) inspiração no ensino fundamental; b) tensão com o ensino fundamental; c) sobre a relação com o ensino fundamental/diferença de atuação. **6) Coordenador pedagógico:** a) processo de seleção do coordenador pedagógico – projeto piloto; b) sobre o trabalho pedagógico do coordenador; c) demanda pelo coordenador pedagógico – emergência do coordenador pedagógico nas unidades; d) inserção do coordenador pedagógico nas unidades; e) importância do coordenador pedagógico. **7) Supervisores:** a) sobre o trabalho pedagógico do supervisor; b) tensão com os supervisores; c) constituição do supervisor; d) formação continuada do supervisor; e) oposição ao supervisor; f) inserção dos supervisores na Rede; g) dificuldades dos supervisores.

Assim, a organização deste estudo resultou em quatro capítulos que foram estruturados da seguinte maneira: no Capítulo 1, que denominamos **A coordenação pedagógica na educação infantil: que função é essa?**, tratamos dos aportes/debates teóricos envolvidos na questão das políticas públicas para a educação infantil, especialmente nas últimas décadas, quando foram criadas legislações próprias para essa etapa educacional que, por sua vez, refletiram diretamente na organização e gestão das instituições de educação infantil, criando novas demandas de trabalho para essas unidades e seus profissionais, repercutindo, entre outros fatores, na entrada em cena do coordenador pedagógico. Procuramos também evidenciar os aspectos centrais abordados na literatura especializada sobre essa função, compreendo-a como ainda em construção. O Capítulo 2, intitulado **A supervisão escolar como fonte de inspiração e de contestação**, é voltado à discussão do surgimento da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis e sua expansão, abrangendo a década de 1970 e a primeira metade da década de 1980; período em que se constata que a função de coordenação pedagógica – compreendida como atividade de orientação e acompanhamento pedagógico – já se faz presente desde o início dessa rede, embora ali designada como atividade de “supervisão” e referenciada no trabalho do supervisor escolar, que, ao mesmo tempo em que serve de inspiração, é também contestado. O terceiro capítulo, nomeado como **O projeto de supervisores multidisciplinares e a nova reconfiguração da DEPE com o seu declínio**, centra a discussão sobre a segunda metade da década de 1980 em que, num contexto mais progressista, no qual a preocupação de qualificação do trabalho nas unidades é questão central, emerge o então “supervisor multidisciplinar”. Nesse mesmo capítulo, analisa-se como, já nos anos iniciais da década de 1990, retoma-se de certa forma o “modelo” de supervisão anterior, porém agora com uma equipe mais reduzida e tendo que dar conta de um número maior de unidades. O Capítulo 4, denominado **Gestão popular e a democratização da educação: o projeto de coordenadores pedagógicos**, trata sobre os anos de 1990, com especial ênfase ao surgimento do Coordenador Pedagógico, profissional então responsável pela coordenação pedagógica agora no interior das unidades; trata ainda da situação posterior, até 2007, com o declínio da idéia e da aposta no coordenador pedagógico, e a ascensão do supervisor escolar como profissional especializado. Discute ainda as tensões que envolvem a sua presença e atuação. Nossas **considerações finais**, resultado possível e provisório, circunscrito pelas atuais condições materiais objetivas, tiveram muito mais a preocupação de tentar contribuir para o debate e levantar dúvidas do que se assentar em certezas, pois como bem assinalou Saramago: “O mundo está cheio de respostas. O que nos faltam são boas questões”¹⁸.

¹⁸ Apud Evangelista, 2004, p.30.

CAPÍTULO 1

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FUNÇÃO É ESSA?

Neste capítulo pretendemos discutir a função da coordenação pedagógica em instituições de educação infantil, partindo do pressuposto defendido por Alves (2007, p.258), de que “a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas em escolas e CMEIs”¹⁹, ou equivalentes.

Estudos realizados sobre a emergência da coordenação pedagógica em escolas, mas especialmente em instituições de educação infantil, têm demonstrado que essa é uma função em “vias de construção”, marcada pelas ambigüidades que cercam a delimitação dos campos de atribuição entre essa função e aquelas vinculadas à área de supervisão escolar (VASCONCELLOS, 2004; MACHADO, 1991; BLANDINO, 1996; ALVES, 2007). Atribuindo-lhe o termo “recheio”, como uma indicação daquele que “sempre fica espremido entre as exigências do Sistema e as expectativas dos professores”, Blandino (1996, p.10) aponta para a “necessidade de se construir a identidade desse profissional, até então não definida”.

Os estudos sobre coordenação pedagógica têm abordado a complexidade que cerca o surgimento dessa nova função. No caso da educação infantil, certamente essa problemática apresenta-se ainda de modo mais complexo, o que pode ser compreendido pelas especificidades que caracterizam essa etapa educacional. De acordo com Alves, que se referenciou em Barbosa (2001):

¹⁹ Centros Municipais de Educação Infantil.

[...] A discussão da gestão pedagógica na Educação Infantil expressa a complexidade que constitui a realidade do atendimento e de sua organização enquanto política pública, portanto, deve considerar vários aspectos fundamentais, dentre os quais: pensar estruturas e formas de organização para viabilizar as metas e ações propostas nas diferentes instituições, envolver ações simultâneas e integradas nas áreas de saúde, assistência e bem estar social, esporte, lazer, bem como da própria família; promover articulação com toda a Educação Básica, inovando e criando outros modelos de educação sem copiar os modelos de funcionamento do Ensino Fundamental [...]; estimular e buscar garantias para a formação continuada dos professores, obedecendo a legislação educacional, trabalhista, sanitária, entre outras (ALVES, 2007, p.146).

Sendo assim, deve-se atentar para as especificidades e diferenciações que caracterizam tanto a educação infantil como as demais etapas da educação básica, posto que a inserção da educação infantil na Educação Básica implica que aquela passa a ser regulada por todos os instrumentos normativos que regula esta, quer tenham estes força de lei ou não. Destacamos: a) a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a exemplo dos demais níveis da Educação Básica; b) as exigências em termos de formação de professores; c) a reorganização dos sistemas de ensino com a transferência das instituições que se encontravam sob a responsabilidade da esfera da assistência social; d) a responsabilidade constitucional dos municípios, em regime de colaboração com a União, no provimento da oferta da educação infantil. Todas essas mudanças condicionaram o surgimento de novas exigências para as instituições de educação infantil, com destaque especial para aquelas voltadas à sua gestão.

Para bem compreendermos as mudanças ocorridas na educação infantil, neste capítulo discutiremos a inserção das crianças menores de seis anos nas políticas públicas, postulada pela sociedade civil, visando ao atendimento de suas necessidades. Discutiremos também as fragilidades com que essas políticas vêm se constituindo, em que a indefinição sobre o financiamento dificulta ou inviabiliza os projetos necessários para a educação infantil. Essas políticas, quando relacionadas aos aspectos educacionais, implicam um processo de reorganização dos sistemas educativos, o que tem demandado a assunção de novas tarefas pelos profissionais que neles se inserem. Assim, observamos tanto a intensificação das atividades no/do trabalho do diretor, como também da emergência de novas funções, dentre as quais aquela da coordenação pedagógica. Essa função, embora mencionada nos documentos legais, não encontra, nesses mesmos documentos, uma definição. Dessa forma, percorremos a literatura especializada que vem tratando dessa função e/ou dos profissionais que as assumem nas instituições de educação infantil ou nas escolas, buscando verificar de que maneira ela vem sendo compreendida e definida.

1.1 A educação infantil como política pública: conquistas, ambigüidades e desafios

As crianças²⁰ constituem uma parcela significativa da sociedade, destacando-se como um grupo social específico, com necessidades peculiares, que demandam ações dos setores públicos, visando a assegurar as condições mínimas de sua existência material. Sendo assim, postulam políticas públicas que garantam o atendimento dessas condições.

A conceituação de política pública remete à atuação do Estado para garantir o acesso de todos os sujeitos aos direitos e bens públicos. De acordo com Azevedo (2001, p.60-61), o Estado adquire visibilidade nas políticas públicas, materializando “um modo específico de articulação e normalização das diversas demandas” de setores que apresentam questões socialmente problematizadas. Nesse sentido, de acordo com Alves (2007, p.35) “uma política pública surge quando o Estado é pressionado a reconhecer um determinado setor, a partir de ampla discussão de um problema na sociedade, o que demanda a atuação ou intervenção estatal”. Segundo Rosemberg (2001, p.21):

A literatura crítica contemporânea, apesar de apontar a ausência de definições *strictu sensu* de política social, tende a caracterizá-la como intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de ações entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Esse ordenamento, no entanto, não se dá sem “conflitos, tensões, coalizões e negociações”, uma vez que no processo de escolha são muitos os interesses e as forças envolvidas: os segmentos sociais, os partidos, os sindicatos, os especialistas, os “estamentos técnico-burocráticos do Estado” (ROSEMBERG, 2001, p.21). Além disso, a correlação de forças que determina a formulação de políticas, incluindo as políticas educacionais, não é apenas local, mas apresenta componentes da organização mundial. No contexto crescente da globalização, entram em cena também as organizações multilaterais²¹, seus pesquisadores e canais de divulgação que, atuando como agências técnicas, influenciam também na formulação de políticas públicas.

Todavia, é importante ressaltar que, se o campo da política é um campo de disputas, as forças sociais que aí se encontram apresentam-se desigualmente, seja em sua capacidade de

²⁰ Aqui compreendidas na perspectiva da sociologia da infância, como os sujeitos concretos que integram a categoria social do tipo geracional “infância”, e que, “na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, são sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc”. (SARMENTO, 2005, p.371).

²¹ As organizações multilaterais foram criadas no pós-guerra com o intuito de empreender esforços para a reconstrução dos países atingidos, passando posteriormente a assumir um discurso de combate à pobreza e de apoio técnico e financeiro aos países em desenvolvimento. Para saber mais sobre essas organizações e as políticas de educação infantil, sugerimos ler Rosemberg (2002): Organizações Multilaterais, Estado e políticas de educação infantil.

articulação política, seja em termos de seu poder de negociação, pressão ou de definição da direção dos processos em curso. Isso é particularmente notável no caso da educação infantil²², “campo social que visa à produção da vida, e não à produção e administração de riquezas” (IZQUIERDO, 1990, apud ROSEMBERG, 2001). Com efeito,

De um lado, a educação infantil responde particularmente a necessidade de mulheres e crianças, segmentos sociais que tendem a ocupar a posição mais próxima do pólo de subordinação no eixo do acesso ao poder. Em segundo lugar, nos países em desenvolvimento, políticas, programas e projetos visam à educação infantil de populações pobres, segmentos sociais que também ocupam a posição mais próxima do pólo da subordinação do eixo de distribuição do poder. E em terceiro lugar, porque nos referimos à avaliação de políticas, programas e projetos contemporâneos, isto é, que se desenvolvem na atual conjuntura mundial globalizada, em que os países do sul enfrentam os desafios das políticas de ajuste conseqüentes ao novo ordenamento econômico mundial (ROSEMBERG, 2001, p.22).

A posição “marginal” ocupada pela educação infantil no âmbito das políticas educacionais e/ou das iniciativas governamentais deve-se, como já o demonstraram diversos autores (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 1999, 2001, 2002, 2003; KUHLMANN JR, 1999), às suas próprias origens históricas em nosso país, cujas determinações sociais de classe levaram à constituição de uma dualidade na estrutura do atendimento – assistência e educação, e também a orientações pedagógicas distintas.

Além dos aspectos acima apontados, a interface entre a educação infantil e outras políticas sociais, entre as quais aquelas voltadas à família, à mulher e ao trabalhador, acabam, por vezes, diluindo sua especificidade no espectro mais amplo dessas outras políticas ou tratando-a de forma subordinada, o que tem dificultado o reconhecimento da necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas ao atendimento educacional das crianças pequenas.

A proposição de educação infantil como política pública e, conseqüentemente, como dever do Estado, é recente no Brasil. A história da educação das crianças pequenas vem demonstrando o descaso com esse grupo etário, o que se expressa pela ausência e/ou descontinuidade de políticas de atendimento, pela profusão de programas pontuais e focais, na oferta desigual e no atendimento precário, na superposição de funções de órgãos responsáveis por esse segmento, na indefinição de políticas de financiamento e de qualificação dos profissionais que atuam no interior das instituições de educação infantil (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 2002; BARRETO, 2003).

²² No plano teórico-conceitual, Rosemberg (2002, p.29) concebe a educação infantil como “um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto integradas às políticas sociais”.

Uma rápida revisão da literatura que trata dessa questão (KRAMER, ROSEMBERG, DIDONET, OSTETTO) e dos documentos de política de educação infantil mostram-nos que, na década de 1970, período em que a educação infantil, então chamada pré-escolar, é incluída nos discursos dos órgãos oficiais ligados à educação²³, as políticas oficiais para a educação infantil no Brasil pautaram-se na “teoria da privação cultural”²⁴. Centrada no pressuposto da carência cultural, essa teoria atribuía à educação infantil a função de preparação para a alfabetização, de maneira a prevenir os problemas de rendimento escolar e a conseqüente evasão na escolarização posterior; a solução dos males educacionais.

Anterior a esse período, observamos que a Lei nº4024, de 20/12/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) refere-se apenas discretamente à educação infantil, destinando-lhe tão somente um pequeno capítulo dentro da então educação de grau primário. Esse caráter secundário, periférico, pode ser constatado quando a referida Lei não apresenta qualquer indicação com relação à função de autorizar o funcionamento, reconhecer e supervisionar tais instituições²⁵, diferentemente do que determina em relação ao ensino primário e médio. Posteriormente, também a Lei nº 5692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, já durante o regime militar, reafirmou a mesma tendência da LDB de 1961, limitando-se a definir que os sistemas de ensino “velarão” para que as crianças menores de sete anos recebam conveniente educação, o que revela sua posição marginal, já mencionada, no âmbito da educação brasileira²⁶ (BARRETO, 2000).

Foi necessário esperarmos as últimas décadas do século XX para que a educação infantil fosse reconhecida como direito das crianças pequenas e de suas famílias. Em 1988, a Constituição Federal define a educação infantil como dever do Estado e direito da criança²⁷, expressando uma visão de criança cidadã, sujeito social de direitos públicos, dentre os quais a educação em creches e pré-escolas. Farias (2005, p.1014), destacando essa nova condição das crianças como sujeito público de direitos, assinala:

Ao vê-las como sujeitos de direitos, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tornando-

²³ A educação das crianças de 4 a 6 anos insere-se nas ações do MEC desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar.

²⁴ Sobre a teoria da privação cultural, trataremos de maneira mais detalhada no Capítulo 2.

²⁵ Ao tratar dessa etapa educacional, a LDB/61 afirma que esta deverá “ser ministrada em escolas maternas ou em jardins de infância” e que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos deverão ser estimuladas a manter instituições do gênero” (capítulo I, artigos 23 e 24).

²⁶ A Lei 5692/71 destaca, no artigo 19, parágrafo 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins e instituições equivalentes”.

²⁷ O artigo constitucional nº 208, inciso IV, ressalta que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

as como apenas um vir-a-ser. Desde aí deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento somos todos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente.

Há que se ressaltar também que as mudanças observadas no cenário nacional no que se refere à ampliação dos direitos das crianças foi resultado da confluência de diversos fatores, tais como: o longo e vigoroso processo de luta dos movimentos sociais e dos educadores em defesa das crianças; o adensamento de pesquisas sobre a infância que subsidiavam os debates e destacavam questões como o caráter pedagógico, a especificidade do trabalho, os objetivos e as funções sociais das instituições de atendimento às crianças da educação infantil, a formação dos profissionais que nela se inserem, a necessidade de assegurar financiamento específico e padrões mínimos de qualidade para o atendimento; além do reconhecimento social da importância dessa etapa da vida (ALVES, 2007). Analisando esse movimento de transformações provocadas pelo novo ordenamento legal, Alves (2007, p.47) afirma que o mesmo,

[...] é constituído e constituinte de um processo de construção legal teórico-prática que enseja modificações profundas no atendimento às crianças de até seis anos de idade, tanto no que se refere à ampliação do acesso quanto à melhoria da qualidade dos projetos e práticas educativas. [...] A busca do reconhecimento do direito à Educação Infantil insere-se em um movimento popular mais amplo de defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais, organizações, sindicatos, associações científicas, universidades, cujas conquistas foram sendo legitimadas por documentos históricos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, ambas sob a coordenação da UNESCO. Paradoxalmente, o desenvolvimento contraditório do capitalismo, ao afrontar as condições de uma vida humana digna, explorando o trabalho de adultos e de crianças, impõe a necessidade de criação de mecanismos de proteção daqueles que são explorados.

Esse abrangente processo de mobilização e conquistas da sociedade civil, no contexto de redemocratização social pós-ditadura militar, resultou também na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei 8069 de 13 de julho de 1990), sendo revogado o Código de Menores de 1979. Em seu pressuposto básico, o ECA afirma que as crianças devem ser vistas como sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral, inaugurando na Lei os direitos que tornam a criança uma cidadã com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas (sendo alvo preferencial das mesmas) e não mais por ações caritativas. De acordo com o ECA, a criança tem direito à vida, à educação, à saúde, à proteção, ao afeto, à liberdade, à convivência familiar, ao lazer e à preparação para o trabalho, devendo ser considerada em sua peculiar condição de “pessoa em desenvolvimento”.

As conquistas no Brasil em favor dos direitos das crianças pequenas não constituíram movimento isolado. De fato, os processos de globalização econômica, social e cultural produziram mudanças significativas nas relações sociais, alterações nas configurações das famílias e do papel da mulher, entre outras. No bojo dessas mudanças, a atenção e o atendimento à infância também foram ressignificados, com forte ênfase às questões dos direitos.

No próximo tópico, nossa discussão se centrará sobre o processo de implementação dos direitos, em especial à educação, das crianças menores de seis anos.

1.2 A política nacional para a educação infantil: entre as concepções de base compensatórias e a efetivação do direito

Conforme já destacamos, o direito das crianças às políticas de atendimento de suas necessidades básicas resultou de um movimento intenso da sociedade civil. No esteio dessas lutas, é importante que destaquemos ainda outros documentos de importância legal, entre eles a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996. Aprovada sob forte mobilização da sociedade civil, de pesquisadores e associações científicas – embora ainda assim muitas reivindicações tenham ficado em aberto à mercê de novas mobilizações sociais²⁸ – a nova Lei incorporou alguns avanços em defesa dos direitos das crianças: reconheceu-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica²⁹, vinculando-a ao Sistema Municipal de Ensino³⁰, prevendo-se a oferta de atendimento gratuito em creches e pré-escolas³¹. A LDB 9394/96 incumbiu à esfera municipal a responsabilidade pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, cuja organização no sistema de ensino deverá acontecer em regime de colaboração com a União e com os Estados³².

A municipalização da educação infantil, contemplada na Constituição Federal/88 e reiterada pela LDB 9394/96, produziu mudanças importantes na organização e gestão dos sistemas de ensino, especialmente pela transferência das creches até então vinculadas às

²⁸ A tramitação da LDB 9394/96 levou oito anos e envolveu a negociação de muitos setores da sociedade e do governo, compondo, segundo Füllgraf (2002, p.33) “um quadro multifacetado de propostas e negociações”.

²⁹ Artigo 29.

³⁰ O artigo 18, incisos I, II e III assinala que os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação.

³¹ O artigo 4º, inciso IV, da LDB 9394/96 destaca que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

³² Artigo 11, inciso V e artigo 8, respectivamente.

Secretarias de Assistência Social, Promoção Social, Desenvolvimento Social para a Educação, num processo longo e complexo de integração desses segmentos. Nesse sentido, convém esclarecer que em nosso país, de maneira geral, as pré-escolas e as creches³³ tiveram trajetórias distintas. As creches foram assumidas por aparatos sociais ligados principalmente à esfera da saúde e do bem-estar social e, via de regra, sem nenhuma vinculação com a educação, ao passo que as pré-escolas expandiram-se principalmente no âmbito dos sistemas de ensino, devido à compreensão de seu papel como promotoras do ensino fundamental (BARRETO, 2000).

Contudo, apesar dos avanços já ressaltados, observam-se ambigüidades no que diz respeito às condições necessárias à efetiva garantia desse direito para as crianças pequenas. A LDB 9394/96, ao mesmo tempo que destaca a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a, portanto, como um dos níveis educacionais a ser ofertado de maneira gratuita em creches e pré-escolas, também assevera que a oferta do ensino fundamental será prioritária, devendo ser assegurada em primeiro lugar pelo poder público (artigo 11, inciso V), cabendo aos municípios essa responsabilidade constitucional.

Como decorrência da priorização do ensino fundamental, a integração da educação infantil ao sistema de ensino municipal tornou-se problemática à medida que não foi acompanhada da correspondente e necessária dotação orçamentária. Dito de outra forma, a obrigatoriedade da universalização do ensino fundamental levou a uma secundarização da educação infantil no que se refere ao seu financiamento. A falta de destinação orçamentária específica para essa etapa educacional impediu sobremaneira a concretização de muitas das mudanças previstas e necessárias para a área. Sobre a priorização do ensino fundamental, Arelaro (2000, p.55) observa que:

[...] Hoje a priorização do ensino fundamental, no sentido de representar um incentivo para instalação de outros níveis de ensino, em função de um esforço coletivo educacional para a melhoria do fluxo escolar, diminuição da evasão e expulsão da criança da escola (que, por suposto, a educação infantil tem papel insubstituível) está representando um empecilho significativo para a ampliação de qualquer outro atendimento escolar público. E isto é grave: ousou afirmar (com pesar!) que não se trata de uma simples priorização de atuação governamental, com a qual todos concordamos, trata-se de uma verdadeira **exclusivização desse nível de ensino, o que em matéria de política pública é, decididamente, um equívoco** (grifos no original).

³³ De acordo com a LDB 9394/96, artigo 30, as creches prestam atendimento para crianças até três anos de idade e as pré-escolas para crianças entre quatro e seis anos de idade.

Essa autora adverte ainda que, “quando se deseja que um evento efetivamente se viabilize (vontade política), a fonte de financiamento é a primeira a ser destacada” (ARELARO, 2000, p.56; grifos no original).

Há que se reconhecer, ainda, no terreno das ambigüidades e contradições que se traduzem em grandes dificuldades para uma educação infantil de qualidade, que as mudanças no cenário sócio-político e econômico sob o ideário do neoliberalismo introduziram novos paradigmas de “redução dos gastos sociais, flexibilização dos contratos de trabalho, enfraquecimento dos espaços tradicionais de debate político” (ROSEMBERG, 2001, p.23), ressignificando nessa direção as funções do Estado. Isso visa, sobretudo, a eximi-lo de suas obrigações sociais, dentre elas a educação. Assim, a materialidade das reformas educacionais dos anos 1990, influenciadas por organismos multilaterais, tem seu acento também na promoção de entidades não governamentais ou organizações sociais. Seus efeitos se concretizam em programas ditos “não-formais”, a baixo custo, através da participação da comunidade, ressuscitando o mesmo modelo anteriormente preconizado pela UNESCO e UNICEF e atualmente orquestrado pelo Banco Mundial, modelo esse já denunciado em diferentes momentos por Rosemberg (1999, 2001, 2002, 2003).

Desse modo, não tendo seu financiamento público garantido, o atendimento educacional das crianças pequenas torna-se objeto das chamadas modalidades de atendimentos “não-formais” e que imputam às crianças uma educação com qualidade extremamente desigual. Para Füllgraf (2002 p.37):

O atendimento às crianças pequenas através de programas incentivados pela parceria das comunidades reflete os resultados na nova LDBEN e demonstra a concepção subjacente a ela. O que temos assistido com relação à educação infantil persistindo no Brasil é a expansão de uma extensa rede de entidades conveniadas, filantrópicas, domiciliares, que atendem das mais diversas formas crianças de zero a seis anos.

Sobre os programas “não formais”, Rosemberg (2002, p.57) expressa a seguinte crítica:

A crítica que interponho aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direitos a programas completos e estáveis, como medidas de correção de injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (grifos no original).

Nessa mesma direção, a autora enfatiza ainda que:

[...] Uma dimensão de minha crítica é que este tipo de programa, em países subdesenvolvidos, não complementa outros programas mais amplos, mas são propostos ou implantados como seus substitutos, provocando trajetórias competitivas e excludentes; certas crianças (possivelmente provenientes de famílias com maior poder de negociação) freqüentam programas completos; outros freqüentam programas incompletos e, geralmente, de pior qualidade. Assim, para incluírem-se as crianças menores no sistema educacional, a solução proposta é redução dos custos, através da redução da qualidade (ROSEMBERG, 2002, p.54).

Mas, se por um lado a LDB 9394/96 é portadora de ambigüidades que condicionaram nos últimos anos o desenvolvimento da educação no Brasil, e de modo particular a educação infantil, é preciso reconhecer que, por outro lado, sua implementação produziu também movimentos em prol da construção efetiva de uma política para a educação infantil, observando-se a especificidade constitutiva dessa etapa educativa. Assim, no seu Artigo 29, define-se sua função, afirmando-se também seu caráter de complementaridade à educação familiar:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O novo ordenamento legal da educação infantil também produziu desdobramentos em termos de orientação curricular para creches e pré-escolas. Conforme consta no artigo 9, inciso IV da LDB 9394/96, cabe à União o estabelecimento de diretrizes curriculares, cujos parâmetros nortearão currículos e conteúdos mínimos para cada etapa. Em atendimento a essa determinação, o Conselho Nacional de Educação promulgou, em 07 de abril de 1999, a Resolução CNE/CEB n 01/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI). Esse documento, de caráter mandatório e com alcance no âmbito público e privado, constitui-se:

[...] na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares revelam uma preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico e com a afirmação da especificidade da educação infantil, reafirmando uma pedagogia para esta etapa educacional que contemple as diferentes dimensões da criança, suas diferentes linguagens, formas de expressão e criação (Rocha, 2000). Nela, estão expressos Fundamentos Norteadores com destaque para os seguintes princípios:

a) Princípios Éticos de Autonomia; da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Há que se registrar, no entanto, que paralelamente à legislação que vinha sendo construída para essa etapa educacional, o MEC produziu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – um documento que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando-se esse o principal documento que chegou aos professores da educação infantil. Essa iniciativa foi criticada por diversos autores (CERISARA, 2002; KUHLMANN JR., 1999; FARIA e PALHARES, 1999), preocupados com o surgimento inesperado desse documento e com a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha construindo Uma Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Angela Barreto na COEDI/MEC (CERISARA, 2002) - esta, durante esse processo, também foi “coincidentemente,” substituída. Essa manobra do MEC foi assim compreendida por Kuhlmann Jr. (1999, p.52):

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições.

Na construção da política nacional de educação infantil, há que se destacar também a promulgação das diretrizes operacionais estabelecidas no Parecer CNE/CEB n.04/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Nesse Parecer são estabelecidos os vários aspectos normativos para a Educação Infantil a serem considerados pelos sistemas educacionais a partir da LDB 9394/96. Incorpora dispositivos da Constituição Federal de 1988, compreendendo a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, “direito inalienável de cidadania e dever do Estado”.

O conjunto de textos legais e de orientações que estão na base da criação da política da educação infantil são complementados pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2001), sancionado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Esse Plano basicamente reafirmou preceitos presentes em determinações legais (Constituição/88, LDB 9394/96, DCN-EI) que incidem sobre questões fundamentais já destacadas para essa etapa educacional, estabelecendo metas de atendimento a ser atingidas no decênio de sua vigência, abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos, sendo o horizonte de expansão e melhoria da educação infantil definido como obrigação dos sistemas de ensino. Dentre essas metas, que hipoteticamente dão materialidade à política, destacamos aquela relacionada à ampliação do

atendimento em instituições de educação infantil e que prevê, em cinco anos, atender a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou de 4 e 5 anos); até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2000).

Ressalve-se, no entanto, que também o PNE, a exemplo da LDB 9394/96, embora reconheça a educação infantil como direito das crianças, chegando mesmo a estabelecer metas, condição necessária à implementação de uma política pública para a educação infantil, não define as fontes de recursos financeiros necessários ao atendimento dessas metas. Ao contrário, de modo ambivalente e contrariando a diretiva de direito subjetivo de todas as crianças pequenas, tal como prevê a Constituição/88, estabelece a prioridade de atendimento apenas para as crianças pobres:

[...] Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos (BRASIL, 2000).

Em síntese, o arcabouço legal que brevemente apresentamos estabelece as bases e orientações para a efetivação de uma política nacional para a educação infantil. Representam, por um lado, as discussões acumuladas desde o início da década e, por outro, a correlação das forças que se faziam presentes naquele momento. Trazem, nesse sentido, as marcas da ambivalência entre a garantia do direito e a efetivação de políticas de base compensatória, a exemplo do que observamos no PNE. Em suas origens, os avanços observados são tributários de orientações políticas construídas no âmbito da COEDI (Coordenadoria de Educação Básica/MEC) nos primeiros anos da década de 1990, com a elaboração e divulgação de várias publicações³⁴ voltadas em especial à elevação da qualidade da educação infantil oferecida nas instituições com esse fim, consistindo no primeiro movimento no sentido da construção de uma política mais orgânica e articulada na educação infantil.

Analisando a importante atuação da COEDI no período após a votação da Constituição de 1988, Rosemberg (2002) ressalta que a elaboração de uma nova proposta nacional resumida no documento Política de Educação Infantil, elaborado com a participação de diversos segmentos sociais (universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais), afastou-se do modelo “não-formal”, adotando metas para um

³⁴ Dentre essas orientações, as mais conhecidas são os chamados “cadernos das carinhas”.

atendimento de qualidade. Dentre as metas que mais evidenciam a ruptura, Rosemberg (2002, p.41) destaca:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para o profissional em nível secundário e superior.

Novos documentos foram produzidos, constituindo-se em documentos que expressam as orientações do Governo Lula. Destacamos: a) Parâmetros Básicos de Infra-estrutura; b) Parâmetros de Qualidade; c) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, este último, elaborado sob a responsabilidade do Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB³⁵).

Diante das conquistas legais para as crianças e para a educação infantil, Alves (2007, p.56) sintetiza que:

Esse conjunto de prescrições legais acerca da educação infantil, que regulamentam e especificam as definições constitucionais, apresenta pontos comuns que introduzem inovações e vários desafios nas políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos. Ao reconhecer que a educação dessas crianças, em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica, torna obrigatória a assunção da responsabilidade por parte dos sistemas de ensino, nas diferentes instâncias do poder público, com atuação prioritária dos Municípios, em regime de colaboração com os Estados e a União. Ademais, o atendimento à infância em instituições educacionais, que historicamente foi pulverizado em vários órgãos, passa a ser denominado de Educação Infantil, com caráter de política educacional e a respectiva delimitação dos órgãos responsáveis por sua regulamentação, acompanhamento e fiscalização. Do ponto de vista legal, a creche deixa de ser “terra de ninguém,” como denunciou Lenira Haddad (2002).

Pelo exposto até aqui, é possível observar que diversas dificuldades ainda precisam ser superadas dentro dos novos horizontes colocados para a educação das crianças até os seis anos de idade, na profunda reordenação pela qual vem passando essa etapa educacional. Os desafios não são pequenos para todos os que sempre se mobilizaram em favor dessa área, requerendo observações atentas e reflexões que busquem sinalizar uma educação democrática e de qualidade no interior das instituições de educação infantil³⁶. Nesse contexto, em que

³⁵ O CONPEB englobou os recém criados Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O CONPEB é composto por representantes da sociedade civil: ANPED, MIEIB, CONSED, ANFOPE, CNTE, UNDIME, FORUMDIR, CONTEC, UNCMME, CNE e também pela UNESCO e pela UNICEF (FARIAS 2005)

³⁶ Nas lutas recentes por uma educação de qualidade às crianças da educação infantil, é importante que destaquemos o papel de alguns sujeitos e associações que foram e continuam sendo fundamentais, dentre elas a Fundação Carlos Chagas, que vem assumindo historicamente uma posição de “vanguarda” na formulação dos conteúdos que têm subsidiado as políticas para a educação infantil (FARIAS, 2005), buscando articular pesquisa e política. Também o MIEIB (Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil) cumpre importante papel, no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei.

pesem as definições legais acerca da importância e da especificidade da educação infantil, historicamente no Brasil há um distanciamento entre as intenções declaradas e as ações realizadas; conforme Saviani (1997, p.191), “a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Finalizando esta análise, é importante destacar que a extensão do direito à educação das crianças de zero a seis anos como conquista recente configura uma situação nova na estrutura dos sistemas educacionais brasileiros, conforme já destacamos. No processo de reorganização desses sistemas, subseqüentemente à promulgação da Constituição de 1988, legislações próprias vêm delimitando as esferas de ação e distribuindo responsabilidades entre os níveis de governo, as instituições de ensino e os profissionais que nelas atuam. Tais responsabilidades, especialmente aquelas demandadas aos estabelecimentos de ensino e seus profissionais, serão objeto de nossa discussão a seguir.

1.3 A legislação educacional e as mudanças na organização e na gestão das instituições de educação infantil

A década de 1990 representou um período ímpar no Brasil em relação às reformas educacionais, que ganharam maior vigor e abrangência especialmente na sua segunda metade. De acordo com Oliveira (2002, p.126):

Os anos 90 irão refletir um contexto de reformas cujo objetivo principal será a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial. Para tanto os referenciais perseguidos pelos reformadores estatais serão as novas tendências gerenciais apontadas pela literatura mais recente [...].

Justificando essa reforma, Bresser Pereira (1999) assinala que a saída encontrada para a legitimidade burocrática foi a administração pública gerencial, que por sua vez inspirou-se nos avanços realizados pela administração de empresas, resultando, entre outros aspectos, na descentralização política. Isso implicou na transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e na descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em “gerentes cada vez mais autônomos”. Nesse sentido, a descentralização passa então a orientar as reformas propostas para a organização e gestão dos sistemas de ensino, que ocorrem, sobretudo, a partir do processo de municipalização. Verifica-se, então, mais uma vez, o recuo do Estado tanto na sua participação direta no setor produtivo, quanto em outras esferas de seu domínio, tais como a educação (OLIVEIRA, 2002).

No entanto, se desde a Constituição de 1988 as reformas na educação já vinham sendo propostas, é sobretudo com a LDB 9394/96 que a implementação das mudanças na organização e na gestão das instituições de ensino torna-se um imperativo. No que se refere à gestão e à organização da educação básica, a LDB 9394/96 introduz mudanças importantes, as quais por sua vez atingem também a educação infantil e seus estabelecimentos de educação, como decorrência da sua incorporação ao sistema de ensino, como primeira etapa da educação básica.

Essas mudanças, provenientes dos preceitos legais demandados pela LDB 9394/96, resultam na alteração da divisão do trabalho, na extinção de algumas rotinas/atribuições e na demanda por outras, além de exigir novos procedimentos profissionais. Há um acento especial na participação coletiva no interior dos estabelecimentos de ensino e na necessidade de envolvimento da comunidade na gestão desses estabelecimentos.

Nesse sentido, a LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, atribui aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Nesse mesmo artigo, o inciso VII preconiza a articulação com as famílias, que devem tomar conhecimento da proposta pedagógica elaborada, participando de processos que garantam tal integração. A mesma Lei, em seu artigo 13, inciso I, incumbe os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino ao qual se inserem e de colaborar com as atividades de articulação da instituição educativa com as famílias e com a comunidade (inciso VI).

Em relação à gestão dos sistemas e das unidades educativas e/ou escolares, a LDB 9394/96, reafirmando preceito constitucional, prevê no seu artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas particularidades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (incisos I e II). No artigo 23 atribui maior autonomia aos estabelecimentos de ensino que fazem parte da educação básica (incluindo, portanto, a educação infantil) para organizarem-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência, e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Seguindo a tendência descentralizadora da legislação educacional recente, especialmente da LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) irá estabelecer como um de seus objetivos a

Democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001, p.34).

Assim, compreendendo-se a educação infantil como constitutiva da educação básica, reconhece-se também que as determinações que orientam as demais etapas que a compõem aplicam-se também a ela. Dois aspectos presentes na legislação acima citada são orientadores do Parecer 04/2000 – Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil: a) a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e, b) participação das famílias na gestão das creches e pré-escolas. Conforme o Parecer:

A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local.

Esses dois aspectos são reiterados no documento Política Nacional da Educação Infantil, que afirma:

As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a participação dos professores e das professoras. A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

A proposta pedagógica, muito mais que um documento formal, precisa refletir de maneira processual as concepções e os objetivos que estão norteando o trabalho da instituição naquele momento, revelando-a. Assim,

Construir uma proposta pedagógica [...] implica em optar por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos julgados mais valiosos do que outros. Ela é elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social onde os pais e ela mesma, vivem. Não pode ignorar os desejos, necessidades e conflitos destas populações. Na formulação de seus objetivos, ela tem que discutir seu papel político em relação à população atendida, dado que, através de sua ação [...] pode ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos, representações (OLIVEIRA et al., 1992, p.64).

A elaboração da proposta pedagógica, assim como outras incumbências atribuídas às instituições de educação infantil na perspectiva da descentralização e da gestão democrática resultantes das mudanças na legislação educacional mais recente, irá repercutir diretamente na organização dessas instituições e na assunção de novas atribuições pelos profissionais que

nelas atuam. Assim, observamos tanto a intensificação das atividades no/do trabalho do diretor como também a emergência de novas funções, dentre as quais aquela da coordenação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB 01/99, em seu artigo 3, inciso IV, estabelece que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (grifos nossos).

Fazendo menção explícita a essa nova função, encontramos no texto das Diretrizes Operacionais (Parecer 04/2000) que:

Os Diretores/Coordenadores com, no mínimo, o curso de formação de professores em nível médio devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, com todos os profissionais componentes da equipe, inclusive os de outras áreas, como a Assistência Social e a Saúde (grifo nosso).

Em ambos os documentos se aponta a necessidade de um profissional educador que coordene e articule as diferentes instâncias e atribuições do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola. Infere-se que, como tal atividade não se apresenta definida como atribuição dos diretores/gestores das instituições, possa se constituir em funções tanto destes como de outros profissionais a quem se destine tal incumbência. Observe-se que nas Diretrizes Operacionais os termos empregados são “diretores/coordenadores”, o que tanto pode significar uma identificação entre os termos como uma equivalência no desempenho dessa função de articulação.

No próximo tópico discutiremos o surgimento da coordenação/coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil e, tomando por base o que foi tratado até aqui, compreendendo que seu surgimento possa ter derivado, juntamente com outros fatores, da exigência/necessidade de implementar, com o diretor, o PPP nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode ser compreendida como uma função que se desenvolve e se desenrola no âmbito da gestão.

Assim, partimos do pressuposto defendido por Alves, e já mencionado anteriormente, de que a “coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que

tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas em escolas e CMEIs³⁷ (2007, p.258).

Adotamos também, dessa autora, o preceito de que “gestão democrática, trabalho coletivo, formação continuada de professores e relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função de coordenação pedagógica como atividade docente, distinta da regência de sala” (2007, p.262).

1.4 A implantação da gestão democrática nas instituições de educação infantil: motivação para o surgimento da função de coordenação pedagógica

A incorporação da educação infantil à Educação Básica certamente representou um avanço para a área. No entanto, com sua vinda para a Educação Básica, passou a submeter-se a todas as exigências impostas aos sistemas de ensino, incluindo a implantação da gestão democrática e, por consequência, a elaboração do Projeto Político Pedagógico – um dos principais instrumentos da gestão democrática.

Dessa exigência imposta pela LDB 9394/96 e reafirmada tanto nas Diretrizes Curriculares quanto nas Diretrizes Operacionais para a educação infantil, derivou-se então a necessidade de um educador que, no âmbito da educação infantil, se responsabilizasse pela tarefa de articular o processo de construção coletiva do PPP. Como dito acima, compreendemos que este possa ter sido um dos fatores decisivos para o surgimento do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil, posto que, em seu texto, a legislação, em especial as Diretrizes Operacionais, conforme já enfatizamos, faz menção à necessidade de um profissional que se encarregue dessa tarefa, mas ao mesmo tempo não a identifica necessariamente com o diretor. Desse modo, abre-se então a possibilidade de criação dessa nova função – coordenador pedagógico – no âmbito da educação infantil, como possível articulador da proposta pedagógica.

Há que se considerar, ainda, que todo esse movimento de reestruturação da educação infantil por conta da sua entrada na Educação Básica tenha gerado uma intensificação nas tarefas até então atribuídas ao diretor. Também esse fator pode ter gerado a necessidade de novos profissionais, contribuindo nesse caso para a emergência de um coordenador para compartilhar com o diretor aquelas tarefas ligadas às questões pedagógicas no âmbito da

³⁷ Centros Municipais de Educação Infantil

gestão. Na revisão bibliográfica que empreendemos, identificamos em uma das pesquisas esta afirmação, corroborando com nossa análise:

[...] não se pode negar que o momento do aparecimento do COORDENADOR PEDAGÓGICO coincidiu com a sobrecarga de tarefas de diferente natureza dos diretores e com a necessidade de um elemento novo que trouxesse contribuições pedagógicas específicas, traduzidas em ações facilitadoras das relações do processo ensino-aprendizagem (BLANDINO, 1996, p.6).

Somado a isso, no caso da educação infantil pela acumulação de um repertório de conhecimentos e experiências sobre essa etapa educacional, agregam-se ainda os anseios da área de ter um profissional com formação específica, distinta daquelas que normalmente são atribuídas ao supervisor escolar, o que repercute favoravelmente para o surgimento do coordenador. Assim, possivelmente, o coordenador nasce no bojo da exigência do PPP, da intensificação das tarefas do diretor e da necessidade de afirmação da especificidade da educação infantil, que, por consequência, postula profissionais com formação específica na área.

Mas quem é esse coordenador pedagógico que os documentos de forma incipiente apontam, sem, no entanto, o definir?

Buscando aprofundar essa problemática, no próximo tópico percorreremos os estudos em que o coordenador/a coordenação se insere como questão central, antecipando entretanto que, embora seja uma função em crescimento, a literatura sobre ela ainda é escassa e em sua maior parte trata desse profissional no ensino fundamental.

1.5 Percorrendo a literatura: o que enfatizam os estudos sobre o coordenador pedagógico?

Os estudos sobre o coordenador pedagógico e/ou sobre a coordenação pedagógica são ainda insuficientes, sendo raras as produções que enfocam a coordenação pedagógica na educação infantil (*locus* de nossa investigação). Infere-se que possivelmente se trata de uma atuação recente na educação e em especial na educação infantil. Permite que consideremos ainda que essa função talvez tenha surgido inicialmente no ensino fundamental, vindo mais tarde para a educação infantil.

Esses estudos localizam-se especialmente no âmbito das escolas, o que não impede que os conheçamos, posto que se reconhece neles não apenas aspectos de diferenciação em

relação à educação infantil, mas também aspectos de identificação, o que justifica para nós a inclusão de sua leitura.

Analisando historicamente o surgimento da função de coordenação pedagógica nas escolas regulares, Vasconcellos (2002, p.86) considera que ela estaria vinculada diretamente à necessidade de recriar/ressignificar a função dos supervisores, uma vez que em suas origens a supervisão, criada no bojo da ditadura militar, estaria intimamente relacionada às funções de controle, trazendo para o interior das escolas a divisão social do trabalho, que expropriava então o professor de seu saber. Dissociá-la de suas origens se fazia necessário e demandava uma nova perspectiva para essa atuação, e uma nova denominação.

Assim, visando a “conquistar a confiança dos educadores”, inicia-se um movimento de ressignificação do supervisor, gerando a demanda pelo coordenador pedagógico, de certa forma um elemento novo no âmbito das escolas, cuja (também) nova denominação estaria refletindo o “desejo de redefinição da atuação do profissional”, e, desse modo, dissociando o profissional supervisor de seus “ranços” históricos (VASCONCELLOS, 2002, p.86).

Corroborando essa mesma análise, Alves destaca a “importância da transformação histórica de supervisão escolar para coordenação pedagógica”, consubstanciada pelo movimento de formação dos professores, sobretudo do curso de Pedagogia. Enfatiza também que “desse movimento resultou a ressignificação de uma função caracterizada pelo autoritarismo, para se buscar o trabalho coletivo, a participação, enfim, a gestão democrática”. (ALVES, 2007, p.260-261).

Entretanto, a literatura percorrida não apresenta, de maneira geral, uma definição de coordenação pedagógica. Dessa indefinição conceitual podemos inferir mais uma indicação da recente entrada dessa função no sistema educacional, o que é confirmado por Machado (1991), Mate (2007) e Bodnar (2006). Apenas nos estudos de Alves (2007), Vasconcellos (2002) e Bruno e Abreu (2006), encontramos definições dessa função.

Para Alves (2007, p.258), que em sua pesquisa investigou o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEIs), a coordenação pedagógica

É uma função da gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas e CMEIs.

Vasconcellos (2002, p.87), todavia, em uma publicação cujo enfoque é “o papel da coordenação pedagógica/supervisão educacional³⁸ no processo educativo escolar,” aponta

³⁸ O autor utiliza concomitantemente a denominação “coordenação pedagógica” e “supervisão educacional”.

duas definições que ele denomina como “definição negativa do papel” e como “definição positiva”. No caso da primeira, o autor a relaciona com aquilo que a coordenação/supervisão não é, ou não deveria ser e, nesse sentido, afirma curiosamente que ela não é:

[...] fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Como definição positiva, o autor acima destaca que:

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Também as autoras Bruno e Abreu (2006, p.105), ao discorrerem sobre as possibilidades de contribuição do coordenador pedagógico em mobilizar a comunidade escolar, minimizando os determinantes que conduzem ao fracasso escolar, o definem

[...] como o profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos.

A quase inexistência de uma definição na literatura sobre o coordenador/a coordenação não impede, no entanto, que a maioria dos autores indiquem em suas produções as funções/papéis que circunscrevem a coordenação pedagógica. Ao contrário, no conjunto das produções encontradas, são fartos os estudos que discutem essas funções/papéis: Alves, (2007); Machado (1991); Almeida e Placco (2005, 2006); Silva (2006); Almeida (2006); Franco (2006); Bruno (2005, 2007) ; Bruno e Abreu (2006); Giglio (2006); Fujikawa (2006); André e Vieira (2006); Souza (2005); Torres (2005); Clementi (2005); Batista (2005); Orsolon (2005). Apresentaremos ao longo dessa discussão algumas de suas contribuições.

É possível identificar na literatura percorrida, que aos coordenadores pedagógicos vem sendo atribuído um papel bastante alargado e, sobretudo, numa dimensão política e ética (secundarizando de certo modo a dimensão técnica de seu trabalho), um “intelectual crítico e transformador”, conforme assinalam André e Vieira (2006, p.13).

Nessa perspectiva, atribuem-lhe essencialmente funções como: contribuir para o crescimento do grupo (MACHADO, 1991); dinamizar as participações nos colegiados das escolas, exercendo nesses locais uma função articuladora, formadora e transformadora (SILVA, 2006); mediar os processos que viabilizem a construção da autoridade legítima e a formação de valores (SOUZA; PLACCO, 2006); incentivar o potencial criativo dos professores na busca de soluções menos padronizadas; mediar situações de conflitos que numa escola democrática sempre existirão (FRANCO, 2006); favorecer o crescimento intelectual, afetivo e ético dos educadores e alunos (BRUNO; ABREU, 2006); confrontar os diversos pontos de vista na escola e as concepções presentes, propiciando abertura para o diálogo, bem como articular possibilidades na construção de novas zonas de significação e de realização de experiências que gerem novas opções na trama social (FUJIKAWA, 2006); responsabilizar-se pela formação continuada voltada aos aspectos políticos e profissionais do exercício docente (BLANDINO, 1996), intervir na estrutura do grupo para que as diferenças apareçam e sejam trabalhadas (SOUZA, 2005), dentre outras.

Ainda segundo o que pudemos depreender do conjunto das produções encontradas, as funções atribuídas ao coordenador pedagógico apontam fundamentalmente na direção da articulação, da formação e da transformação (grifos nossos), funções consideradas precípuas da coordenação pedagógica para diversos autores: (ALMEIDA; PLACCO, 2005); (SILVA, 2006); (GARRIDO, 2007); (ORLOSON, 2005); Bodnar (2006); dentre outros.

Na direção contrária aos anseios por uma definição das funções do coordenador pedagógico, porém, Mate (2007, p.18) nos alerta para os riscos de uma padronização/unificação dessas funções, considerando a importância dos projetos autênticos e das experiências geradas a partir das diferenças culturais de cada escola. A autora, embora reconhecendo que certa angústia acompanha as experiências singulares dos coordenadores, levando-os à busca de uma definição de sua identidade, assinala que:

[...] é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”³⁹ Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para a acomodação de conquistas, pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que

³⁹ A autora toma emprestada essa expressão de Nóvoa (1992).

condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas a problemas gerados no cotidiano das escolas. [...] Portanto, a busca de definição da função nesse momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-a-dia da escola, caminhos e atalhos a serem construídos/seguidos. Dessa maneira é difícil imaginar um projeto e um modo de geri-lo uniformes, mas sim modos próprios de fazê-los, tendo em vista suas especificidades culturais, profissionais, enfim situações singulares que demandam encaminhamentos também singulares. Podem-se imaginar alguns pontos comuns a serem discutidos e trocados, mas que não sejam determinados *a priori* e sim ao longo da produção de um saber no espaço da escola: a conquista de uma “territorialidade própria”.

Ainda que os estudos apontem para uma dimensão mais alargada do trabalho do coordenador pedagógico (para além do aspecto técnico), afirmando portanto outras dimensões desse trabalho, observamos em uma das publicações um movimento inverso, demarcando claramente a dimensão técnica e especializada do trabalho, e revelando (embora sendo minoria) que ainda não há unanimidade sobre as funções essenciais que configuram o trabalho desse profissional. Ao tratar das atribuições do coordenador, a autora utiliza-se de termos como: assistência e treinamento em serviço; acompanhar e controlar o desenvolvimento da programação escolar; assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor; proporcionar melhorias do padrão de ensino; supervisionar hora-atividade, controlar as variáveis do processo ensino aprendizagem; avaliar o produto do processo ensino-aprendizagem, entre outras (LOMONICO, 2000, p.13; grifos nossos).

Na literatura também foi possível identificar que o coordenador pedagógico é concebido hierarquicamente entre o diretor e os professores. Para Blandino (1996, p.10), conforme mencionamos anteriormente, esse lugar ocupado pelo coordenador o configura como um “recheio” que precisa se tornar atrativo e substancioso no “sanduíche escolar”. Assinala, ainda, que o termo que utiliza revela as reais condições de trabalho do coordenador, ou seja, “o que sempre fica espremido entre as exigências do Sistema e as expectativas dos professores”, revelando “a necessidade de se construir a identidade desse profissional, até então não definida”.

Para Vasconcellos (2002, p.89), esse lugar hierárquico que o coordenador pedagógico ocupa, privilegiado, segundo a sua ótica, permite-lhe tanto o conhecimento do “chão da sala de aula”, por meio do contato direto com os professores e as crianças, quanto de aspectos da gestão, pelo trabalho direto com o diretor. Essa mesma compreensão é corroborada por Franco (2006, p.71,) ao considerar que, pela especificidade de sua função, o coordenador pedagógico tem a “visão do todo da escola”, o que lhe permite tal qual um “maestro” organizar e articular todos os envolvidos no processo educacional. Do mesmo

modo, Giglio (2006, p.109) destaca a amplitude do envolvimento do coordenador pedagógico com a escola pelo tempo em que permanece e pelo relacionamento que mantém com o conjunto dos professores, pelo contato com os pais, com as crianças e demais funcionários, afirmando que seu envolvimento com a rotina da escola atinge uma magnitude e uma profundidade que extrapolam, inclusive, o âmbito da sua atuação profissional, sendo compreendido por esse autor como um “autêntico agente da inclusão”.

Mas se, por um lado, a vasta indicação de funções parece valorizar a presença desse profissional no interior das escolas e instituições de educação infantil, por outro, parece descolar essa função das reais condições que permitam dar materialidade ao trabalho desejado. Pensando nisso, Clementi (2005) adverte que muitas vezes são disponibilizados aos coordenadores pedagógicos certas condições que não favorecem o desenvolvimento de suas funções, não havendo, portanto, uma correspondência entre aquilo que se espera dele e aquilo que lhe é permitido realizar, dadas as condições materiais objetivas em que seu trabalho se insere.

Nessa mesma direção de análise, Almeida (2006) considera que uma das tarefas do coordenador pedagógico é cuidar de seu fazer, cuidar dos professores e cuidar do conhecimento já elaborado. E adverte que atribuir-lhe responsabilidades sem as condições necessárias para as respostas adequadas é negar-lhe esse cuidar.

Além das dificuldades que decorrem das condições estruturais, o dia-a-dia do coordenador exige que ele cumpra inúmeras tarefas, algumas inclusive para além dos aspectos pedagógicos, consistindo muitas vezes em tarefas burocráticas, “existindo o risco de o coordenador se perder no labirinto do imediato, configurando um ativismo que o leva a se distanciar do que é essencial no seu papel”, conforme alerta Alves (2007, p.262). Esse mesmo coordenador necessita ainda investir em seu próprio aprimoramento, o que normalmente não é incentivado, e estar atualizado com as políticas educacionais vigentes. Assim, ao ter que operar com tantas frentes de trabalho e ainda investir em sua formação, respondendo desse modo aos anseios dos demais profissionais, os coordenadores vivem uma insatisfação ao comparar o que gostariam de fazer com o que de fato conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita. Então,

[...] desvinculados, profissional e instituição acabam por travar uma verdadeira guerra diária, que geralmente termina em descontentamento, *stress* e frustração de ambas as partes. Constata-se, assim, que a contradição interna de certas estruturas escolares é um fator que intervém na atuação do coordenador, já que incentiva a construção de práticas isoladas, não contribuindo para a criação de uma cultura de intercâmbio – de experiências, de saberes, de teorias [...] (CLEMENTI, 2005, p.62).

Embora considere a necessidade de uma estrutura e de uma organização que minimamente lhe propiciem reais condições de trabalho, essa mesma autora observa que também a falta de formação adequada para exercer esse cargo pode comprometer a atuação do coordenador pedagógico, assinalando que “a questão não é somente a existência ou não de uma estrutura, mas como o coordenador a utiliza e qual a qualidade do trabalho que tem realizado” (CLEMENTI, 2005, p.62). A autora indaga então sobre quem irá formar o formador (referindo-se ao coordenador pedagógico), uma vez que supõe que a falta dessa formação interfere na sua atuação e na sua própria legitimação perante o grupo. Enfatiza também que as estruturas administrativas poderiam contribuir para a rediscussão dessa questão, mas, as mudanças de governo e as descontinuidades que acarretam acabam não promovendo um espaço de formação do “profissional coordenador pedagógico”. Diante desse contexto, a autora espera que a recente reformulação do curso de Pedagogia na perspectiva da docência alargada possa representar uma saída, ou melhor, “um começo”.

Enfocando ainda a atuação do coordenador, André e Vieira (2006) indagam sobre os possíveis saberes – compreendidos em um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes – mobilizados no exercício de seu trabalho cotidiano. Baseando-se em Tardif e Lessard (1991), que discutem tais saberes no contexto de crítica à concepção do professor como técnico e de valorização das dimensões reflexivas e política, propõem a ampliação da discussão dos saberes para além do âmbito dos docentes, situando-nos nos estudos sobre os coordenadores pedagógicos. Baseando-se ainda em Tardif e Lessard, argumentam que não se pode falar em saber sem considerar os condicionantes e o contexto de trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Além disso, os saberes “têm origem social, são plurais, compósitos e heterogêneos, evoluem ao longo da carreira e são saberes humanos sobre seres humanos” (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p.16). Por fim, as autoras consideram que os coordenadores pedagógicos em sua atuação recompõem constantemente seus saberes.

Silva (2006, p.83), por sua vez, compreende o coordenador pedagógico como “profissional integrante da equipe gestora” e aponta outra vertente do trabalho do coordenador pedagógico na direção dos órgãos colegiados da escola. Nesses colegiados, concebidos não só como instâncias deliberativas, mas sobretudo como órgãos coletivos de decisões, o coordenador deve atuar como “elemento dinamizador”, incentivando a participação dos pais e ao mesmo tempo trabalhando a atuação dos professores de modo a contribuir na concretização do projeto pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Seguindo essa mesma análise, Alves, em sua recente pesquisa, compreende também que a coordenação pedagógica se

inscreve no âmbito da gestão (2007, p.259), enfatizando que os coordenadores “podem atuar decisivamente na configuração de uma gestão democrática e compartilhada na Educação infantil”. Compreende ainda que

[...] a gestão democrática deva ser o eixo norteador do trabalho da coordenação pedagógica, absolutamente necessária para a possibilidade de construção de um trabalho coletivo, assentado na participação efetiva nos momentos de tomada de decisões, unificando planejamento, execução e avaliação (ALVES, 2007, p.258).

No conjunto das produções literárias percorridas, inclusive as mais recentes, observa-se que a maioria tem como questão central de discussão a identidade do coordenador pedagógico, inferindo-se que se trata de uma função em construção, o que leva, portanto, à necessidade desses estudos.

Podemos assinalar, ainda, que essas produções enfatizam a importância do coordenador pedagógico, postulando sua presença no interior das escolas e das instituições de educação infantil. Tal presença decorre, nesses estudos, especialmente da necessidade de efetivação da formação continuada dos professores e da necessidade de articulação, implementação e permanente avaliação do projeto político-pedagógico, de modo que contemple e espelhe as reais necessidades e aspirações desses lugares sociais. Essa valorização do coordenador pedagógico, marcada nas publicações nacionais, evidencia-se também em literaturas internacionais, por exemplo, as italianas, que inclusive relacionam a presença desse profissional com a qualidade observada no interior das instituições: “uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância”, segundo definiu Bondioli (2004, p.117).

Conforme assinalou Mate (2007), não há uma tradição ou modelos que condicionem as práticas dos coordenadores pedagógicos, tratando-se então de uma função a ser “inventada”. Nesse sentido, entendemos que seja necessário adensar os estudos sobre essa função, os profissionais que se encarregam dela e suas trajetórias singulares, a partir de experiências significativas e inovadoras, especialmente na perspectiva da gestão democrática. Experiências que permitam reconhecer as possibilidades e limites dessa função, que se constitui repleta de desafios, ambigüidades e contradições e que se constrói no movimento também contraditório do real.

Na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, campo empírico onde empreendemos nossos estudos, o momento político e os debates nacionais sobre a educação infantil, a assunção de novas tarefas pelo diretor e a necessidade de implementação do projeto político-pedagógico foram a base a partir da qual se teceram as idéias que ganharam forma e

se desenvolveram, culminando no “Projeto de Coordenadores Pedagógicos”; inovador, no nosso ponto de vista, tanto pela proposição de um cargo que atenderia, pelo menos em termos de proposição e discursos, à discussão da época relativa à especificidade da educação infantil, como pelo fato de postular a existência desse profissional no interior das unidades de educação infantil, docente oriundo do próprio grupo e eleito, então, como coordenador pedagógico, trabalhando com o diretor no âmbito da gestão, a partir de um projeto político comum. Os próximos capítulos se constituirão na análise/compreensão dessa significativa experiência.

CAPÍTULO 2

A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO E DE CONTESTAÇÃO

A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis – campo empírico de nossos estudos – apresenta uma trajetória peculiar, marcadamente por sua vinculação à Educação desde sua criação, diferenciando-se, desse modo, do percurso observado na maioria das redes, cuja vinculação inicial, em especial das creches – aqui designadas no sentido mais comum de instituições de atendimento integral – esteve a cargo das Secretarias ou serviços de assistência. Essa particularidade histórica, podemos assim postular, foi fundamental para que a rede, desde sua criação, desse uma ênfase considerável à dimensão pedagógica na educação das crianças pequenas, ainda que de modo paradoxal em muitos momentos, quer pela presença do ideário da educação compensatória, quer pela idéia de preparação para o ensino fundamental.

Neste capítulo temos como objetivo mostrar como as atividades de coordenação pedagógica, então denominadas de supervisão, foram sendo constituídas junto com a própria implementação e consolidação da rede. Com nossa pesquisa pudemos constatar que as ambivalências e tensões que ainda hoje se fazem presentes quando se trata da relação entre educação infantil e ensino fundamental, especificamente no que tange ao nosso objeto de estudo, estão na origem da própria constituição da rede. Conforme nos disse uma entrevistada, responsável pela implantação da rede: “[...] eles [se referindo ao supervisor escolar] sempre quiseram, o primeiro grau sempre quis entrar na educação infantil e eu nunca deixei, eu sempre bati pé”⁴⁰.

⁴⁰ Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a então coordenadora do setor /serviço de educação pré-escolar da SESAS e responsável pela sua implementação na RME.

Portanto, trataremos neste capítulo das atividades iniciais de acompanhamento, orientação e supervisão das atividades pedagógicas nas unidades da recém-criada Rede de Educação Infantil, então chamada de pré-escolar. Essa discussão será precedida por uma apresentação inicial da rede, buscando mostrar em seguida a trajetória de sua implantação, com destaque para as relações entre a política local e a nacional, para a perspectiva pedagógica que a orientou, finalizando o capítulo com os dados relacionados à organização e desenvolvimento das atividades de acompanhamento, orientação e coordenação do trabalho pedagógico nas unidades.

2.1 Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis: uma trajetória

A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis compõe-se atualmente de 68 unidades de educação infantil, sendo 39 Creches⁴¹ e 22 Núcleos de Educação Infantil⁴² (NEIs) independentes e 07 Núcleos de Educação Infantil vinculados às Unidades Educativas do Ensino Fundamental, atendendo a um total de 8.502 crianças. Além das unidades diretamente vinculadas, a SME mantém convênios com 33 instituições de caráter comunitário e/ou filantrópico, que atendem 2.569 crianças.

Tabela 1 – Instituições de atendimento próprio e atendimento conveniado: número de crianças atendidas

		Rede pública municipal	Rede conveniada
Total de instituições	Creches	39	33
	NEI's Independentes	22	
	NEI's Vinculados	7	
Total de crianças atendidas	Creches	4.929	2.569
	NEI's Independentes	3.263	
	NEI's Vinculados	315	

Fonte: DAE

Esses convênios incluem a cessão de professores, a orientação pedagógica, a formação de professores e o repasse de recursos para alimentação das crianças.

⁴¹ Na rede municipal de Florianópolis a denominação “Creche” é utilizada para definir aquelas instituições que atendem crianças entre três meses e seis anos de idade, em período integral, e não de acordo com a definição expressa nos documentos nacionais, cuja denominação refere-se ao atendimento às crianças até os três anos de idade (LDB-Artigo 30, inciso I).

⁴² A denominação Núcleo de Educação Infantil – NEI – é utilizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis para definir aquelas instituições que atendem crianças entre quatro e seis anos de idade em período parcial, equivalendo à denominação “pré-escola” expressa nos documentos nacionais.

A seleção das crianças atendidas pauta-se ainda hoje – este já foi o critério inicial – na condição sócio-econômica das famílias, priorizando aquelas economicamente carentes.

Enquanto nos NEIs as crianças permanecem por quatro horas (meio período), nas creches podem permanecer por até doze horas (período integral), sendo que a creche atende crianças a partir dos 3 meses de idade, enquanto o NEI limita o atendimento de crianças entre 4 e 6 anos. Nos berçários e demais salas das creches, há um professor e um auxiliar de sala para cada quinze crianças matriculadas, e nos NEIs, o grupo de crianças pode constituir-se de 20 a 25 crianças para cada dois profissionais (um professor e um auxiliar).

A expansão da educação infantil na RME foi historicamente proclamada como uma das principais metas das diversas administrações municipais durante o período estudado, o que demandou, segundo elas, “investimentos inadiáveis e prioritários na construção de Unidades Pré-Escolares”, conforme já alertava um documento datado de 1993⁴³. Entretanto, ao analisarmos a evolução dessa etapa educacional na RME, especialmente daquelas unidades diretamente vinculadas, pudemos observar momentos em que a expansão aconteceu de maneira “espetacular”, como também períodos em que houve retraimento na oferta de vagas. O mesmo não aconteceu com a evolução da rede conveniada, que manteve um crescimento acentuado, inclusive durante administrações que tinham um discurso mais progressista, conforme os dados a que tivemos acesso ao longo desse estudo.

No tocante ao pessoal, a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis conta com profissionais do quadro do magistério e profissionais do quadro civil que são regidos pelo Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis⁴⁴. Aqueles pertencentes ao quadro do magistério estão subordinados, ainda, ao Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis⁴⁵.

Tabela 2 – Profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil da SME

	Professores	Auxiliares de sala	Supervisor escolar	Diretores	Auxiliar de ensino	Cozinha Escolar	Auxiliar de serviços gerais
Creche	286	538	27	39	46	160	175
NEIs	168	270	20	22	26	81	88

Fonte: DAE

No quadro do magistério temos atualmente as seguintes categorias profissionais lotadas nas Creches e NEIs: professor, auxiliar de ensino, professor de educação física, supervisor escolar (nas unidades onde haja acima de 100 crianças). Do quadro civil fazem

⁴³ Diretrizes e Metas para a Educação: Governo da Frente Popular 1993/1996.

⁴⁴ Lei Complementar CMF N°063/2003.

⁴⁵ Lei N° 2.517/86.

parte as categorias: auxiliar de sala, cozinheira escolar e auxiliar de serviços gerais. Tanto os servidores do quadro do magistério quanto os do quadro civil ingressam atualmente no serviço público municipal mediante concurso público, com exceção das cozinheiras escolares e auxiliares de serviços gerais, contratados através de empresas terceirizadas. Para o ingresso do professor de educação infantil na rede é exigida a formação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, e para o ingresso de supervisores escolares é exigida a formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar.

Em 1976, ano em que foi iniciado o Projeto de implantação da então educação pré-escolar na rede municipal, a atual Secretaria Municipal de Educação (SME), à época Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), congregava diversas áreas, cada uma constituída por um Departamento que, por sua vez, congregava diversos setores. Entre esses departamentos havia o de Educação, a que o projeto de criação dos NEIs ficou subordinado, sob a coordenação do Secretário da SESAS. (OSTETTO, 2000). Apenas em 1979, com a reforma administrativa em todos os órgãos municipais (Lei nº1289), foi que a Educação Pré-Escolar passou a constar como serviço específico dentro do organograma da SESAS. De acordo com Ostetto, “[...] Este setor, ou serviço, vai sendo constituído no próprio movimento de implantação do projeto, vai ganhando espaço à medida que vai se materializando através das pessoas que vão compor o trabalho” (OSTETTO, 2000, p.44).

Ao final de 1985, foi implementada uma nova reforma administrativa, que desmembrou a SESAS criando a atual Secretaria Municipal de Educação. Inserida nesta e vinculada ao Departamento de Ensino, surgiu a denominada Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). Posteriormente, subsidiada pelos debates e pesquisas na área, seria denominada Divisão de Educação Infantil, e por último se consistiu no Departamento de Educação Infantil (DEI).

Tabela 3 – Evolução da Educação Infantil na estrutura organizacional da SME

Ano	Estrutural organizacional	Localização da EI
1976	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS)	Departamento de Educação, Divisão de Ensino (não aparece ainda no organograma da SESAS)
1979	Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social	Departamento de Educação, Divisão de Ensino, então denominado Serviço/Setor de Educação Pré-escolar
1985	Secretaria Municipal de Educação (SME)	Departamento de Ensino, denominada Divisão de Pré-escolar (DEPE)
2002	Secretaria Municipal de Educação (SME)	Divisão de Educação Infantil (DEI)
2005	Secretaria Municipal de Educação (SME)	Departamento de Educação Infantil (DEI)

Fonte: DAE e Ostetto (2000)

Conforme podemos observar na Tabela 3, a Rede de Educação Infantil de Florianópolis, contrariando tendência hegemônica no Brasil, já nasceu vinculada ao âmbito da educação e não da assistência social, situação mais freqüente. Essa particularidade histórica parece estar na origem das constantes preocupações com o “pedagógico”, conforme pudemos constatar dos documentos da época e nos depoimentos de nossos entrevistados, derivando-se também daí a necessidade de orientação e supervisão pedagógica às atividades desenvolvidas nas unidades de educação infantil. Esse trabalho, primeiramente desenvolvido por equipes da própria Secretaria de Educação, tornou-se, posteriormente, cargo na carreira docente no âmbito da educação infantil, culminando com a presença de supervisores escolares diretamente lotados nas unidades, com a responsabilidade de articulação, coordenação e orientação das atividades pedagógicas no interior das Creches e Núcleos de Educação Infantil.

Esse processo, todavia, não ocorreu sem tensões, como observaremos ao longo dos próximos capítulos. Dos primeiros profissionais convidados e então designados para a SESAS, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades, aos atuais supervisores escolares inseridos nas unidades, foram muitos os embates, tanto em termos da afirmação e delimitação dessas funções no âmbito da educação infantil como das discussões sobre quem seria o profissional mais adequado para o seu exercício. Em sua essência, as tensões, ambivalências e disputas revelam ora momentos de aproximações, ora de distanciamentos com relação ao supervisor escolar, cargo e função já consolidado no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação da SME de Florianópolis. No centro dessas tensões encontrava-se a crescente afirmação da especificidade da educação infantil, cujas funções diferenciavam-na de todas as demais etapas da educação básica. No rastro desses debates reivindicava-se também a necessidade de formação específica na área para o profissional que nela viesse a atuar. Na tabela seguinte procuramos mostrar as mudanças ocorridas nessa função, nas atividades que lhe eram atribuídas e que profissionais foram responsáveis por elas.

Tabela 4 – Evolução da supervisão/coordenação pedagógica da educação infantil da RME

Período	Denominações	Profissionais responsáveis	Atividades
1976 até 1985	Supervisor	Professores da educação pré-escolar da rede convidados/ para atuarem na SESAS, no setor/serviço de educação pré-escolar	Orientar, acompanhar e “supervisionar” as Creches e os NEIs
1986 até 1988	Supervisor multidisciplinar	Profissionais de diversas áreas de formação (fonoaudiologia, psicologia, assistência social, etc.), contratados pela SME e professores da educação pré-escolar da RME convidados e então designados para SME para atuar na Divisão de Educação Pré-Escolar	Realizar a orientação, acompanhamento e “supervisão” das Creches e NEIs agora regionalizadas (divididas entre esses profissionais).

		(DEPE)	
1989 até 1994	Supervisor	Majoritariamente professores da educação pré-escolar ⁴⁶ da RME convidados e designados para atuarem na Divisão de Educação Pré-Escolar da SME	Orientar, acompanhar e supervisionar as Creches e NEIs, porém não mais regionalizadas.
1995 e 1996	Coordenador Pedagógico	Projeto inicial – Professores da educação infantil da RME convidados e então designados para atuar na Divisão de Educação Pré-escolar ⁴⁷ da SME. Projeto revisado - Professores da educação infantil da RME (pedagogos) eleitos por seus pares para articular a coordenação pedagógica no interior das próprias unidades a que pertencem	Projeto inicial - Coordenar o trabalho pedagógico nas Creches especialmente, ficando cada um desses coordenadores responsáveis por três delas. Projeto revisado - Realizar a coordenação pedagógica, com proposta de um coordenador por unidade ⁴⁸ , abrangendo então Creches e NEIs
1998 até a atualidade ⁴⁹	Supervisor escolar	Pedagogo com habilitação em supervisão escolar, proveniente do ensino fundamental da RME (concurso de remoção) ou por concurso público. Um para cada unidade com mais de 100 crianças.	Coordenação pedagógica nas Creches e NEIs, com proposta de um supervisor para cada unidade que tenha acima de 100 crianças

Fonte: Pesquisa em documentos da SME/Fpolis.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Se, no momento de implantação da rede, a função de orientar e “supervisionar” o trabalho pedagógico nas unidades foi de responsabilidade exclusiva da equipe vinculada à SME (uma equipe atendia todas as unidades), posteriormente, já a partir de meados de 1980, temos, ainda vinculada à SME, a composição de uma equipe de “supervisão multidisciplinar”, porém as atividades de acompanhamento passam a ser descentralizadas, por região. A partir de 1995, a tarefa de acompanhamento e coordenação pedagógica deixa de ser exclusiva da SME, com o surgimento do “coordenador pedagógico” diretamente vinculado às unidades. Assim chega até a atualidade, com a presença de supervisores escolares em cada unidade que tenha acima de 100 crianças.

⁴⁶ Ainda permaneceu da equipe de supervisores multidisciplinares a assistente social, lotada na DEPE.

⁴⁷ Apesar dos documentos desse período denominarem essa divisão de “educação infantil”, é somente em 2002 que ela assim será denominada oficialmente por meio da Lei Complementar nº 105, de 04 de julho de 2002, que vai alterar a estrutura da SME. Curiosamente, já no organograma de 2000, aparece como “divisão de educação infantil”.

⁴⁸ O projeto pretendia atingir todas as unidades, mas alcançou apenas as maiores.

⁴⁹ No ano de 1997 a coordenação pedagógica foi realizada exclusivamente pela equipe central da SME localizada na Divisão de Educação Infantil (DEI).

No próximo tópico faremos uma breve exposição da etapa inicial de implantação da rede, sua orientação pedagógica e, relacionado a esses dois aspectos, mostraremos como iniciou e se constituiu o trabalho de acompanhamento, orientação e então supervisão do trabalho pedagógico nas unidades. Nele buscaremos mostrar também as articulações entre o projeto local e as orientações do governo federal, à época comandado pelos militares.

2.2 Da criação da educação infantil na Rede Municipal de Florianópolis

Se no Brasil as creches, desde seu nascimento, estiveram vinculadas à esfera da assistência, notadamente às Secretarias do Bem Estar Social, da Família e da Assistência e a pré-escola às Secretarias de Educação, situação que foi modificada apenas em 1996 com a promulgação da LDB/96, a Rede Municipal de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como já mencionamos, diferiu dessa regra: desde o início, a educação infantil – então educação pré-escolar – esteve diretamente vinculada à Divisão de Educação⁵⁰, no âmbito da SESAS. Essa vinculação desde sua origem à educação produziu desdobramentos também em termos do pessoal docente – todos eram professores – como também na nomeação das primeiras instituições/unidades, que foram denominadas de “Núcleos de Educação Infantil – NEIs”.

Ostetto, ao se referir a essa questão, reporta-se a informações prestadas pelo secretário da SESAS na época, segundo o qual, já durante sua formação em Pedagogia, discutia-se muito a expressão “pré-escola”. Este defendia que, se ela era escola, se ela tinha concepções de educação, não podia ser chamada de pré-escola. “*E ai nós bolamos essa expressão NEI – Núcleo de Educação Infantil*”⁵¹ (entrevista com João Anderson Flores, 1997,

⁵⁰ Por meio de registros isolados pôde-se constatar que os serviços educacionais no período de 1948 até 1966, foram administrados por um setor subordinado à Secretaria Geral da Prefeitura. A partir de 1966 começaram a surgir as Secretarias. Em 1974, através da Lei nº 1289, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), na qual constava a Divisão de Educação e Cultura. Em 1979, por meio da Lei nº 1674, a Prefeitura Municipal instituiu a reforma administrativa em todos os órgãos municipais e a referida secretaria passou a ser denominada de Secretaria da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, ficando constituída pelos Departamentos de Educação, Saúde Pública e Desenvolvimento Social. O Departamento de Educação estava constituído por duas divisões: Divisão de Ensino e Divisão de Educação Física. Ao final de 1985, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, por meio da Lei nº 2350, resultando na Secretaria Municipal de Educação – SME – em cujo organograma estava incluído o atual Departamento de Educação Infantil, DEI, chamado, à época, de Divisão de Educação Pré-Escolar.

⁵¹ O debate sobre a denominação dessa etapa educacional nesse momento também estava presente no cenário nacional. Conforme consta no documento Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva Nacional (1975): “Em relação à criança menor de sete anos, encontramos diversos termos e cada um deles assume, freqüentemente, significados distintos. “Pré-Escolar” ora significa uma idade particular – zero a seis anos, dois a seis, etc. –, ora um tipo de atendimento específico – educação anterior à escola formal. Ouvem-se também as expressões: pré-primário, pré-primeiro grau e pré-fundamental, para dizer a mesma coisa. A Lei de Diretrizes e Bases nº4024/61 falou em “educação pré-primária”, e a Lei 5692/71 substituiu o termo pelo de ensino de 1º grau, surgindo

apud OSTETTO, 2000, p.36). Assim, no seu relato, o Secretário da SESAS “vai indicando a origem da denominação que permanece até hoje na Rede Municipal, pois a primeira instituição (o NEI Coloninha) estava sendo criada justamente **para nuclear toda uma rede**” (OSTETTO, 2000, p.36; grifos no original).

Em 1976, a SESAS implanta o “Programa Educação Pé-Escolar”, ao qual se vinculou o “Projeto Núcleos de Educação Infantil”, iniciando a implementação de uma Rede de Educação Infantil no município de Florianópolis. A intenção era desenvolver um Sistema de Educação Pré-Escolar de forma gradual e progressiva:

O projeto tem por finalidade a implantação, em caráter experimental, de unidades-piloto de atendimento ao Pré-escolar no âmbito do município de Florianópolis, a fim de levantar indicadores quanto à estrutura e funcionamento dessas unidades de ensino, que permitam num processo gradual e progressivo a implantação de forma planejada de um sistema de Educação Pré-Escolar (PMF, 1976, p.1).

A implantação do Projeto era justificada pelo caráter preventivo e pela função compensatória atribuídos à educação pré-escolar: postulava-se uma relação direta entre a frequência a essa etapa educacional e o sucesso escolar posterior, no então ensino de 1º grau, conforme podemos observar na sua justificativa:

[...] o fato de estar comprovado cientificamente, que os anos que precedem a ida da criança à escola são de rápido progresso intelectual, algumas chegaram a obter 25% de todo o seu desenvolvimento nestes poucos anos. É a capacidade do aprender nesse período (2 a 6 anos) que determinará em grande parte o sucesso da criança nos anos seguintes; o fato de o ensino pré-escolar estar sendo tratado como necessidade prioritária frente aos altos índices da repetência verificada nas 1^{as} séries do 1º grau, atingindo, no âmbito nacional, níveis considerados alarmantes que oscilam entre 46% a 78%, na 1ª série, fruto do despreparo da criança ao entrar na escola; o fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de falta de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilibrado de suas funções cerebrais, de sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses/7 anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social [...] (PMF, 1976, p.2).

posteriormente as expressões “pré-primeiro grau” e “pré-fundamental”. [...] Pré-primário, pré-primeiro grau e pré-fundamental parecem deixar claro um sentido de preparação ao ensino de primeiro grau [...]. Resta o termo “pré-escolar”. Duas razões justificam o seu uso: a) É o termo universal, adotado por grande parte dos países e consagrado pela UNESCO (préscolaire, pré-escolar, pre-school education, preescolar, Vorschulalter, etc). Foi aceito também por numerosos congressos e organizações internacionais e nacionais. (Ex: Congresso Internacional de Educação Pré-Escolar, da OMEP, na Venezuela, em 1974). b) Expressa o que antecede a escola como instituição formal de educação. É, por antítese, a idade do crescimento e desenvolvimento, não apenas físico, como sobretudo psíquico, mental e emocional, livre e espontâneo. [...]. Pré-escolar significa o que vem antes da escola [...] Resumindo, “PRÉ-ESCOLAR” é o termo oficial para expressar a faixa etária das crianças de zero a seis anos, independentemente de se dar ou não qualquer atendimento a essas crianças (Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva Nacional, 1975, p.10,11,12).

Dentre os objetivos propostos para o Projeto, destacamos: a) a institucionalização do atendimento pré-escolar em Núcleos de Educação Infantil; b) a atenção ao desenvolvimento integral da criança; c) “preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar”; d) “preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através do seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (PMF, 1976, p.3).

Ostetto considera que os objetivos acima foram traçados em função dos fatos expostos na justificativa, e a modalidade de atendimento proposta revelava uma preocupação imediata com o ensino regular, assim como os argumentos apresentados no documento da SESAS, que justificavam a implantação do Projeto, guardavam “estreita relação entre si e com a escola de primeiro grau, ou com o sucesso escolar” (OSTETTO, p.34 e 35).

De fato, para além dos aspectos citados por Ostetto, destacamos também o alinhamento do projeto local com as orientações emanadas do MEC para a educação em geral e pré-escolar, em particular, naquele período. Documentos como “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil; Educação pré-escolar: uma nova perspectiva Nacional; II Plano Setorial de Educação e Cultura”, todos datados de 1975, destacavam as prioridades para a educação pré-escolar do governo militar: a) prevenir o fracasso escolar – principal motivo, pois a repetência e evasão tornavam o sistema ineficiente; b) atingir as populações “carentes”; c) promover um atendimento de baixo custo, usando os recursos da comunidade; d) orientar-se por uma concepção de educação compensatória.

Como veremos ao longo desta seção, os preceitos orientadores da política educacional nacional foram prontamente assimilados pela política local. Relembramos que o prefeito de Florianópolis nessa época era Esperidião Amin Helou Filho⁵², indicado pelo então governador Konder Reis, alinhado com o governo militar⁵³. É no interior desse quadro político, num momento de pleno regime ditatorial militar, que se inicia o Projeto “Núcleos de Educação Infantil Municipal de Florianópolis”.

Em consonância com os objetivos declarados no Projeto, acima citados, três comunidades foram definidas para iniciar a implantação da rede: Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Coloninha; as duas primeiras localizadas no interior da ilha e a última na zona continental da cidade. Os motivos que levaram à escolha dessas comunidades foram assim

⁵² Esperidião Amin Helou Filho foi prefeito de Florianópolis em duas ocasiões: entre 1975 e 1978, nomeado pelo governo militar e depois já por voto direto, entre 1988 e 1990, quando se afastou do cargo para concorrer ao Senado, elegendo-se então senador.

⁵³ Para saber mais sobre esse assunto ver Auras (1991): “Poder oligárquico catarinense: da guerra aos ‘fanáticos’ do Contestado à opção pelos pequenos”.

explicitados pela então coordenadora responsável por implementar o Programa de Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis:

Foi feito um levantamento e constatou-se que a Coloninha era uma zona muito carente e a marginalidade era muito grande, então precisava de equipamento para atender as mães, para poderem trabalhar e deixar suas crianças na escola. O Rio Vermelho era um lugar mais distante do centro da cidade, as crianças eram muito saudáveis, se alimentavam melhor, [...] mas por não ser um lugar de turismo, as crianças eram muito carentes culturalmente, dentro do seu folclore apenas, dos seus costumes (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

A escolha dessas localidades parece que atendeu também às diretrizes de implantação e expansão do atendimento pré-escolar estabelecidos pelo governo federal. Em 1975, no primeiro diagnóstico realizado sobre a educação pré-escolar no Brasil⁵⁴, os estados foram instados a estabelecer suas prioridades: Santa Catarina apresenta as cidades de Florianópolis e de São Francisco do Sul, por serem consideradas zonas pesqueiras, e as cidades de Criciúma e de Siderópolis, por se tratarem de zonas carboníferas⁵⁵ (BRASIL, 1975a). A escolha, portanto, das localidades do Rio Vermelho e Ribeirão da Ilha (zonas rurais) e da Coloninha (zona periférica) atenderia, nesse sentido, tanto as prioridades nacionais, compromisso necessário ao recebimento de recursos, posto que se tratava de um “programa nacional”, como também ao ideário da carência ou privação cultural, tão difundidos na época, e de que trataremos mais adiante.

No tocante às dependências físicas que abrigariam o NEI Coloninha – o primeiro NEI de Florianópolis – segundo o depoimento da coordenadora do Serviço de Educação Pré-Escolar, responsável pelo Projeto – este funcionou inicialmente em uma igreja desativada:

[...] fomos à Coloninha, fomos fazer uma visita para o padre, pedir ajuda pois não achamos um lugar decente para atender essas crianças. Então descobrimos que o padre estava fazendo uma igreja nova e que nós poderíamos usar aquela igreja. Pagávamos um aluguel que ia ajudar na construção da igreja. E assim fizemos, dividimos a igreja em dois lugares, de um lado para o segundo período, o outro para o primeiro período⁵⁶ e atrás fizemos um lugar para ser a cozinha, para fazer a merenda. No coro, ficou todo o almoxarifado. E assim começamos. (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

⁵⁴ Nesse diagnóstico, as unidades da Federação representadas pelas Secretarias de Educação indicaram, por meio de um questionário, os locais de maior carência econômica como prioridades para implantação de programas de educação pré-escolar.

⁵⁵ Além de Florianópolis, não dispomos de informações se de fato o projeto foi concretizado nas outras localidades escolhidas.

⁵⁶ Primeiro período e segundo período eram as nomenclaturas usadas para designar os grupos de crianças nas faixas etárias entre 3 e 4 anos e entre 5 e 6 anos, respectivamente.

O aproveitamento de espaços já existentes na comunidade foi também destacado por Ostetto (2000). Segundo Ostetto, o então Secretário da SESAS, em entrevista, assim justificou a escolha do local de instalação do NEI Coloninha:

[...] após visitas ao local, decidimos que não se queria construir alguma coisa que agredisse o ambiente, fazendo uma escola concebida por arquitetos, com projeto arquitetônico (apud OSTETTO, 2000, p.47).

Destacava ainda que esse bairro era “composto por uma população carente e que [...] tinha feições do que hoje se chamaria favela”. Outro fator determinante para não se construir uma instalação própria para acomodar a nova instituição foi também revelado pelo então secretário: “A Prefeitura na época não tinha condições de fazer um negócio mais sofisticado” (apud OSTETTO, 2000, p.47). Seguindo essa mesma orientação, para a instalação do Nei São João Batista (segundo NEI a ser criado) na localidade de Rio Vermelho, foi utilizada a antiga escola, uma construção de madeira composta por duas salas, ao lado da qual foi erguido o novo prédio da Escola Básica da comunidade (OSTETTO, 2000, p.66).

A atuação da SESAS ia novamente ao encontro das recomendações governamentais, contidas no documento “Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva Nacional” (1975b), produzido pelo governo federal da época. Nesse Documento, orientava-se que para o atendimento pré-escolar, deveriam ser utilizados espaços físicos disponíveis na comunidade, evitando a construção de prédios específicos, assinalando que:

[...] como o programa de educação pré-escolar concentrará seus recursos nos serviços (educacionais, sanitários e nutricionais) ficando muito limitados para gastos de capital, será essencial o uso de espaços físicos disponíveis na comunidade (BRASIL, 1975b, p.15).

Esses espaços físicos poderiam ser salas, refeitórios, auditórios e/ou pátios cobertos de escolas de 1º grau, em seus horários ociosos; salões paroquiais; dependências de clubes ou obras assistenciais; quartéis; ou mesmo praças, praias, ou ruas, desde que oferecessem segurança e estivessem localizadas próximas a prédios que permitissem a utilização pelas crianças, de pelo menos os banheiros.

O barateamento no atendimento implicava também contrapartidas da comunidade, especialmente no que se referia à prestação de serviços voluntários, notadamente daquelas famílias beneficiadas com o atendimento. Essa questão assim estava explicitada nas orientações nacionais:

Considerando a importância da participação da família nos Programas de educação pré-escolar, é que o esforço governamental é posto como complementar ou suplementar ao da família, esta deve estar de uma forma ou de outra, vinculada às atividades desenvolvidas nos centros de

atendimento. A participação pode ser em forma de auxílio nas atividades de recreação, na preparação da merenda, etc. Outro motivo da colaboração da família é o barateamento dos custos da educação para o poder público (BRASIL, 1975b, p.20).

Em nível local também observamos a adoção dessas estratégias. Ostetto (2000, p.59) assinala que a divisão de responsabilidades com as famílias era comum, em especial pela promoção de campanhas, solicitando a colaboração dos pais para diversificar a alimentação fornecida pela prefeitura. Também em relação ao material pedagógico, nos primeiros tempos o NEI “ia se arranjando”, pedindo a colaboração das famílias.

A adaptação e improvisação de espaços físicos para acomodar instalações necessárias ao atendimento pré-escolar, bem como a colaboração das famílias, não foram fato isolado em Florianópolis. O governo federal estimulava nacionalmente a expansão da educação pré-escolar por meio de programas e de ações a “baixo custo”, conforme destacam diversos pesquisadores da área (ROSEMBERG, 1999, 2000, 2002, 2003; FRANCO, 1984; CAMPOS, 1985; KRAMER, 1987; entre outros). Para Rosemberg (2002, p.39), esses programas do governo federal “possivelmente retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura”. Ainda segundo a mesma autora:

[...] A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p.35).

Embora estivesse prevista no Projeto da SESAS a criação de três unidades de educação pré-escolar no ano de 1976 – nas localidades de Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Coloninha, segundo Ostetto (2000), foi criado apenas o Núcleo de Educação Infantil Coloninha, ficando a criação das outras unidades citadas para os anos seguintes⁵⁷. Ainda segundo esta autora (que se baseou no depoimento das professoras que deram início ao trabalho da creche), três anos depois de inaugurado, o NEI Coloninha passou a ser chamado Creche Professora Maria Barreiros, quando ampliou o seu atendimento, que até então era para

⁵⁷ No documento “Educação Infantil – Traduzindo em ações”- de 1996, consta a informação de que o NEI São João Batista e o NEI Ribeirão da Ilha também foram inaugurados em 1976, mas a bibliografia que tomamos como referência (Ostetto, 2000) contesta essa afirmação e indica a criação somente do NEI Coloninha em 1976.

crianças entre 4 e 6 anos para 0 a 6 anos, passando a funcionar em instalações próprias⁵⁸. Com esse fato, cria-se também um novo tipo de instituição e uma nova modalidade de atendimento no sistema público municipal de Florianópolis - a Creche - cuja organização diferenciar-se-á daquela dos NEIs tanto no que se refere às faixas etárias atendidas (os NEIs atendem crianças entre 4 e 6 anos, já nas creches as crianças atendidas têm entre 0 e 6 anos), como no que diz respeito ao tempo de permanência das crianças na instituição: enquanto nos NEIs as crianças permanecem quatro horas (meio período), nas creches podem permanecer até doze horas (período integral).

No período compreendido entre 1976 e 1979, verificamos que o processo de expansão da educação pré-escolar no município de Florianópolis foi lento. É apenas em 1979 que observamos um crescimento no número de instituições – a abertura de mais três NEIs, que significou um aumento no número de crianças atendidas, conforme podemos verificar na tabela a seguir

Tabela 5 – Expansão da Rede Municipal de Educação Pré-Escolar (1976-1979)

		1976	1977	1978	1979
Número de unidades	Creche	-----	-----	-----	01
	NEIs	01	01		03
	TOTAL	01	02	02	04 ⁵⁹
Número de crianças atendidas	TOTAL	92	150	166	463

Fonte: Ostetto (2000)

A expansão da rede pré-escolar observada apenas em 1979 pode ser atribuída a diversos convênios que a SESAS realizou: a) com a COMCAP, no âmbito dos PROJETOS CURA I e CURA II, cujos recursos foram destinados à construção de creches em Florianópolis; b) com o MEC, para adaptar e equipar aquelas unidades que até então eram mantidas com recursos próprios da Prefeitura Municipal e, c) com a LBA, para compra de material pedagógico e para a manutenção da Creche Professora Maria Barreiros. Esses convênios foram bastante importantes naquele momento para a sobrevivência das primeiras unidades de educação infantil.

Nos anos iniciais de implantação da Rede Municipal de Educação Pré-Escolar de Florianópolis, os profissionais encarregados desse processo dispunham de uma estrutura incipiente, posto que a Educação era um departamento dentro da SESAS. De acordo com

⁵⁸ O documento “Educação Infantil – Traduzindo em ações” indica que, em 1977, o NEI Coloninha passou a ser denominado Creche Professora Maria Barreiros, embora a sede própria tenha sido construída somente em 1979. Adotamos, no entanto, os dados de Ostetto.

⁵⁹ É importante lembrar que o NEI Coloninha foi transformado na Creche Prof.^a Maria Barreiros.

informações obtidas⁶⁰ o pré-escolar estava organizado como um setor, sem, contudo, estar formalizado na estrutura organizacional da SESAS. No entanto, relembramos, já se encontrava desde a sua origem vinculado ao Departamento de Educação da Secretaria, reafirmando o que foi mencionado no início deste capítulo, quando salientamos a sua vinculação à Educação. Essa vinculação é assinalada por Ostetto (2005, p.44), que destaca:

[...] Embora o projeto de criação dos NEIs estivesse subordinado a um grupo de trabalho composto por estas diversas áreas [saúde, educação e assistência social], sob a coordenação do secretário, o Serviço de Educação Pré-Escolar criado ficou ligado ao Departamento de Educação. [...] Esse setor ou serviço, vai sendo constituído no próprio movimento de implantação do Projeto, vai ganhando espaço à medida que vai se materializando através das pessoas que vão compor o trabalho.

Apenas em 1979 o Setor do Pré-Escolar constará formalmente da estrutura do Departamento de Educação e, de acordo com Ostetto, isso ocorre com a

[...] reforma administrativa implementada nos diversos órgãos municipais e que, na SESAS foi responsável pela criação do Departamento de Educação, composto por duas divisões: de Ensino e de Educação Física. A divisão de Ensino passou a congregiar setores tais como de supervisão, orientação, pré-escolar, segundo consta no Relatório datado de 1980 (OSTETTO, 2000, p.75-76; grifo no original).

As condições iniciais de implantação se refletiam também na estrutura física destinada ao novo setor, que, segundo a responsável pela implementação do pré-escolar, era bastante precária, como também na informalidade presente na contratação dos primeiros profissionais que ali foram trabalhar, como foi o caso da responsável pelo Serviço:

O Secretário, professor Anderson Flores, esteve na minha casa e contou da experiência que ele estava passando, sendo o Secretário da Educação do Município de Florianópolis e informou-me que estava procurando alguém para implantar a educação pré-escolar neste município. Até então não existia nada, e dois dias depois eu já estava lá (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

2.2.1 Da educação infantil municipal e sua expansão – primeira metade da década de 1980

Em princípios dos anos 1980, portanto ainda durante o regime militar, configura-se claramente, de acordo com Germano (2005), a existência de uma profunda crise econômica que conduz o país à recessão: desemprego, queda da produção industrial, aumento da inflação, etc. A desigualdade na distribuição de renda acentuou-se, agravando-se o quadro de miséria econômica. Os programas educacionais para as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas – constantes no III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto

⁶⁰ Informação obtida com a responsável pela implementação da educação pré-escolar da SESAS.

1980-1985 (IIIPSECD) – faziam veementes apelos em favor de uma melhor distribuição da renda quando, na realidade, ocorria o contrário. O Estado brasileiro ampliava seus gastos com grandes projetos econômicos e com o pagamento da dívida externa gerada pelo seu endividamento, restando muito pouco para os programas sociais. Construir o “Brasil-Potência”, projeto acalentado por setores das Forças Armadas desde os anos 1930 – constituía-se a prioridade real do Estado brasileiro. Nesse contexto de crise, como consequência das políticas governamentais, no campo educacional, de acordo com dados do UNICEF, entre 1979 e 1985 aumentou a evasão escolar em 24% e a repetência no ensino de 1º grau em 14% (GERMANO, 2005, p.267). Em relação às crianças menores de seis anos, de acordo com o “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil” (1975), esta população era estimada, em 1975, em torno de 21 milhões de crianças; desse grupo etário, apenas 3,51% eram atendidas em instituições pré-escolares, sendo que, desse percentual, um número significativo freqüentava instituições particulares (44%).

Em face desse cenário, o III Plano Setorial de Educação e Cultura – 1980/1985 inclui a educação pré-escolar como uma das linhas prioritárias de ação governamental. Didonet (1992, p.20), comparando o tratamento dado à educação pré-escolar no II e III PSEC, afirma que, enquanto no IIPSEC a educação pré-escolar recebera um tratamento técnico, no III PSECD recebera um tratamento político: “a educação enquanto componente da política social, capaz de reduzir desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa”.

Ressalve-se, também, que o ano de 1979 foi proclamado pelas Nações Unidas o “Ano Internacional da Criança”, cujo objetivo era chamar a atenção para os problemas que afetavam as crianças em todo o mundo, como por exemplo, a desnutrição e a falta de acesso à educação. Esse fato motivou os países – incluindo o Brasil - a demonstrarem à opinião pública a importância que atribuíam à criança, desencadeando ações naquele ano e nos anos seguintes que concretamente revelassem a sua preocupação com os problemas que a afetavam. Essas ações tiveram repercussões também no cenário local, pois conforme a responsável pela implementação da educação pré-escolar na época,

[...] Depois de 1979, que foi o Ano Internacional da Criança, eles abriram todas as portas para a educação infantil [então educação pré-escolar]. O MEC começou a nos chamar para muitos cursos lá [no MEC] e por todo o Brasil (Entrevista concedida em 22 de outubro de 2007).

No tocante à educação das crianças menores de seis anos, o movimento feminista agregava às suas lutas⁶¹, no início da década de 80, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Além disso, eventos como o IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, em julho de 1980, sobre o tema “A Criança Precisa de Atenção”- cujo enfoque predominante foi o significado político da questão da criança - também buscavam chamar a atenção para as crianças desse grupo etário.

Esses aspectos somados a outros não destacados neste texto, sem dúvida contribuíram para que houvesse um ambiente favorável na esfera política, fazendo com que o governo, por meio do MEC, decidisse atuar mais concretamente na educação pré-escolar. Nesse sentido, lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981. Esse Programa, expresso por meio de um documento com a mesma denominação, continha as razões do governo federal para atuar na área da educação pré-escolar e estabelecia as diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento do Programa Nacional, no qual o MEC exerceria a função supletiva⁶² junto aos sistemas de ensino. As razões do governo em prol do pré-escolar estavam assim explicitadas:

A educação pré-escolar vem ocupando um lugar de destaque no debate atual sobre a educação no Brasil. Esta posição privilegiada decorre de uma consciência que vem se explicitando com vigor nos últimos anos nos meios educacionais e da decisão do MEC de incluí-la entre suas prioridades de ação. Com isso ela transcendeu o nível predominantemente pedagógico em que vinha sendo estudada e debatida, passando a receber, também, um tratamento político-administrativo que lhe confere maior força e amplitude (BRASIL, 1981, p.5).

Didonet, então responsável pela COEPRE, ao fazer um balanço da educação pré-escolar no Brasil daquele período destaca:

A expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino. Ou ela satisfazia parcela ponderável da demanda ou não se afirmaria socialmente (DIDONET, 1992, p.18).

Ainda de acordo com esse autor, o crescimento das matrículas da educação pré-escolar, em nível nacional, foi expressivo entre 1979 e 1989, pois se em 1979 havia 1.198.104 crianças matriculadas, em 1989 esse número cresceu para 3.530.000, triplicando a oferta, sendo a esfera municipal a principal responsável por essa expansão.

⁶¹ Rosemberg, F. O movimento das mulheres e abertura política no Brasil: o caso das creches. In Cadernos de Pesquisa n. 51, nov. 1984; FARIA Ana Lucia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In Educação e Sociedade v. 26, n. 92, número especial, out. 2005.

⁶² O MEC atuaria para complementar a ação estadual ou municipal, não sendo esta, no entanto, sua função precípua.

Analisando as causas da expansão em nível nacional, Didonet (1992, p.24) assinala que “é comum atribuir o crescimento acelerado à pressão exercida pelas famílias sobre a administração educacional, especialmente na esfera municipal”. Todavia, para o autor, outros fatores também exerceram pressão: a crescente participação da mulher na força de trabalho extra-domiciliar; o aperto econômico que as famílias de baixa renda sofreram durante a maior parte da década; o aumento do número de crianças que dependiam exclusivamente de mulheres chefes de família; o conhecimento, por parte das famílias, da existência desse tipo de serviço, de que outras crianças tinham acesso a ele e que ele seria bom para seus filhos, levando-as a manifestar que queriam a pré-escola e, ainda, a possibilidade reconhecida pelos pais de que seus filhos obtivessem, mediante a frequência em instituições pré-escolares, melhor desempenho no ensino fundamental.

Em Florianópolis, no início da década de 1980, a situação da educação infantil pouco diferia daquela nacional. Era inexpressivo o número de unidades e de crianças atendidas pelo pré-escolar: apenas 463 crianças frequentando 04 Núcleos de Educação Infantil e 01 Creche. Porém, a orientação expansionista adotada pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto à educação pré-escolar produziu rapidamente impactos também no cenário local. A exemplo do que se observava em nível nacional, a “educação pré-escolar” também foi considerada meta prioritária pela administração municipal de Florianópolis. No Plano de Educação – 1980-83, elaborado na gestão do então prefeito Francisco de Assis Cordeiro (1979-1983)⁶³, entre as metas prioritárias da administração municipal estava a expansão do ensino pré-escolar. Na sua apresentação, o documento afirmava que:

A Prefeitura Municipal de Florianópolis por atender, na área educacional, predominantemente, à zona rural e periferias urbanas, atinge a clientela mais carente sócio-economicamente no Município. Por isso, procura dar ênfase aos programas de Alimentação e Nutrição, de Educação para a Saúde, de Assistência médico-odontológica, de integração Escola/Comunidade, de expansão do ensino pré-escolar (PMF, 1983; grifos nossos).

Conforme dados da Tabela 6, podemos observar o crescimento da matrícula em nível local durante a primeira metade da década de 1980:

Tabela 6 – Indicadores de matrícula na educação pré-escolar entre 1980 e 1985.

	1980	1981⁶⁴	1982	1983	1984	1985
Crianças	530	581	923	1612	1967	1989

Fonte: Ostetto (2000)

⁶³ Francisco de Assis Cordeiro – prefeito nomeado – cujo mandato iniciou em 21-02-1979 e findou em 11-04-1983. Naquele período, o secretário da SESAS era Antônio Félix de Souza Amorim Neto.

⁶⁴ Em 1981 foi criado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando SMEs e MOBREAL.

Diante dos dados apresentados, podemos observar que houve um espetacular aumento no atendimento entre 1980 e 1985, com destaque para o período entre 1980 e 1983, quando se passou de 530 crianças atendidas para 1612, aumentando 1.080 vagas, o que correspondeu a um aumento aproximado de 300%. Convém salientar, ainda, que, acompanhando esse aumento no número de matrículas, a rede pré-escolar, que possuía apenas 05 unidades no início de 1980, no final de 1985 cresceu para 32 unidades, significando uma expansão da ordem de 650%. Mas o que teria então concorrido para esse aumento tão significativo das matrículas em nível local?

De acordo com Germano (2005), seria uma estratégia do governo militar, para enfrentar a crise do regime, fazer acordos e repasses de recursos diretamente às prefeituras, evitando, desse modo, favorecer os governos estaduais de oposição. O MOBRAL e, posteriormente, a vinculação da educação pré-escolar ao MOBRAL, visava a esse objetivo: chegar à população via prefeituras.

A adesão local à política de expansão do governo federal parece explicar o rápido crescimento das matrículas na rede, sobretudo via convênios firmados com o MOBRAL e com a LBA, via Projeto Casulo:

[...] a LBA fez o Projeto Casulo. Para a prefeitura foi excelente, nós ganhávamos muito dinheiro para a alimentação, nossa alimentação era muito boa. E depois, com a evolução, eu já programava quanto precisava de material didático, quanto de material de expediente, quanto de alimentação, e nesse material de expediente eu incluía todo o material para as unidades. Vinha muito dinheiro.

[...] bom... da minha época ainda teve o Mobral, em 82, e o Mobral que tinha não sei quantos programas, entrou com um da educação infantil [pré-escolar] também (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

Confrontados os dados apresentados na Tabela 6, podemos afirmar que a Rede Municipal de Educação Pré-Escolar de Florianópolis correspondeu às intenções expressas nos documentos do governo federal. No entanto, embora o Programa Nacional tivesse em parte minimizado um dos problemas da educação pré-escolar naqueles tempos – a falta de vagas para atender à demanda – na política do MEC permaneceu a mesma orientação dos anos de 1970: a expansão priorizava as alternativas de baixo custo, incentivando-se as formas não-convencionais de atendimento. Em que pese o acesso de um contingente de crianças vindas das camadas populares à educação pré-escolar, na verdade, a propalada democratização no acesso assumia uma dimensão meramente quantitativa. A qualidade ainda estava longe de ser resolvida.

Na próxima seção discutiremos as concepções e propostas educativas que orientaram os projetos da época.

2.3 A proposta educativa no projeto inicial: educação compensatória

Conforme apresentamos no início deste capítulo, os objetivos do Projeto Núcleos de Educação Infantil, elaborado pela SESAS/1976 – foram orientados por dois eixos: o atendimento das crianças vindas de segmentos pobres da população e a preparação para a escolarização obrigatória. De fato, esses objetivos baseavam-se em dois pressupostos: a) a compreensão de que as crianças oriundas das famílias pobres sofriam carências culturais, logo precisavam ser supridas pela via da educação; b) essas carências eram o motivo e a explicação para o seu fracasso escolar posterior.

A exemplo do que já mostramos anteriormente, encontramos também aqui consonância entre as orientações da SESAS e aquelas oriundas do governo federal. Como é destacado no documento “Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva Nacional” (1975b), o Programa Nacional do Pré-Escolar tinha como finalidade atender crianças carentes, sendo seu objetivo principal o desenvolvimento de

[...] uma educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que viveram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos. Além da compensação de deficiências poderemos objetivar uma educação global capaz de desenvolver ao máximo as potencialidades de cada criança (BRASIL, 1975b, p.22).

De acordo com Didonet (1992), coordenador do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar do MEC na época (1975), havia uma euforia entre os promotores da educação pré-escolar a respeito da educação compensatória, o que serviu de “inspiração” na elaboração dos documentos orientadores nacionais do programa. Na opinião do autor, para esses entusiastas, a educação compensatória:

[...] resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrente das privações do meio social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares (DIDONET, 1992, p.21).

Embora desde o início tenham surgido críticas no Brasil sobre essa concepção de educação⁶⁵, ainda para Didonet, o enfoque compensatório não chegou a causar os problemas alertados pela crítica, pois para ele, essa concepção ficou apenas no discurso sem, no entanto, modelar as atividades pedagógicas. Segundo ele, era possível admitir que:

[...] enquanto políticos e administradores usavam argumentos baseados na teoria da compensação de carências através da educação, técnicos e professores faziam o seu trabalho pedagógico sem entenderem muito bem a celeuma em torno do assunto (DIDONET, 1997, p.21).

No entanto, o próprio autor admitiu que “possivelmente a própria crítica evitou que a educação em geral e a pré-escolar, em particular, se impregnasse na prática, das fórmulas da compensação” (DIDONET, 1992, p.21). Contestando os argumentos desse autor, Kramer (1994, p.18, 19) alertava que:

[...] não podemos confundir o discurso explícito dos professores sobre a abordagem da privação cultural com a prática e o ideário que permeia a ação desses professores e da própria escola. “Conhecer a educação compensatória” significaria ter uma reflexão sobre a prática e adotar a abordagem da privação cultural por uma posição política conscientemente delineada, o que representaria optar por uma perspectiva marginalizada e discriminadora da cultura e da classe de origem da criança! [...] Além disso, os argumentos do autor podem gerar a compreensão, de um lado, de que as idéias veiculadas pelos discursos oficiais não têm maior relevância, já que não saem do papel, configurando-se apenas como discurso proclamado; por outro lado, de que a crítica tem o poder de mudar o ideário e de evitar as distorções. [...] ambos tem um papel político crucial; papel tenso, feito de confronto e com inegáveis conseqüências para a difusão de idéias e propostas. É, pois, como um pressuposto político que contraponho a essa análise de Didonet.

As orientações pedagógicas que orientavam o Programa Nacional também foram incorporadas pelo Projeto SESAS, ainda que com variações decorrentes das particularidades locais. No Projeto de Implantação do Pré-Escolar em Florianópolis, é possível observarmos a presença tanto da perspectiva da educação compensatória como de preparação para o primeiro grau. A necessidade de uma rede de educação pré-escolar foi justificada como

prioritária frente aos altos índices de repetência verificado nas 1^{as} séries do primeiro grau, atingindo no âmbito nacional, níveis considerados alarmantes que oscilam entre 46% a 78%, fruto do despreparo da criança ao entrar para a escola (PMF, 1976, p.2).

Afirma-se em seguida, no documento, que embora não houvesse pesquisa na rede municipal sobre essa problemática, era “provável, por evidências constatadas, que as

⁶⁵ Para uma leitura mais abrangente sobre essa concepção de educação ver Patto (1977); Ferrari e Gaspari (1980); Kramer e Abramovay (1984).

carências existem em proporções elevadas, e o não atendimento provoca limitações físicas e intelectuais irreversíveis” (PMF, 1976, p.2). Assim, entre os seus objetivos, destaca-se: “preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual” (PMF, 1976, p.3).

Ostetto (2000), ao analisar os pressupostos que embasaram o Projeto, chama nossa atenção para a presença de ambivalências, pois, se de um lado o caráter preparatório à escola de primeiro grau era afirmado, de outro havia também uma perspectiva de orientação pedagógica baseada nos aspectos do desenvolvimento da criança, no respeito aos seus ritmos e potencialidades. De fato, a ênfase aos aspectos do desenvolvimento infantil se expressava nas orientações pedagógicas, indicando-se que na programação do trabalho com as crianças se evitasse o “dirigismo e o aceleração do processo evolutivo”, combatendo o “treinamento” da criança pelo adulto. Enfim, a programação de atividades com as crianças deveria priorizar as “vivências” e não a ministração de “aulas” (PMF, 1976, p.5-6).

Em consonância com a perspectiva de uma “pedagogia natural”, encontramos o que poderíamos considerar um “esboço” de proposta curricular: no item “Programação”, salienta-se que as situações da programação devem ser análogas àquelas do ambiente familiar:

O “currículo” abrangerá: 1. Saúde, com ênfase em nutrição; 2. A vida social; 3. O prazer da música; 4. O trabalho das artes plásticas; 5. Convívio da natureza e o mundo variado das coisas; 6. A fantasia no reino encantado das histórias; 7. A formação dos hábitos indispensáveis à vida (PMF, 1976, p.6).

Mas, afinal, de onde viriam as bases teóricas presentes no documento local que influenciaram as orientações teórico-metodológicas e que, de certa maneira, contrariavam a orientação nacional que priorizava a preparação para o ensino de 1º grau? Ao que tudo indica, na implementação e na difusão do ideário pedagógico que orientou a educação infantil em Florianópolis, em sua fase inicial, esteve presente especialmente a influência da OMEP⁶⁶, cujos cursos de formação tomavam como referência fundamental as teses de Heloisa Marinho, conforme informação dada pela então responsável pela implementação do projeto da educação pré-escolar da SESAS/1976:

O que eu conhecia do pedagógico era a teoria da OMEP, baseada na Heloisa Marinho. Ela tinha um livro chamado: “Vida e educação no jardim de

⁶⁶ Segundo o Documento “Diagnóstico preliminar de educação pré-escolar no Brasil”, 1975, “a OMEP-Brasil promove cursos de treinamento de pessoal e presta assistência e orientação técnica a trabalhos de educação pré-escolar [...] A OMEP patrocina, periodicamente, semanas de estudos, seminários e congressos sobre educação pré-escolar, quando são divulgadas experiências válidas e são traçados princípios para o trabalho na área” (BRASIL, 1975b, p.42- 43).

infância”⁶⁷. Ela era uma professora, era uma psicóloga [...] e ali naquele livro tinha todo o embasamento pedagógico, todas as atividades, a organização de uma sala de aula, era um livro que era o nosso guia (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Em diversos trechos de uma das publicações de Heloisa Marinho que localizamos⁶⁸, encontramos afirmações que demonstram uma similaridade entre as idéias defendidas por essa pesquisadora e o documento de implantação do pré-escolar municipal, conforme podemos observar:

Brincando a criança aprende a trabalhar. [...] na sua atividade livre a criança constrói conhecimentos, hábitos de trabalho. (p.12)
 [...] A criança só aprende a ser responsável em ambiente que lhe permita a orientação da sua própria atividade [...] (p.14)
 Pesquisas experimentais [...] têm amplamente comprovado a superioridade de um currículo ajustado ao desenvolvimento natural da criança sobre o ensino escolar centrado na autoridade da professora (p.19)

Ainda sobre o ideário de Heloisa Marinho, Leite Filho (1997) salienta que no livro “Vida e educação no jardim de infância”, essa autora discordava dos métodos de educação sensorial utilizados pelas jardineiras no começo do século XX pois, nestes, à criança cabia apenas obedecer; e ao contrário do que preconizavam esses métodos, Heloisa Marinho defendia que a mestra deveria incentivar a evolução natural, cabendo à criança a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. Para Heloisa Marinho, a experiência produz conhecimento, a experiência vivida, constitui a única fonte do verdadeiro saber.

O desenvolvimento de uma programação pedagógica baseada na experimentação e vivências das crianças e não em aulas “ministradas e repetidas” (PMF, 1976, p.5) foi mencionado também pela responsável pela implementação do pré-escolar da SESAS:

[...] se eu fazia um planejamento em que nós estávamos estudando as verduras, nós íamos lá para a horta, nós íamos plantar na horta. E isso no ensino fundamental não pode (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Essa ambivalência a que já nos referimos anteriormente, presente no Projeto de implantação, entre o “dirigismo” para a escola do primeiro grau e a ênfase a uma pedagogia natural, tinha um pressuposto comum: a sua filiação à Teoria da Privação Cultural, também denominada nos meios educacionais de educação compensatória; tanto a ênfase no desenvolvimento como o preparo para a escola visavam “preencher as lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar” (PMF, 1976, p.3). Nesse sentido, as

⁶⁷ Em 1952, Heloisa Marinho publica o livro *Vida e educação no jardim de infância*, título correlato ao do livro de Dewey, *Vida e educação*, que também foi o título do primeiro capítulo, nas segunda e terceira edições (1960 e 1966).

⁶⁸ “Vida, educação, leitura. Método natural de alfabetização” (1981).

orientações pedagógicas locais acompanham o ideário que orientava a política nacional de educação pré-escolar.

Kramer (1987, p.106), ao discutir o III Plano Setorial para a Educação (1980-85), afirma que nele ainda persiste a proposta da educação compensatória “como se fosse solução inovadora dos problemas educacionais brasileiros, com 20 anos de defasagem em relação aos programas compensatórios implantados e avaliados nos Estados Unidos e Europa”. Para a autora, a abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais” (KRAMER, 1987, p.33; grifos no original).

Ainda segundo Kramer:

Essa incapacidade da criança aprender no ambiente escolar é atribuída à inadequação da família, principalmente da mãe, e à inadequação do meio, ou por não fornecer estimulação suficiente, ou por fornecer em excesso e de forma desorganizada. [...] Em síntese, a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas das variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem (KRAMER, 1987, p.33,34).

Na verdade, os programas compensatórios pautados na abordagem da privação cultural buscavam atingir na pré-escola os que seriam os excluídos do sistema educacional. Serviam para escamotear as causas do verdadeiro fracasso escolar, cuja raiz estaria na própria desigualdade social gerada na sociedade pelo sistema de produção capitalista. (KRAMER, 1987).

2.3.1 O currículo centrado nas atividades – desenvolvimento psicológico da criança

Na primeira metade da década de 1980, observamos um aprofundamento da orientação psicológica presente no currículo inicial da rede. Mais precisamente em 1981, é apresentada uma nova proposta curricular: mais formalizada e estruturada, a nova proposta mantém seu foco no desenvolvimento da criança, apontando que as “atividades experimentais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele”

deveriam considerar os fins a serem alcançados (PMF, 1981, p.1). Os objetivos da educação pré-escolar são compreendidos da seguinte maneira:

Os objetivos da educação pré-escolar decorrem do conhecimento de que a criança, como todo ser humano, é uma unidade biopsico-social [...]. O desenvolvimento da criança é contínuo e seqüencial, isto é, cada etapa tem características próprias e cada uma delas é necessária, tanto para a preparação da etapa seguinte, como para consolidação da precedente. Por outro lado, cada criança é única, tem seu ritmo de desenvolvimento, suas experiências e sua maneira peculiar de reagir a estímulos e de aprender, e como tal, deve ser entendida e respeitada (PMF, 1981, p.1).

Após explicitar seu objetivo geral, a proposta curricular de 1981 apresenta “quadros” que contemplam área, objetivos, conteúdos e sugestões de atividades por faixa etária, o que, para Ostetto (2000), demonstra uma preocupação em subsidiar o trabalho do professor.

O documento em questão destaca ainda a concepção de currículo que adota:

Currículo são atividades, experimentais, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação.

Tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores, tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, o currículo tem sido definido como “o ambiente em ação” (PMF, 1981, p.1; grifos no original).

Nessa nova proposta pedagógica da SESAS para a educação pré-escolar, persiste ainda a dualidade anteriormente identificada no Projeto de implantação entre a ênfase ao desenvolvimento psicológico da criança, perspectiva aprofundada na Proposta Curricular de 1981, e o preparo para a escola. Apresenta-se como primeiro objetivo específico: “oferecer condições à criança de adaptar-se ao meio escolar, através de: desenvolvimento de habilidade motora; desenvolvimento social [...]” (PMF, 1981).

2.4 Acompanhamento pedagógico das unidades – o modelo de supervisão do ensino de primeiro grau como fonte de inspiração e de contestação

Conforme já assinalamos anteriormente, na estrutura organizacional inicial da SESAS, o Serviço de Pré-Escolar não constava em seu organograma, o que só ocorrerá em 1979. No entanto, quando da implantação do Programa de Educação Pré-Escolar, foi criado um Setor especificamente para esse fim, ficando denominada de “coordenadora pedagógica” a pessoa responsável pelo trabalho de implementação e organização administrativo-pedagógica das primeiras unidades:

Quando fui para a prefeitura fui com o título de coordenadora. Quando eu entrei para fundar as pré-escolas foi criado no setor de pré-escolar o cargo de coordenadora. E eu era coordenadora administrativa e pedagógica (Entrevista em 22 de outubro com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

As funções desse cargo, conforme seus relatos, eram ampliadas pela assunção de inúmeras tarefas relacionadas às demandas da nova rede que então se implantava:

[...] já me coube escolher a merendeira e a servente, para você ver o que era, qual era a minha função [...] Então comecei a levar umas receitinhas para as merendeiras: como é que ela iria fazer um arroz, como é que fazia um macarrão e o que nós íamos usar de vitaminas [...].

Era eu quem escolhia as diretoras [...]. Porque eu visitava as escolas [...] entrava dentro da sala de aula, observava as professoras. [...] observava as professoras nas reuniões. Era um grupo pequeno, eu notava quem é que tinha jeito para aquela coisa [...]. Dizia para ela: “vai sair tal escola, tu não gostarias de assumir? Pelo teu perfil, pelos teus depoimentos, pelo teu comportamento...” Chegava a dizer: “Secretário, eu escolhi a fulana de tal”. [...] Então quem escolhia de fato era eu.

Eu fazia tudo isso [...] levantava todo o material que precisava e eu exigia que tivesse nos NEIs esse material. Eles ficavam horrorizados: “um grampeador para cada sala se na escola inteira tem dois! Todas as escolas da prefeitura, as escolas básicas e na pré-escola um grampeador para cada professora! Isso é um luxo!” Então eu tinha que explicar. “Casinha de bonecas? Para que casinha de bonecas?” Eu tinha que conversar... se bem que eu conversava com o secretário e me acertava... mas eu ia lá, fazia o levantamento de onde é que tinha mais barato, encomendava, comprava a casinha, ia lá na COMCAP pedir uma caçamba para trazer a casinha, eu ia junto naquelas caçambas, e durante a semana, instalava a casinha. (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

De acordo com as informações obtidas, pudemos observar que desde o começo houve a preocupação em contratar professoras que estivessem em formação ou já atuassem na educação pré-escolar, o que de certo modo conferia um caráter diferenciado do ensino fundamental já desde o início:

[...] e já partimos para procurar professoras. Então me lembrei do materno infantil: “vou lá ao Colégio [Coração de Jesus] e vou conversar com a diretora,” que na época era a Miriam Schlickmann. “Vou conversar com a Miriam, dizer que eu vou precisar de quatro professoras, para ver se ela me consegue”. Então cheguei lá no Colégio e ela tinha uma pasta onde elas [as professoras] colocavam se queriam trabalhar com crianças carentes. Nesses registros da diretora havia então o perfil das professoras (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

Os processos pouco formalizados na contratação dos professores e diretores para as unidades foram observados também na composição da equipe de trabalho, centralizada na SESAS, que desenvolveria, entre outras funções, as atividades de supervisão e orientação

pedagógica das unidades. De acordo com a então responsável, “[...] as que se distinguiam pelo nível de escolaridade, pelo interesse, eram convidadas para compor essa equipe” (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Interessante observar que os membros dessa equipe, embora sendo denominados supervisores(as), na verdade não tinham como formação a habilitação em supervisão escolar; tratava-se de professoras oriundas das unidades que passavam a compor a equipe da Secretaria, a “convite” da coordenadora do setor, permanecendo nessa função enquanto o convite “durasse”, o que em regra findava com a mudança de governo municipal.

De acordo com a responsável pela implementação do Pré-Escolar na SESAS, as idas às creches e NEIs pelas supervisoras tinham como objetivo orientar as diretoras, com base nos objetivos e metas que a Secretaria havia estabelecido; observar o planejamento das professoras e sua ação diretamente com as crianças. As atividades de orientação e supervisão nas unidades de educação pré-escolar naquele momento tomavam como referência o “modelo” de supervisão escolar então adotado no ensino de 1º grau:

[...] Quando entrei na prefeitura já tinha a reunião mensal com as diretoras de toda a rede do primeiro grau, onde se passavam as orientações, e havia a figura do supervisor escolar do ensino fundamental e nós nos baseamos nisso.

[...] Era a mesma coisa. [se refere ao processo de supervisão tal como era realizado no então 1º grau]. Estávamos na Secretaria, todo dia uma escola para visitar, ou era uma manhã ou uma tarde. Passava-se a tarde lá observando o que a professora e o que a diretora faziam. Eu conversava com a diretora para ver o que ela estava fazendo, como é que estava a frequência dos alunos, se ela estava olhando o que a merendeira estava fazendo. Porque tudo isso éramos nós que tínhamos que fazer. Tinha uma orientação no começo do mês, a reunião com as diretoras [...]. Toda a equipe conversava com a diretora, elas levavam o trabalho do mês, o que é que elas tinham que fazer e nós fazíamos a supervisão [...] conversávamos com as professoras e depois nós íamos para a sala de aula fazer a observação (Entrevista em 22 de outubro de 2007; grifos nossos).

Alguns fatores parecem-nos explicar a influência do “modelo” de supervisão do ensino fundamental no acompanhamento pedagógico nos primeiros anos de funcionamento das unidades de educação infantil: a) proximidade física na SESAS, assim como a necessidade de dividir estrutura e recursos; b) a predominância da supervisão escolar como cargo e função já estabelecidos não apenas no âmbito da SESAS, mas também no campo da formação, funções estas valorizadas com o advento do tecnicismo⁶⁹; c) a ausência de debates

⁶⁹ De acordo com Saviani (2007): “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a

ou de “modelos” que propusessem uma atuação diferenciada para a educação infantil. A supervisão escolar era, assim, fonte de inspiração e de contestação:

Eu já conhecia o que os supervisores faziam, porque eu participava junto com eles e via o que eles faziam [...] nós sabíamos o que eles iam fazer, eles sabiam o que eu estava fazendo [...]. Trabalhávamos praticamente em uma sala só [...] Estávamos sempre em reuniões, sempre em grupo [...]. O que acontecia na Saúde, a Educação sabia e o que acontecia no Serviço Social todos sabiam (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar na SESAS).

Quanto à possibilidade do trabalho de orientação e supervisão das unidades resultar em alguma tensão com os professores que atuavam no interior das mesmas, de acordo com a responsável à época, tal não ocorria; ao contrário, as visitas eram significadas como sinal de distinção e de apoio ao trabalho desenvolvido:

Éramos recebidas muito bem. Se nós fossemos todos os dias na mesma unidade, era isso que as diretoras queriam. Elas achavam que indo à escola [NEIs e Creches] estávamos valorizando o trabalho delas [...] E os professores também, eles gostavam muito, achavam que nós estávamos os valorizando. Inclusive no caderno de tarefas eu sempre colocava sugestões, ou um elogio, ou uma avaliação, o que eu sentisse naquele momento eu colocava ali [...] (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Mas se a relação com as unidades não era tensionada pelas atividades de orientação e supervisão, o mesmo não ocorria com relação ao então ensino de 1º grau. Essa tensão se revelava não apenas nas discordâncias com relação à orientação e procedimentos pedagógicos, conforme discutimos anteriormente, mas também na discordância quanto à presença de professores e profissionais de supervisão da “escola” na educação pré-escolar. De acordo com a responsável pelo Pré-Escolar na época:

Eu nunca deixei entrar ninguém que não fosse da educação infantil. Quem é do primeiro grau fica lá no primeiro grau. E isso que vieram muitas professoras da primeira série para nós quando abriu a educação infantil... [...] mas elas diziam: “eu quero fazer esse trabalho”. “Se vocês querem muito bem. O Instituto tem o materno-infantil, o Coração de Jesus tem o materno-infantil, vão fazer, não custa nada a professora ir aprender o que é que se faz”. E elas foram. E tem pessoas maravilhosas que depois foram fazer faculdade na área de educação infantil.

Só podia ser quem fizesse o curso de supervisão [se referindo ao cargo de supervisor escolar na rede] e nós não queríamos supervisoras do ensino fundamental dentro da educação infantil. Nós não queríamos. Eu fiz o curso de orientação educacional e eu sabia o que era...

organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2007, p.379-380).

[...] eles sempre quiseram, o primeiro grau sempre quis entrar na educação infantil e eu nunca deixei, eu sempre bati pé (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

No início dos anos de 1980, o modo de acompanhamento pedagógico das unidades parece ter se aproximado mais do “modelo do ensino fundamental”. Um dos motivos pode ter sido o caráter mais técnico que esse trabalho passou a ter na própria SESAS. No Plano de Educação Municipal para o período de 1980 – 1983, encontramos assim descrita essa atividade:

A coordenadoria do Ensino Pré-Escolar orienta e supervisiona as atividades técnicas docentes e administrativas dos Núcleos de Educação Infantil e das Creches; Institucionaliza o atendimento ao pré-escolar em regiões rurais ou periféricas da cidade; Mantém intercâmbio com outras instituições dedicadas ao pré-escolar; Periodicamente, promove cursos de atualização para o corpo docente (PMF, 1983, p.14; grifos nossos).

Essa orientação de “tom mais técnico” dado ao trabalho de acompanhamento, orientação e supervisão das unidades pode estar relacionada aos seguintes fatores: a) adoção na política nacional da educação pré-escolar, do discurso da eficiência técnica, enfatizando a necessidade de formação de pessoal para a coordenação e supervisão dos sistemas e unidades; b) crescimento da própria rede com a criação de novas unidades; c) orientação curricular centrada na relação entre o desenvolvimento das atividades e fins a serem atingidos.

Com relação a este último aspecto, a organização curricular proposta, centrada essencialmente nas atividades a serem desenvolvidas, influenciou diretamente o trabalho de acompanhamento pedagógico das unidades pela equipe da Secretaria. No Relatório de Atividades de 1984, encontramos referência ao modo como o trabalho de acompanhamento era realizado:

A metodologia de nosso trabalho constitui-se num atendimento orientador a diretores, professores, serventes e merendeiras, através de reuniões, encontros e atendimentos individuais quando se fazia necessário. Nestas reuniões eram elaborados e orientados os planos de unidade, posteriormente o cerimonial e ainda levávamos a cada escola sugestões de atividades para comemorações alusivas a cada unidade (PMF, 1984).

Essa metodologia de acompanhamento da equipe do pré-escolar da SME foi também relatada por uma professora que atuava na época em uma das unidades de educação pré-escolar:

[...] recebíamos de fevereiro a julho tudo que tínhamos que dar; toda a programação, desde o desenho, a música, uma espécie de um currículo que tínhamos que dar conta, que tínhamos que tratar com a criança. Quando chegava em julho, nós tínhamos mais um momento de formação em que nos reuníamos, as creches e os NEIs, e se ganhava outro documento, de agosto a dezembro. Quem elaborava esse documento era a equipe central.

Entregavam para nós. Já vinha pronto, todinho. [...] A supervisora chegava lá no NEI e olhava se o meu planejamento estava batendo com a programação. Se eu já tinha dado aqueles desenhos, se eu já tinha ensinado aquelas músicas (Entrevista em 31 de outubro de 2007).

Corroborando essa informação, localizamos uma “apostila” entregue às professoras, contendo atividades a serem desenvolvidas nos meses de agosto a dezembro de 1982. Elaborada pela equipe do pré-escolar da SESAS, esse material tinha nas datas comemorativas a centralidade da proposta pedagógica.

Observamos que, apesar do discurso de oposição às práticas pedagógicas no ensino de primeiro grau, as atividades de acompanhamento pedagógico às unidades, na primeira metade da década de 1980, afastando-se do “corte” informal do período de implantação, tinham duas fontes de inspiração: a) concepção técnica de planejamento – planejado e cumprido; b) o método de supervisão do ensino escolar. Este último aspecto pode ser observado na relação estabelecida entre a equipe do pré-escolar da SESAS e as professoras das unidades: “[...] Chegava lá e dizia que ‘a orientação foi passada assim e tu não estás fazendo bem de acordo, dá mais uma olhadinha. Vamos sentar e estudar’, pois sempre nós tínhamos alguma coisa por escrito” (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com a responsável pela implementação do pré-escolar).

Esse caráter mais “técnico” adotado na orientação realizada pela equipe do pré-escolar às unidades e, nesse sentido, com uma maior aproximação com o ensino fundamental, assim como a inserção do Setor de Pré-Escolar no organograma da Secretaria, não teve, no entanto, como consequência, melhores condições de trabalho e de acompanhamento às unidades educativas:

[...] nem sempre o que se planejava se podia fazer... Quantas vezes eu estava pronta para ir para a Lagoa [um bairro de Florianópolis] conversar com a Teca [diretora de um NEI] e... “não tem condução. A condução é prioridade do ensino fundamental, vocês vão se tiver vaga... O problema é que não tem nenhum problema na Lagoa, eles vão para o Alto Ribeirão”. Então desmontavam o que eu iria fazer... (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com uma das integrantes da equipe da do pré-escolar na SESAS à época).

Estas dificuldades são também mencionadas no Relatório de Atividades Exercício 1984, no item que trata especificamente do Setor de Pré-Escolar⁷⁰. Como indicações para o ano seguinte, esse documento, alegando que 1984 havia sido muito difícil para o pré-escolar, propunha as seguintes sugestões:

⁷⁰ Embora no documento Relatório de Atividades Exercício 1984 tenhamos encontrado a denominação “Divisão de Educação Pré-Escolar”, conforme o organograma da Secretaria, tratava-se de um setor ou serviço que se encontrava subordinado à Divisão de Ensino.

- 1) Necessitamos de carro para supervisionarmos as escolas.
- 2) De que adianta um planejamento bem montado, bem elaborado, se o mesmo é entregue aos professores e não vamos lá para sabermos o que está sendo desenvolvido.
- 3) Aumento das cotas de materiais e pontualidade na entrega [...].
- 4) Reparos nos NEIs e Creches.
- 5) Contratação de mais monitoras para as creches.
- 6) Contratação de mais duas supervisoras para o pré-escolar [...].

Finalizando este capítulo, podemos destacar que, desde sua implantação até meados da década de 80, observamos um grande alinhamento das ações locais relacionadas ao pré-escolar com aquelas previstas em nível federal. Se nos anos iniciais (década de 1970) a expansão da rede de educação pré-escolar foi inexpressiva, nos primeiros anos da década de 1980 houve uma grande expansão, resultando no aumento da oferta de vagas às crianças. Tal expansão foi impulsionada pela política do governo federal, que passou a fomentar a ampliação da oferta dessa etapa educacional via programas “não formais”, incluindo-a entre as prioridades políticas e lançando, como consequência, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981.

Nesse alinhamento entre a política local e a do MEC para a educação pré-escolar, foi possível observar também uma focalização do atendimento às crianças oriundas da população carente tanto econômica quanto “culturalmente”. Nesse sentido, na política de implantação das creches e NEIs, as regiões periféricas e rurais foram priorizadas.

A educação pré-escolar fora concebida pelo MEC, conforme os documentos, na perspectiva de preparação para o ensino fundamental. Em nível local, a preocupação com o ensino preparatório esteve presente nas orientações teórico-metodológicas, porém não de maneira absoluta, pois também o ideário que preconizava o respeito às potencialidades, ao ritmo próprio de cada criança se fez presente e, ao que tudo indica, de maneira predominante, opondo-se, nesse sentido, às orientações do MEC.

As intrínsecas relações entre a orientação pedagógica e a organização do acompanhamento e orientação/supervisão assumida pela equipe do então setor de educação pré-escolar puderam ser observadas. Se inicialmente eram mais informais, referenciadas na diferenciação e afirmação dessa nova etapa educacional, nos primeiros anos da década de 1980 assume um caráter mais técnico, em consonância com a proposição curricular baseada em áreas do desenvolvimento psicológico da criança, tendo como princípio metodológico a centralidade das atividades. Reafirmando as concepções da divisão técnica do trabalho, tanto a proposta curricular como as atividades a serem desenvolvidas em cada semestre eram planejadas pela equipe central e executadas pelas unidades educativas. Posteriormente, em visitas *in locus*, a equipe constata o cumprimento ou não do planejamento previsto para o período.

A orientação/supervisão do trabalho pedagógico se inspirou no “modelo” de supervisão do então ensino de 1º grau, que era, ao mesmo tempo, fonte de inspiração e de contestação. A orientação às unidades se deu numa perspectiva mais diretiva, o que pode ser decorrente da expansão significativa de unidades, especialmente entre 1980 e 1983. Como mostramos anteriormente, as precárias condições de trabalho também dificultavam o acompanhamento da ação pedagógica, o que pode ter contribuído para uma maior diretividade da equipe do pré-escolar da SESAS.

No Brasil, a educação infantil foi constituída, dentre outros aspectos, pela dualidade entre assistência e educação. Em Florianópolis, como a rede sempre pertenceu à Educação, uma tensão de outro tipo se estabeleceu: entre o então pré-escolar e o ensino fundamental. Essa tensão “atravessa” a história da rede. Podemos mesmo dizer que a constituiu e manifestou-se, ao longo do tempo, de modo variado: ora como adesões/inspirações, ora como oposição ao ensino fundamental. Esses conflitos assim foram relatados pela responsável pela implementação do pré-escolar à época:

[...] Nas primeiras reuniões com as diretoras, quando as crianças foram para as primeiras séries, elas queriam me trucidar: “Olha, nós não estamos gostando. Queremos alunos que venham de casa sem passar pela pré-escola porque são exigentes [referindo-se àqueles que vêm do pré-escolar], eles dizem para a professora se estão gostando ou não estão. Isso está muito errado, falta de respeito, de consideração e outra coisa: se queriam fazer xixi se levantavam no meio da aula”.

A educação infantil revolucionou muito o primeiro grau [...]. Quando chegaram as crianças da educação infantil, a professora já entregava tudo pronto e elas começaram a questionar: “Sim, o que nós vamos fazer depois?” “Não, isso é da professora”. “Mas nós queremos saber!” Então elas começaram a criticar as crianças [da educação pré-escolar] e dizer que nós que não sabíamos ensinar as crianças, porque elas queriam que nós ensinássemos uns robozinhos para ficar nos moldes de como era lá. Eles sempre quiseram ocupar esse lugar... Só que enquanto eu estive lá dentro eu não deixava, nunca deixei (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Esses comentários nos permitem compreender que a afirmação, ainda que precária e idealizada naquele momento de uma especificidade da educação infantil, possivelmente teve suas raízes também na formação da própria pessoa responsável pela implementação da rede (e então coordenadora) do pré-escolar, sobretudo no que diz respeito à sua orientação pedagógica. Ela era oriunda do Colégio Coração de Jesus⁷¹, onde atuava como professora e no

⁷¹ O Colégio Coração de Jesus, situado em Florianópolis, é uma instituição escolar de caráter privado, confessional, católico, dirigido pelas irmãs da Divina Providência. Em 1976, época da implantação da educação pré-escolar na rede municipal de Florianópolis constituía-se como referência na formação de professoras, pois além do Curso de Magistério em nível de 2º grau, também proporcionava uma extensão dele, o Curso de Materno Infantil, considerado uma inovação para a época.

qual havia feito formação específica no materno-infantil⁷² que a habilitava para trabalhar com essa faixa etária:

[...] Eu era professora de jardim de infância. [...]. Quando foi criado esse curso, o materno-infantil, foi quando chegou a irmã Flávia e a Estela Napolini. [...]. Nós tivemos que fazer um intensivo paralelo ao nosso serviço para nos habilitar e ser consideradas professoras de materno-infantil. Então o curso que elas davam lá, elas davam para nós. Ele acontecia fora do horário de expediente com todas que trabalhavam ali (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Em decorrência desse contexto, foi se fortalecendo a idéia de que o trabalho com crianças pequenas não poderia ser o mesmo que aquele desenvolvido no ensino de 1º grau: as especificidades das faixas etárias anteriores à escolarização deveriam orientar o trabalho pedagógico. Assim, funções circunscritas ao âmbito do acompanhamento, da orientação e “supervisão” das unidades de educação infantil foram também sendo desenhadas e construídas no interior desse movimento. Interessante observar que essas tensões assumem novas formas na atualidade, como veremos nos próximos capítulos, com a inserção de profissional habilitado em supervisão escolar, responsável pelas atribuições de coordenação pedagógica nas unidades de educação infantil.

O modelo de educação pré-escolar adotado nos dez primeiros anos, baseado na expansão quantitativa a baixo custo; o dualismo entre uma pedagogia mais diretiva e uma pedagogia baseada nas vivências das crianças e numa orientação/acompanhamento às unidades inspirada no “modelo” de supervisão do ensino fundamental – que era ao mesmo tempo contestado – sofreram mudanças a partir de 1986, com a posse do primeiro prefeito eleito (em 1985), desde o início do regime militar.

No capítulo seguinte analisaremos tais mudanças, que resultaram na Divisão de Educação Pré-Escolar, no projeto de supervisores multidisciplinares. Também farão parte das análises do próximo capítulo o arrefecimento desse projeto com o término do mandato dessa gestão e a nova reconfiguração da DEPE proposta pela gestão seguinte.

⁷² O materno infantil era um estudo adicional oferecido àquelas que cursavam o magistério, e que as habilitava para trabalhar com a educação pré-escolar. Além do Curso profissionalizante, o Colégio também oferecia essa modalidade de ensino às crianças nessa faixa etária, sendo que as professoras que mais se destacavam eram na maioria das vezes convidadas a permanecerem trabalhando com as crianças no próprio Colégio.

CAPÍTULO 3

O PROJETO DE SUPERVISORES MULTIDISCIPLINARES E A RECONFIGURAÇÃO NA DEPE COM O DECLÍNIO DESSE PROJETO

Neste capítulo, que abarcará o período entre 1986 e 1992, pretendemos mostrar que a mudança de perspectiva na condução do trabalho da rede a partir da entrada da primeira gestão municipal eleita pós-ditadura - rompendo com a política de ampliação em massa a baixo custo e tendo preocupação com a definição e com a qualidade na então educação pré-escolar – terá repercussões tanto na orientação teórico-metodológica do trabalho das unidades como no acompanhamento e orientação pela equipe da DEPE do trabalho desenvolvido pelas/nas unidades.

Pretendemos mostrar, ainda, as modificações que serão formuladas com o término do mandato dessa primeira gestão eleita e a entrada de uma nova administração municipal, que norteará sua política educacional numa perspectiva diversa da anterior, resultando numa “nova onda expansionista”. Diante de uma nova política educacional e das discontinuidades provocadas então, que implicações ocorreram nas unidades e na orientação que recebiam da nova equipe da DEPE?

Essas análises constituirão os aspectos centrais deste capítulo, organizado em tópicos que abrangerão aspectos estruturais, orientação pedagógica e, relacionada a essas questões, a constituição das atividades de acompanhamento da DEPE.

3.1 O declínio das propostas de cunho compensatório e a ascensão de uma proposta pedagógica

Em 15 de novembro de 1985, após quase 20 anos de ditadura militar, realizou-se a primeira eleição direta para prefeitos das capitais⁷³, e em Florianópolis foi eleito o então candidato do PMDB, Edison Adrião Andrino de Oliveira. Segundo Carminati (2002, p.64), a eleição de um candidato da oposição “confirmava uma tendência nacional de vitórias das forças identificadas com a oposição aos governos militares e com a consolidação de relações democráticas”. Em relação ao resultado dessa eleição, assim expressou Canella (1992, p.39-40):

Tal vitória [de Andrino] adquiriu importante significado, por marcar a queda da hegemonia política dos setores conservadores – aqueles que apoiavam os governos militares: ARENA, posteriormente PDS e, mais recentemente também o PFL. Tais setores sempre controlaram não só o município de Florianópolis, mas também a política em nível estadual. Esta eleição significou, assim, o início de uma alternância partidária no poder municipal da Capital do Estado.

Dessa nova administração municipal participaram também alguns ex-membros do PT, que assumiram cargos estratégicos na administração municipal. Esses novos integrantes entendiam que o apoio a Edison Andrino “significava um avanço para a cidade, pois interrompia com as oligarquias, representadas por Jorge Bornhausen e Esperidião Amin, e com setores do PMDB que defendiam a Aliança Democrática” (CARMINATI, 2002, p.66). Após a eleição desse governo municipal, foi desencadeado um processo de reestruturação administrativa que resultou na criação da Secretaria Municipal de Educação (SME), desmembrando-se da então Secretaria Municipal de Educação Saúde e Desenvolvimento Social⁷⁴.

Dessa reestruturação derivou o Departamento de Administração Escolar e o Departamento de Ensino⁷⁵; o Serviço de Educação Pré-Escolar tornou-se, então, uma divisão no interior deste último. Essa nova estrutura foi concebida a partir da preocupação de:

[...] interligar, numa mesma dimensão, dois processos que, embora se apresentassem separadamente, precisavam atuar em conjunto, como dois pólos de uma mesma ação: o administrativo e o pedagógico, compondo a

⁷³ Em 1966, por meio do Ato Institucional nº3, de 5 de fevereiro de 1966, foram extintas as eleições diretas para governadores, prefeitos das capitais e cidades consideradas “área de segurança nacional”.

⁷⁴ Lei nº 2350/85 publicada em 30/12/85, com efeito a partir de 02/01/96.

⁷⁵ O novo organograma estava assim configurado:

I) Unidade de Apoio Administrativo.

II) Departamento de Administração Escolar: a) Divisão de Materiais e Serviços Gerais; b) Divisão de Pessoal

III) Departamento de Ensino: a) Divisão de Pré-Escolar; b) Divisão de 1º Grau; c) Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias; d) Divisão de Programas Especializados em Educação; e) Divisão de Educação Física.

totalidade da educação da rede escolar de Florianópolis. [...] o Departamento de Administração Escolar foi gerado como uma decorrência da política educacional proposta, centrada numa dimensão pedagógica explícita: a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da escola pública como uma escola oficial, destinada à maioria da população florianopolitana que apresentava determinadas características e a adequação da escola pública à década de 80, consciente da chegada de um novo século (PMF, 1988b, p.20).

Essa nova estrutura, embora sendo praticada desde o início da gestão, só foi aprovada em 1988, pela Lei 2.825/88 que então oficializou, entre outras, a Divisão de Pré-Escolar (DEPE), determinando ainda que a chefia dessa divisão devesse ser exercida por profissional de nível superior com habilitação específica nessa área.

De acordo com Ostetto (2000, p.128), com o processo de desmembramento da SESAS, “a pré-escola ganha ênfase e espaço na conquista de seu caráter educativo de qualidade”.

A preocupação com a qualidade, presente desde o início dessa gestão, se antecipará à discussão nacional, cujo debate será promovido pelas mudanças resultantes do novo contexto pós-ditadura, em especial durante a década de 1990. Esses debates desencadearão os primeiros estudos sobre esse tema, em que será revelada a baixa qualidade oferecida nas instituições de educação infantil, em especial daquelas ligadas às secretarias de bem estar social. Nessa direção Campos et al afirmam:

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país (CAMPOS et al, 2006, p.88).

Nesse contexto o MEC, em especial a COEDI, terá um importante papel na formulação de orientações voltadas à definição de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. A atuação do MEC foi assim compreendida por Campos et al:

No período entre a promulgação da nova Constituição (1988) e a aprovação da LDB (1996), o Ministério da Educação e Cultura – MEC – reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jontien, desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilizações da área em diversos espaços (CAMPOS et al, 2006, p.91; grifos nossos).

Dos documentos produzidos pelo MEC e que incidiram sobre questões relacionadas à qualidade, podemos destacar o denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995), amplamente difundido entre as instituições de educação infantil. Além desse documento de orientação encomendado à FCC

e publicado pelo MEC, também merece destaque outro documento, organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, publicado em 1988 com o título “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, criado para servir de referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil nos estados e municípios⁷⁶.

Conforme mencionamos, a preocupação com a qualidade da educação infantil (então chamada pré-escolar) em nível local se antecipará ao debate nacional e será manifestada no interior dos documentos elaborados por essa gestão. Esses documentos terão a preocupação de explicitar as políticas educacionais adotadas. Nesse sentido, durante o primeiro trimestre de 1986, a nova equipe dirigente da SME elabora o Plano de Trabalho⁷⁷, que foi organizado em forma de propostas definidas da seguinte maneira:

- 1) Nenhuma criança sem escola.
- 2) Recuperando a qualidade da escola pública.
- 3) Lutando contra o analfabetismo.
- 4) Atendimento ao pré-escolar.
- 5) Atendimento ao menor desassistido.

A proposta 4 – atendimento ao pré-escolar – que proclamava a intenção de “garantia de atendimento público às crianças de 0 a 6 anos”, tinha como objetivo:

Viabilizar as propostas de trabalho da Divisão de Educação Pré-Escolar para os anos de 1986, 87 e 88 e implantar o programa de educação pré-escolar elaborado pela equipe da mesma através de cursos, supervisão, acompanhamento, debates, textos de apoio, tomando como base a teoria “piagetiana” (PMF, 1986, p.153; grifo no original).

A prioridade dada ao atendimento pré-escolar se concretizará na contramão das orientações implementadas pelas administrações anteriores. Conforme já mencionamos, se na primeira metade da década de 1980 observamos um crescimento significativo nas taxas de atendimento, sobretudo via Projeto Casulo, na segunda metade da década verificaremos um movimento diferente – há uma retenção na expansão e uma preocupação com o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido nas unidades, com o planejamento e a intencionalidade pedagógica orientadora do mesmo. Na mesma direção de análise, Ostetto, referindo-se a um dos documentos da época, faz a seguinte afirmativa:

⁷⁶ A produção desse documento envolveu um intenso processo de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país.

⁷⁷ Esse Plano de Trabalho foi coordenado pela então Secretária de Educação, Telma Anita Piacentini, e resultou no documento denominado “Plano de Ação – Triênio 86/88”.

No Plano de Ação Triênio 86-88, que é o planejamento para a gestão da educação no período, identificamos como diretriz a criação de um projeto para educação pré-escolar que garantisse qualidade às ações que vinham sendo implementadas e que representasse a superação do quadro pedagógico existente (OSTETTO, 2000, p.128-129; grifos nossos).

Os dados referentes à evolução de atendimentos mostram que ocorreu uma visível desaceleração da expansão, sobretudo quando comparamos as taxas da primeira metade da década de 1980, apresentada no capítulo anterior, conforme podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 7 – Indicadores de expansão de matrícula e de creches e NEIs na educação pré-escolar entre 1985 e 1988.

	1985	1986	1987	1988
Crianças matriculadas	1989	2080	2098	2214
Creches e NEIs	32	35	36	37

Fonte: Ostetto (2000)

No documento referido por Ostetto (2000), “Plano de Ação: Triênio 86-88”, na proposta 4, referente ao atendimento ao pré-escolar, indicava-se como uma das principais estratégias para a operacionalização do “Programa de Educação Pré-Escolar” a realização de cursos, debates, textos de apoio, acompanhamento, ações dirigidas às professoras, dando lugar a uma preocupação de adensar teoricamente o que se fazia:

Tomando como referencial a presente realidade, que abrange um grande número de profissionais defasados teoricamente para o cumprimento da tarefa do educador, torna-se indispensável a criação de um espaço que atualize tal discussão. Esta proposta pretende atingir um aprofundamento das questões educacionais, através de suportes teóricos, e sobretudo através da troca de experiência entre os próprios professores. Concebendo, portanto, que a prática educacional implica na reflexão permanente de seus profissionais, a proposta pretende sistematizar o conhecimento prático-teórico dos professores (PMF, 1986, p.163; grifos nossos).

Nesse adensamento teórico, a fonte seria a teoria piagetiana:

[...] tomando como base a teoria de Piaget, aproveitando o Programa de Educação Pré-Escolar elaborado pela Profa Orly Mantovani de Assis⁷⁸, o

⁷⁸ O Curso de Extensão PROEPRE- – Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil, teve início com a pesquisa de doutorado da Prof. Orly Zucatto Mantovani de Assis. Baseada no referencial piagetiano, a autora desenvolveu estudos e pesquisas relacionando as dificuldades para a aprendizagem e as condições educacionais oferecidas para as crianças. Comparando o desempenho escolar de crianças que participaram de grupos experimentais, orientados por um programa de estimulação cognitiva referenciado na teoria de Piaget, com o de outras que não tinham participado do mesmo, a autora concluiu que crianças de nível sócio-econômico baixo apresentam o mesmo desempenho de crianças de nível sócio-econômico mais elevado, desde que em situações educacionais adequadas. A partir dos resultados de seus estudos, a autora desenvolve uma metodologia de estimulação cognitiva para crianças da educação infantil; seu objetivo é o desenvolvimento das funções cognitivas que antecedem o estágio cognitivo das operações concretas (7 – 8 anos), momento de inserção da criança na escola. Em 1974, é firmado convênio entre a UNICAMP e a Prefeitura de Campinas para a adoção da metodologia do PROEPRE nas unidades de educação infantil. Em 1980, no âmbito de um convênio

Manual de estimulação de 0 a 23 meses de M.I. Lira e a bibliografia: Como ajudar a criança no seu desenvolvimento, de Euza Maria R. Bonamigo” (PMF, 1986, p.160; grifos nossos).

Ao final de 1988, foi encaminhado aos professores da rede municipal o documento de orientação **Programa de Educação Pré-Escolar**,⁷⁹ elaborado pela “equipe técnica” da divisão de educação pré-escolar. Na apresentação do referido Programa, elaborado no ano de 1987, afirma-se:

Esperamos, com este trabalho, termos dado o ponto de partida para outros que ainda virão. Outros que, certamente, continuarão acreditando na função pedagógica da pré-escola⁸⁰ – pautada nas descobertas científicas e no compromisso com a maioria da população – superando o caráter assistencialista que a transforma em meros depósitos de criança, onde pouco e até mesmo nada se entende de desenvolvimento infantil.

Esse programa tinha como preocupação a definição de um conjunto de princípios gerais que balizassem o trabalho pedagógico com as crianças. Apesar de sua forte vinculação à psicologia, em especial à Teoria Piagetiana, destacava a preocupação em refutar as bases da teoria da educação compensatória e em explicitar o caráter não-escolar da educação infantil, observados nos princípios 1 e 2 desse documento:

Independente da Classe Social a que pertence, toda criança tem iguais condições para construir o seu conhecimento, desde que seja assegurado um ambiente rico em estimulações adequadas. A desnutrição, o escasso vocabulário e a falta de carinho não são determinantes exclusivos da não aprendizagem (PMF, 1988a, p.3).

entre o MEC e UNICAMP, o PROEPRE é integrado ao Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar /MEC/COEPRE. São oferecidos cursos de capacitação de 240 horas, visando difundir a metodologia do PROEPRE; 10 estados brasileiros e vários municípios participam dessa primeira edição do programa. Em 1986, o PROEPRE foi implantado na Fundação Catarinense de Educação Especial e, em 1987, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Observação: devido à similaridade da sigla e também por sua vinculação ao MEC, por ocasião da implementação do Programa de Educação Pré-Escolar (1981), é comum confusões no tratamento desta questão. Trata-se de uma mesma sigla, para referir-se, porém, a programas diferentes. Assim, PROEPRE tanto pode estar sendo usada para se referir ao Programa de Educação Pré-Escolar, programa este voltado para a educação pré-escolar e desenvolvimento no âmbito do MEC, como também para se referir ao Programa de Estimulação no Pré-Escolar, este sim, ligado à prof. Orly Zucatto M. Assis (ASSIS, Maria Luíza Fava Lopes Camargo de. **A influência do Curso de Extensão PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil na Formação de Professores.** Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 2007.

⁷⁹ Estrutura do documento: em suas primeiras páginas apresentava os princípios gerais que deveriam orientar a educação pré-escolar. Nas páginas seguintes tratava sobre as implicações pedagógicas decorrentes dos princípios gerais, realizando também uma breve introdução à teoria Piagetiana e discorrendo sobre os estágios do desenvolvimento infantil. Tecia ainda algumas considerações sobre o desenvolvimento infantil, fornecendo sugestões de atividades. Por fim, discutia a importância do planejamento, indicando uma estrutura de trabalho diário na pré-escola.

⁸⁰ Segundo Kramer e Abramovay (1984, p.35): “Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo a um trabalho que toma a sua realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos”.

Destacava no princípio 2 – função da pré-escola:

A pré-escola tem como função possibilitar à criança novas experiências e informações através de uma intervenção pedagógica consciente do educador, ou seja, intencionalizada e direcionada, para que assegure a construção e a aquisição de novos conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva (PMF, 1988a, p.3).

Tratava-se, por um lado, de romper com a perspectiva de educação compensatória e de carência cultural – premissas que serviram de base nos anos iniciais da educação pré-escolar da rede – afirmando a criança em suas possibilidades de aprender, independentemente das restrições ambientais; por outro, tratava-se também de construir uma proposta de intervenção centrada na criança e nas suas necessidades de desenvolvimento e não na preparação para a escola.

No entendimento de Rocha (1999, p.51):

Como uma espécie de contraposição a uma postura pedagógica mais tradicional, que desconsidera a criança e as características próprias de seu desenvolvimento, consolidaram-se em toda rede municipal de ensino de Florianópolis propostas mais voltadas para a criança e seu processo de desenvolvimento.

Essa afirmação foi corroborada pelo depoimento de uma das integrantes da Divisão de Educação Pré-Escolar:

[...] começamos a estudar, estudamos muito, conhecemos a Orly através do PROEPRE e começou um grupo de estudos [...] começamos a estudar a teoria Piagetiana e tivemos um conhecimento maravilhoso. Esclareceu as nossas dúvidas, que até então a gente via as crianças fazer as coisas e não entendia. Passamos a entender e a melhorar as nossas atividades (Entrevista em 22 de outubro de 2007; grifos nossos).

Todavia, ainda que houvesse uma preocupação em adensar teoricamente as ações das professoras com as crianças, para Ostetto, no Programa de Educação Pré-escolar encaminhado às professoras:

A organização e fundamentação da proposta encaminhada revelam uma preocupação em subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores diretamente com as crianças, mais do que uma preocupação com o processo de formação continuada destes professores. Mesmo que esteja permeado por questões teóricas, principalmente conceitos da psicologia do desenvolvimento, o foco se detém no encaminhamento prático da ação do professor. As sugestões de organização da rotina e do planejamento, prevendo atividades por áreas de desenvolvimento, podem servir de exemplo para tal afirmação (OSTETTO, 2000, p.133-134).

Para a introdução dessa nova proposta pedagógica seria necessária uma nova perspectiva no trabalho de acompanhamento e orientação às unidades, realizado pela Divisão de Educação Pré-Escolar. Tratava-se agora de implementar uma proposta pedagógica não

mais baseada na concepção de educação compensatória – ancorada na teoria da privação cultural – ou na teoria que preconizava o desenvolvimento natural e espontâneo da criança, conforme a proposta baseada no ideário de Heloisa Marinho. A preocupação agora era afirmar o caráter educativo da pré-escola, recorrendo-se a uma abordagem sustentada na teoria de Piaget. Que desdobramentos tal orientação trará ao trabalho de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico nas creches e NEIs?

3.1.1 Da organização do trabalho pedagógico na educação infantil – o supervisor multidisciplinar

Como já discutimos, no início das atividades da educação pré-escolar da rede municipal de Florianópolis (1976/1985), o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas unidades foi marcado, predominantemente, por uma orientação inspirada no modelo do ensino fundamental. Todavia, esse caráter mais “fechado” de orientação e acompanhamento foi sendo modificado pelas mudanças introduzidas pela nova equipe da Divisão de Pré-Escolar, imprimindo-se um “novo formato de supervisão”. Essas mudanças certamente foram influenciadas pelas críticas que vinham sendo efetuadas nacionalmente à educação compensatória e ao tecnicismo por pesquisadores de expressão nacional e que produziram efeitos também localmente. Essa nova orientação, observada nas novas funções atribuídas para a então Divisão de Pré-Escolar, foi fortemente demarcada no conjunto de funções atribuídas à nova equipe de “Supervisão Multidisciplinar”. Assim, a nova Divisão de Educação Pré-Escolar nasce com as seguintes funções:

Criação de um setor de serviço social dentro da Divisão de Educação Pré-escolar; Capacitação de professores e técnicos; Ampliação da equipe técnica e administrativo-pedagógica da Divisão para assessoramento das unidades, ou seja, supervisores; Elaborar planos de ação para o desenvolvimento de atividades de supervisão, em consonância com: as diretrizes estabelecidas pela divisão, a realidade regional e o diagnóstico das necessidades das unidades atendidas; Fornecer subsídios às unidades para planejamento e execução de atividades através de supervisões, que facilitem o trabalho integrado; desenvolver ação integrada com diferentes áreas de atuação (Serviço Social, Pedagogia, Psicologia); Estimular a integração escola-comunidade, propondo estratégias facilitadoras (PMF, 1986, p.154).

As propostas acima estavam consubstanciadas em seis anteprojetos, explicitados no Plano de Ação: 1) educação pré-escolar; 2) atribuições do supervisor multidisciplinar; 3) formação de profissionais para a pré-escola; 4) aquisição de brinquedos educacionais; 5) expansão e ampliação da rede municipal de educação pré-escolar; 6) psicologia da educação pré-escolar.

No Anteprojeto “Educação Pré-Escolar”, em seus objetivos específicos, consta: “Criar um sistema de supervisão multidisciplinar e regionalizar a supervisão pré-escolar”.

Dois aspectos chamam a atenção no objetivo acima: “supervisão multidisciplinar” e a regionalização da supervisão. A que se referia o primeiro desses termos, “supervisão multidisciplinar”? Pelo que pudemos constatar, o termo “supervisor multidisciplinar” estava associado à idéia de um trabalho integrado envolvendo profissionais de diferentes campos de formação, vinculados às áreas de intervenção na educação pré-escolar. Conforme consta no Anteprojeto “Atribuições do Supervisor Multidisciplinar”, no item destinado a descrever suas funções, menciona-se esse caráter multidisciplinar:

4) Desenvolver ação integrada com as diferentes áreas de atuação (Serviço Social, Pedagogia e Psicologia) ao divulgar, implementar e avaliar nas unidades de ensino os projetos que envolvam a supervisão educacional⁸¹.

Em entrevista com uma das participantes dessa equipe multidisciplinar, essa composição foi também mencionada:

[...] Ivana era a articuladora pedagógica. A Rosane era uma psicóloga, a Ivana jornalista, a Rosana psicóloga, a Neli, a Luciana e a Coca eram pedagogas, a Ana professora de educação física, a Cida assistente social. A equipe era multidisciplinar porque nós sempre trabalhávamos juntos, com a assistente social, com a psicóloga (Entrevista em 22 de outubro de 2007).

Tratando sobre a equipe de supervisores multidisciplinares formada em 1986, Ostetto (2000) faz a seguinte afirmativa:

[...] as profissionais que trabalhavam como coordenadoras (ou supervisoras) eram professoras da rede ou eram contratadas como técnicas. Quer dizer, não havia o cargo específico de supervisora ou coordenadora pedagógica (OSTETTO, 2000, p.131).

As atribuições da equipe de Supervisão Multidisciplinar, previstas no Anteprojeto acima mencionado, evidenciam e ratificam a ruptura de concepção com o trabalho anterior de orientação pedagógica às unidades, conforme já destacamos quando nos referimos às novas funções da DEPE. Dentre as funções atribuídas à nova equipe destacamos:

- 2) Fornecer subsídios à unidade de ensino para o planejamento, execução e avaliação do seu currículo pleno, incentivando a criação de novos padrões e a ação livre e responsável dos estabelecimentos sob sua responsabilidade;
- 3) Prestar assistência técnica às unidades de ensino, fornecendo-lhes subsídios técnicos ou legais para orientação do processo ensino-

⁸¹ Em anexo ao documento “Desenvolvimento da Política Educacional no Município de Florianópolis – Período 86/88”, num quadro denominado “informações acerca dos Projetos”, localizamos a informação de que o Programa de Educação Pré-Escolar desenvolvido pela DEPE contava com os seguintes supervisores multidisciplinares: 7 pedagogos; 1 psicóloga; 2 assistentes sociais e 1 professor de educação física.

- aprendizagem e/ou solução de problemas, assegurando-lhes a necessária flexibilidade didática e incentivando sua originalidade e criatividade;
- 5) Fornecer subsídios, aos participantes do processo ensino-aprendizagem nas unidades de ensino, que facilitem um trabalho integrado [...];
- 6) Zelar pela qualidade do processo educacional das unidades de ensino, acompanhando as etapas de planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas sob sua responsabilidade;
- 7) Analisar, com as diretoras, professoras, auxiliares e pais, das unidades de ensino, as causas de desvios detectados durante o processo educacional, propondo soluções adequadas; adotar e/ou sugerir medidas de caráter preventivo que reduzam e/ou eliminem efeitos que comprometam a eficácia do processo educacional na unidade de ensino;
- 9) Dinamizar atividades que propiciem o contínuo aperfeiçoamento e atualização do pessoal envolvido no processo ensino aprendizagem na unidade escolar;
- 11) Sugerir estratégias para a efetivação de iniciativas de aperfeiçoamento no âmbito de cada unidade de ensino, em sua área de atuação (PMF, 1986, p.161-162; grifos nossos).

Ressaltamos em especial as referências que sugerem um trabalho de colaboração com as unidades, rompendo com a estrutura de divisão de trabalho entre os “planejadores” e os “executores”. Agora se faz referência a “fornecer subsídios às unidades” para que estas realizem o seu planejamento; ao “assessoramento das unidades”, ao “trabalho integrado”, indicando outro tipo de relação com as unidades de educação pré-escolar. Desde então, a elaboração dos planejamentos pedagógicos passava a ficar a cargo das próprias unidades, com o apoio dos supervisores da DEPE.

A ampliação da equipe e a definição pela criação de uma equipe multidisciplinar na DEPE, conforme indicado no documento acima, também estava atrelada ao objetivo de “regionalizar” a supervisão na pré-escola. Essa regionalização, referida tanto no Anteprojeto do Pré-Escolar como também na delimitação das funções atribuídas aos supervisores, conforme pode ser constatado quando se faz menção aos estabelecimentos sob a responsabilidade de cada um, indica-nos o surgimento de uma forma de operacionalizar a supervisão: a divisão das unidades por supervisores, os quais ficariam responsáveis por um certo número delas, preferencialmente localizadas em uma mesma região. Isso indica-nos, ainda e possivelmente, uma estratégia da DEPE visando a melhorar o acompanhamento nas unidades com sua descentralização. Essa regionalização também é mencionada por uma das “supervisoras” multidisciplinares

[...] ele [referindo-se ao supervisor multidisciplinar] era os olhos do coordenador geral, ele que transmitia tudo que estava dando certo e errado dentro das Creches e dentro dos NEIs, e era ele também que transmitia os objetivos da educação infantil para as unidades. Ele passava toda a parte

pedagógica, como é que vamos trabalhar... Ele que trabalhava mais de perto, porque se ele tinha quatro unidades era bem mais fácil do que quem tem a rede toda. (Entrevista em 22 de outubro de 2007 com uma das integrantes da equipe multidisciplinar; grifos nossos).

Outro elemento que parece estar junto com a questão da regionalização é o deslocamento das atividades antes realizadas pela equipe da Secretaria para as unidades. Diferentemente da situação anterior, quando todo trabalho de organização pedagógica ficava centralizado na equipe da educação pré-escolar da então SESAS – o supervisor levava “pronto” e as unidades executavam, agora as unidades passam a ter um peso maior, ganhando também mais autonomia. Encontramos, por exemplo, na finalização de um dos parágrafos que trata das atribuições do supervisor multidisciplinar esse “deslocamento” da equipe central para as unidades: “Dinamizar atividades que propiciem o contínuo aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente no processo ensino-aprendizagem, na unidade escolar” (PMF, 1986; grifo nosso)

Com uma atuação mais descentralizada, com mais autonomia nas unidades, a formação dos profissionais em serviço ganha relevância. A justificativa para essa formação era a existência, já mencionada, de “grande número de profissionais defasados teoricamente para o cumprimento da tarefa de educador”, o que tornava indispensável a criação de um espaço de atualização, de acordo com o anteprojeto “Formação de Profissionais para a pré-escola”. Nesse Anteprojeto estava prevista a capacitação dos professores por meio de cursos, trocas de experiências e reflexão permanente sobre a prática. Fazendo referência ao trabalho dessa equipe de supervisores multidisciplinares, Ostetto afirma que:

[...] as principais realizações ficam por conta da constituição de uma equipe multidisciplinar para a coordenação do programa a ser desenvolvido. Esta equipe, que contemplava entre outros profissionais uma coordenadora pedagógica (chamada inicialmente supervisora) para cada creche e uma para no mínimo dois NEIs, tinha como principal função coordenar o processo de “formação em serviço” junto aos profissionais envolvidos (OSTETTO, 2000, p.128; grifos nossos).

Se já nos primeiros anos da rede havia uma preocupação com a formação, agora esse processo se intensifica, toma forma. Isso se torna imprescindível porque, à medida que os professores das unidades passam a ser mais qualificados, deixam de ser meros executores, têm maior autonomia sobre suas ações e dependem menos da equipe central. Num dos anteprojetos, “Formação de Profissionais para a pré-escola” (já mencionado) e que deveria acontecer sob a responsabilidade da DEPE, previa-se a realização de cursos de

aperfeiçoamento e atualização, além de seminários, visando à formação permanente dos professores que compunham o quadro da pré-escola da rede municipal.

Portanto, podemos enfatizar que, nos anos finais da década de 1980, ao término do mandato do primeiro prefeito eleito após o regime militar, a Rede Municipal de Educação Pré-Escolar procurava afirmar o seu caráter educativo, mantendo, no entanto, a diferenciação e oposição em relação aos encaminhamentos pedagógicos do ensino de primeiro grau. A teoria piagetiana atendia a essa perspectiva e necessidade, já que tinha como pressuposto que o conhecimento era construído pela criança por meio de sua ação. Assim, por um lado, mantinha-se a centralidade da criança e do conhecimento, sem que para tal fosse necessário recorrer-se aos processos de escolarização. Por outro lado, a centralidade da criança e a compreensão da criança como “construtora de conhecimento” rompia com a lógica da educação compensatória e com a visão da criança como “carente cultural”, perspectiva pedagógica que estava na origem da rede. Apesar de centrada na psicologia cognitiva, a Proposta Curricular de 1986 apresentava elementos avançados para o contexto da época. Segundo Ostetto (2000, p.134),

[...] a elaboração do programa significou um avanço qualitativo para a educação pré-escolar municipal, principalmente porque defendeu claramente a função pedagógica da pré-escola, reforçando o papel profissional dos educadores de creches e NEIs.

A inclusão de profissionais de outras áreas além da pedagogia – serviço social, psicologia, educação física, entre outros – bem como a integração das ações a serem desenvolvidas na orientação das unidades pela equipe da DEPE podem ser vistas como um avanço na medida em que se passa da idéia de supervisor – individual, para a idéia de uma “equipe de supervisão”, não mais restrita apenas ao aspecto pedagógico, mas ao trabalho integrado, globalizado, com vistas a atender as necessidades das unidades. Também muda o “tom” da supervisão, diferenciando-se daquela dos anos iniciais, que consistia em supervisionar a execução nas unidades do que havia sido planejado pela equipe central.

No entanto, ainda que a proposta relativa aos supervisores multidisciplinares tenha tido um caráter inovador e de avanço, ela não se manteve. Alguns aspectos conjunturais trariam implicações diretas no declínio dessa proposta: as eleições municipais seguintes foram vencidas por um partido de oposição à administração do PMDB (via de regra, cada administração que entrava nomeava uma nova equipe para compor a Divisão de Pré-Escolar). Além disso, Ostetto também apontou outras razões para que essa proposta não se mantivesse:

[...] as profissionais que trabalhavam como coordenadoras (ou supervisoras) [referindo-se à equipe central da DEPE] eram professoras da rede ou eram contratadas como técnicas. Quer dizer, não havia o cargo específico de

supervisora ou coordenadora pedagógica. A promulgação da Constituição de 1988 trouxe para a administração pública alguns problemas a serem resolvidos, um dos quais a contratação por concurso público e a revisão dos planos de cargos e salários do funcionalismo, principalmente do quadro do magistério. Em Florianópolis [...] foi aprovado, também em 1988, o Estatuto do Magistério, regulamentando cargos e funções, entre os quais não foi contemplado o papel do coordenador pedagógico para a pré-escola. Esse fato certamente contribuiu para a desestruturação da equipe inicial, pois alguns cargos foram extintos com a reforma, como por exemplo, o de “técnico” (OSTETTO, 2000, p.131).

3.2 O declínio da proposta de supervisão multidisciplinar e a nova onda expansionista na educação pré-escolar

Conforme analisamos anteriormente, na gestão do primeiro prefeito eleito após o período do regime militar (1986-1988), a educação pré-escolar no município não foi objeto de uma ação expansionista tal como nos anos anteriores; ao contrário, na segunda metade da década de 1980, a expansão de ofertas de vagas foi reduzida, observando-se uma preocupação maior em qualificar pedagogicamente o trabalho desenvolvido nas unidades de educação pré-escolar.

Procurava-se desse modo romper com a lógica anterior, ampliando a concepção de educação das crianças pequenas na perspectiva de um caráter educativo, sem, contudo ser escolarizante. É nessa perspectiva de ampliação da compreensão da educação pré-escolar – de sua função social e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido – que procuramos compreender a função da equipe de supervisão multidisciplinar e as primeiras experiências mais sistematizadas e consistentes de formação continuada na rede.

A orientação pedagógica da educação pré-escolar procurava, então, após a primeira “onda” expansionista, resultante das orientações políticas nacionais e locais, produzir uma “virada”, em termos da recuperação da qualidade da educação pré-escolar, do afastamento de concepções assistencialistas, valorizando seu caráter educativo. Isso se refletiu na organização do trabalho de acompanhamento pedagógico das unidades, na composição da equipe – que passou a ser multidisciplinar – numa visão mais “alargada” desse trabalho de orientação.

A gestão que se seguiu a essa (Amin/Bulcão)⁸², premida pelos “ventos da democracia”, procurou legitimar suas ações, veiculando um discurso democrático-populista de participação da comunidade nas ações da escola:

⁸² Entre 1º de janeiro de 1989 a 1º de abril de 1990 esteve novamente à frente da prefeitura Espiridião Amin Helou Filho, quando foi eleito senador, sendo então substituído pelo vice-prefeito Antônio Henrique Bulcão Viana, que permaneceu como prefeito até o final do mandato – dezembro de 1992. O secretário municipal

A evolução da consciência política da população está a exigir uma postura mais participativa e descentralizada do processo decisório e das ações administrativas e pedagógicas [...] Dentre os desejos da comunidade educativa de nosso município, muitos dizem respeito às necessidades de um reordenamento da estrutura administrativa docente e pedagógica dessa nova escola que deverá ser antes e acima de tudo, uma Escola-Comunidade, fazendo acontecer a Pedagogia da Participação e Administração solidária” (PMF, 1992b, p.14).

Um dos principais aspectos que observamos no que diz respeito à estrutura e à gestão dessa nova administração municipal refere-se a uma nova “onda expansionista”, agora não mais por adesão aos programas de caráter compensatório nacionais, como vimos nos anos iniciais da rede, mas pela opção de conveniamento com instituições/entidades de caráter filantrópico e comunitário.

Como compreender essa segunda onda expansionista? No Relatório de Gestão (1989-1992), o fluxo do atendimento escolar no período de 1986 – 1992 é analisado: a matrícula da educação pré-escolar e ensino fundamental tiveram um crescimento conjunto de 22,73%. Deste indicador, 63,10% se referiam ao incremento do atendimento pré-escolar. No entanto, de acordo com esse documento (p.6), se considerado isoladamente o crescimento do pré-escolar, verifica-se que 99,22% se referem ao crescimento de matrículas nos Núcleos de Educação Infantil de crianças de 3-6 anos; apenas 22,64% se referem às creches, atendimento de 0-6 anos.

De acordo ainda com os próprios dados do Relatório, em 1990, 1,02% dos atendimentos eram realizados por instituição federal; 17,02% pela rede estadual e apenas 16,59% pela rede municipal. A rede de instituições privadas respondia pela maioria dos atendimentos: 65,37%. Diante desse quadro, argumenta-se que:

[...] é de fundamental importância que a Secretaria Municipal de Educação norteie sua política expansionista ao atendimento do pré-escolar, não somente por apresentar os maiores índices de crescimento nos 5 (cinco) anos em estudos, mas também por ser a área de menor atendimento pela esfera administrativa municipal” (PMF, 1992b, p.7).

Para contornar essa situação foi estabelecida a meta de 12,82% de crescimento para o pré-escolar ao ano. Os dados referentes ao período de 1989-1992 evidenciam que essa meta foi alcançada: o crescimento de matrículas foi de aproximadamente 53% para o período 1989 – 1992, conforme pode ser observado nos dados da Tabela 8.

nesse período era Aderson Flores, que já havia sido secretário quando Espiridião foi prefeito pela primeira vez entre os anos de 1974 e 1978 e que estava à frente da SME, então SESAS, durante a implantação da educação pré-escolar municipal. Do mesmo modo, também a chefia da Divisão de Educação Pré-Escolar foi exercida na maior parte do mandato dessa gestão pela mesma profissional que implementou a educação pré-escolar na rede municipal.

Tabela 8 – Indicadores de expansão de matrícula e de creches e NEIs na educação pré-escolar entre 1989 e 1992.

	1989	1990	1991	1992
Crianças	2206	2391	2777	3387
Creches e NEIs	36	38	42	49

Fonte: Relatório de Gestão 1989-1992.

Esses dados referiam-se aos atendimentos prestados por quatro modalidades de atendimento: em creches, em NEIs, nas pré-escolas vinculadas às unidades de ensino fundamental e nas creches conveniadas. A análise desses dados evidenciou, todavia, que a expansão se deu priorizando duas estratégias: a ampliação do atendimento nas pré-escolas vinculadas às escolas de ensino fundamental e a adoção de convênios com entidades comunitárias.

No que se refere à primeira estratégia, os dados apresentados na Tabela intitulada “Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Escolas Básicas – outubro de 1992” do documento em questão (p.18), mostram que, das 18 escolas básicas, 11 ofereciam educação pré-escolar, com um total de 1199 crianças matriculadas⁸³. Com base na Tabela “Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Escolas Desdobradas” – Outubro de 1992⁸⁴, constatamos que também havia o atendimento da educação pré-escolar nessas escolas, embora o contingente de crianças atendidas fosse menor: das quinze escolas listadas, cinco incluíam o atendimento ao pré-escolar, totalizando 345 crianças.

Já com relação ao atendimento conveniado, o Relatório de Gestão afirmava que:

A Prefeitura Municipal de Florianópolis, através da Secretaria de Educação, mantém diversos convênios de assistência financeira e/ou pedagógica, junto às entidades comunitárias, destacando-se o Convênio da Merenda Escolar e o de Assistência Financeira (PMF, 1992b, p.23; grifos nossos).

Essa evolução do atendimento conveniado pode ser verificada na seguinte tabela, que se encontrava no Relatório de Gestão 1989-1992:

Tabela 9 – Evolução do atendimento conveniado

Ano	Rede Pública	Entidades conveniadas	Total
1989	2.206	1.099	3.305

⁸³ Em algumas dessas escolas o número de crianças matriculadas na educação pré-escolar era maior do que o número daquelas matriculadas no ensino fundamental. Enquanto nos NEIs e creches havia uma estrutura administrativa independente, a educação pré-escolar vinculada às escolas desdobradas e escolas básicas ficava atrelada à estrutura administrativa dessas escolas, que estavam situadas na periferia ou no interior do município.

⁸⁴ As Escolas Desdobradas oferecem ensino de 1ª a 4ª série e as Escolas Básicas de 1ª a 8ª série.

1990	2.391	1.318	3.709
1991	2.777	1.680	4.457
1992	3.387	2.000	5.387

Fonte: Relatório de Gestão 1989-1992.

Desses dados é possível depreender que há uma diferença absoluta entre 89-92 de 2.082 novas matrículas, com um incremento total de 63,00%. Observa-se ainda que o crescimento proporcional maior foi na rede conveniada, ou seja, enquanto a rede pública ampliou em 1.181 novas matrículas, mediante incremento de 53,54%, a rede conveniada ampliou em 901 novas matrículas, significando um incremento de 81,98%. Com essa expansão em 1992, a rede conveniada passou a responder por 37,13% do atendimento total da rede municipal na educação pré-escolar.

O mesmo documento nos fornece ainda a informação de que no início da gestão, havia onze entidades conveniadas, que atendiam 1099 crianças, e ao final da gestão vinte e duas, atendendo mais de 2000 crianças. Se compararmos o crescimento da rede pública municipal com o da rede conveniada, podemos salientar que enquanto a primeira cresceu apenas 37%,⁸⁵ a segunda cresceu 100% no mesmo período. Embora afirmando que “a qualidade foi o eixo ordenador da política educacional” (p.33), as opções políticas que se fizeram relativas à expansão da oferta de educação pré-escolar da rede municipal não denotaram isso.

No tocante aos convênios da SME, com os quais a educação pré-escolar se beneficiou, localizamos em um dos documentos dessa gestão – Plano Global de Trabalho – a informação de que essa etapa educacional estava incluída entre as modalidades de ensino da Prefeitura que foram contempladas com recursos do MEC, sendo os mesmos destinados à “capacitação de recursos humanos; material didático; equipamentos; construção, ampliação e reforma” (PMF, 1992a, p.42).

As repercussões da mudança de administração municipal e, por conseguinte, da orientação política na Secretaria repercutiram também no âmbito pedagógico, com a adoção de uma nova perspectiva, como apresentaremos na próxima seção.

3.2.1 Uma nova concepção curricular: a construção do conhecimento como tarefa principal

A estratégia política de expansão quantitativa da rede adotada pela SME, associada ao arrefecimento do projeto de supervisores multidisciplinares da DEPE, implicou uma nova

⁸⁵ No início dessa gestão havia na rede municipal 36 unidades e, ao final, 49 unidades, resultando num aumento de 13 unidades.

reconfiguração no trabalho de acompanhamento e orientação das unidades de educação pré-escolar. Para compreender essa situação é importante retomar alguns aspectos relacionados à reorientação da proposta para a educação pré-escolar na rede, que guardava em alguns aspectos continuidades com a anterior, mas também apresentava rupturas: mantém-se uma concepção centrada no desenvolvimento da criança, na defesa da função pedagógica da pré-escola, mas enfatiza-se agora a construção do conhecimento como tarefa principal da pré-escola:

A Secretaria Municipal de Educação procurou executar suas ações, entendendo que a pré-escola, em sua relação com a sociedade, teve uma função pedagógica (histórico-social que pressupõe uma função política). Isto porque, partindo do ponto de vista da criança, do seu modo de ser e da cultura do meio onde vive, a pré-escola poderá abrir um amplo leque de informações, com as quais a criança poderá interagir, construindo e reconstruindo conhecimentos. Pois além de ter papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, através da função pedagógica, sua função social e política também contribuem para a formação de cidadãos (PMF, 1992b, p.46).

Sobre essa nova orientação, Ostetto assinala o seguinte:

De certa forma essa era uma nova orientação, também representante das tendências da época que, mais do que defender o caráter pedagógico da pré-escola, atribuía-lhe um papel de ensino-aprendizagem. Ou seja, não somente um espaço de desenvolvimento, mas um espaço de aprendizagem, o que implicaria “determinar” certos conceitos e conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, além de considerar aspectos do desenvolvimento infantil (OSTETTO, 2000, p.138; grifo no original).

Dois aspectos aparecem com destaque nos documentos: 1) a delimitação do caráter pedagógico da educação pré-escolar e 2) suas relações com o ensino fundamental. Na introdução do documento “Relatório de Gestão”, ao se referir às atividades desenvolvidas no âmbito da política pedagógica, destacam-se os “estudos para a elaboração de um currículo para a Educação Pré-Escolar, de modo que a pré-escola cumpra sua função pedagógica e seja articulada com o ensino fundamental” (p.2; grifos nossos).

A importância de um novo currículo é também enfatizada e assim justificada:

[o currículo] representa uma forma da pré-escola assegurar sua função pedagógica, pois o currículo contribui, de forma sistematizada, com a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade e terem como conseqüência um melhor desempenho da criança em seu processo de alfabetização, além de se configurar numa forma de assegurar a continuidade de sua vida escolar (PMF, 1992b, p.46).

Embora a pré-escola não seja tratada como preparação para a escola, essa concepção encontra-se ainda presente e fortalecida pelo discurso da “articulação com o ensino fundamental”

e da “construção do conhecimento”. Que função, então, se atribuía à educação pré-escolar? Vejamos o que indica nesse sentido o documento Plano Global de Trabalho (1992a, p.14):

Entendido como espaço pedagógico, a pré-escola deverá ter uma prática contextualizada na existência das crianças que tem como atribuições, a consideração e o desenvolvimento linguístico, cognitivo, motor e afetivo da criança, assim como a construção de seu próprio processo de alfabetização, nas diversas áreas de conhecimento. Assim sendo, a pré-escola é vista como um espaço em que a criança poderá compreender as funções sociais da leitura e da escrita, o sentido da pesquisa e experiência, a transformação da realidade exterior objetiva e também subjetiva, tendo como ponto de partida de todo processo de aprendizagem, o próprio sujeito.

Que implicações teria esse novo contexto nas atividades de orientação e supervisão que será desenvolvida junto às unidades de educação pré-escolar? Isto é o que veremos a seguir.

3.2.2 A capacitação⁸⁶ em larga escala como estratégia para implementar uma nova concepção curricular

A orientação pedagógica à Rede Municipal de Educação Pré-Escolar e o trabalho da equipe de “supervisão” da DEPE sofreram mudanças significativas. A expansão da rede e, conseqüentemente, o maior número de profissionais nas unidades, aliados aos problemas decorrentes de uma equipe central reduzida⁸⁷, geravam novas tensões e demandas, conforme relata a então chefe da DEPE:

Quando muda de partido – a prefeitura sempre foi assim – volta todo mundo para as suas origens, seu órgão de lotação. E depois tu [chefe da DEPE] tens que lutar para montar o teu grupo. Porque eles acham que quem está lá dentro, se não é lotado, foi escolhido pelo outro partido (Entrevista em 02 de abril de 2008).

Diante desse quadro, qual foi a saída encontrada? Como atender e orientar os profissionais das unidades para a nova proposta curricular? Uma das estratégias utilizadas pela DEPE foi a oferta de cursos de formação em dois formatos: um voltado para os diretores, para que eles fizessem a capacitação posteriormente nas suas unidades (multiplicadores); e outro diretamente para os professores. A capacitação era assim justificada:

A fragmentação dos conteúdos escolares constatada na análise dos currículos em vigor pode ser vista como um dos produtos da ausência do debate sistêmico sobre as questões educacionais, nas mais diversas dimensões, na

⁸⁶ O termo “capacitação” foi utilizado para acompanhar a denominação encontrada nos documentos da época.

⁸⁷ Segundo nos informou a então chefe da Divisão, havia em torno de seis ou sete profissionais. Durante toda a pesquisa essa foi uma dificuldade – saber com exatidão quantos e quais profissionais estariam no órgão central, na DEPE – pois tal informação dificilmente constava nos documentos produzidos nas gestões; além disso, ao tentar confirmar os possíveis nomes que porventura localizávamos, por vezes éramos informados de que essa equipe havia se modificado com a saída ou entrada de novos membros no percurso.

rede municipal de Florianópolis [...] Uma das formas de modificar esse quadro consiste na institucionalização de políticas de habilitação e de capacitação do corpo docente, entendendo-se esta última como processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico, tendo o cotidiano escolar como conteúdo de reflexão-teorização-instrumentalização-transformação (PMF, 1992a, p.25).

A formação centralizada pela DEPE foi desenvolvida “em larga escala”, sendo utilizados para isso equipamentos como TV e vídeo. Nesse período foi desenvolvido o projeto “Professor da pré-escola – Menino, quem foi teu Mestre”? (MEC/Fundação Roberto Marinho)⁸⁸. A então chefe da DEPE esclareceu que tomou conhecimento desse programa do MEC através de uma das idealizadoras do projeto/material – Monique Deheinzellin – durante um curso por ela ministrado para as professoras da educação pré-escolar da rede, a convite da própria SME.

A própria Monique disse: “a Globo [rede de televisão] está me pagando para eu montar um programa de educação infantil: “Menino, quem foi teu mestre?”[...] Se vocês tiverem oportunidade de conseguir esse material...” Então eu fui atrás. Eu descobri que o MEC tinha e a OMEP também tinha. Conversei com a Elaine [presidente da OMEP], mas não deu certo, porque a Elaine queria fazer os cursos e tinha que pagar. Então fui lá no MEC e pedi um número “x” de fitas e eles me deram (Entrevista em 02 de abril de 2008).

Além desses programas em vídeo, a DEPE promoveu também vários cursos, ministrados principalmente por professores da Escola da Vila⁸⁹, de São Paulo, seguindo, ao que parece, uma tendência da época em termos de orientação pedagógica em nível nacional. Dentre os cursos oferecidos pela DEPE, alguns reuniam um grande número de participantes. Tiveram destaque: “Encontro Pedagógico de Professores da Pré-Escola”, oferecido em quatro etapas, com 210, 110, 210 e 280 participantes, em cada uma delas e o curso “Desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos e implicações na prática pedagógica dos professores”, com 180 participantes. O que abrangeu um maior número de professores, no entanto, foi o Projeto de capacitação “Professor da pré-escola – Menino, quem foi teu mestre?”, oferecido em três etapas, com 493 participantes na primeira seção e 450 nas duas últimas.

Esses dados demonstram a mudança de foco na atuação da equipe de educação pré-escolar da Secretaria – deslocam-se o atendimento e a atuação desses profissionais

⁸⁸ Para que esse material pudesse ser utilizado/socializado com as unidades da rede eram necessários equipamentos – TV e vídeo – os quais a DEPE não dispunha. Foi feito então um Projeto e encaminhado à LBA, para um dos programas destinados à educação pré-escolar, que aprovou o projeto e viabilizou a compra dos equipamentos.

⁸⁹ Em 1980 a Escola da Vila iniciou seu projeto pedagógico com o objetivo de educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores através de seu Centro de Estudos. Seus fundadores compartilhavam o desejo de trabalhar na vanguarda do pensamento sobre educação escolar no país. A Escola da Vila foi naquele período um centro formador de idéias, concepções e práticas pedagógicas para a educação pré-escolar.

diretamente nas unidades para o interior da SME, priorizando-se a formação em massa, centralizada. Outra estratégia para responder às demandas foi a realização de reuniões de orientação pedagógica envolvendo mais de uma unidade:

Eu lembro que nós reuníamos três, quatro unidades e sempre no improvisado. Eu peguei o salão de festas do meu prédio, que era atrás da Secretaria, e ali nós fazíamos todo o trabalho [de orientação].. Então vinha a diretora com as professoras e assim nós trabalhávamos. [...] E com as outras [unidades] que eram mais no Interior da ilha, nós íamos até lá. Nós víamos a que tinha mais condições [espaço disponível] e fazíamos a reunião naquela. Passávamos a fita [Menino, quem foi teu mestre?] e depois discutíamos; elas levavam tarefas e cabia à diretora cobrá-las (Entrevista em 02 de abril de 2008 com a então chefe da DEPE).

Todavia, é importante destacar que desde a implantação dos NEIs e posteriormente das creches, a tarefa de acompanhar e orientar as atividades pedagógicas dessas unidades era dividida entre a equipe da DEPE e as diretoras que, tal qual nos períodos anteriores, continuavam a ser indicadas⁹⁰. Sobre a indicação das diretoras, havia, segundo a então chefe da DEPE, alguns requisitos que eram considerados importantes, sobretudo a formação na área:

Não existia eleição de diretor naquela época. Então nós procurávamos indicar quem já tivesse nível superior e que fosse dedicada... Às vezes não tinham então eu incentivava muito a voltarem para a escola, porque no início só tinha o materno- infantil do Instituto e do Coração [colégio]. Eu não queria pegar o pessoal do magistério da prefeitura, tinham muitos vícios [...] Queriam vir para a educação infantil, porque achavam que era mais fácil. Porque na educação infantil era um grupo mais jovem, as nossas reuniões eram mais alegres, mais participativas, o pessoal era mais engajado. E elas queriam vir para cá, porque elas achavam que por serem efetivas na rede elas podiam vir para a educação infantil. [...] E eu não queria e então comecei a incentivar quem já estava a fazer os cursos de educação infantil. [...] Eu não queria alguém que sentasse numa cadeira e desse aula. Eu nunca fiz isso (Entrevista em 02 de abril de 2008).

De acordo com essa entrevistada, além dos momentos de reuniões, quando eram feitas as discussões pedagógicas, as orientações diretamente nas unidades também aconteciam, porém de maneira esporádica e, na maioria das vezes, a pedido das diretoras. Essas diretoras buscavam ainda na DEPE, ajuda para solucionar questões burocráticas, como também orientações relacionadas à organização/encaminhamento do trabalho pedagógico. Com essas diretoras também eram realizados grupos de estudos, porém com o compromisso de que as mesmas depois fizessem o repasse dos conteúdos discutidos/estudados nas suas

⁹⁰ Naquele período os diretores(as) das Escolas Básicas já eram eleitos pela comunidade escolar; na educação infantil e nas Escolas Desdobradas esse processo só irá acontecer mais tarde, em 1994.

respectivas unidades; constituindo-se esta numa estratégia para driblar o número reduzido de profissionais da equipe da DEPE.

Embora na gestão anterior tivesse sido praticada uma espécie de “divisão” de creches e NEIs entre os membros da DEPE, essa forma de organizar o trabalho foi modificada, cabendo a quem da equipe atual reunisse as melhores condições no momento – maior disponibilidade, aproximação com o tema/problema a ser encaminhado, etc. – atender às solicitações que vinham das unidades. Internamente definiu-se por uma organização em que a chefia da DEPE ficava responsável pelos encaminhamentos de caráter predominantemente administrativos desse setor, enquanto os outros membros se encarregariam das questões pedagógicas, sob a direção de uma “articuladora pedagógica”.

Pelo que foi possível apreender desse período, embora essa gestão mantivesse o discurso da qualidade⁹¹, a orientação expansionista por um lado, e a restrição de pessoal, por outro, acabou por promover um processo de desarticulação na equipe e nas suas atividades junto às unidades. O acompanhamento direto já não se tornou mais possível, os encaminhamentos eram mais administrativos, e a estratégia de acompanhamento priorizada foi a capacitação de professores – em grande escala, conforme constatamos por meio dos depoimentos e dos documentos analisados. Isso significou também a transferência de parte das atividades da equipe da DEPE para os diretores das instituições. A gestão seguinte, sob novas bases – democrático-popular – reorientará os trabalhos da SME, da DEPE e das unidades de educação infantil.

⁹¹ O documento “Relatório de Gestão 1989-1992” (1992, p.5) afirmava que: “possibilitar condições de acesso a todas as crianças em idade pré-escolar, promover ações que incentivem a sua permanência e oferecer boa qualidade de ensino foram prioridades da Secretaria Municipal de Educação no período entre 1989 e 1992”.

CAPÍTULO 4

GESTÃO POPULAR E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este capítulo trata sobre os anos de 1990 até 2007 e dedica especial ênfase à análise do surgimento do Coordenador Pedagógico, profissional responsável pela coordenação pedagógica, agora no interior das unidades. Com essa intenção, discutiremos detalhadamente o projeto elaborado para criar o cargo e delimitar as funções desse novo profissional no âmbito da educação infantil, iniciando uma experiência inovadora, cujo legado ainda persiste, sob forma de tensões variadas nas unidades de educação infantil em suas relações com a SME, como veremos a seguir.

Buscaremos demonstrar que, no Projeto analisado, o coordenador pedagógico é pensado no âmbito da gestão das unidades de educação infantil, “atuando junto com o diretor no processo de elaboração e implementação do projeto político pedagógico”, e concebido essencialmente como um “elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador” do processo pedagógico⁹², em que as atividades de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando o trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem das crianças e as relações com suas famílias.

Este capítulo tratará ainda da situação vigente (2007), em que se assiste ao declínio da idéia e da aposta no coordenador pedagógico e a ascensão do supervisor escolar como um profissional especializado nas unidades. Discutem-se também as tensões e as dificuldades que envolveram, e ainda envolvem sua presença e atuação, exigindo-lhes a resignificação de suas funções, previstas inicialmente para a escola, sob pena de não serem legitimados pelos professores da educação infantil.

⁹² Projeto de Coordenadores Pedagógicos, 1996, não paginado.

4.1 O Governo da Frente Popular e as novas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação

Em janeiro de 1993, após novas eleições municipais, a Prefeitura Municipal de Florianópolis passou a ser administrada por um governo de articulação política denominado Frente Popular⁹³, movimento de oposição ao partido que havia administrado a Prefeitura na gestão anterior. A vitória dessa administração popular em Florianópolis, segundo Fontana (2000, p.11):

[...] inscreve-se no rol das experiências administrativas alternativas municipais, conduzidas por partidos de esquerda em anos recentes no Brasil. Sua novidade é de natureza principalmente política, pela reversão de uma arraigada tendência histórica: de uma dominação elitista para um poder que se abre aos setores populares.

A proposta da nova administração municipal – que teve um mandato de quatro anos: janeiro de 1993 a dezembro de 1996 – foi articulada a partir de quatro eixos fundamentais:

- 1) A questão cidade-região metropolitana.
- 2) Transparência administrativa – gestão democrática.
- 3) Participação popular – cidadania.
- 4) Inversão de prioridades.

Esses quatro eixos foram desdobrados em nove prioridades⁹⁴, distribuídas em 13 grandes áreas. Dentre essas áreas, encontrava-se a educação, cuja política educacional foi orientada pelos seguintes princípios: a) nenhuma criança fora da escola; b) construção de uma

⁹³ A Frente Popular era composta pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores/PT; Partido Comunista do Brasil/PC do B; Partido Popular Socialista/PPS; Partido Socialista do Brasil/PSB; Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB; Partido Verde/PV; Partido Democrático Trabalhista/PDT e pelo Movimento Socialista Revolucionário/MSR. O prefeito nessa gestão foi o até então deputado estadual Sérgio José Grando (PPS).

⁹⁴ A partir desses quatro eixos, foram definidas as seguintes prioridades: 1) reduzir as desigualdades: combater a miséria e a deterioração das condições sociais; 2) democratizar o poder, estimulando, ampliando e assegurando a participação nas decisões, garantindo todas as informações à sociedade; estimulando a organização autônoma e independente da população e sua auto-gestão, descentralizando o poder; 3) resgatar a cidadania em todos os seus níveis e formas; 4) gerenciar e estruturar a cidade, garantindo um ambiente saudável a toda a população; 5) planejar, democraticamente, o espaço urbano e periférico, invertendo as prioridades governamentais até aqui conhecidas; 6) articular as demandas locais às questões estaduais, nacionais e internacionais; 7) promover a integração dos municípios da grande Florianópolis, entendendo a cidade como um grande ecossistema; 8) desenvolver ações e experiências, individuais e coletivas que apontam para uma nova ordem social, cultural, ética e moral; 9) conscientizar os cidadãos, de forma crítica, acerca dos limites de um Governo Municipal e das demais Instituições. Essas prioridades, conforme explicitado no programa de ação desse governo, constituíam-se nos “suportes básicos para um governo democrático e popular” (Frente Popular. Programa de Ação de Governo. Agora é a vez do povo. Florianópolis, 1992. Não paginado).

nova qualidade de ensino; c) democratização da educação; d) financiamento da educação. Quanto a essas propostas, no entendimento de Carminati:

Podemos perceber nas propostas anunciadas, uma clara preocupação com o provimento das condições necessárias para a qualificação do ensino nas unidades da rede pública municipal, assim como com o processo de democratização da gestão das escolas e da própria estrutura central da Secretaria Municipal de Educação. Num plano mais geral, essas propostas pretendiam expressar as necessidades dos profissionais, alunos e pais da rede municipal de ensino, indo ao encontro das suas expectativas, principalmente no que dizia respeito à implementação de ações que de fato pudessem contribuir para o estabelecimento de relações mais democráticas. (CARMINATI, 2002, p.94).

As novas orientações para a rede municipal, após um intenso processo de debates e consulta aos profissionais da rede, foram consubstanciadas em um Documento intitulado “Diretrizes e Metas para a Educação: Governo da Frente Popular – 1993-1996”. Já em sua apresentação, a Secretária Municipal de Educação, professora Doroti Martins⁹⁵, assim explicitava a base política da nova gestão:

As Diretrizes, Metas e Ações se constituem, então, na proposta de trabalho que a equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação apresenta a todos os trabalhadores da educação da Rede Municipal de Ensino, aos seus alunos e pais, e à população em geral para, junto conosco, lutar e fazer acontecer a Escola Pública **libertadora, democrática, unitária e transformadora**, que todos desejamos alcançar, através de nossas quatro grandes diretrizes: **Democratização da Gestão; Democratização do Acesso; Política de Educação de Jovens e Adultos; Uma nova Qualidade de Ensino** (PMF, 1993, p.5, grifado no original).

Ao traçar algumas considerações sobre a situação da SME e sua rede educacional, o documento criticava severamente as condições encontradas, afirmando que a estrutura tanto ao nível de Secretaria como de suas unidades escolares estava muito aquém das suas necessidades:

A rede física foi encontrada em precaríssimo estado de conservação e sem infra-estrutura para desencadear um programa de manutenção. [...] Com relação ao seu quadro de profissionais, [...] mais de 50% é constituído de professores substitutos e todas as conseqüências que daí decorrem, como a instabilidade, não acesso aos benefícios da carreira e descontinuidade do trabalho pedagógico propriamente dito. Os educadores do município encontravam-se com seus salários aviltados e com o Plano de Cargos achatado pela política salarial anterior. Nossos profissionais não dispõem, hoje, de condições de trabalho, quer seja na forma de uma sala adequada, onde se reunir para planejar suas atividades e avaliar a produção de seus

⁹⁵ A professora Doroti Martins, professora do Departamento de Filosofia – UFSC – assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação em 15 de abril de 1993, em função da saída, por motivo de saúde, do também professor da UFSC, Osvaldo Maciel..

alunos, quer bibliotecas com acervo mínimo e atualizado, ou salas ambiente para qualificação do seu trabalho. [...] Os elementos de diagnóstico apresentados mostram a necessidade de desencadear esforços em todas as frentes para alcançarmos a escola pública que queremos (PMF, 1993, p.24).

No caso da agora denominada educação infantil⁹⁶, três grandes diretrizes estariam norteando o trabalho: uma nova qualidade de ensino; democratização do acesso; democratização da gestão. A consecução desses objetivos passava por um intenso processo de reorganização da rede, o que incluía tanto os aspectos relacionados à estrutura física como pedagógica:

[...] O diagnóstico da pesquisa realizada na rede de ensino em 1993, mostrou-nos uma educação sem projeto político- pedagógico, sem um fio condutor que desse sentido e possibilitasse uma prática social educativa. Cada unidade funcionava dentro de seu núcleo pulverizada numa parte, desconectada do todo e sem uma efetiva interação com a comunidade escolar. Faltava espaço que oportunizasse o diálogo dos educadores para discutir sua formação, suas reivindicações, para trocar experiências, dividir suas dúvidas. Faltava espaço para os educadores refletir sua práxis e a partir daí, sustentados teoricamente, desenhar individual e coletivamente a Escola que queriam e as finalidades históricas desta Escola (PMF, 1996c, p.25).

As dificuldades apresentadas expressavam-se também na oferta restrita de vagas e nas crescentes demandas populacionais para a educação infantil. No início de 1993, a rede atendia em suas unidades 4371 crianças; somando-se a esse número mais 1838 atendimentos por meio de entidades conveniadas, contabilizava-se um total de 6209 crianças de 0 a 6 anos matriculadas (PMF, 1993, p.14).

No período compreendido entre 1993-1996, segundo um dos documentos dessa gestão⁹⁷, quatro novas creches foram construídas e alguns NEIs foram extintos⁹⁸, reduzindo de 37 para 34 NEIs. Porém o “Relatório de Gestão 93-96” destacava que diversas unidades foram ampliadas e reformadas, assinalando ainda que, “dadas às dificuldades de atender toda a demanda”, foi ampliado o atendimento via conveniamento com instituições filantrópicas e/ou comunitárias; o número de convênios com as creches comunitárias subiu de doze para trinta e sete naquele governo. Contudo, segundo assinalava o mesmo relatório, quanto aos termos de conveniamento foram introduzidos novos critérios relacionados à qualificação do atendimento, uma vez que os convênios mantidos até então se restringiam ao repasse de

⁹⁶ Essa denominação foi encontrada nos documentos dessa gestão e permanece até então.

⁹⁷ Diretrizes e Metas para a Educação. Governo da Frente Popular. 1993/1996. p.14.

⁹⁸ O documento em questão não explicava as razões dessa extinção. Encontramos em Ostetto (2000) a informação de que o NEI Canasvieiras transformou-se em 1993 em Creche Doralice Teodora Bastos; o NEI Costeira e o NEI Itacorubi foram extintos em 1994; e o NEI Barreira do Langa foi extinto em 1995.

verbas, insuficientes inclusive para atender as necessidades das próprias instituições conveniadas:

As mudanças referem-se a convênios através dos quais a Prefeitura garante contratação de professores substitutos para atenderem nas creches conveniadas e repasse de merenda escolar. Outro aspecto é o esforço de se incluir estes profissionais contratados para a formação oferecida para a rede municipal. Essas iniciativas buscam a garantia de uma educação de qualidade, superando o caráter assistencialista encontrado em muitas dessas instituições. Até então os convênios resumiam-se ao repasse de verbas [...]. Desta forma também garantiu-se uma ampliação do atendimento infantil num esforço de democratização do acesso e permanência (PMF, 1996c, p.25).

Na perspectiva da gestão democrática, princípio estabelecido pela Constituição de 1988 e uma das diretrizes assumidas por esse governo municipal, introduziu-se também na rede de educação infantil, nesse período, a eleição direta para diretores de creches e NEIs⁹⁹, configurando-se essa iniciativa como uma importante conquista dos educadores no que se refere à democratização da gestão educacional.

De todas as iniciativas tomadas durante o governo da Frente Popular, provavelmente a de maior ressonância foi o Movimento de Reorientação Curricular (MRC)¹⁰⁰. O MRC foi concebido como:

[...] um processo de reflexão da prática a partir da teoria e conseqüente mudança da prática, nova reflexão da nova prática a partir da teoria, nova e conseqüente mudança da prática, dialética e continuamente [...] (PMF, 1996c, p.36).

Como acima já mostramos, na avaliação da SME, a rede municipal de educação, incluindo a educação infantil, encontrava-se sem uma direção pedagógica consistente. Implantar, portanto, um processo de gestão popular, democratizar a educação, implicava dois movimentos: construir, coletivamente, uma proposta de educação popular e preparar os professores para a sua implementação. Em ambos os casos, a formação dos professores configurava-se como estratégia central. Veremos então como esse movimento desdobrou-se no âmbito da educação infantil.

⁹⁹ Nas escolas básicas da rede municipal, a eleição direta já era uma prática de anos anteriores, mas na educação infantil e nas escolas desdobradas encontrava-se até então no campo das reivindicações. Para saber mais sobre o processo de eleição de diretores para a educação infantil sugerimos ver Hasckel (2005), “Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche” e Carminati (2002): Democratizando a gestão: Os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis.

¹⁰⁰ Para saber mais sobre o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), sugerimos ler as seguintes dissertações: Wiggers (1999) “A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis” e Fernandes (2000) “Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil”.

4.2 A educação infantil como espaço sócio-educativo de cuidado e educação

Concebidas como “espaços sócio-educativos, de caráter coletivo, diferentes e complementares à família”, as creches e NEIs, na perspectiva adotada pela SME/DEPE, deveriam “oferecer às crianças os instrumentos sócio-culturais necessários para a sua inserção na cultura e sociedades adultas” (PMF, 1996a, p.17), cabendo a elas a função de cuidar e educar as crianças. Para dar conta dessa tarefa, a DEPE, seguindo a mesma orientação da SME¹⁰¹, assentou suas bases teóricas nas contribuições de autores da Psicologia Histórico-Cultural, em especial Vygotsky, estando essas orientações sistematizadas em um “caderno” voltado à educação infantil. Esse documento ou “caderno” de orientação destacava a brincadeira e a linguagem como dimensões essenciais do trabalho pedagógico com as crianças, afirmando ainda a intencionalidade que deveria orientar as práticas pedagógicas dos professores na educação infantil. A matriz curricular proposta articulava-se a partir de três conceitos: Natureza, Cultura e Sociedade, envolvendo as áreas de conhecimento, de modo a fornecer instrumentos de organização da prática e, dessa forma, alimentar os projetos de trabalho das Creches e NEIs.

Nas palavras da então chefe da DEPE, a proposta curricular para a educação infantil revelava “um pouco do nosso desejo de assegurar às crianças de 0 a 6 anos uma educação e um cuidado que respeitassem os direitos fundamentais”, além de destacar o desejo de que o documento fosse transformado num “currículo real¹⁰²” (PMF, 1996a, p.6).

A compreensão local a respeito das crianças e do trabalho efetivo com elas nas instituições de educação infantil, expressa nos documentos e destacada acima, foram possivelmente influenciadas por pesquisas que se intensificavam naquele período e por debates travados em eventos de destaque nacional. Em 1994, por exemplo, realizou-se em Brasília o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de onde saíram recomendações/indicações importantes e que provavelmente produziam efeitos também em nível local. Naquele mesmo período, o MEC/COEDI produziu um conjunto de publicações, já mencionado, encomendado às pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (FCC), que tratavam de diversos aspectos relativos à educação infantil (política, financiamento, organização e funcionamento, formação dos profissionais, práticas concretas,

¹⁰¹ A SME adotou como perspectiva teórica o Materialismo Histórico-Dialético, claramente expressa nos documentos que produziu.

¹⁰² O currículo, segundo a proposta curricular para a educação infantil, era concebido não como uma carta de intenções, mas como uma intenção materializada que aparece como resultado de decisões previstas pelo coletivo das Unidades e que se concretiza na forma de organização do espaço, na seleção dos conteúdos e na natureza das interações presentes nas instituições.

etc), com vistas a estabelecer patamares mínimos de qualidade nessas instituições. Esse material foi amplamente divulgado nas instituições de educação infantil. Também nesse sentido destaca-se que, na Constituição de 1988, a criança de 0 a 6 anos ganhava um novo estatuto social, sendo reconhecida como “sujeito de direitos”, dentre estes o direito à educação, conforme já analisamos no capítulo 1.

Nessa mesma direção de análise, Ostetto (2000, p.144) afirma que:

A Proposta Curricular de 1996 é representativa do momento pelo qual passa a educação infantil nos anos 90. Primeiro por uma questão conceitual: trata de “educação infantil” e não mais de “educação pré-escolar”, tendo a dupla função de “cuidar e educar¹⁰³”; segundo, pelas questões colocadas em destaque: brincadeira e linguagem, pressupostos marcadamente dos anos 90 para a educação infantil, influenciados por uma orientação também diferenciada das propostas já existentes (grifo no original).

Como já mencionamos no item anterior, o MRC teve um impacto político na rede como um todo, sendo sentido também na educação infantil. Construir e implementar uma nova proposta curricular na rede implicava um forte trabalho coletivo, motivo pelo qual os Grupos de Formação constituíram-se e fortaleceram-se como espaços privilegiados para o debate, troca de experiências, deliberações coletivas¹⁰⁴. No entendimento de Fernandes (2000, p.98):

[...] nos Grupos de Formação [...] os professores foram conquistando a sua protagonização. Apesar de iniciados de um jeito mais “clássico”, os Grupos de Formação estavam inseridos numa política de formação cuja fundamentação teórico-metodológica de referência não só aceitava como estimulava a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo. O governo da Frente Popular, na gestão 93/96, declarou-se animador de todo o processo do Movimento de Reorientação Curricular e pretendia que todas as suas ações, inclusive nos Grupos de Formação, fossem coletivas e participativas.

Como resultado da reflexão promovida pelos Grupos de Formação, foi elaborado um primeiro documento no qual foram explicitados os objetivos para essa etapa educacional e posteriormente discutido em um grande encontro com o coletivo dos educadores (reuniu cerca de 750 profissionais) da educação infantil da RME, sob a coordenação da equipe da DEPE:

Este Documento Preliminar, apresentado e discutido com todos os profissionais que atuavam nas Creches e Neis no dia 05/12/95, sintetizava as discussões e reflexões oriundas de todas as ações do MRC e continha os

¹⁰³ Sobre o cuidar e educar, o caderno de educação infantil assinalava que: “em razão e em consequência dos debates e fóruns realizados nos últimos dez anos, o atendimento infantil tende a unir ações de cuidado e educação numa mesma instituição, como já ocorre em alguns países da Europa, como a Itália e a Suécia, por exemplo” (PMF, 1996a, p.8).

¹⁰⁴ Os Grupos de Formação aconteceram quinzenalmente durante três anos, envolvendo professores e auxiliares de sala e constituíram-se como “um espaço de troca de experiências profissionais entre os educadores, para uma reflexão articulada entre a teoria e a prática educativa”. (PMF, 1996a, p.12).

princípios que orientam e fundamentam a prática educativa para as crianças de 0 a 6 anos (PMF, 1996a, p.13).

No entanto, ainda segundo Fernandes (2000), um dos aspectos contraditórios da experiência com os Grupos de Formação foi a impossibilidade de que todos os professores participassem, pois não havia vagas suficientes e, nesse caso, aqueles que puderam participar ficaram com a responsabilidade de fazer o repasse aos demais. Apesar desse limite, o momento foi vivido por aqueles que dele participaram como de “efervescência democrática”:

[...] naquele período nós estávamos muito entusiasmados com tudo. Era muito bom! Um processo de construção que nós estávamos vivenciando. Nós estávamos sendo ouvidos, estávamos tendo a possibilidade de pensar mais, estávamos tendo mais vontade, nos sentindo contemplados em mais coisas [...]. Nós estávamos muito tempo em silêncio, muito tempo sem ser ouvidos (Entrevista em 28 de novembro de 2007 com uma das professoras que participou desses Grupos de Formação).

Além da formação oferecida pela rede, a aproximação com as universidades, tanto em momentos organizados institucionalmente, como por iniciativa individual dos profissionais da rede, auxiliavam na atualização dos conhecimentos que vinham sendo produzidos na área com a conseqüente repercussão no trabalho desenvolvido junto às crianças. Conforme assinalou uma das professoras daquele período:

[...] nós não perdíamos o vínculo com a universidade. Então eu sempre estava estudando, participando. Estava sempre próxima. Ia acontecer um curso, em tal dia, e todo mundo ia pra lá.. Então isso nos dava um pouco mais de sustentação (Entrevista em 28 de novembro de 2007).

Reafirmar o caráter educativo das creches e NEIs, além da defesa da autonomia das unidades e dos profissionais no seu interior por meio de instrumentos que garantissem maior participação, foi um dos grandes objetivos da SME nessa gestão, segundo compreendemos. Esse intento engendrou um movimento sem precedentes até então na rede de educação infantil, mobilizando um coletivo de educadores a refletir de maneira fundamentada e num processo contínuo sua prática cotidiana em busca de maior autonomia intelectual. Ainda que na gestão anterior a formação coletiva também estivesse presente de maneira acentuada, na gestão da Frente Popular a formação realizada especialmente por meio dos Grupos de Formação constituiu-se num espaço importante de construção coletiva do projeto de educação da rede.

4.3 Novas tarefas da DEPE e unidades de educação infantil: surgimento do coordenador pedagógico?

Conforme destacamos, as ações da DEPE não estavam isoladas, ao contrário, faziam parte da política daquele governo e, como tal, preliminarmente eram precedidas de avaliação e deliberação da equipe dirigente da SME que, por sua vez, fazia parte do Colegiado de Ensino da Secretaria Municipal de Educação. Desse colegiado participava também a chefe da DEPE, que assim descreveu:

O Projeto Político-Pedagógico da Gestão da Frente Popular era um projeto muito articulado, com diretrizes definidas, com ações muito definidas para toda a Secretaria de Educação. Havia uma participação muito grande. Acho que participação não é o termo adequado, havia uma articulação muito grande entre os Departamentos dentro da Secretaria. Nós sabíamos onde queríamos chegar. Não estou dizendo que era consenso o tempo todo não, havia brigas, disputas e tudo o mais, mas nós tínhamos um norte em comum, nós tínhamos metas estabelecidas que eram comuns, então isso fortalecia muito as ações. E havia um entendimento de que os profissionais que trabalham lá na ponta eram parceiros, também tinham voz ativa e podiam sinalizar quais eram as melhores políticas para a educação no município (Entrevista em 22 de novembro de 2007; grifos nossos).

A DEPE, agora denominada Divisão de Educação Infantil¹⁰⁵, como uma das integrantes do processo de articulação do projeto político-pedagógico dessa gestão, deveria se responsabilizar por levar às unidades de educação infantil a proposta educacional que havia sido gestada por esse governo municipal e ajudar a implementá-la. Em outras palavras, caberia à DEPE, sobretudo, organizar o trabalho coletivo dos educadores nas unidades de educação infantil, traçando os encaminhamentos para materializar o projeto político-pedagógico elaborado. Como desdobramento desse projeto, e a ele articulado, cada unidade de educação infantil deveria elaborar a sua proposta pedagógica (PPP), envolvendo o coletivo dos educadores. A exigência do PPP nas unidades anteciparia o que a LDB 9394/96 faria mais tarde, conforme discutimos no Capítulo 1.

Tratando sobre o projeto político-pedagógico, Vasconcellos (2004) considera que, como construção participativa contínua, este não se encerra quando o documento se formaliza, mas abrange sua concepção, execução, avaliação e reelaboração, permitindo compreendê-lo como um dos instrumentos que possibilita a gestão democrática. Para tanto, segundo Alves (2007, p.177):

¹⁰⁵ Nesse período já encontramos nos documentos a denominação “Divisão de Educação Infantil”, em substituição à denominação “Divisão de Educação Pré-Escolar”, no entanto a sigla utilizada para definir esse setor ainda permanece “DEPE”.

[...] requer a definição e prática de gestão democrática voltada para o resgate do controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores, que empreenda esforços para a superação da hierarquização do trabalho escolar, do corporativismo, do processo decisório centralizado e da separação entre concepção e execução.

Nesse sentido, não se trata, pois, de participação ilustrativa, na qual apenas são legitimadas as decisões pré-estabelecidas por alguns, mas de constituição de espaços coletivos de ação e reflexão em um processo crítico e criativo de tomada de decisões, “que não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” (VEIGA, 2006, p.15).

Contudo, Alves adverte que:

[...] não se pode mitificar o PPP como propulsor de emancipação do trabalho pedagógico e da autonomia escolar ao atribuir-lhe poderes ilimitados de transformação, pois isso significaria sua desvinculação da realidade social que é contraditória, tornando-o mera abstração. A gestão democrática e a participação, portanto, devem ser compreendidas em sua materialidade e limites históricos dentro da sociedade capitalista, no movimento contraditório e antagônico que une dialeticamente alienação/emancipação, para que se possam explicitar o sentido político e pedagógico presente no processo educativo, bem como a ligação das finalidades precípuas da educação escolar e não escolar [...], com os meios para alcançá-los, indicando a compreensão dos problemas e desafios da prática pedagógica (ALVES, 2007, p.178).

Assim, nessa nova administração, dois aspectos ficaram priorizados: o PPP, alimentado pelas discussões dos Grupos de Formação e a eleição de diretores para as Creches e NEIs. Ambos concebidos como aspectos basilares na perspectiva da gestão democrática, evidenciando o compromisso dessa gestão com o que fora assumido em suas diretrizes.

Para concretizar os objetivos da gestão democrática, uma das frentes de trabalho dessa Divisão consistia na organização e encaminhamento do processo de formação dos educadores da educação infantil. Entendia-se que essa era condição *sine qua non* para uma nova qualidade de ensino, cabendo à DEPE a definição do tipo de formação, da estratégia de implementação, além da coordenação desses momentos na educação infantil. A formação continuada dos professores da educação infantil, inscrevia-se, e só assim pode ser compreendida, no projeto político mais amplo da SME, em que a formação era compreendida como estratégica para a implementação da nova proposta curricular.

Outra esfera de trabalho da DEPE, a tarefa de orientação e acompanhamento pedagógico das/nas unidades, que nessa gestão foi identificada como “assessoria e coordenação pedagógica”, era dividida, tal qual em outras gestões, entre a DEPE e os diretores das unidades. Todavia, diferentemente da organização das escolas em que os

diretores contavam com apoio de uma equipe técnica – orientadores educacionais, supervisores escolares – no caso da Educação Infantil, os diretores das unidades acumulavam as funções administrativas e pedagógicas, resultando numa junção bastante complexa e que demandava um esforço demasiado.

Essa situação, intensificada pelas novas atividades derivadas da implementação de um processo coletivo de formação e de construção de uma nova proposta pedagógica, representou um acúmulo de atividades, exacerbando tensões e criando demandas pela presença de mais profissionais que dividissem as funções então atribuídas unicamente ao diretor, conforme explicitado nas entrevistas:

[...] E assim a angústia de ser diretora e tentar dar conta das questões pedagógicas. [...] Então nós começamos a ficar apavoradas, íamos à DEPE e dizíamos que não dávamos conta: “Nós queremos dar conta do administrativo, daquela papelada toda, nós queremos também auxiliar o professor, o professor precisa de ajuda, precisa de orientação!

[...] Havia o documento [refere-se ao projeto político- pedagógico]. Todas as unidades saíram da DEPE com todas as informações. E eu lembro que eu reli tudo o que foi feito lá, eu coloquei tudo nas paredes para as professoras visualizarem, o que era o documento e como se fazia este documento. E se estudou muito.

[...] Então, quem era o diretor: era aquele que recebia a formação, ia para a unidade e lá ele precisava dar conta dessa formação [...]. O diretor naquela época tinha que dar conta tanto do administrativo, como do pedagógico. Entrava-se em sala, ajudava-se a fazer o planejamento. Nos horários que podia reunia os professores, fazia grupos de estudos, via o que os professores estavam precisando [...], fazia-se o planejamento e reuniões pedagógicas com eles (Entrevista em 31 de outubro de 2007 com uma das diretoras da época; grifos nossos).

O que fazer diante de tantas pressões e demandas de trabalho? Tudo indica que a intensificação das tarefas do diretor, que envolviam dentre outras, o trabalho com as famílias, a organização de reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, as observações/orientações do trabalho dos professores junto às crianças, além das funções burocráticas, levou algumas unidades a buscar alternativas, ainda que provisórias, com vistas à divisão de tarefas no âmbito da gestão. Esse processo resultou na assunção informal de professores às atividades de orientação e articulação pedagógica no interior das unidades, desenvolvendo simultaneamente as atividades de docência e de coordenação pedagógica: “[...] não existia essa função [de coordenação pedagógica], mas nós estávamos lá para desenvolver esse papel. Não existia formalmente, mas ajudávamos a desenvolver esse trabalho de coordenação pedagógica dentro das creches” (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com uma das professoras que assumiu informalmente a função de coordenadora pedagógica).

Essa atividade simultânea de coordenação e de docência foi analisada por Polizel (2003, p.103) em seus estudos acerca das práticas do “professor coordenador pedagógico” na rede estadual paulista, concluindo que esse profissional vive uma situação confusa, pois ao mesmo tempo em que é professor faz parte da equipe diretiva da escola. Assim, “por não ocupar uma posição definida na hierarquia escolar [...] ou um posto demarcado na organização escolar com atribuições e competências arroladas, torna-se um ‘coringa’ no cotidiano escolar”.

Os aspectos que resultaram na intensificação das atividades como resultado de uma política de descentralização e de valorização das iniciativas das unidades também foram sentidos na DEPE, cujas restrições de pessoal e de infra-estrutura os impossibilitavam de manter o acompanhamento e orientação diretamente nas unidades. “Eles iam lá, mas nós não tínhamos essa formação direta lá na unidade [...] A unidade, por meio da diretora, ia até as formações na DEPE e depois as repassava à unidade, dava a formação que recebia lá” (Entrevista em 31 de outubro de 2007 com uma das diretoras da época)..

O acúmulo de tarefas tanto dos diretores como da DEPE, chamou a atenção dos dirigentes da SME. No final de 1994, encontramos no Planejamento Estratégico Situacional (p.87), dentre os “nós críticos” a serem superados pela administração, o problema acima referido, explicitado da seguinte maneira: “Operação: Projeto Educação Infantil – Assessorar Professores e Funcionários da Educação Infantil”. Para a superação desse problema, duas estratégias foram indicadas: “Implantar projeto de coordenadores pedagógicos”, e, na seqüência, “Regulamentar o projeto de coordenadores pedagógicos”. Foram indicadas ainda as ações necessárias à implementação dessas estratégias:

- a) Identificar profissionais qualificados na rede.
- b) Capacitar equipe de coordenação pedagógica através do convênio UFSC.
- c) Analisar as avaliações mensais realizadas pelas UEs [unidades de ensino].
- d) Discutir a importância/necessidade do cargo nos grupos de formação.
- e) Elaborar proposta de atribuições e funções no cargo de coordenador pedagógico.
- f) Reunião de diretores para discussão da proposta.
- g) Constituir comissão para viabilizar a legalização do cargo de coordenador pedagógico¹⁰⁶.

Como resultado desse “nó crítico”, foi elaborado o Projeto Coordenador Pedagógico, visando a criar o cargo¹⁰⁷ e delimitar as funções desse novo profissional no âmbito da

¹⁰⁶ Essas informações foram encontradas em um documento isolado. Nesse sentido, embora utilizando as informações constantes no mesmo, fazemos a ressalva em relação ao seu caráter oficial.

educação infantil. Iniciava-se nesse momento uma experiência inovadora. Se o projeto era novo, a necessidade era velha:

A necessidade de um coordenador pedagógico já era uma necessidade manifestada há algum tempo pelos educadores da RME. Estes perceberam a falta de um profissional que articulasse, orientasse e fizesse avançar o projeto pedagógico da escola (PMF, 1996d, não paginado).

O que era, afinal, o Projeto Coordenador Pedagógico e, de que maneira ele foi implantado por essa gestão? Conforme analisaremos a seguir, o coordenador pedagógico foi pensado no âmbito da gestão das unidades de educação infantil, atuando, assim, junto ao diretor no processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, concebido essencialmente como um elemento articulador, dinamizador e mediador do processo pedagógico da unidade na qual ambos se inserem.

4.4 O coordenador pedagógico – uma função a ser inventada?¹⁰⁸

Nesta seção discutiremos o “Projeto Coordenador Pedagógico”, abordando-o em seus três momentos: a) em 1995, quando o projeto é concebido e iniciado, mantendo a antiga fórmula de orientação centralizada na DEPE, entretanto com algumas variações; b) depois, em 1996, quando o projeto é revisado, deslocando o coordenador pedagógico para uma intervenção direta na unidade; c) fim do “Projeto Coordenador Pedagógico”, com o término do governo da Frente Popular. Discutiremos também as particularidades observadas em cada um desses momentos – aspectos do projeto original, como este foi sendo modificado, as tensões produzidas no seu interior, dentre outros.

Conforme poderemos observar, o projeto de coordenadores pedagógicos foi gestado num contexto de democratização da educação da rede municipal, nele se inscrevendo, tal qual a eleição para diretores, a elaboração do projeto político-pedagógico, os Grupos de Formação e os conselhos de escola. Todos fazendo parte do projeto político mais amplo da SME, na perspectiva de uma gestão participativa e democrática proposta por aquela gestão.

¹⁰⁷ Cargos são administrativamente a posição que uma pessoa ocupa dentro de uma estrutura organizacional. Toda empresa ou entidade tem uma estrutura organizacional, por mais informal e sem nexos que possa parecer. Aos cargos, portanto, deve haver uma necessária correspondência de funções e responsabilidades. O Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis conceitua cargo público como “lugar instituído na organização do serviço público, com denominação própria, atribuições específicas e estipêndio correspondente pago pelo Erário Municipal, para ser provido e exercido por um titular, na forma estabelecida em lei”.

¹⁰⁸ Parafrazeamos as autoras italianas Mantovani e Perani (1999), que utilizaram essa expressão ao se referirem aos educadores da primeira infância, por considerarmos que a expressão guarda semelhanças com a situação do coordenador pedagógico na educação infantil.

Tentando compreender esse movimento, convém relembrar que o acúmulo de tarefas atribuídas ao diretor foi também percebido pelos dirigentes da SME/DEPE, vindo a se constituir possivelmente numa das principais demandas pelo coordenador pedagógico, reivindicação também manifestada pelos educadores da educação infantil da rede. Nesse contexto, o surgimento desse profissional foi assim sintetizado pela então chefe da DEPE:

[...] Nesta discussão envolvendo formação, tentando dar conta das diretrizes estabelecidas, os próprios profissionais: professores, diretores – em especial os diretores – começaram a perceber a falta que fazia uma pessoa para auxiliar o trabalho pedagógico. Porque o diretor tinha que dar conta das questões administrativas da creche e das questões pedagógicas do cotidiano, do trabalho educativo pedagógico do professor, então era muita coisa. Os professores, por sua vez, estavam num processo intenso de formação e fazia falta alguém para costurar isso dentro das creches e dos NEIs, para poder junto com eles discutir o seu projeto de trabalho, para fazer uma avaliação e propor novos encaminhamentos. Então isso vem no bojo de uma discussão, não foi algo que surgiu a partir da cabeça de alguém, mas foi uma necessidade surgida. [...] E nós resolvemos experimentar, então. Conversamos sobre qual é a possibilidade, como dá para fazer: "Vamos tentar, vamos fazer um projeto-piloto". E a idéia foi essa: "vamos fazer um projeto-piloto para encontrar a melhor forma" (Entrevista em 22 de novembro de 2007; grifos nossos).

Para implementar o projeto, a DEPE criou então um projeto-piloto, que pretendia oferecer uma assessoria/coordenação mais sistemática primeiramente às creches. Para tanto, foram convidadas sete professoras da educação infantil da rede para constituírem uma equipe que teria como função o assessoramento e a coordenação pedagógica dessas instituições, ficando cada uma das sete professoras, então denominadas coordenadoras pedagógicas, responsável por três delas. Embora permanecessem lotadas nas suas unidades de origem, essas professoras foram designadas para a DEPE, a fim de desenvolverem a referida atividade. Recuperava-se, de certa forma, a idéia do supervisor multidisciplinar, que operou entre os anos de 1986 e 1988, com a "divisão de unidades", agora das creches, fato já analisado anteriormente. Esse projeto de coordenadores pedagógicos se constituiu da seguinte maneira:

Era um projeto piloto, éramos sete coordenadoras, sendo cada uma de nós responsável por três unidades. Havia então outras três pessoas da DEPE responsáveis pelos NEIs [...]. E mais duas [...] que eram responsáveis pelas conveniadas. Nós éramos separadas em três grupos: sete para as creches, três para os NEIs e duas para as conveniadas (Entrevista em 20 de outubro de 2007, com uma das sete coordenadoras pedagógicas; grifos nossos).

No tocante à organização desse trabalho, ficou definido, por esse grupo de coordenadoras, que a ida em cada uma das creches ocorreria uma vez por semana. Nesse

período, foram organizados grupos de estudo envolvendo professores e auxiliares de sala, reuniões com diretoras e outras atividades correlatas. Além da atribuição de coordenar as creches, essas sete coordenadoras pedagógicas participavam estrategicamente dos Grupos de Formação, conforme nos relatou uma delas:

Além de coordenar as creches, de cada uma ter responsabilidade pelas suas creches, nós também participávamos dos Grupos de Formação proposto pelo Movimento de Reorientação Curricular. Nesses grupos éramos coordenadoras ou co-coordenadoras (Entrevista em 20 de outubro de 2007).

O projeto em questão aconteceu durante o primeiro semestre de 1995, quando foi interrompido por dificuldades estruturais, mas também relacionais: “falta de vale-transportes, de xérox e dificuldades nas relações de grupo”, conforme apontou o documento “Relatório do Projeto de Coordenadores Pedagógicos 95 e 96”. Além das dificuldades arroladas, outros problemas ainda foram compartilhados por esse grupo, contribuindo possivelmente para a interrupção do projeto:

[...] era na verdade um desafio muito grande, porque afinal éramos coordenadoras de três unidades ao mesmo tempo. Nós íamos uma vez por semana em cada unidade. [...] um sentimento que nós tínhamos era de que talvez nós não conseguíssemos exercer o nosso trabalho com a densidade que gostaríamos, estando só uma vez por semana nesse local. Esse era um sentimento que compartilhávamos... Nós sete compartilhávamos ainda do sentimento de que era preciso estar mais tempo ali, para podermos sentir o movimento, saber o que fazer com tudo aquilo, com as dúvidas em relação a este trabalho. Até porque as diretoras também nos viam como ponte com a Secretaria, então às vezes vinham pedir auxílio na resolução dos problemas. Mas como fazer então uma intervenção pedagógica se eu não estou lá sempre? Eu peço o caderno para olhar ou não peço? Vejo o planejamento ou não vejo? Quanto ao registro, como é que vai ser a minha influência nessa questão? Como conversar com uma professora sobre a mudança de um ambiente? Então isso tudo causava muita inquietação, em ir uma vez só por semana (Entrevista em 20 de outubro de 2007, com uma das sete coordenadoras; grifos nossos).

No depoimento da entrevistada é possível perceber que o aprendizado da função de coordenadora ocorreu na própria experiência de coordenar e, nesse sentido, parece confirmar a afirmativa de Silva (2001, p.59) de que o ingresso em determinada profissão ou em uma função específica “supõe aprender as posturas e atitudes inerentes à função”. Contudo, ainda que tenham sido destacados vários problemas no decorrer do projeto, evidenciavam-se em documentos sua importância e validade.

[...] Apesar destes [problemas] estive o tempo todo estimulada e envolvida, defendendo este projeto. Acho a presença deste profissional importantíssima, e a implantação deste cargo deve ser feita com muita qualidade e cuidado devido à ausência histórica do coordenador nas escolas infantis e a mudança

que ele poderá promover no perfil das creches municipais (PMF, 1995a, não paginado).

Ainda que diversas dificuldades/dúvidas envolvessem o projeto, havia, no entanto, uma clareza – que ficou evidenciada nas entrevistas, conforme veremos ao longo desta análise – em relação à necessidade de romper com o “modelo de supervisão” existente no ensino fundamental da RME, construindo uma prática distinta daquela. A escolha do termo “coordenador pedagógico” já anunciava o desejo de diferenciar-se, de trilhar um caminho distinto daquele dos supervisores escolares do ensino fundamental:

Nós tínhamos a assessoria da Gisela [Wajskop], e naquela época estava se iniciando a questão do brincar, do binômio cuidar e educar, de como fazer a leitura das brincadeiras. Nesse projeto, tem a fundamentação teórica embasada no livro “Pré-escola é ou não é escola”, e também no livro “Com a pré-escola nas mãos”. Nós fomos tentando achar alguma coisa que falasse da coordenação pedagógica, que fosse diferente do que estava proposto para o supervisor escolar que a escola tinha. Esse [o supervisor escolar] não tinha o caráter que nós queríamos. Nós queríamos um articulador e não uma pessoa para supervisionar os trabalhos. Essa era a visão sobre o supervisor. Pelo menos naquela época era isso que se pensava ou talvez esse fosse o olhar que tínhamos sobre ele. Não sei... Talvez eles já se vissem de outra forma (Entrevista em 20 de outubro de 2007 com uma das sete coordenadoras; grifos nossos).

Mesmo que ainda houvesse algumas indefinições sobre as funções e o perfil de coordenador que vinha se delineando, um aspecto foi bastante acentuado na composição dos critérios a serem observados para esse cargo: a experiência na docência¹⁰⁹. Assim, ao se reconhecerem como professoras, tendo a docência como base de atuação e de identidade, “a coordenação pedagógica configura-se enquanto uma função temporária da docência e não um cargo vitalício” (ALVES, 2007, p.246). Vejamos o que relata a então chefe da DEPE no sentido da ênfase na docência:

[...] “Quem pode ser esse coordenador? Quem será essa pessoa? Quem será o coordenador pedagógico?”. Na discussão como equipe, nós pensamos: “bom, o coordenador deve ser alguém que já passou pela docência”. E essa era a nossa questão: tem que ser alguém que já passou pela docência, porque se ele vai contribuir com o professor, nas questões que hoje eu chamo de educativo-pedagógicas, ele tem que também ter passado, tinha que ser professor. Então nossa exigência inicial era que ele fosse professor, isso contava nos critérios, tivesse a graduação em Pedagogia Pré-Escolar, que na época não era tão comum como hoje. Nós estamos falando de 12 a 14 anos atrás, é muito recente (Entrevista em 22 de novembro de 2007; grifos nossos).

Assim, duas questões podem ser observadas aqui: a necessidade de afirmar-se a especificidade da educação infantil e a delimitação de um cargo que fosse próprio,

¹⁰⁹ Nesse caso, refere-se ao trabalho direto com as crianças, ou seja, a regência de turma.

preservando as marcas da especificidade que o trabalho pedagógico e a gestão de instituições de educação infantil exigiam.

Em setembro de 1995, a DEPE encaminhou uma consulta para as unidades com a intenção de retomada do projeto, porém agora com algumas variações, conforme veremos. Nessa consulta, por meio de um questionário denominado: “Consulta às unidades escolares de educação pré-escolar sobre coordenador pedagógico”, faziam-se as seguintes indagações: a) Quais as funções e atribuições que o coordenador pedagógico deverá exercer? b) Quem poderá exercer este cargo? Qual formação? c) Sugestões.

Segundo o que constava na introdução do questionário, a consulta à rede tinha o propósito de “envolver toda a rede nessa discussão”. Esse objetivo foi confirmado por uma das participantes do processo de consulta: “Nós não queríamos impor um projeto, não queríamos chegar e dizer: Vai ser assim!” (Entrevista em 20 de outubro de 2007).

Com o retorno dos questionários à DEPE, pôde-se observar que as unidades reafirmavam a necessidade desse profissional para desenvolver a coordenação pedagógica no interior das mesmas. Assim, a equipe elaborou um novo projeto no qual constavam elementos como funções, atribuições e formação necessária aos pretendentes ao cargo de coordenador pedagógico. No tocante à função do coordenador pedagógico, pudemos observar que havia uma preocupação com a dimensão política do seu trabalho, indo para além do aspecto meramente técnico. O projeto recém-elaborado estabelecia que:

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da unidade de educação infantil, respeitando as diretrizes da política educacional da SME e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador (PMF, 1996d; grifos nossos).

Quanto às atribuições, estavam assim expressas:

Acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação através de atendimentos individuais e coletivos; Organizar junto com a direção as reuniões pedagógicas; Organizar o processo de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico junto com o corpo docente; garantir o registro do processo pedagógico da Unidade de Educação infantil, documentando sua história; Articular junto à direção o processo de elaboração e implementação do projeto político pedagógico, envolvendo o coletivo da unidade; Identificar junto com os professores casos de educandos que apresentem necessidade de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados; Organizar o seu trabalho a partir de uma proposta de atuação (projeto de trabalho) apresentado ao coletivo da Unidade escolar; Envolver-se em estudos e pesquisas atualizadas, realizadas por outros órgãos e/ou instituições; Participar de elaboração das pautas, bem como das reuniões de pais propriamente ditas (PMF, 1996d.).

Também foram definidos os critérios para o acesso ao cargo de coordenador pedagógico: “Eleição conjunta com o diretor; Colégio eleitoral: o mesmo que o do diretor; Profissional de nível superior efetivo na Pré-Escola com três anos de experiência” (PMF, 1996d).

Os critérios definidos buscavam afirmar princípios que já vinham se delineando: a coordenação pedagógica concebida no âmbito da gestão, compartilhando então com o diretor o mesmo projeto político e pedagógico; a participação dos profissionais das unidades na escolha desse profissional; a eleição, que remete a um processo supostamente mais democrático e que retira o caráter de detentor de um cargo permanente; e ainda a afirmação da necessidade da formação em nível superior, com a experiência na docência nessa etapa educacional, mantendo, portanto, a especificidade da educação infantil.

Como etapa posterior (e última), o projeto foi submetido ao Colegiado de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, instância composta pela equipe dirigente da Secretaria, para deliberar sobre os critérios exigidos para os pretendentes ao cargo de coordenador pedagógico. Esse Colegiado definiu então que:

- a) As eleições continuariam junto com as de diretor.
- b) O colégio eleitoral se restringiria aos profissionais que atuavam na unidade.
- c) O profissional a ocupar esse cargo seria somente o pedagogo.
- d) No Estatuto o coordenador estaria enquadrado no mesmo nível que o diretor.
- e) O profissional que assumisse a função de coordenador perderia a hora atividade e regência de classe, por ser entendido como professor que não atua em sala de aula (PMF, 1995b, não paginado).

Das mudanças promovidas nos critérios pelo Colegiado da SME, uma foi bastante polêmica: a definição de que o coordenador deveria ser pedagogo e não apenas tivesse nível superior, limitando as possibilidades de participação e modificando o que fora proposto no âmbito da DEPE e das unidades:

[...] O Colegiado definiu que teria que ter Pedagogia. Não poderia ser pessoa de outra área. E esse foi o primeiro grande problema, porque na verdade, existiam pessoas que estavam fazendo o trabalho de coordenação pedagógica que não eram da área da pedagogia e que faziam muito bem e a unidade andava muito legal. Essa foi a nossa primeira grande barreira: ter pedagogia. Esse foi o nosso grande embate! (Entrevista em 20 de outubro de 2007 com uma das responsáveis pelo processo de definição dos critérios para ser coordenador pedagógico).

Sobre o funcionamento do Colegiado da SME que deliberou as mudanças nos critérios estabelecidos para o coordenador pedagógico, a afirmação da então chefe da DEPE

permite-nos compreender que, embora identificados com a mesma concepção que norteava as ações da Secretaria, entre a equipe dirigente – que era também o Colegiado de Ensino da Secretaria – havia disputas políticas:

[...] a Secretaria funcionava desse jeito, com decisões colegiadas. Então os Departamentos levavam os encaminhamentos com base no Projeto Político da gestão, que eram discutidos e algumas vezes alterados. Então, também o Colegiado era um espaço de disputas. Eu lembro que uma das questões alteradas foi sobre a habilitação do coordenador pedagógico. Nós tínhamos pessoas que tinham uma vasta experiência na Educação Infantil e que tinham outra formação que não era na Pedagogia [...] (Entrevista em 22 de novembro de 2007).

Ainda sobre os critérios definidos pelo Colegiado da SME, dois deles merecem ser discutidos, tendo em vista a intenção que abrigavam ou a repercussão que tiveram: a) as eleições conjuntas com as de diretor; b) a perda da hora-atividade e da regência de classe pelo coordenador pedagógico

No tocante às eleições conjuntas com as de diretor, esse critério pretendia garantir um projeto político-pedagógico articulado nas unidades, dando consistência à proposta de gestão democrática. Nesse sentido, seria necessária a sintonia entre a “equipe” – diretor e coordenador pedagógico:

Nós imaginávamos que o diretor e o coordenador pedagógico se articulariam nas suas diferentes posições. O diretor, envolvendo inclusive a comunidade, num raio mais abrangente, e o coordenador pedagógico nessa articulação mais interna mesmo da ação com as crianças. É claro que uma não está desvinculada da outra, estão embricadas uma na outra, uma interfere na outra, é dialética essa função. Entendíamos então que os dois fariam a gestão da unidade de Educação Infantil, uma gestão compartilhada, cada um com suas funções muito específicas. Entendíamos também que isso era fundamental, do ponto de vista político-partidário, mas também do ponto de vista político-pedagógico, de tomar decisões. Que a creche fosse esse espaço de educação intencional das crianças, compartilhada com as suas famílias, com a comunidade se responsabilizando por esse espaço. Acho que é por isso que nós lutamos [...]. Era uma estratégia, a articulação desses dois profissionais. Por isso que nós acreditávamos na eleição também do coordenador. A eleição poderia acontecer junto com a do diretor (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com a então chefe da DEPE; grifos nossos).

Com relação a outro aspecto delicado, a perda das gratificações relativas à docência (regência de classe e hora-atividade), se por um lado essa definição parecia coerente, tendo em vista que as mesmas foram criadas para valorizar aqueles professores que trabalhavam diretamente com as crianças, por outro lado, consistia num aspecto contraditório, pois implicaria em perdas salariais aos coordenadores, ou seja, justamente àqueles profissionais

que se disponibilizavam a contribuir num projeto que se mostrava politicamente importante para a concretização da proposta educacional daquela administração municipal:

[...] quando eles saíam da docência e iam para a coordenação, eles perdiam 40% e é muito no salário. Então nós [DEPE] queríamos que eles recebessem o que na época se chamava “serviço relevante”, que ainda existe hoje. É uma gratificação quando você faz algum serviço que é diferente daquele que você faz normalmente. Você é docente e está trabalhando como coordenador e isso tem uma outra relevância, tem um outro caráter. Essa era a nossa defesa, para que não houvesse uma perda salarial [...]. Porque teve alguns momentos em que eles ficaram sem receber nada! E que foi, no fundo, por acreditarem no projeto que eles permaneceram (Entrevista em 22 de novembro com a então chefe da DEPE).

Nessa mesma lógica, não só aqueles que seriam coordenadores, mas também aqueles que eram convidados para compor a equipe da Secretaria tinham perdas salariais – e isso ocorre ainda hoje! Sobre esse problema, vejamos o que relatou a então chefe da DEPE:

Inclusive era muito difícil de formar uma equipe na DEPE. Quando vinham para a Secretaria, diferentemente da chefe de Departamento, que é a diretora, e do articulador pedagógico, como é hoje, que recebem uma gratificação pelo cargo, os outros perdem salário (Entrevista em 22 de novembro de 2007).

Conforme já mencionamos, o projeto realizado durante o primeiro semestre de 1995 foi interrompido por dificuldades estruturais e relacionais. Entretanto, tal experiência possibilitou diversas reflexões, permitindo então que o projeto inicial fosse revisto e aperfeiçoado. Na nova formulação, como um dos aspectos mais relevantes em termos de proposição, indicava-se a necessidade de que em cada unidade houvesse um profissional responsável pela coordenação pedagógica, agora em tempo integral e, desse modo, garantindo uma orientação pedagógica mais efetiva:

[...] Isso tudo mexia muito conosco, não ver o trabalho fluir. Então acho que, juntando todos esses motivos, nós pensamos então em uma solução, entre aspas, bem entre aspas, que seria então, quem sabe... pensar em uma pessoa que ficasse designada como coordenadora pedagógica 40 horas na unidade. Então sendo essa pessoa da própria unidade, ela saberia os problemas dessa unidade, ela estaria lá 40 horas, ela faria a ponte entre o pessoal da manhã e o pessoal da tarde, ela estaria envolvida nas formações [...] Percebendo as demandas, podendo, na verdade, fazer um trabalho de mais peso do que aquele que nós estávamos fazendo (Entrevista em 20 de outubro de 2007, com uma das sete coordenadoras integrantes do projeto inicial; grifos nossos).

Outro aspecto a ser destacado nesse processo foi o procedimento adotado para a seleção dos candidatos a coordenador: aqueles que desejassem concorrer ao cargo deveriam enviar à DEPE uma “carta de intenções”, em que pudessem demonstrar as ações que

pretendiam realizar caso fossem eleitos. Tais intenções deveriam estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da unidade e com o projeto do diretor eleito¹¹⁰, bem como com o projeto político-educacional da Frente Popular. Não se tratava apenas da criação de um novo cargo, mas de pensar a coordenação pedagógica como uma dimensão da gestão democrática. Por isso a seleção tinha como base sua vinculação com o projeto do diretor eleito, com o PPP da unidade e da SME.

Além dos critérios estabelecidos aos candidatos ao cargo de coordenadores pedagógicos, às unidades ficou também estabelecido um critério para poderem pleitear esse cargo: o número de turmas, incluindo, num primeiro momento, apenas as unidades maiores¹¹¹. Sobre essa decisão foram apontadas as seguintes razões:

Era um projeto piloto, nós sabíamos que tinha que fazer pequeno. Tinha também que haver um convencimento do Colegiado da própria Secretaria que isso era um projeto importante; então ele tinha que começar pequeno, não podia começar com toda a rede, porque nós tínhamos muitas dúvidas ainda. E como é que você vai para a defesa se você tem muitas dúvidas? Então começar pequenininho era mais seguro também para não estar cometendo muita bobagem, muitos erros [...] queríamos que o projeto acontecesse em algumas unidades, a princípio. Que os problemas decorrentes do projeto nós pudéssemos ir verificando, resolvendo e quanto menor mais facilitava. [...] Era mais fácil chamar o grupo pequeno, conversar com essas unidades, enfim, era mais seguro começar pequeno. [...] o projeto era um projeto-piloto e nós entendíamos que nós tínhamos que fazer inicialmente em algumas unidades. E então qual o critério? Quais unidades você escolhe? Então nós escolhemos aquelas maiores. E era critério mesmo, nós vamos fazer um projeto para experimentar, para avaliar. Com o projeto-piloto fizemos um recorte de quantas unidades [...] Nós optamos por sala, porque pelo número de crianças, se é uma creche que atenda os menores, talvez ela não receba, o que não significa que ela não precise por ter um número menor de crianças, porque é berçário. E nós fizemos pelo número de turmas porque então dava o número de adultos, o número de profissionais que estavam trabalhando, independente do número de crianças. [...] A idéia era que depois fosse se ampliando, que se legalizasse (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com a então chefe da DEPE; grifos nossos).

Do universo de unidades que puderam e optaram por ter um coordenador pedagógico, nove delas encaminharam à DEPE sua carta de intenções. Coube primeiramente às unidades elegerem internamente seus candidatos a coordenadores para então esses se submeterem à análise da DEPE, que o fez posteriormente, entrevistando-os. A escolha do coordenador pedagógico pelo grupo a ser coordenado inseriu uma significativa modificação,

¹¹⁰ Embora estivesse prevista a eleição conjunta do diretor e do coordenador pedagógico, essa primeira eleição dos coordenadores não coincidiu com a data prevista para a eleição de diretores, que ainda estavam na vigência do mandato.

¹¹¹ As unidades que naquele momento não pudessem dispor do coordenador pedagógico permaneceriam com a assessoria pedagógica da DEPE e dos diretores.

remetendo a um processo supostamente mais democrático. A justificativa para a análise desses candidatos pela DEPE pautava-se na seguinte compreensão:

Havia sim os profissionais que se colocavam à disposição [...]. Mas nós entendíamos que não podia ficar somente na indicação. Às vezes você tem muito desejo, mas não tem competência. Então nós pedimos para que eles escrevessem sobre o que eles pretendiam, o que eles queriam. Então a carta de intenções veio nesse sentido. Escrevessem sobre porque eles queriam assumir essa nova função. Então nós fazíamos também uma entrevista. É claro que tudo isso é muito subjetivo também, isso não garante muito, mas a idéia era garantir algumas coisas. Porque às vezes o professor é muito bom como professor, mas não consegue articular com um outro educador. E nós tentávamos perceber isso na entrevista que nós fazíamos. Claro que é de uma subjetividade enorme, mas nós tínhamos que ter alguns elementos minimamente. Pessoas de muita timidez e que muitas vezes diziam: “Eu não consigo, eu não vou saber falar”; apesar de um desejo enorme. Era nesse sentido que nós fizemos a carta de intenções e a entrevista também (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com a então chefe da DEPE).

O projeto de coordenadores pedagógicos, em sua versão revisada, foi realizado durante o ano de 1996 e, dessa experiência, resultaram avaliações em relação à importância, expectativas, dificuldades, tensões, aprendizados dele decorrentes, observadas a partir dos depoimentos nas entrevistas.

Nesse sentido, uma das professoras que participou dos trabalhos de elaboração da “nova versão” do projeto na DEPE destacou a importância e expectativas diante do projeto:

[...] na verdade ele se constituiu como um divisor de águas, entre o que era antes talvez, com iniciativas pequenas que começavam e acabavam e que não tinham uma grande incidência dentro das unidades, e esse projeto que, na verdade, teve uma significação nas unidades, pois as pessoas estão aí na rede para contar essa história.

O coordenador pedagógico era um desejo muito grande da educação infantil. A educação infantil toda, tanto os NEIs como as Creches tinham um desejo muito grande dessa pessoa; essa pessoa era o “salvador da pátria”, ele era a grande solução de todos os problemas. Tinha-se essa ilusão, de que o provimento desse cargo iria melhorar substancialmente todas as relações que a unidade tinha. Essa era a grande visão, a grande utopia! (Entrevista em 20 de outubro de 2007; grifos nossos).

Diante da expectativa que era depositada no coordenador pedagógico, aquelas unidades que não poderiam num primeiro momento tê-lo – pelas razões já expostas – reivindicavam a presença desse profissional:

Todas as creches queriam [o coordenador pedagógico] e o descontentamento era: “por que as menores não têm?” Como a rede estava nesse movimento de formação intenso, e as professoras de diferentes creches e NEIs se reuniam para formação, uma contava para a outra como que era ter o coordenador pedagógico. E as experiências positivas são rapidamente disseminadas. Elas

contavam como uma coisa boa, então houve uma boa receptividade (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com a então chefe da DEPE).

Todavia, ainda que o coordenador pedagógico se configurasse como uma antiga reivindicação da educação infantil da rede, algumas tensões surgiram com a sua atuação. Essas tensões ocorreram principalmente com alguns dos diretores das unidades pela “indefinição de papéis”. Essas funções/atribuições de cada um, embora estivessem expressas em documentos orientadores da SME/DEPE, na prática, possivelmente acabavam se “misturando”.

Teve, teve tensões. Pelo relato de outros, não por eu ter visto, mas por eu ter escutado de outros diretores que foi bem complicado. [...] Pela indefinição de papéis [...]. Houve tensão porque... Bem, nós diretores conversávamos muito. Havia diretores que estavam apavorados com aquela pessoa que estava lá, com aquela criatura que estava complicando o meio de campo, tomando seu espaço. Ela não sabia mais se ela era diretora ou era a outra que estava assumindo, que estava tomando o papel dela (Entrevista em 31 de outubro de 2007 com uma das diretoras daquele período; grifos nossos).

Os conflitos dos coordenadores com os diretores e também com os próprios pares foram confirmados pela então chefe da DEPE:

[...] Houve problemas também. Alguns coordenadores que não conseguiram fazer bem o seu trabalho. Não foi tudo perfeito, tudo um mar de rosas, não. Algumas pessoas tiveram dificuldades de encaminhar esse trabalho. Teve alguns que nós tivemos que ajudar. Coordenadores que tinham dificuldade com as diretoras. “Afim qual é mesmo o meu objeto agora? Eu era professora até ontem e agora qual é o meu objeto? Agora é adulto, como é mesmo que eu me relaciono? Como que eu faço? Auxiliar o projeto pedagógico do meu colega e o meu colega também, em contrapartida...” – isso também aconteceu – diz: “Você vem dar pitaco no meu projeto? Quem é você? Até ontem você era o meu parceiro e hoje você vem me condenar?”. Então tudo isso foram questões presentes e nós íamos tentando arredondar na medida do possível. E havia questões que nós não conseguimos dar conta mesmo, que naquele período nós não tínhamos resposta, não sabíamos como fazer (Entrevista em 22 de novembro de 2007).

Tratando da “delimitação de papéis entre os coordenadores e os diretores”, Alves (2007, p.249) assinala que:

Conceber a gestão pedagógica como função específica que pode ser atribuída a um profissional, como parceiro do diretor, não significa, porém, defender uma separação entre pedagógico e administrativo, os quais se imbricam na ação da equipe gestora. Consideramos que a delimitação de papéis nessa equipe seja útil e necessária, numa perspectiva de articulação e colaboração recíproca. Outrossim, prevalece, também, a separação entre administrativo e pedagógico, o que dificulta que se perceba o diretor como professor e se consolidem a concepção e práticas de direção como atividade preponderantemente educacional, antagonizando os dois profissionais.

As tensões resultantes de trajetórias diferentes empreendidas pelos coordenadores pedagógicos, todavia, também produziram aprendizados importantes.

[...] Porque viver do outro lado do papel é lidar com o poder e o poder é difícil. Você tem que lidar com vaidades, a sua principalmente. [...] Porque você acha que se você está ali todos têm que olhar para você de alguma forma, estar trabalhando, estar envolvido nesse processo e nem sempre os envolvimento são iguais, não vão ser iguais, e então você tem que aprender a lidar com o ritmo, com tudo isso. [...] Se você não cuida do grupo – isso eu aprendi como coordenadora – se você não aprende a entrar em sintonia, a ceder em algumas coisas, você ganha um grupo de resistência e o trabalho não vai para frente (Entrevista em 28 de novembro de 2007 com uma das coordenadoras pedagógicas eleitas; grifos nossos).

A dificuldade decorrente dessa “entrada” dos coordenadores nas unidades, seja pela indefinição de papéis ou ainda pela inadequação ao cargo, de certa forma parece ter sido prevista no projeto, pois em se tratando de um cargo eletivo, haveria uma previsão de término, tornando mais fácil a resolução dos problemas decorrentes da não adequação do profissional àquele cargo. Entretanto a eleição, embora solucionasse esse problema, não o colocava como seu objetivo central. Muito mais importante era a alternância no poder, dando a cada professor a possibilidade de ser um dirigente, de atuar em outras esferas para além da docência propriamente dita, o que materializava uma das dimensões essenciais da gestão democrática. Também a alternância dos docentes nesse cargo, viabilizada pela realização de eleições periódicas, oportunizaria que se colocassem questões/avaliações possíveis a partir do mandato que passou e das experiências dele decorrentes. Sobre a eleição para os coordenadores (e também para os diretores), a então chefe da DEPE manifestou o seguinte:

[...] Tem ótimos professores que quando assumem a função de diretor não dá muito certo porque articular comunidade, articular todos os seus pares não é uma tarefa muito simples, você tem que ter liderança, tem que ter essa capacidade de coordenar. [...] Pode ser um excelente professor e não dar conta, não dar certo, então a eleição poderia permitir essa rotatividade. Algumas pessoas que deram muito certo teriam a oportunidade de retornar também. Dos próprios profissionais se enxergarem em outras funções e de ter mais respeito. Eu digo que todos deveriam passar pela função de direção nas creches e nos NEIs. Todos deveriam aprender o que é esse lugar, porque é um outro lugar. Na sala você olha só a sua sala e alguns pais e quando você vai dirigir uma unidade você olha todas as salas e todos os pais. E quando você vem para a Secretaria, você olha todas as creches, toda a cidade. Acho que isso enriquece muito o nosso trabalho, amplia muito o nosso olhar. Então a possibilidade do professor também poder ser diretor, ser coordenador pedagógico, é muito rica, do ponto de vista de democratizar as relações e de comprometer mais os educadores (Entrevista em 22 de novembro de 2007; grifos nossos).

Com base na experiência realizada, foi elaborado um documento intitulado “Relatório do Projeto de Coordenadores Pedagógicos/95 e 96”. Esse documento pretendia recuperar o percurso do projeto, traçar algumas considerações e recomendar/reivindicar a sua regulamentação. Assinalava o documento em questão que:

Foi um ano muito revelador com relação ao papel/função do coordenador pedagógico, já que de todos os profissionais em atuação, poucos tinham experiência e formação específica neste cargo. O papel foi constituindo-se à medida que atuavam (PMF, 1996d, não paginado, grifo nosso).

O documento destacava ainda que:

Ao final deste ano, o grupo concluiu que o avanço no trabalho pedagógico da unidade escolar era muito significativo, pois as relações profissionais mudaram, bem como a relação com a comunidade. [...] Os educadores destas unidades puderam discutir e refletir sobre suas ações em reuniões individuais com o coordenador ou através dos grupos de estudos que objetivavam subsidiar a prática, fazendo a relação teoria/prática. O coordenador foi também, um parceiro do Diretor, organizando e articulando as atividades da escola como um todo, sem que ocorresse a ruptura pedagógico/administrativo (PMF, 1996d, não paginado; grifos nossos).

Alertava o documento, porém, sobre a necessidade de revisão de dois aspectos: a) de um trabalho de formação específica para esses profissionais, paralelamente às suas atividades diárias, com encontros quinzenais; b) de que os coordenadores pedagógicos, “por estarem prestando atividades relevantes”, não fossem prejudicados financeiramente.

Por fim, salientava que a efetivação desse cargo permitiria um salto qualitativo na educação infantil da RME, reivindicando-o à Prefeitura Municipal de Florianópolis: [...] “Se a PMF é pioneira em alguns aspectos na educação infantil em nível de Brasil, este é mais um passo adiante nesse processo”. (PMF, 1996d, não paginado).

Como durante o ano de 1996 o projeto de coordenadores pedagógicos não foi regulamentado, a comissão designada pela DEPE para elaborar o relatório sobre esse projeto fez um encaminhamento no sentido de sua continuidade para 1997. E, nessa direção, elaborou um documento para orientar os interessados nas unidades, denominado “Projeto de Coordenadores Pedagógicos”.

O documento de orientação acima mencionado continha os seguintes aspectos: 1) uma breve introdução, assinalando a importância da presença do coordenador pedagógico na educação infantil; 2) manifestação pela continuidade do projeto e do compromisso da RME, em conjunto com a SME em engajarem-se nele, garantindo novas conquistas e então sua extensão para todas as creches e NEIs; 3) descrição da função e atribuições do coordenador pedagógico; 4) definição dos critérios para a indicação ao cargo de coordenador pedagógico;

5) sugestão de roteiro para elaboração do projeto de atuação (carta de intenções) e cronograma a ser observado para os que pretendiam candidatar-se. Concluía-se o documento com o compromisso de realizar formação e acompanhamento aos coordenadores pedagógicos (PMF, 1996f, não paginado).

A comprovação da validade desse projeto demandou tempo – necessário, no entendimento da DEPE – para o seu aperfeiçoamento. Isso, no entanto, impediu que ele pudesse ser regulamentado ainda durante o mandato da Frente Popular, que se findou em dezembro de 1996. Havia, entretanto, uma expectativa, agora percebida como ingênua, de que, por se tratar de um projeto de tal relevância, construído com a participação das unidades e compreendido como integrante das políticas para a educação infantil da rede municipal, ele seria levado em conta, independentemente do governo que viesse a assumir a Prefeitura de Florianópolis em 1997. Tal era essa certeza que o documento foi encaminhado às unidades – já destacado – com as orientações para os interessados ao cargo para o ano de 1997, ano em que uma nova administração assumiria a prefeitura.

Entretanto, a despeito de todas as expectativas e apostas no projeto, o novo governo que assumiu a PMF – oposto do ponto de vista político-partidário ao governo que saía – não lhe deu continuidade. O projeto então se encerra junto com a gestão da Frente Popular. Ato contínuo, são propostas novas diretrizes em relação às atividades da DEPE, além de outras orientações político-pedagógicas às unidades. A educação infantil da rede trilharia diferentes caminhos. Sobre a não regulamentação do projeto em tempo hábil, que teria resultado no seu encerramento, a então chefe da DEPE fez a seguinte avaliação:

Acho que não deu tempo. Acho que um projeto desses numa rede precisava de tempo, para nós avaliarmos, para corrigirmos, para ir aperfeiçoando. [...]. Eu acho que isso foi um pouco de: “Vou falar do Departamento”, um pouco de ingenuidade política mesmo, no sentido de que tem tempos políticos. Tanto que depois que eu saí da Frente Popular eu fui fazer um curso de Políticas Públicas para aprender coisas que talvez naquele momento fizesse muito na paixão, na crença. Eu acho que me faltava naquele momento um conhecimento maior de Políticas Públicas, de como tem que fazer. Então, nós esperávamos o quê? Nós esperávamos que esse projeto piloto fosse algo discutido, nós não queríamos que esse projeto fosse algo do Departamento, queríamos que fosse construído com a rede. Mas isso era um tempo já de final da gestão, quando não se podia mais fazer por causa do tempo político, tem que se resguardar um tempo antes e um tempo depois da eleição para poder encaminhar essas coisas. Então não houve tempo hábil. E nós acreditávamos também, ingenuamente, mesmo sem saber quem seria o próximo prefeito, que uma discussão dessa natureza permaneceria. [...] Mas não é considerada a construção de um grupo, só as questões político-partidárias. É uma tristeza, mas nós que trabalhamos com Educação sabemos que é assim que funciona. Então houve ingenuidade mesmo. Hoje eu penso que se nos tivéssemos acelerado, encaminhado para a Câmara de um jeito

sem muita certeza também, quem sabe... Não sei... Não foi feito. E a história não se faz com “se” (Entrevista concedida em 22 de novembro de 2007; grifos nossos).

Importa registrar que esse projeto, embora fugaz do ponto de vista de sua duração, porém rico do ponto de vista democrático, gerou um vigoroso movimento na educação infantil da rede municipal no governo da Frente Popular. Contar com esse cargo nas unidades, com um profissional que emergia da própria unidade, conhecia o seu movimento, tinha a docência como base – questão crucial no entendimento do grupo – e por isso poderia “ajudar os parceiros, entender as questões, olhar por dentro”, como bem disse uma das entrevistadas (em 22 de novembro de 2007), parece que foram questões basilares que mobilizaram a educação infantil da rede em favor da oficialização do cargo de coordenador pedagógico nas unidades. O processo de constituição dos coordenadores pedagógicos consistiu em mais uma ação que envolveu a perspectiva do trabalho e das decisões coletivas, constantemente referenciados nas entrevistas sobre essa gestão e que foi assim sintetizado por uma das coordenadoras pedagógicas daquele período:

Envolve muito mais trabalho, envolve muito mais reflexão, envolve muito mais cuidado todo esse processo que nós buscamos na construção de mais um dentro do projeto da educação infantil que apareceu na figura do coordenador pedagógico (Entrevista em 28 de novembro de 2007; grifos nossos).

4.5 O declínio da proposta de coordenador pedagógico e a inserção do supervisor escolar na educação infantil da RME

Em janeiro de 1997, assumiu a Prefeitura Municipal de Florianópolis Ângela Regina Heinzen Amin Helou¹¹²/PPB, permanecendo à frente da Prefeitura por dois mandatos seguidos – entre 1997 e 2004¹¹³.

O projeto desse governo enfatizava a igualdade de oportunidades na sociedade contemporânea, conferindo um acento especial ao indivíduo, em cuja capacidade estariam resguardadas as possibilidades de ascender economicamente:

Contrariamente às premissas e conceitos da Velha Economia, a Nova Economia busca privilegiar o Capital Humano. E isso não é discurso. É a nova realidade econômica decorrente da globalização e, principalmente, do desejo das pessoas de resguardarem as individualidades. Na Nova Economia

¹¹² Ângela Amin era candidata pelo Partido Progressista Brasileiro – PPB. É casada com Esperidião Amin, que foi o prefeito municipal de Florianópolis por duas vezes.

¹¹³ Neste estudo trataremos o período 1997-2004, conjuntamente uma vez que nessas duas gestões da prefeita não se observam rupturas ou descontinuidades em sua política.

sobra mais tempo para o lazer e mais dinheiro para o entretenimento. E isso também são novas oportunidades. [...] Ao buscar o respeito e a satisfação das individualidades, a Nova Economia abre leques de abrangência infinitamente mais amplos. [...] Dispensando os grandes investimentos para a geração da riqueza individual, a Nova Economia abre uma perspectiva libertadora: as pessoas passam a ter a oportunidade de auferir renda pela própria decisão. [...] O uso da inteligência para a criatividade e o uso da capacidade humana para o trabalho, que antes estavam a serviço de terceiros, agora podem ser postos a serviço da própria pessoa. [...] O incremento desta nova modelagem econômica não passa pela via do planejamento burocrático. Ele se impõe ao natural no seio da sociedade porque emerge da criatividade humana exercida sobre um ambiente propício a esta nova forma de crescer, de prosperar, de viver melhor (PMF, 2004a, p.7).

Nesse sentido, adotando a perspectiva da meritocracia, tal projeto compreendia que o objetivo do governo seria, “antes de tudo, preparar as pessoas para que cada uma delas ocupe o seu espaço, criando o seu modelo de viver melhor”, por meio de um aparato institucional que “não inibisse as iniciativas”, pois o mundo – segundo o documento – “é uma constante oportunidade, e será vencedor quem estiver adequadamente preparado para tirar proveito de qualquer oportunidade que surja em qualquer lugar do mundo” (PMF, 2004a, p.7).

Partindo-se dos pressupostos adotados por essa gestão, e que se alinham com os princípios do sistema capitalista, as oportunidades são igualmente oferecidas a todos, e o êxito ou o fracasso passam a depender exclusivamente do esforço e da capacidade de cada um. Sob essa ótica, os indivíduos encontram-se em condições de igualdade e o trabalhador pode escolher no mercado de trabalho a vaga que melhor lhe convier, conforme sua formação e seus interesses. Essas premissas, segundo Alves (2007, p.49),

[...] acompanham e sustentam ideologicamente o desenvolvimento do capitalismo, e modificam-se adquirindo novos contornos sob conteúdos idênticos. Atualmente, na sociedade neoliberal (re)apresenta-se a idéia de condições iguais para todos os trabalhadores na livre concorrência no mercado de trabalho, cujos melhores postos estão reservados aos melhores preparados.

Partindo-se do princípio de que as chances são iguais e o aproveitamento depende da capacidade de cada um, responsabiliza-se cada indivíduo por seu desempenho, mascarando-se assim a profunda exclusão que caracteriza o sistema capitalista (MÉSZAROS, 2002), uma vez que a igualdade de oportunidades é uma falácia que sustenta uma profunda desigualdade social (FERREIRA, 2000).

Para esse governo, sua proposta de gestão “não se tratava apenas de uma mudança de métodos, mas de uma mudança de paradigmas” (PMF, 2004a, p.8). Nessa direção, foi

idealizada uma reforma administrativa¹¹⁴ “que implantasse na máquina municipal uma nova forma de governar”. Tratava-se de criar uma cultura gerencial que visava a mudar o modelo de administração presente até então, introduzindo a concepção de uma “Gestão Pública por Resultados”¹¹⁵ (CARDOSO, 2008, p.49).

A reforma administrativa municipal empreendida por essa nova gestão e compreendida como “modernização administrativa”, visava à mudança de cultura administrativa da PMF como um todo e, sendo assim, atingiu a SME, que foi também sustentada teoricamente pelos referenciais de modernização adotados por essa administração municipal¹¹⁶, segundo essa mesma autora (CARDOSO, 2008, p.49).

Como parte desse processo de reforma, instaurou-se, então, no âmbito da educação o “Movimento de Reorganização Didática”, que curiosamente apresentava uma proximidade semântica com o então denominado Movimento de Reorientação Curricular, empreendido na gestão anterior. Essa proposta, concebida como uma nova forma de organização do trabalho didático, manifestava uma vigorosa crítica ao modo como a atividade escolar vinha se organizando até então, em que os professores se mantinham “aferrados aos recursos do passado”. Defendia a necessidade de estabelecer o trabalho didático sobre novas bases, constituídas essencialmente pelos recursos tecnológicos, que deveriam ser dominados pelos professores. Nesse contexto, a didática foi concebida como “uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo” (PMF, 2000, p.17).

O “Movimento de Reorganização Didática” estava expresso em princípios, que por sua vez traduziam-se em diretrizes, e estas em políticas educacionais. Os princípios estavam assim compreendidos: Subordinação à totalidade; Pluralidade; Reorganização do trabalho didático e Escola como espaço de vida¹¹⁷. As diretrizes estavam assim definidas: Democratização do acesso à educação e da permanência na instituição educativa;

¹¹⁴ Segundo Cardoso (2008), a reforma administrativa empreendida por essa gestão foi idealizada e consolidada por uma empresa privada de consultoria e treinamento que atua na área de Gestão de Organizações, disponibilizando conhecimento e tecnologia gerencial embasada no pensamento sistêmico, em que cada elemento ou setor da organização é integrante e interativo e, portanto, constitutivo do êxito do sistema organizacional.

¹¹⁵ A prefeita eleita afirmava no prefácio do livro “Gestão Pública e Reforma Administrativa” que a modernização da Administração Pública acontecerá através do aperfeiçoamento dos métodos e processos de gestão, no sentido de implantar a eleição e perseguição de resultados, na medida do possível, expressos por índices e indicadores objetivos (2004, p.8 apud CARDOSO, 2008, p.50).

¹¹⁶ De acordo com Cardoso (2008), o processo de reforma administrativa da PMF adotou perspectiva teórica da Engenharia de Produção, que se dedica ao projeto de gerência de sistemas que envolvem as pessoas, os materiais, os equipamentos e o ambiente.

¹¹⁷ Não é objetivo deste estudo realizar uma análise detalhada dos princípios contidos no MRD. Para saber mais sobre esses princípios sugerimos ver o documento “Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal” (PMF, 2000).

Democratização da gestão escolar e Democratização do conhecimento. Os princípios e diretrizes acima determinaram a definição das Políticas Educacionais que conduziram os processos nos três níveis de atendimento oferecidos no âmbito municipal e foram assim expressas: “Ampliação do Atendimento; Organização do Espaço Escolar; Qualidade do Ensino e Gestão da Educação Municipal” (PMF, 2004b, p.9; grifos nossos).

Conforme expressos nos documentos dessa gestão e afirmados acima, os princípios desdobrados em diretrizes, e essas em políticas educacionais, deveriam atingir os diversos níveis de atendimento e, portanto, também a educação infantil. Dentre essas políticas educacionais, a democratização da gestão escolar, um dos princípios inscritos no Movimento de Reorganização Didática – e que nos interessa especialmente neste estudo – visava a “assegurar a ampliação do espaço de participação aos professores e à comunidade [...]”, conforme expressava um dos documentos da referida gestão (PMF, 2000, p.16).

Lembremos, então, que havia uma proposta em curso no âmbito da educação infantil que visava à implantação do cargo de coordenadores pedagógicos nas Creches e NEIs. Todavia, contraditoriamente ao princípio defendido e destacado acima, “democratização da gestão escolar”, que, em tese, assegurava a ampliação do espaço de participação aos professores – e a despeito de toda mobilização que o “Projeto Coordenadores Pedagógicos” havia recentemente gerado na educação infantil da rede, a gestão que assumiu a SME não adotou o projeto, sofrendo o processo de escolha dos coordenadores pedagógicos via processo democrático um grande revés, conforme veremos na seqüência do texto. A gestão que iniciava seu mandato já revelava, portanto, que haveria um descompasso entre aquilo que havia proclamado e o que de fato seria realizado.

Nesse contexto, durante o ano de 1997, as ações voltadas à orientação e coordenação do trabalho pedagógico nas unidades ficaram circunscritas ao trabalho realizado pela nova equipe da Divisão de Educação Infantil¹¹⁸, cujo contato e orientação às unidades se deram basicamente por meio dos diretores que reassumiram a função de orientação pedagógica nas unidades após a saída dos coordenadores pedagógicos.

De acordo com as informações que pudemos coletar, o ano de 1997 foi marcado pela necessidade da nova equipe da DEI conhecer o movimento da educação infantil:

Primeiro ano de gestão é bem complicado... É bem complicado o conhecimento de todo o trabalho. O primeiro ano de qualquer gestão – eu já estou aqui não sei se é a 4ª ou 5ª gestão – é um ano muito atípico. [...] Ou melhor, é um ano muito típico de primeiro ano de gestão. Todos são muito

¹¹⁸ Em 2002 foi alterada a estrutura da SME por meio da Lei Complementar nº 105 de 04 de julho de 2002, e a Divisão de Educação Pré-Escolar passou a ser denominada Divisão de Educação Infantil (DEI).

parecidos (Entrevista em 21 de novembro com uma das chefes da DEI no período).

Entretanto, isso não impediu que já em janeiro, tão logo a nova equipe assumiu, iniciasse um processo de entrevistas com os diretores das unidades, com os coordenadores que atuaram em 1996 e com os que enviaram projetos para 1997. Tudo indica que essas entrevistas visavam não só a identificar a necessidade do coordenador pedagógico no interior das unidades, mas, sobretudo, conhecer a força política do projeto e as possíveis reações face à sua desmobilização.

Essa entrevista, organizada por meio de um questionário denominado: “Avaliação do Projeto de Coordenadores Pedagógicos”, continha as seguintes questões: 1) Sua unidade escolar participou do projeto de coordenadores pedagógicos em 1996? 2) Qual você acha que é o papel do coordenador pedagógico nas creches? 3) Em que medida este profissional foi importante para a sua creche, quanto ao: a) pedagógico; b) administrativo; c) à comunidade, crianças e profissionais da creche; 4) Quais as funções desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico no cotidiano das Creches e quais ações encaminhava? 5) Indicações /sugestões.

Dessa entrevista decorreu o seguinte Parecer, assinado pela nova chefia da DEI:

Tendo em vista a leitura dos projetos enviados, dos Relatórios /96 e as entrevistas com Diretores e Coordenadores que atuaram em 96 e com os que enviaram Projeto para 97, todos os elementos apontam pela sua necessidade e importância, junto às Creches, no sentido da articulação pedagógico-administrativa (PMF, 1997, não paginado).

Mas se o Parecer reafirmava a importância dos coordenadores pedagógicos, por que então essa gestão não deu continuidade ao projeto de implementação desse cargo nas unidades? Os argumentos utilizados por uma das profissionais que ocupou a chefia da DEI naquele período¹¹⁹ para a não adoção do projeto em curso foram os seguintes:

[...] na gestão anterior algumas pessoas já estavam assumindo esse cargo de coordenador pedagógico, e este cargo não existe. Não existia e não existe no Estatuto do Magistério este cargo. Então as pessoas que assumiam este cargo de coordenador pedagógico estavam em desvio de função. Optou-se então pela contratação do supervisor pedagógico pela emergência da situação. Havia algumas unidades que já tinham vivenciado essa experiência com cargos de coordenador pedagógico e estavam solicitando este profissional, e outras unidades de Educação infantil também estavam solicitando esse profissional. Então, pela emergência, como o Estatuto não ia ser mudado, estava em processo até de mudança, nesse momento, mas não ia ser mudado imediatamente, optou-se pela contratação desse profissional, do supervisor (Entrevista em 21 de novembro de 2007 com uma das chefes da DEI no período; grifos nossos).

¹¹⁹ Fomos informados por profissionais da DEI de que durante os dois mandatos da prefeita Ângela Amin, ocuparam a chefia da DEI quatro profissionais, algumas vindas do ensino fundamental, outras oriundas da própria educação infantil.

Embora a justificativa estivesse pautada na emergência da contratação em função dos apelos das unidades e da ilegalidade da condição em que se encontravam os coordenadores pedagógicos (as professoras que assumiam esse cargo estariam em desvio de função), é importante lembrar que o governo que assumira tinha profundas divergências políticas com o que acabara de sair, sendo identificados como governos de oposição. Isso nos leva a crer que as razões que determinaram a não adoção do projeto estariam na verdade relacionadas à necessidade de desmonte de todos os projetos possíveis, inclusive esse, da gestão anterior. Nesse sentido, vale destacar que o projeto de coordenadores pedagógicos, à medida que atendera a uma demanda há tempos reclamada pelas unidades, constituía-se num projeto importante para a educação infantil da rede e sobre o qual repousaria a marca da gestão anterior.

Embora importante, o projeto de coordenadores pedagógicos apresentava fragilidades do ponto de vista legal, segundo explicitou acima a nova chefia da DEI, o que permitiu que a equipe diretiva que assumiu a SME pudesse sustentar sua decisão de encerrá-lo. Todavia, possivelmente temendo tensões provenientes dessa decisão junto às unidades, mas também se apropriando de alguns elementos que estavam postos no projeto original (de coordenadores pedagógicos), reteve a idéia de alocação de um profissional em cada unidade que articulasse a proposta pedagógica em seu interior, desconsiderando, no entanto, os aspectos circunscritos ao âmbito da gestão democrática: o exercício do cargo por um professor oriundo da própria unidade, eleito por seus pares e comprometido com um projeto articulado ao projeto da unidade. Também desconsiderou o mandato por tempo determinado, que possibilitaria a alternância no cargo. Aspectos que expressavam, em síntese, o núcleo daquilo que fora tão amplamente discutido e depois incorporado ao projeto da Frente Popular.

Com a adoção da idéia de alocar um profissional diretamente nas unidades para coordenar os processos pedagógicos, essa gestão atendia, ainda que em parte, a reivindicação vinda das unidades e desse modo amenizava possíveis tensões. Além disso, resolvia um problema já identificado em gestões anteriores e que, certamente, se faria presente também nessa, qual seja, a insuficiência de pessoal na DEI para orientar/coordenar o trabalho pedagógico nas/das unidades, aliado à impossibilidade de essa tarefa ser realizada pelos diretores, dado o acúmulo de funções que já exerciam.

O novo projeto proposto retirava dos professores da educação infantil a tarefa de coordenação pedagógica nas unidades e a atribuía aos especialistas habilitados em supervisão

escolar da rede, cargo já consolidado no âmbito da SME, mas que até então estava circunscrito ao ensino fundamental¹²⁰.

Com a entrada desse novo profissional – supervisor escolar – no âmbito da educação infantil, muda-se também a denominação do profissional que deveria exercer a função de coordenação pedagógica: agora não mais denominado coordenador pedagógico, mas supervisor. E mais uma vez os argumentos da mudança assentam-se em aspectos legais:

Mudou o nome até em função da inexistência deste cargo no Estatuto. Então nós não poderíamos manter o nome coordenador pedagógico se no Estatuto não existia este cargo de coordenador pedagógico. O cargo que existia era de supervisor. Quem coordena o processo pedagógico nas instituições educativas é o supervisor ou o orientador nas escolas, na rede, então por isso se manteve o nome supervisor escolar (Entrevista em 21 de novembro de 2007, com uma das chefes da DEI no período).

No entanto, para além da mudança da denominação, tratava-se, segundo compreendemos, de outro projeto político: o cargo do supervisor era prerrogativa de quem tinha a habilitação, seu provimento era por concurso público, sendo lotados em unidades com as quais não tinham qualquer tipo de vínculo, estando também isentados, de certa maneira, da manifestação de qualquer compromisso político com o grupo e com a unidade. Assim, abandona-se a perspectiva democrática de gestão, em favor de uma opção técnica, em decisão amplamente sustentada e inquestionável do ponto de vista da legalidade, mas não do ponto de vista democrático e político. Pela suposta adoção da “neutralidade técnica”, esconde-se uma decisão que é na verdade política.

Conforme pudemos observar, também os membros da equipe da DEI receberam a denominação de técnicos e não mais coordenadores, como na gestão anterior, o que mais uma vez revelava outra concepção de trabalho educativo.

Em decorrência da decisão pela implementação do cargo de supervisor escolar nas unidades de educação infantil, já no final de 1997, ocorreu o primeiro concurso por remoção¹²¹, para o provimento desse cargo. Por esse caminho, algumas supervisoras que já atuavam no ensino fundamental vieram para a educação infantil.¹²²

¹²⁰ O supervisor escolar, segundo o atual Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, faz parte da categoria profissional Especialistas em Assuntos Educacionais. A outra categoria é a dos docentes.

¹²¹ Conforme a Lei Complementar CMF nº063/2003, considera-se remoção a mudança de lotação dos profissionais de uma unidade escolar da rede municipal de ensino para outra unidade escolar ou para a sede da Secretaria Municipal de Educação.

¹²² Os supervisores quando ingressam na rede municipal de Florianópolis são contratados para atuar na rede como um todo, podendo desenvolver suas atividades tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Que razões teriam levado os supervisores do ensino fundamental da SME a saírem do lugar onde costumeiramente atuavam para enfrentar o desafio de construir um trabalho num segmento educacional até então completamente desconhecido para eles?

Alguns entrevistados partilhavam da opinião de que, provavelmente, a vinda desses profissionais estaria relacionada ao entendimento de que o trabalho na educação infantil era mais “fácil” do que no ensino fundamental:

A minha hipótese, é uma hipótese sem estudo, sem nada, é de que muitos [supervisores] achavam que a Educação Infantil era mais fácil do que o Ensino Fundamental. [...] Ainda há um preconceito com a nossa área, que ela é mais fácil, que qualquer um faz (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com uma das chefes da DEPE na gestão da Frente Popular; grifos nossos).

[...] Queriam vir para a educação infantil, porque achavam que era mais fácil. E elas queriam vir para cá, porque elas achavam que por serem efetivas na rede elas podiam vir para a educação infantil. [...] (Entrevista em 02 de abril de 2008 com uma das professoras à época; grifos nossos).

Concluída essa primeira etapa – concurso de remoção – exigida como precedente ao concurso público para admissão de novos servidores, realizou-se então o primeiro concurso público, ocorrido em 1998, e que previa a contratação de supervisores que agora poderiam também escolher a educação infantil como lugar de atuação, havendo sete vagas – conforme tomamos conhecimento¹²³ – destinadas para essa etapa educacional, naquele ano.

Que funções foram atribuídas ao supervisor escolar na educação infantil? Diferenciam-se, aproximam-se daquelas previstas no Projeto do Coordenador Pedagógico? Vejamos o que assinalam os documentos elaborados nesses dois períodos:

Quadro 1 – Comparativo das funções atribuídas aos coordenadores pedagógicos e aos supervisores escolares, alocados nas unidades de educação infantil

<u>COORDENADOR PEDAGÓGICO</u>	<u>SUPERVISOR ESCOLAR</u>
<u>A função do coordenador pedagógico deve ser entendida no processo das ações políticas</u> desenvolvidas no âmbito da unidade de educação infantil, respeitando as diretrizes da política educacional da SME, e a legislação em vigor, como <u>elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador</u>	Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente, mobilizando os professores para a qualificação do cotidiano educativo, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e outras questões.
Acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação através de atendimentos individuais e coletivos.	Participar da articulação, elaboração e reelaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário no dinamismo do Projeto Político-Pedagógico.

¹²³ Informação obtida com o diretor do Departamento de Administração Escolar da SME.

Organizar junto à direção as reuniões pedagógicas.	<u>Planejar, executar, avaliar</u> os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: das paradas pedagógicas, reuniões de pais, de planejamentos, grupos de estudos e projetos.
Organizar o processo de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico junto com o corpo docente.	Participar junto à comunidade escolar na criação organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: Conselho de Escola, APP, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na Unidade Escolar.
Garantir o registro do processo pedagógico da Unidade de Educação Infantil, documentando sua história.	Participar junto com a comunidade escolar do processo de elaboração, atualização do regimento escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico.
<u>Articular junto à direção o processo de elaboração e implementação do projeto político pedagógico, envolvendo o coletivo da unidade.</u>	Realizar e divulgar o levantamento bibliográfico e de outros materiais pedagógicos na área da educação, visando à fundamentação, atualização e redimensionamento da ação pedagógica dos profissionais da Unidade.
Identificar junto com os professores casos de educandos que apresentem necessidade de atendimento diferenciado, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados.	Participar da elaboração, <u>execução, acompanhamento e avaliação de projetos</u> , planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento da criança, bem como o encaminhamento destes a outros profissionais que assim o exigirem.
<u>Organizar o seu trabalho a partir de uma proposta de atuação (projeto de trabalho) apresentado ao coletivo da Unidade escolar.</u>	Participar junto com os professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando ao redimensionamento da ação pedagógica.
Envolver-se em estudos e pesquisas atualizadas, realizadas por outros órgãos e/ou instituições.	Participar junto com os professores da sistematização e divulgações sobre a criança para conhecimento dos pais e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos.
Participar de elaboração das pautas, bem como de reuniões de pais propriamente ditas.	Participar de cursos, seminários, encontros e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento da <u>ação específica do Supervisor Escolar.</u>
	Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo mediador da ação docente, considerando a realidade da criança como foco permanente de reflexão do cotidiano educativo.
	<u>Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica.</u>
	Realizar e/ou promover pesquisas e estudos <u>emitindo pareceres e informações técnicas na área de Supervisão Escolar, quando necessário.</u>
	<u>Elaborar o relatório síntese das ações realizadas anualmente na unidade educativa</u>
	<u>Desenvolver o trabalho de Supervisão Escolar, considerando a ética profissional.</u>

Fonte: documento “Projeto de Coordenadores Pedagógicos”, 1996, não paginado e documento “Descrição das funções: cargo supervisor escolar”, abril de 2002. Grifos nossos.

Nota: o Quadro foi organizado pela autora.

Embora num primeiro momento as funções atribuídas ao coordenador pedagógico e ao supervisor escolar pareçam semelhantes, uma análise mais detalhada nos revela que nas funções atribuídas ao coordenador pedagógico há uma explicitação clara do sentido político desse trabalho, observando-se uma preocupação em não dissociar o caráter político da especificidade técnica do trabalho; enquanto que nas funções atribuídas ao supervisor escolar, ao contrário, há um acento especial ao caráter técnico do trabalho.

Mas se esse projeto que a nova gestão empreendeu era em essência diferente daquele que vinha sendo construído pelo coletivo das unidades, por que não houve resistência da rede a esse encaminhamento?

Embora a educação infantil vivesse ainda um momento de intensa mobilização produzido pelo Movimento de Reorientação Curricular na gestão anterior, a entrada dessa nova gestão e as ações que foram empreendidas desde o início possivelmente tenham provocado retraimento dos profissionais das unidades e da antiga equipe da DEPE – principalmente daqueles que estiveram mais expostos na gestão anterior – que optaram por se distanciar nesse momento, buscando inclusive outros espaços para continuar individualmente o seu processo de formação fora da rede¹²⁴.

Esses fatores, somados à carga horária de trabalho direto com as crianças – 40 horas semanais – dificultaram qualquer mobilização mais expressiva do coletivo dos educadores da educação infantil, ocorrendo apenas manifestações isoladas, conforme pudemos observar no depoimento que destacamos a seguir:

[...] muitas pessoas não concordavam, achavam um absurdo a rede estar com esse profissional. Eu não me recordo, pelo menos, de haver uma manifestação organizada, deliberada a respeito disso. Acho que ficou muito entre um e outro, claro que eu ouvi, ouvi bastante até, de algumas pessoas, mas foram ações isoladas, queixas isoladas, não articularam, não se organizavam. E eu dizia: “Mas por que não se organizam, não se articulam?”. Não sei, não sei o que aconteceu (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com uma das chefes da DEPE na gestão anterior).

A própria aposta na reeleição postergou qualquer ação mais decisiva na manutenção do projeto anterior; a desmobilização política da rede também estava vinculada à derrota política da Frente Popular:

Nós ficamos até certo tempo, até o segundo turno, acreditando na viabilidade. É como um sonho acabar. Você demora um tempo para explicar e depois demora a se armar de novo, a se instrumentalizar e ir à luta. Agora você ir à luta como, se você tem que voltar pra sala de aula? O que você vai fazer? Parar de dar aula? (Entrevista em 28 de novembro de 2007 com uma das coordenadoras eleitas na gestão anterior).

No entanto, ainda que não houvesse manifestações mais coletivas, algumas ações/encaminhamentos aconteceram nos momentos em que os técnicos da DEI iam às unidades para prestar assessoria/orientação ou por meio de documentos encaminhados à SME:

[...] nós fizemos documentos. Na época, técnicas daqui iam até lá e conversavam com os professores e nós colocávamos isto: “Olha, ela não tem

¹²⁴ Fomos informados durante as entrevistas, de que vários profissionais que apoiavam ou estavam à frente na gestão anterior se afastaram para formação nas universidades.

condições de ser supervisora da educação infantil, ela não consegue encaminhar uma reunião pedagógica; ela não consegue encaminhar o PPP (Entrevista em 31 de outubro de 2007 com uma das diretoras na gestão anterior).

Mas se as manifestações aos dirigentes da SME/DEI foram isoladas e de certa forma moderadas, o mesmo não aconteceu durante o ingresso dos supervisores escolares nas instituições de educação infantil. A entrada dos supervisores, na maioria dos casos, foi permeada por momentos de tensão, oposição e resistência (e ainda é em alguns casos!) possivelmente em consequência da decisão da SME de rejeitar o projeto de coordenadores pedagógicos. A vinda dos supervisores para as unidades feria princípios que a educação infantil vinha buscando consolidar no processo de afirmação da sua especificidade. A formação dos supervisores era concebida como inadequada para a função de coordenação pedagógica na educação infantil:

[...] nós não podíamos compreender que esse profissional, que tem uma formação para o ensino fundamental, pudesse vir e contribuir justamente naquilo que é muito importante para a educação infantil, que é a relação do professor com a criança.[...] Porque essa formação [do supervisor] era para escola, nos moldes da escola, mais tradicional. Não tinham um conhecimento da infância, um conhecimento das relações pedagógico-educativas desenvolvidas nas creches e nos NEIs e dessa relação com os conteúdos da docência da Educação Infantil que são diferentes do Ensino Fundamental. [...] Era realmente um outro lugar que não era o do supervisor escolar (Entrevista em 22 de novembro de 2007 com uma das chefes da DEPE durante a gestão anterior; grifos nossos).

O “boicote” aos supervisores escolares, embora não declarado, consistia na (des)legitimação do seu trabalho, o qual se expressava de diferentes maneiras. A reprodução dos modelos de supervisão do ensino fundamental para a educação infantil, ratificando a ênfase na idéia de fiscalização, de planejamento como prescrição e de verificação entre o que foi previsto e o que foi executado eram muitas vezes a fonte dos conflitos, pois materializavam aspectos definidores da atuação do especialista que a proposta de coordenadores pedagógicos buscava superar:

[...] o supervisor quer pedir o planejamento, quer ver o planejamento, quer sentar e o professor simplesmente diz: “hoje eu não trouxe o meu planejamento”, entende, ou: “está lá na sala, se tu quiseres ver, está lá na sala”. E não entregava nada para o supervisor. Tem supervisor passando por isso e me falando: “eu pedi o planejamento, então... quem sabe durante a semana elas me mostrassem, eu queria dar uma olhada para ver até se o que nós combinamos elas estão seguindo, estão se orientando a partir do PPP na unidade”. Mas há professores que não abrem mesmo o planejamento para este supervisor porque não aprovam o seu jeito de trabalhar, além disso sabem que ele não tem formação na área, que chegou agora, que veio do ensino fundamental, e eu professora já estou lá há dez, doze, quinze, vinte

anos, então não tem discussão” (Entrevista em 31 de outubro de 2007, com um dos membros da equipe atual do DEI ; grifos nossos).

Para Alves (2007), é preciso que a dissociação entre teoria e prática, que reduz ambas à condição de atividades empobrecidas, seja compreendida como expressão da divisão social do trabalho, que separa o fazer e o pensar, o trabalho manual do trabalho intelectual. A dimensão teórica precisa, portanto ser concebida como indissociável da ação humana, pois as idéias, o pensamento e as representações resultam do esforço de apreender a realidade concreta. Como afirma Marx (1983, p.20): “o ideal nada mais é do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”.

A formação inicial dos supervisores – específica à escola e um dos grandes motivos de crítica por parte dos professores da educação infantil – conforme se observou nas entrevistas, era insuficiente para a sua atuação na educação infantil. E o reconhecimento desses limites foi partilhado não só por aqueles que declaradamente não apoiavam a vinda dos supervisores como também pelos próprios supervisores e por membros da equipe da DEI, sendo necessário buscar de algum modo o conhecimento específico da/para a educação infantil na tentativa de reverter em parte essa problemática – sob pena desse profissional não ser legitimado no âmbito daquelas instituições.

Nesse sentido, foram várias as estratégias usadas pelos supervisores e pela própria SME na superação das tensões/dificuldades iniciais, sendo o investimento na formação continuada, voltada ao conhecimento específico para a educação infantil a principal delas. Os grupos de formação continuada, organizados pela própria DEI ou por meio de “grupos independentes”, que vêm acontecendo sistematicamente, têm se constituído como momentos de trocas; de ampliação de conhecimentos para atuar nessa área, mas também como espaços de fortalecimento dos supervisores.

Os supervisores que foram alocados na educação infantil tiveram que construir a especificidade do seu trabalho; constituírem-se como supervisores na educação infantil e, nessa direção, precisavam pensar em outras formas de organização do trabalho, de maneira a não reproduzir o formato daquela supervisão já conhecida, praticada por eles na escola e não aceita na educação infantil. Essas trajetórias foram distintas, sendo que algumas levaram ao êxito e outras não:

[...] Nesta creche tinha a supervisora até 2002. Tinha supervisora, mas esta supervisora não dava conta das necessidades dos professores, das ansiedades, das coisas que nós queríamos discutir. Então vêm os conflitos... Porque nós queríamos outras coisas. Os professores queriam mais do que estavam estudando, e então entramos em conflito com esta supervisora. Ela saiu em 2003, porque percebeu que não dava conta só com a experiência que

ela tinha do ensino fundamental [...] Então ela saiu dessa unidade e nós ficamos sem supervisor (Entrevista em 31 de outubro de 2007, com uma das diretoras na época e atualmente membro da equipe do DEI; grifos nossos).

[...] Lá no ensino fundamental eu sabia de cor e salteado aquilo que os alunos tinham que ser, inovava na forma, mas a essência permanecia a mesma, sabia previamente que objetivos os professores teriam que atingir [...] E a Rosa [refere-se a Rosa Batista, que era professora de estágio do curso de Pedagogia Educação Infantil] dizia: “Não, aqui na educação infantil não é assim”. “Então como é que eu vou estruturar o meu trabalho de supervisora?” [...] e ela me dizia: “Aqui nós olhamos o que as crianças fazem, e tendo como referência as pistas que elas nos sinalizam pensamos proposições para o trabalho do professor”. [...] Se por um lado isso me incomodava, por outro me fazia muito bem, porque ela me ajudava a pensar [...] E eu comecei a pensar numa outra organização deste trabalho.

Nós não temos a formação específica, então estamos aprendendo a nos constituir supervisor da educação infantil, considerando todos os avanços, os acertos, os recuos. Questionando as estruturas do ensino fundamental, a forma que organizávamos... Porque aqui demanda uma outra natureza de organização, a função social é outra, então isso demanda um esforço maior. Então é óbvio, o profissional que não se dispõe, ou tem dificuldade de reconhecer essa lacuna que temos na nossa formação e resiste à busca de conhecimentos, ou por outro lado fica muito vinculado a uma perspectiva que nós não desejamos, que é a do controle, efetivamente não consegue espaço para se inserir no trabalho.

Eu fui para a educação infantil sabendo que lá naquela instituição eles não me queriam deliberadamente, a ponto de a diretora ir à Secretaria e dizer: “Não, não manda supervisor lá porque eles não precisam. Quem são esses caras que vem para cá do ensino fundamental querendo transformar a nossa educação infantil numa escola? Não, não, na nossa instituição nós não precisamos desses caras” [...] . Então eu disse o seguinte para ela: “Olha, eu estou chegando na educação infantil, eu tenho experiência no ensino fundamental e estou querendo aprender um pouco que universo é esse. Então num primeiro momento eu quero que tu entendas que eu vou estar num exercício de observação, tentando entender qual é a dinâmica de funcionamento para ver em que dimensão, em que medida eu posso contribuir com esse grupo, porque eu não sei muitas coisas da educação infantil. Eu tenho um olhar...eu gosto muito do espaço do ensino fundamental, acho até que eu faço um trabalho interessante, mas eu acho que vocês vão ter que me dizer como eu posso estar contribuindo nesse grupo”. E claro, eu tentei ser muito respeitosa nesse movimento de estar sentando com as pessoas e estabelecendo parcerias. [...] E então eu tive uma acolhida muito boa e gostei muito, muito da experiência que eu vivenciei lá. [...] Nesse movimento eu fui me constituindo como supervisora da educação infantil, como profissional desta instituição. Nesse lugar do não saber, dos desafios (Entrevista em 19 de novembro de 2007 com uma das supervisoras; grifos nossos).

Retomando aspectos já tratados em outros capítulos, especialmente no primeiro, é importante destacar que desde o início havia essa oposição à presença tanto do professor como do “supervisor do ensino fundamental” na educação infantil da rede municipal; os depoimentos expressaram isso várias vezes. Nos 20 anos de implementação da rede – 1976 a

1996 – a orientação e o acompanhamento pedagógico das unidades nunca havia sido feito por profissional da supervisão escolar, mas na maioria das vezes, por professores de educação infantil e vindo das próprias unidades.

A decisão de não adotar o Projeto Coordenadores Pedagógicos, de certa forma já desenhado desde o início da educação infantil, então pré-escolar, na rede e que se consolidou na gestão da Frente Popular, do nosso ponto de vista, resultou em dois retrocessos: um deles em relação à especificidade da educação infantil – o coordenador pedagógico detinha o conhecimento específico para/da educação infantil; o supervisor não; – o segundo, em relação ao exercício da democracia – o projeto de coordenadores pedagógicos estava, em tese, alinhado à perspectiva da gestão democrática; o dos supervisores não. Ao optar por um outro projeto, mantendo do anterior apenas a idéia de alocação de um profissional na unidade, porém criando o cargo de supervisor, nega-se a defesa da especificidade da educação infantil tão fortemente marcada na história dessa rede.

A gestão que assumiu a Secretaria Municipal de Educação no período 2005/2008 manteve o projeto da gestão anterior que regulamentou a inserção dos supervisores na educação infantil¹²⁵, identificando, todavia, os embates, as limitações e os desafios ainda existentes. Em razão disso, tentativas vêm sendo feitas para amenizar as tensões, com especial ênfase na formação continuada desses profissionais. O cargo de supervisor está consolidado, mas o hibridismo continua sendo sua característica mais forte: como ele é chamado? Supervisor pedagógico; supervisor educacional; e ainda coordenador pedagógico. Essa é a situação atual. Temos supervisores há dez anos na rede e ainda convivemos com todas essas tensões. Seria este ainda um cargo em disputa?

No atual Departamento de Educação Infantil a equipe é formada em sua quase totalidade por professores da rede de educação infantil, que agora orientam os supervisores das unidades e que por sua vez farão a orientação dos professores. Dessa equipe fazem parte diversos professores que estiveram na então chamada Divisão de Educação Infantil durante a gestão da Frente Popular, incluindo a atual Diretora do Departamento que naquele período foi uma das chefes dessa Divisão. Esses profissionais naquela época defenderam o Projeto de Coordenadores Pedagógicos. Como eles se auto-denominam? Coordenadores pedagógicos...

¹²⁵ Segundo fomos informados no DEI, em abril de 2008 havia 52 supervisoras na RME vinculadas à educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não espere que o rigor do teu caminho
que obstinadamente se bifurca em outro,
que obstinadamente se bifurca em outro,
tenha fim” (BORGES, 1967).

Concluir uma pesquisa transforma-se num grande desafio, pois paradoxalmente ao mesmo tempo que nos causa uma profunda sensação de alívio, causa-nos também uma sensação de perda; não é fácil nos desapegarmos de algo que nos últimos tempos constituiu-se numa presença constante e instigante.

Este estudo propiciou-nos uma enorme oportunidade de conhecer a educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Nossa aproximação com ela, constituída a partir do desafio de tentar compreender a organização do trabalho de coordenação pedagógica e o profissional a quem coube essa função, trazia a possibilidade de distanciamento, e de melhor inquirição, pela inexistência de um vínculo previamente estabelecido. Agora, terminada essa investigação, a aproximação com o trabalho da educação infantil da rede municipal, especialmente com o atual Departamento de Educação Infantil, com o qual estabelecemos interlocução constante ao longo desse processo de estudo, resultou num profundo respeito e admiração pela educação de qualidade que realizam e pelos profissionais que se inserem nesse trabalho.

Ao encerrarmos esta etapa, consideramos que muitas de nossas interrogações iniciais ainda carecem de respostas, já que nesse percurso novas dúvidas se adicionaram. Portanto, muito mais do que fazer afirmativas, acreditando sustentar-se em certezas, buscamos, sobretudo, problematizar o fenômeno da coordenação pedagógica no âmbito da educação infantil, alimentando possíveis debates. Nesse sentido, e com base no aporte teórico-

metodológico adotado neste estudo, consideramos que a produção de conhecimento acerca da realidade que está em permanente movimento é sempre provisória, processual e cumulativa, e às pesquisas é colocado o desafio da maior aproximação possível do conhecimento que ela encerra, considerando os limites históricos da materialidade social. Assim como outros processos de estudo, também o mestrado é datado (por mais que tentemos alongá-los com os dispositivos legais dos quais dispomos). Seu tempo nem sempre é suficiente para a produção que desejamos ao final, materializar.

No percurso deste estudo, portanto, procuramos compreender a organização do trabalho de coordenação pedagógica na educação infantil da rede e o profissional a quem coube essa função nas diferentes administrações municipais ao longo do período definido. Neste trabalho, como o de quem tece uma teia, pudemos compreender que no percurso da própria rede tanto foi se definindo mais claramente o que seria propriamente a atividade de orientar/coordenar pedagogicamente o trabalho na educação infantil, como também foi se delineando que profissional seria o responsável por essa função.

Assim, no início, a coordenação pedagógica – compreendida como a tarefa de orientar o trabalho pedagógico – foi exercida à imagem e semelhança da supervisão do ensino fundamental. Depois, já sob a influência dos debates dos anos 1980 a respeito da educação infantil, então pré-escolar, e em um contexto politicamente mais progressista, tivemos a composição de uma equipe multidisciplinar responsável por essa atividade, isto é, de coordenar, orientar e supervisionar o trabalho pedagógico na educação infantil da rede. A composição de uma equipe de “supervisão” incluindo profissionais de outras áreas pareceu-nos uma tentativa de romper já naquele momento com a lógica da supervisão escolar que orientava o trabalho no ensino fundamental.

O acúmulo de discussões e experiências, somados a um novo cenário político nacional e novos debates no campo acadêmico, levaram nos anos 1990, na gestão da Frente Popular, à emergência, ainda que de modo fugaz, mas consistente do ponto de vista da experiência política de gestão democrática, ao Projeto de Coordenador Pedagógico; cargo esse que deveria ser exercido por profissionais docentes diretamente ligados e vinculadas às unidades e por elas escolhidos, via processo democrático.

Diante das análises que procedemos, compreendemos e afirmamos, então, que a concepção/proposta de coordenador pedagógico que se presentificou na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, entre os anos de 1995 e 1996, embora tendo tomado corpo no período citado, traduzia uma tendência já desenhada de maneira embrionária desde os anos iniciais da rede. Tal projeto foi alimentado pelas pesquisas e debates nacionais

que afirmaram a existência de uma especificidade na educação infantil, que não se delimita ou define pela lógica escolar. Por decorrência dessa compreensão, postulou-se na educação infantil da rede municipal, um trabalho de coordenação pedagógica específico e diferenciado daquele até então realizado no ensino fundamental. Alinhado a essa concepção, reivindica-se ainda que, neste âmbito, deva inserir-se um profissional diferenciado do supervisor escolar (concebido a partir da compreensão de sua origem histórica e que ainda permanece, ao que parece, no imaginário da educação, em especial da educação infantil) para realizar a **co-ordenação pedagógica**, compreendida numa abrangência maior do que a tarefa de orientar e supervisionar o trabalho dos professores, mas associando aspectos técnicos e políticos e inserido no âmbito da gestão, na qual essa função se desenvolve e se desenrola.

Nesse sentido, a defesa da concepção/proposta do coordenador pedagógico, nos “moldes” pretendidos e materializado durante a gestão da Frente Popular se constitui pela possibilidade que o consubstancia na perspectiva da gestão democrática e não pelo coordenador pedagógico em si. Não se tratava apenas de criar e preencher um cargo, mas sim de vincular diretor e coordenador pedagógico, ambos dirigentes da escola, a um processo de escolha e, sobretudo, a um projeto de trabalho, ou seja, a uma proposta político-pedagógica em um momento em que a educação infantil da rede municipal construía também nas unidades a sua Proposta Político-Pedagógica, instrumento de gestão, de orientação e de identidade da unidade, constituindo-se esse momento em um grande avanço.

Em que pesem todas as possibilidades e avanços originados a partir do Projeto de Coordenadores Pedagógicos, a gestão seguinte coloca uma “pá de cal” sobre a concepção defendida. Inicia-se, então, um novo processo, marcado, por um lado, pelo reconhecimento de que as unidades, em especial as maiores, necessitavam de um profissional que se dedicasse à atividade de coordenar o trabalho pedagógico das unidades, em parceria com a equipe central¹²⁶, já constituindo-se em outras gestões como uma forte demanda dos diretores. Por outro lado, consolidou-se a “tendência ameaçadora” que sempre se avizinhava, de que esse profissional deveria ser o supervisor escolar. Têm-se, então, pela primeira vez na educação infantil, as atividades de orientação e coordenação pedagógica realizadas por profissionais habilitados para a supervisão escolar e não mais a cargo dos professores da própria rede, num processo, todavia, fortemente tensionado, conforme revelaram as entrevistas.

Ainda que problemas persistam até hoje, resultado da opção pelos supervisores escolares na educação infantil, é necessário reconhecer o movimento que esses profissionais

¹²⁶ Lembremos que a “equipe central” sempre se fez presente nesta tarefa, em maior ou menor grau, durante as diferentes gestões municipais, estando essa atribuição elencada dentre as suas funções principais.

que ingressaram na educação infantil da rede vêm fazendo na tentativa de construírem sua legitimidade no âmbito da educação infantil, em especial através de um vigoroso investimento em sua formação, organizada pelo próprio DEI, mas também de maneira independente, buscando, nesse caso, a parceria com as universidades com vistas à apropriação de um conhecimento específico sobre a educação infantil. Tentam, assim, ressignificar a função e, sobretudo, buscam aceitação e reconhecimento nesse lugar que paradoxalmente lhes foi atribuído por mérito, via concurso público, mas que ainda não lhes é atribuído de fato, por boa parte dos professores.

Já desde o tempo dos coordenadores pedagógicos, projetava-se uma expectativa de que a presença desse profissional resolveria a maioria dos problemas, descolando-os, de certa forma, das condições materiais objetivas que os produziam. Todavia, em que pese o desejo de consolidar esse profissional, observamos que problemas estruturais já se faziam presentes desde a gestão da Frente Popular e perduram até hoje (alguns de maneira mais acentuada), mesmo agora que se tem assegurado legalmente um profissional para exercer essa função nas unidades. Sabemos que a SME, ao longo desses anos, tem buscado melhorar as condições físicas das unidades, contudo não foi prevista na maioria delas uma sala para o supervisor, o qual, quando muito, divide um espaço com o diretor e outros profissionais readaptados (onde existem). Ainda que o supervisor passe parte do seu tempo na unidade, “circulando”, observando o trabalho que será mais tarde discutido e aprofundado, são necessários momentos em que ele registre/sistematize essas observações, além de conversar em particular com os professores, organizar pautas de reuniões, atender as famílias que buscam esclarecimentos relativos a situações pedagógicas, etc. Alguns supervisores têm as suas mesas de trabalho no corredor.

Outro problema diz respeito às condições salariais. Pois se o coordenador na outra gestão viu seu salário reduzido em aproximadamente 40%, ao assumir essa função, o supervisor também tem o seu salário menor que o dos professores. Não se trata aqui de afirmar que uma atividade deva ser mais valorizada do que a outra, mas, por outro lado, entendemos ser conflitante conceber que o profissional que carrega a responsabilidade de assessorar/articular o trabalho pedagógico no interior das unidades ganhe em média 30% a menos que os professores. Temos conhecimento de que a forma encontrada pela SME para minimizar esse problema tem sido pela compensação em horas. Ou seja, o supervisor tem um dia e meio para dispor fora da unidade, devendo, no entanto, usar esse período para sua formação continuada. Essa decisão é contraditória na medida em que existe uma demanda de trabalho que invariavelmente fica prejudicada na sua ausência, além, é claro, de expor o

supervisor às críticas dos outros profissionais que majoritariamente trabalham 40 horas na própria instituição educativa.

Alia-se aos problemas anteriores também a carga horária dos professores em sala – 40 horas de atendimento direto com as crianças – que torna quase impossível qualquer trabalho que envolva esse coletivo. A busca de saídas desse impasse esbarra freqüentemente na fragilização do trabalho com as crianças, já que uma das alternativas é realizar esses momentos de formação durante o expediente, ficando, então, o grupo de crianças com um número reduzido de profissionais. Outra alternativa são as reuniões pedagógicas mensais que envolvem o corpo profissional das unidades, mas que acreditamos serem insuficientes para refletir e elaborar, com o grupo de educadores, as diversas questões pedagógicas. Como re(construir) o Projeto Político-Pedagógico de maneira coletiva nessas condições?

Os supervisores, diferentemente dos professores, não têm substituição. Entendemos que devam ser resguardadas as diferenças pela natureza do trabalho que desenvolvem, mas como lidar com esse problema no caso de um supervisor que se afasta por problemas de saúde ou para formação em nível de mestrado, por exemplo? A unidade permanece nesse caso dois anos sem esse profissional. E no caso do supervisor que assume a direção? Ao acumular as funções não se incorreria no mesmo problema que gerou a necessidade do supervisor?

Uma última dificuldade que apontamos neste estudo relaciona-se à limitação para a presença desse profissional em instituições menores, pois segundo a Resolução vigente – nº 01/2002 – somente aquelas unidades que tiverem acima de 100 crianças disporão de supervisor¹²⁷. Entendemos que isso precisa ser repensado, pois, embora nesse caso esteja previsto que cabe ao diretor, em parceria com a equipe central do DEI, a orientação e coordenação, não se trata da mesma condição e incorre-se no risco de mais uma vez sobrecarregar o diretor.

Apontadas algumas questões que vão além da competência dos supervisores, antes de finalizar, gostaríamos ainda de ressaltar que o estudo sobre o tema da coordenação pedagógica nos mostrou que são bastante complexas as questões que envolvem essa função no âmbito da educação infantil e a quase inexistência de produção sobre esse tema, constatado no mapeamento da produção acadêmica e na literatura especializada agrava ainda mais o

¹²⁷ A Resolução n 01/2002 fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Em seu artigo 10, parágrafo 2º, está estabelecido que: “O centro de Educação Infantil que atender acima de 100 crianças, deverá ter profissional para supervisão e coordenação pedagógica, com formação em pedagogia, preferencialmente em supervisão escolar”. O termo “preferencialmente”, na rede se constituiu como “exclusivamente”.

problema. Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância que se promovam pesquisas que possam alimentar o debate sobre essa função e os profissionais que a exercem.

Ao realizarmos tal rastreamento, observamos que os estudos existentes apontam como sendo relevante a presença de um coordenador pedagógico no interior das instituições/unidades de educação infantil por várias razões, dentre elas pela possibilidade de qualificar o trabalho pedagógico. Todavia, tanto os estudos sobre a formação continuada (uma das tarefas postuladas ao coordenador pedagógico no interior das unidades) como os estudos sobre os profissionais (que priorizam os professores, os auxiliares de sala e, quando muito, os diretores) e ainda os estudos sobre a gestão democrática (que tratam de maneira geral do diretor, do PPP e dos conselhos de escola) não o têm incluído, o que é uma grande contradição, uma vez que o coordenador pedagógico se encontra fortemente imbricado nessas questões.

Entendemos, por fim, que é necessário sobretudo que os coordenadores pedagógicos reúnam tanto as condições políticas como as condições técnicas que sintetizem uma profunda identificação e um profundo conhecimento da/na educação infantil. “Uma figura chave para a qualidade das redes para a infância”, conforme bem assinalou a italiana Bondioli (2004, p.136). Dessa mesma autora, destacamos ainda a afirmação de que:

A presença do coordenador pedagógico, além da formulação de um projeto pedagógico, constitui um dos critérios básicos de credenciamento, um critério para garantia de qualidade. É como dizer que ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa, devendo ter dentre as suas funções a de avalista do respeito aos padrões qualitativos publicamente defendidos e de sustentar de dentro o processo de adequação a esses padrões e da manutenção da qualidade [...] de tutela dos direitos da infância, da equidade de tratamento, da transparência dos procedimentos (BONDIOLI, 2004, p.136).

Como em todos os estudos que são realizados, aprofundam-se alguns aspectos e, dessas discussões/análises, abrem-se lacunas que ficam à espera de novos estudos que os contemplem. Nesse sentido, entendemos que, passada uma década da vinda dos supervisores escolares para a educação infantil, mereça aprofundamento o trabalho que eles vêm desenvolvendo nas unidades: como atuam? Como negociam seu espaço? Como constituem sua identidade? Que tensões ainda podem ser observadas com a sua presença? Essas perguntas por si só já parecem instigantes e revelam-se uma frente promissora de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.67-79.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.41-60.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, 2002. p.25-44.

ALVES, F. T.; OESTREICH, M. **O/A Profissional de supervisão “escolar” que atua na educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 58f. Trabalho de Monografia – FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.11-24.

ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, M. L. (Org.). **A. Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (Textos FCC), p.51-63.

AURAS, M. **Poder oligárquico catarinense**: da guerra aos fanáticos do Contestado à opção pelos pequenos. 1991, 414f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003. p.53-65.

BARRETO, E. S. de S. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.) **A Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (Textos FCC), p.25-40.

BARRETO, A. M. R. F. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino. In: MIEIB. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: UFMS, 2002. p.139-153.

BLANDINO, F. M. L. **A construção do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real**. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil**. 2006, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BONDIOLI, A. O Coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.117-138.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N.4024 de 18 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei n.5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, 1975. “Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional”, 1975a.

BRASIL. **Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional**. Brasília, 1975b.

BRASIL. **II Plano Setorial de Educação e Cultura – 1975-1979**. Brasília, 1976

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, 1981.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto**. 1980/1985. 2. ed. Brasília, 1982.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n.8060/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N.9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/ CEB. **Resolução CNE/CEB n.01/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB n. 04/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2001.

BRESSER PEREIRA, L.C. “Da administração pública burocrática à gerencial”. In: SPINK, P.K. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 3 ed. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. de. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.93-108.

BRUNO, E. B. G. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.81-86.

CAMPOS, M. M. et al. **A qualidade da Educação Infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CANELLA, F. **A UFECO e o movimento dos sem-teto** – práticas instituintes nos espaços políticos da cidade. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

CARDOSO, A. C. **Gestão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis (1997 a 2007)**: reorientações no trabalho do diretor de escola. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, M. L. **A periodização e a ciência da história**: observações preliminares. Rio de Janeiro, PUC- Rio. Mimeografado.

CARMINATI, M. B. **Democratizando a gestão**: os conselhos de escola e as eleições de diretores na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2002, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p.89-103.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.53-66.

CORREA, B. C. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIDONET, V. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. In: Pontos de vista: o que pensam outros especialistas? **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50/51, abr. /set. 1992.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **A Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (Textos FCC), p.7-9.

EVANGELISTA, O. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: Shiroma, E. O. **Dossiê**. Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. EED/CED/UFSC. mar. 2004. (Mimeo.). 69 p.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, Especial, out. 2005.

FARIA, A. L. G de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999. 112p.

FERNANDES, S. L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores de educação infantil. 2000. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FERRARI, A.; GASPARY, L. B. V. Distribuição das oportunidades da educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, p.62-78. jan. 1980.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. p.167-176.

FLORIANÓPOLIS, CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS. **Lei Complementar CMF N.045/2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. jun. 2002.

FLORIANÓPOLIS, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.01/2002**. Fixa normas para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Florianópolis, set. 2002.

FLORIANÓPOLIS, CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANOPOLIS. **Lei Complementar CMF n.063/2003** Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis. set. 2003.

FONTANA, R. Governo Amin – Um voto de desconfiança – “A opção pelos pequenos” como meio de realizar a política dos grandes. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 15, p.32-60, ago. 1983.

FRANCO, F. C. Professor coordenador de turma: perspectiva de atuação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.87-99.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.61-80.

FRANGELLO, A. J. L. **As concepções de diretores e pedagogas sobre a formação em serviço das A.D.Is**. 1999, 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.127-142.

FÜLLGRAF, J. B. G. A Infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MIEIB. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. p.29-42.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.9-15.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.109-126.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. 297p.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**, 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 246p.

HASCKEL, S. **Gestão democrática na educação infantil**: a eleição para diretor de creche. 2005, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994. p.16-31.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. 256p.

KRAMER, S. Na gestão da Educação Infantil nós temos meninas no lugar de professoras? In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 28, grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reuniões/28/inicio>>. Acesso em: 28 de jul. 2007.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. In: “O Rei está nú”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Caderno CEDES**, São Paulo: Cortez Editora, n. 9, 1984, p.27-38.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Ed. da UFSCar; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999. p.51-65.

LEITE FILHO, A. G. **Educadora de educadoras**: Trajetórias e Idéias de Heloisa Marinho. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LOMONICO, C. F. **Coordenador pedagógico: o técnico e psicopedagogo institucional**. São Paulo: Edicon, 2000.

MACHADO, L. A. M. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACHADO, M. L. Apresentação. In: MACHADO, M. L. (Org.). **A Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. (Textos FCC), p.7-9.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, Campinas, Faculdade da Unicamp, v. 10, n. 1(28), mar. 1999, p.75-98.

MARINHO, H. **Vida educação leitura: método natural de alfabetização**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1981.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a formação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.17-20.

MELLO, M. R. do A. **Gestão democrática da Educação Infantil: um estudo de caso**. Maceió: Edufal, 2003, 136p.

MÉZSÁROS, I. **A educação para além do capital – rumo a uma teoria de transição**. Traduzido por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.17-26.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PATTO, M. H. de S. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p.7-15.

POLIZEL, F. A. P. **Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995-2002**. 2003, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SESAS. **Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis**: Projeto Núcleos de Educação Infantil. Janeiro, 1976.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Currículo Pré-Escolar** – 1981. Florianópolis, 1981.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SESAS. **Quadriênio 79-82**. Florianópolis, 1982.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SESAS. **Plano de educação**. 1980-1983. Florianópolis, 1983.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SESAS. **Relatório de atividades exercício 1984**. Florianópolis, 1984.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Plano de ação** – triênio 86-88. Florianópolis, 1986.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Programa de Educação Pré-Escolar**, 1988. Florianópolis, 1988a.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Relatório de desenvolvimento da política educacional no município de Florianópolis** – período 1986-1988. Florianópolis, maio 1988b.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Plano Global de Trabalho**, 1992. Florianópolis, 1992a.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Relatório de Gestão 1989-1992**. Florianópolis, 1992b.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Frente Popular. **Programa de Ação de Governo**. Agora é a vez do povo. Florianópolis, 1992c.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes e Metas para a Educação**. Governo da Frente Popular – 1993/1996. Florianópolis. 1993.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Planejamento Estratégico Situacional**. Florianópolis, 1994.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Avaliação do trabalho de coordenação pedagógica**. jun. 1995, não paginado. Florianópolis, 1995a.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Relatório do Projeto de Coordenadores nas Unidades de Educação Infantil**, dezembro de 1995, não paginado. Florianópolis, 1995b.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996a.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis**: “traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”. Florianópolis, 1996b.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Relatório gestão 93/96**. Um projeto político pedagógico traduzido em ações. Florianópolis, 1996c.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Relatório do Projeto de Coordenadores Pedagógicos/95 e 96**. 1996, não paginado. Florianópolis, 1996d.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Traduzindo em ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996e

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Projeto de coordenadores pedagógicos**. 1996, não paginado. Florianópolis, 1996f.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Análise e parecer nº004/97**. Florianópolis, 1997.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, 2000.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Plano de Governo 2001-2004**. Florianópolis, 2004a.

PMF. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Livro Relato Gestão 2001-2004**. Florianópolis, 2004b.

ROCHA, E. A. C. **Pré-escola e escola**: unidade ou diversidade? Florianópolis, UFSC, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

ROCHA, E. A. C. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis, 2000. p.23-34.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: NUP, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p.7-40.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001. p.19-26.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. p.25-63.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Proposições**, Campinas, v. 14, n. 1, p.177-196. 2003.

ROSEMBERG, F. O movimento das mulheres e abertura política no Brasil: o caso das creches. In: **Cadernos de Pesquisa** n. 51, nov. 1984.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Educação: LDB – trajetórias, limites, e perspectivas**. 6 ed. São Paulo: Editores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, M. da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.81-91.

SOUSA, A. M. C. de. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996. 160p.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2005, 4. ed. p.27-34.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p.45-51.

TRONNOLONE, M. **A gestão de creche no município de São Paulo**: diretores em contexto. 2003, 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula, 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004. 213p.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 192p.

VILLELA, F. C. B.; GUIMARÃES, A. A. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.43-55.

WIGGERS, V. **A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

APÊNDICE

PANORAMA GERAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ano	Título	Autor	Instituição	Área/ modalidade	Síntese	Observação
1987	Elementos para uma compreensão da práxis supervisora em escolas públicas estaduais de I grau da cidade de Porto Alegre.	Maria Beatriz Gomes da Silva	UFRGS	Educação Escolas de I grau	Identificar as concepções presentes na práxis desenvolvida por supervisores que atuam em escolas públicas estaduais de Porto Alegre	Concepções dos supervisores
1988	Supervisão escolar: o desafio de uma experiência na pré-escola pública.	Maria do Livramento Cavalcanti Wetsch	UFRN	Educação Educação infantil	Focaliza a tentativa da autora de ultrapassar a dimensão técnico-burocrática da supervisão escolar, para assumir sua prática numa dimensão político-pedagógica	Experiência
1990	O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo.	Andreucci Sonia Brasil de Siqueira	PUC	Educação (psicologia da educação) Escola	Relata a experiência vivida por uma coordenadora pedagógica. Enfatiza que para a promoção da ação conjunta o papel do coordenador pedagógico foi fundamental	Experiência
1990	O papel do supervisor pedagógico.	Ana Maria da Silva Franz	Fundação Getulio Vargas/ RJ	Educação (análise política e filosófica) Escola	Investiga a origem histórica da supervisão pedagógica no Brasil e em MG, as conseqüências de sua inclusão na escola pública e a dimensão política dessa função	Função do supervisor, dimensão política
1990	A prática do supervisor educacional: da análise crítica a uma alternativa de formação.	Maria Ielda Costa Sobreira	PUC	Educação (currículo) Escola	Estudo buscou a compreensão de um novo projeto de formação do supervisor	Formação do supervisor

1991	A contribuição da supervisão na organização da escola pública.	Maria Lucia Assofra Sperandio	PUC	Educação (currículo) Escola	Conhecimento da real função da supervisão a fim de verificar se ela contribui ou não para a reorganização da escola pública. Concluiu por uma supervisão centrada no “assistencialismo paternalista” com ênfase na função técnica.	Função da supervisão
1992	Planejamento participativo em instituição de educação formal: contribuições para elaboração, acompanhamento e avaliação.	Ângelo Dalmas	Pontificia Univ. Católica do R.G.S.	Educação (educação brasileira e determinantes) Nível?	Afirma ser fundamental a existência de uma equipe coordenadora para liderar o planejamento participativo para garantir o exercício da cidadania.	Papel do coordenador
1992	Formação continuada de educadores de educação infantil.	Sandra Lucia Ferreira A. Costa Soares	PUC-SP	Educação Educação infantil	Estabelece uma reflexão crítica sobre o papel do coordenador pedagógico frente à formação permanente dos professores. A pesquisadora foi coordenadora pedagógica na educação infantil do município de São Paulo, desenhando a problemática e a sua explicitação	Experiência
1994	O papel do coordenador no processo reflexivo do professor.	Fernanda Coelho Liberali	PUC	Linguística aplicada e estudos da linguagem Nível?	Criação de oportunidades de reflexão pelo coordenador para o professor (papel do outro)	Papel do coordenador
1994	Princípios e métodos da supervisão escolar: uma proposta de ação.	Paschoal Quaglio	Univ. Est. Paulista Julio de Mesquita F Marilia	Educação Nível?	Análise crítica e solução dos problemas educacionais pelo exercício da supervisão	
1995	Organização do trabalho na micro- política do cotidiano escolar .	Eliana Póvoas Pereira	UFRGS	Educação (educação e classes populares) Escola	Análise dos saberes que circulam na estrutura organizacional do trabalho escolar a partir dos especialistas da educação	Saberes dos especialistas

1995	O coordenador pedagógico: um enfoque sobre a formação dos professores no interior da escola.	Marisa Garcia	PUC	Educação (currículo) Escola	Enfoca a figura do coordenador pedagógico buscando destacar a sua importância nas instituições educacionais	Experiência/ papel do coordenador pedagógico na formação de professores
1996	Supervisão escolar: acertos e desacertos de uma prática educativa na cidade de Natal/RN.	Hilda Câmara Martins de Vasconcelos	UFRN	Educação (história da educação brasileira e regional) Escola	Reconstituição histórica da função de supervisora na rede de ensino do RN tentando compreender os fatos que condicionam sua forma específica em cada contexto histórico	Carreira/ função do supervisor/ resgate histórico
1996	Os especialistas em educação e a supervisão escolar: em busca de uma identidade.	Rejane Maria Siqueira Cavalcante	UFPE	Educação (administração educacional/ política educacional) Nível?	Investiga a trajetória histórica dos profissionais especialistas em educação/ supervisores educacionais, desde sua origem, na perspectiva de redimensionamento da prática dos profissionais que exercem funções não docentes	Identidade/ resgate histórico
1996	A construção da identidade da coordenadora pedagógica rumo a um projeto de escola; o ideal, o legal e o real.	Fátima Maria Lucas Blandino	USP	Educação (formação de professores) Educação infantil	Objetiva ser um painel do registro de um período do ensino municipal de São Paulo refletido na atuação do coordenador pedagógico de educação infantil, confrontando três fatores: o ideal, o legal e o real	Identidade do coordenador pedagógico
1997	A experiência de ser coordenadora de creche: depoimentos conduzindo a uma reflexão e conscientização de uma profissional de psicologia escolar	Renata Maria Coimbra Libório	USP	Psicologia escolar Educação infantil	Compreender a experiência das coordenadoras através do contato com suas realidades	Identidade

1997	A atuação dos especialistas em educação na construção do projeto político- pedagógico da escola.	Rosangela Matos de Souza	Univ. Fed. do Espírito Santo	Educação Escola	Verificar a atuação dos chamados especialistas em educação no processo de elaboração, construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola.	Função/ papel dos especialistas
1998	A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador.	Lilia Santos Abreu	PUC	Linguística aplicada e estudos da linguagem Nível?	Verificar os processos e mecanismos interacionais e discursivos presentes nas relações de trabalho em contextos institucionais	Relações interpessoais
1998	Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação continua.	Eliane B.G. Bruno	PUC	Educação (psicologia da educação) Escola	Analisa o processo de formação continuada de uma professora coordenadora pedagógica e sua ação formadora com um grupo de professoras. Destaca sua importância nessa função	Papel do professor coordenador pedagógico
1999	A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo.	Neusa Maria Mendes Borges	PUC	Educação Ensino fundamental	Discute-se a criação de cargos, as normas e orientações para a atuação dos especialistas de educação no ensino municipal de São Paulo, para maior compreensão do significado de funções técnicas que se fazem presentes e influenciam a prática pedagógica. Investiga a fusão dos cargos de assistente pedagógico e orientador educacional.	Cargo de coordenador pedagógico
2000	O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação na/da escola : uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação curricular.	Luzia Angelina Marino Orsolon	PUC	Psicologia educacional Nível?	Destaca o coordenador como agente de transformação na escola através do processo de formação continuada	Função do coordenador

2000	As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração no perfil de gestão da escola básica.	Caren Bühler	Universidad e do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Educação (escola e política educacional em sociedade multicultural) Nível?	Busca a comprovação da relevância da função da coordenadora numa instituição escolar	Função da coordenadora
2000	O coordenador pedagógico e os professores: um relacionamento delicado?	Dalva Amélia de Castro Menezes	PUC de Campinas	Educação Nível?	Discute-se a importância do trabalho do coordenador pedagógico no ensino fundamental e médio, descrevendo os diferentes termos utilizados para designar seu trabalho. Analisa documentos oficiais e realiza observações. Destaca o coordenador como um articulador do trabalho coletivo	Experiência
2001	O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação.	Teresinha Tondello Castoldi	Unijuí	Educação nas Ciências Ensino fundamental	Destaca a importância deste profissional (parceira, interlocutora) em relação à construção do projeto político pedagógico como processo coletivo na escola, na articulação com a comunidade e o desafio em superar a característica tecnicista de sua origem	Histórias de vida
2002	A história dos especialistas de educação: contribuição ao estudo da coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul.	Eni Vian	UFScar	Educação Nível?	Analisar a transição das funções de orientação educacional e supervisão escolar para a função de coordenação pedagógica. Resgate histórico dos especialistas desde a década de 60 até a década de 90.	Identidade/ Caráter político
2002	Especialista de educação: necessário ou não no contexto da escola de ensino médio de São Luís.	Edinolia Portela Gondim	Univ. Fed. do Maranhão	Educação Nível médio	Aborda a pertinência do trabalho de especialista de educação em escolas estaduais de nível médio de São Luís. Propõe que o especialista abandone o ativismo e resgate a dimensão educativa	Papel dos especialistas
2002	O coordenador pedagógico e o professor; formação continuada, reflexão conjunta.	Lúcia Helena Wulff Batista de Souza	PUC de Campinas	Educação Nível?	Circunscrever o papel profissional do coordenador pedagógico, como mediador na formação continuada, considerando os acontecimentos de ordem política, econômica e cultural	Papel/ função do coordenador

2003	Desvelando a figura do coordenador pedagógico em perspectiva interdisciplinar.	Francisca Escobedo Fernandez	Univ. Cidade de São Paulo	Educação Unidade escolar?	Faz menção ao caminho que percorreu para compreender a figura e atuação do coordenador pedagógico no momento atual	Experiência
2003	Coordenação pedagógica: a resignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender.	Inajara Vargas Ramos	Unisinos	Educação Ensino fundamental	Compreender quem é o coordenador pedagógico da rede municipal de educação de Novo Hamburgo, desvelando os saberes que orientam sua prática no exercício da ação supervisora	Identidade
2003	A construção da prática profissional do coordenador pedagógico.	Fátima Aparecida Guerino	Univ. de Sao Marcos	Educação, Administração e Comunicação Ensino fundamental	Estuda a origem desta função desde a Escola Nova (1932). Abordagem histórica do coordenador pedagógico, seu perfil no contexto escolar e competências de acordo com a LDB. Pressupõe que ele desenvolve um trabalho importante no contexto escolar e busca tal confirmação	Função/ resgate histórico
2003	Práticas pedagógicas do/a professor/a no contexto da política educacional paulista.	Fátima Aparecida Palotti Polizel	Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Pr. Prudente	Educação Nível?	Estuda as práticas pedagógicas do professor- coordenador entre as atribuições legais e o real. Analisa documentos oficiais (SP) como forma de resgatar o percurso político legal, tenta compreender as influências do paradigma neoliberal de Estado e as determinações do Banco Mundial na composição do cenário político educacional brasileiro	Função do professor coordenador/ resgate histórico
2003	Relações interpessoais coordenador pedagógico-educacional e professor: suas implicações na formação continuada.	Luiza Cesca	PUC	Educação (psicologia da educação) Ensino fundamental	Enfoca a relação do coordenador com a sala de aula, com os pais dos alunos e diretor da escola. Duas vertentes: a experiência da pesquisadora na função e a observação de outras coordenadoras.	Experiência

2003	O papel do supervisor nas escolas estaduais de Boa Vista, desafios e perspectivas: resgatando a memória de quem faz essa história...	Zilene Duarte de Lucena Pinho	Univ. Federal do Amazonas	Educação Nível?	Desvela o espaço de atuação do supervisor, as ações desenvolvidas e pretendidas. A pesquisadora vivenciou esta função. Trata da formação específica para a função na região onde pesquisou	Experiência
2004	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.	Maria José da Sliva Fernandes	Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara	Educação escolar Ensino fundamental	Contextualização e compreensão da função do “professor coordenador pedagógico” (PCPs) no Estado de São Paulo, criada nas escolas públicas em 1996. Faz um estudo comparativo entre os cargos de PCPs e os supervisores afirmando que há uma distinção legal entre eles.	Identidade do professor coordenador pedagógico
2004	Cooperação e democracia na escola: a construção de par-cerías no cotidiano escolar como formação continuada.	Gláucia de Melo Ferreira	Unicamp	Educação Ensino fundamental	Tematiza a relação de mediação desempenhada pela coordenação pedagógica. A autora atuou como coordenadora.	Experiência
2004	Supervisão escolar: possibilidades de ressignificação.	Angelita Hentges Sehn	Univ. de Passo Fundo	Educação Ensino fundamental	Compreender a ação da supervisora no atual contexto educacional, principalmente no processo de formação continuada. Reconstrução histórica para compreender em que circunstância essa função foi gestada. Analisa também a vivência de um grupo de supervisores de Ibirubá-Rs	Função / resgate histórico
2004	Supervisão escolar e práticas cotidianas: sonhos, desafios e possibilidades.	Marinice Langaro Vaisz	Univ. Luterana do Brasil	Educação Nível?	Enfoca o papel do supervisor escolar com ênfase na necessidade de formação continuada dos professores	Identidade

Fonte: CAPES INEP, ANPED, NUPEIN

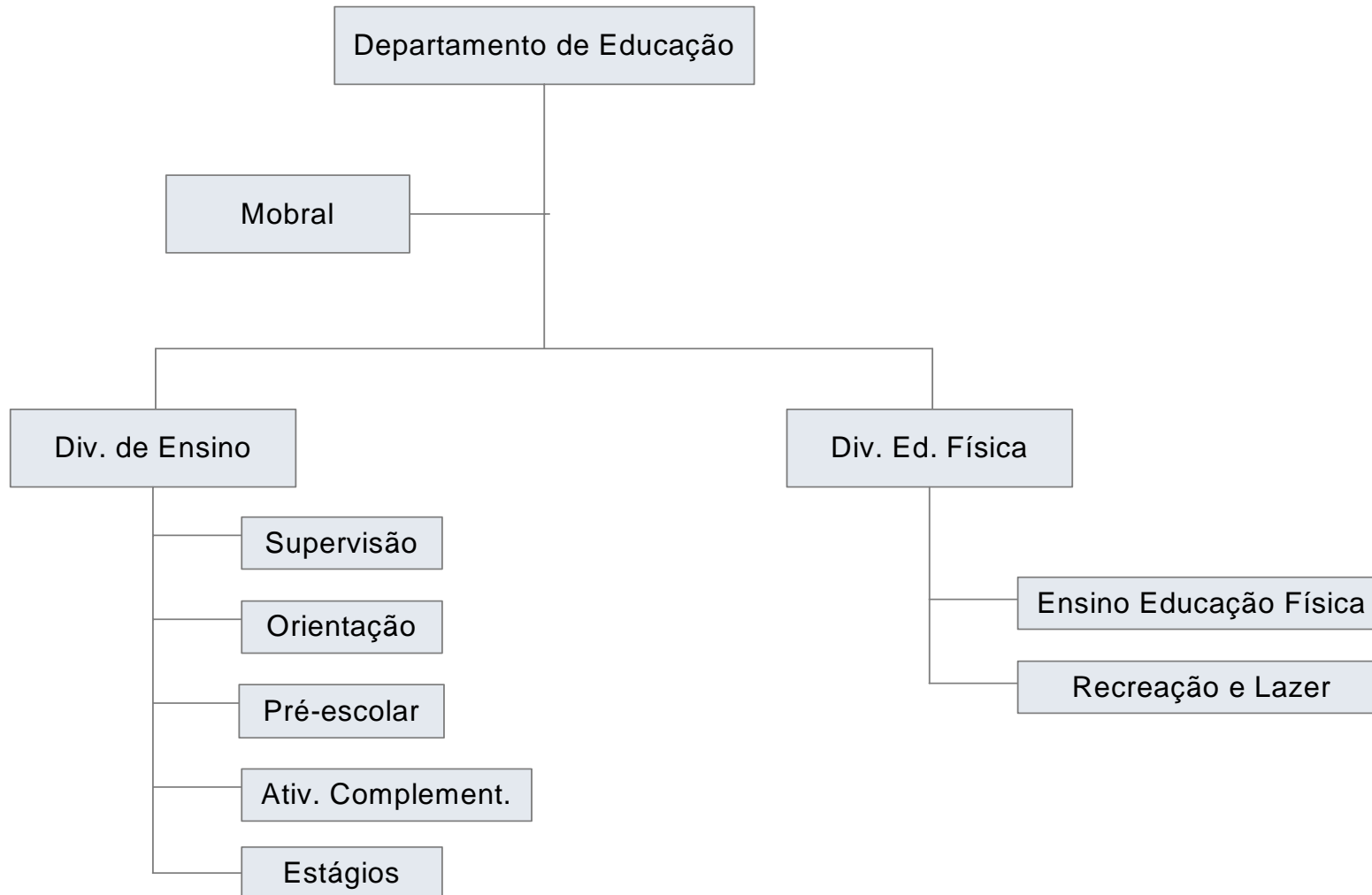
ANEXOS

Organograma 1976



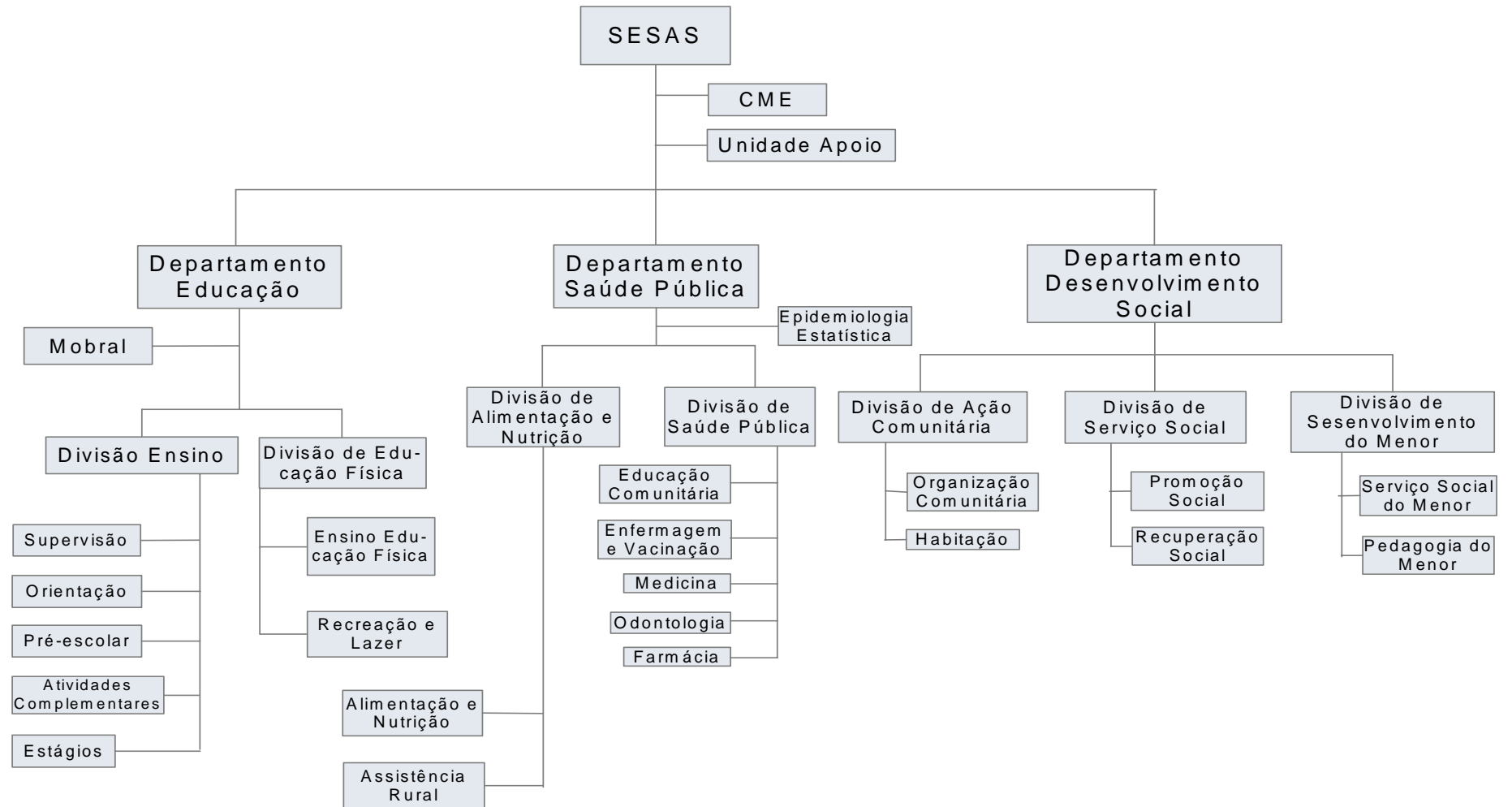
Fonte: OSTETTO (arquivo pessoal)

Organograma 1979



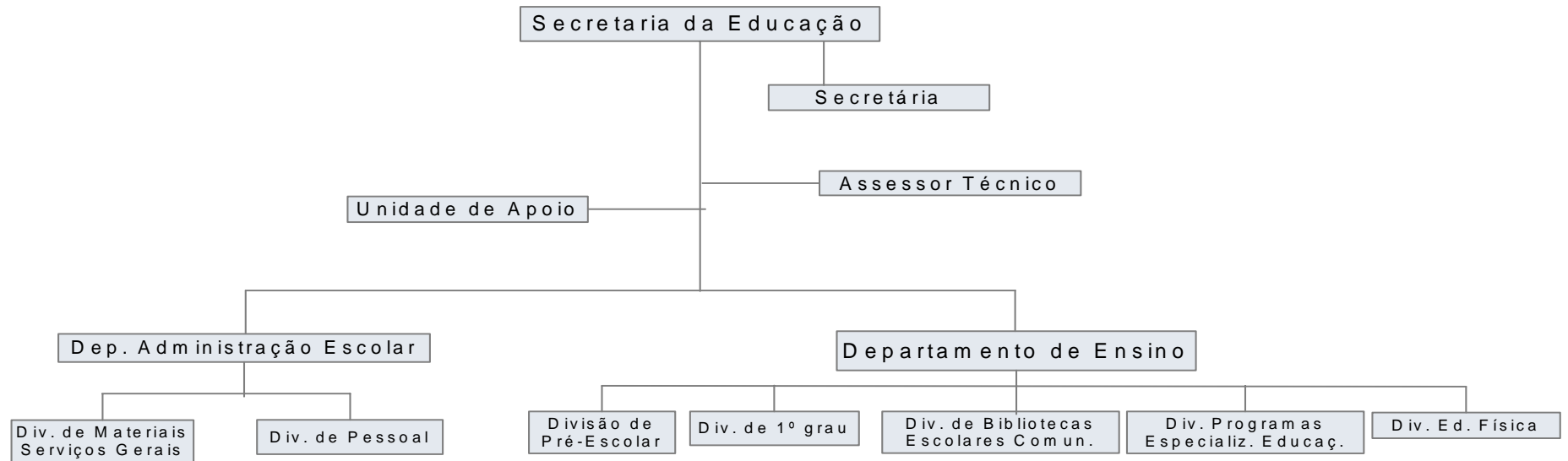
Fonte: Relatório Quadriênio 79/82

Organograma 1980



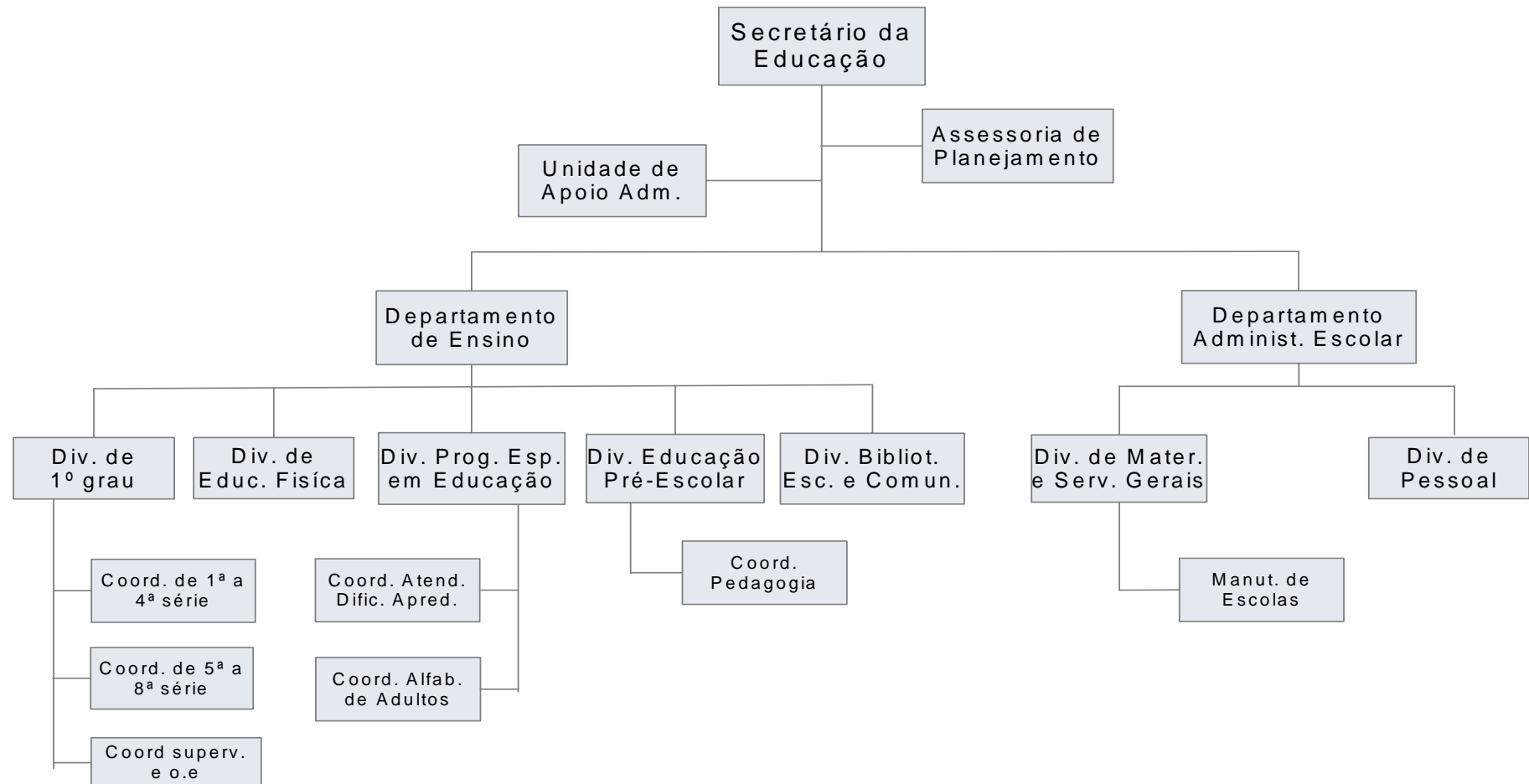
Fonte: Plano de Educação 1980 -1983

Organograma 1986



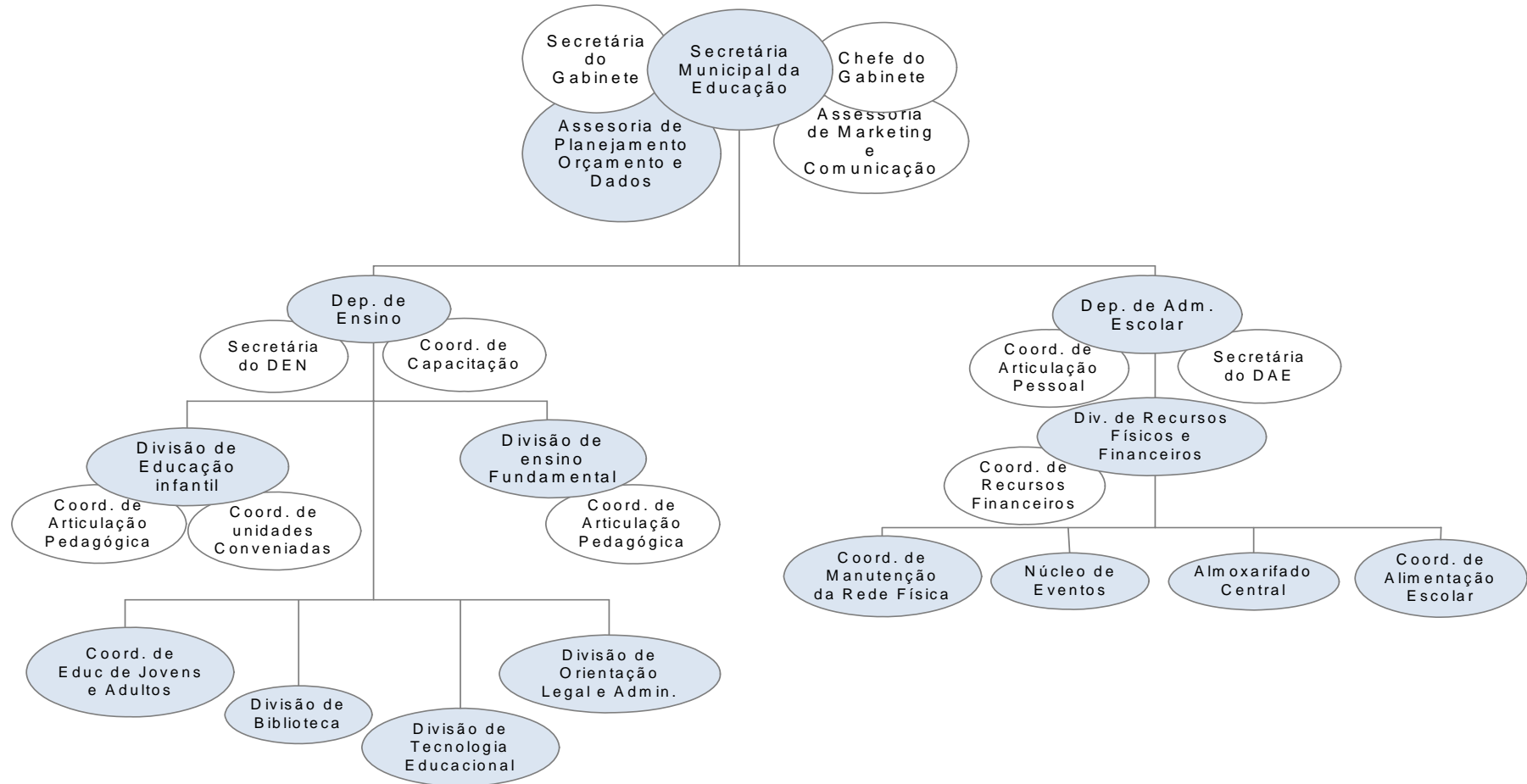
Fonte: Relatório Desenvolvimento de Política Educacional no Município de Florianópolis – Período 1986/1988

Organograma 1992



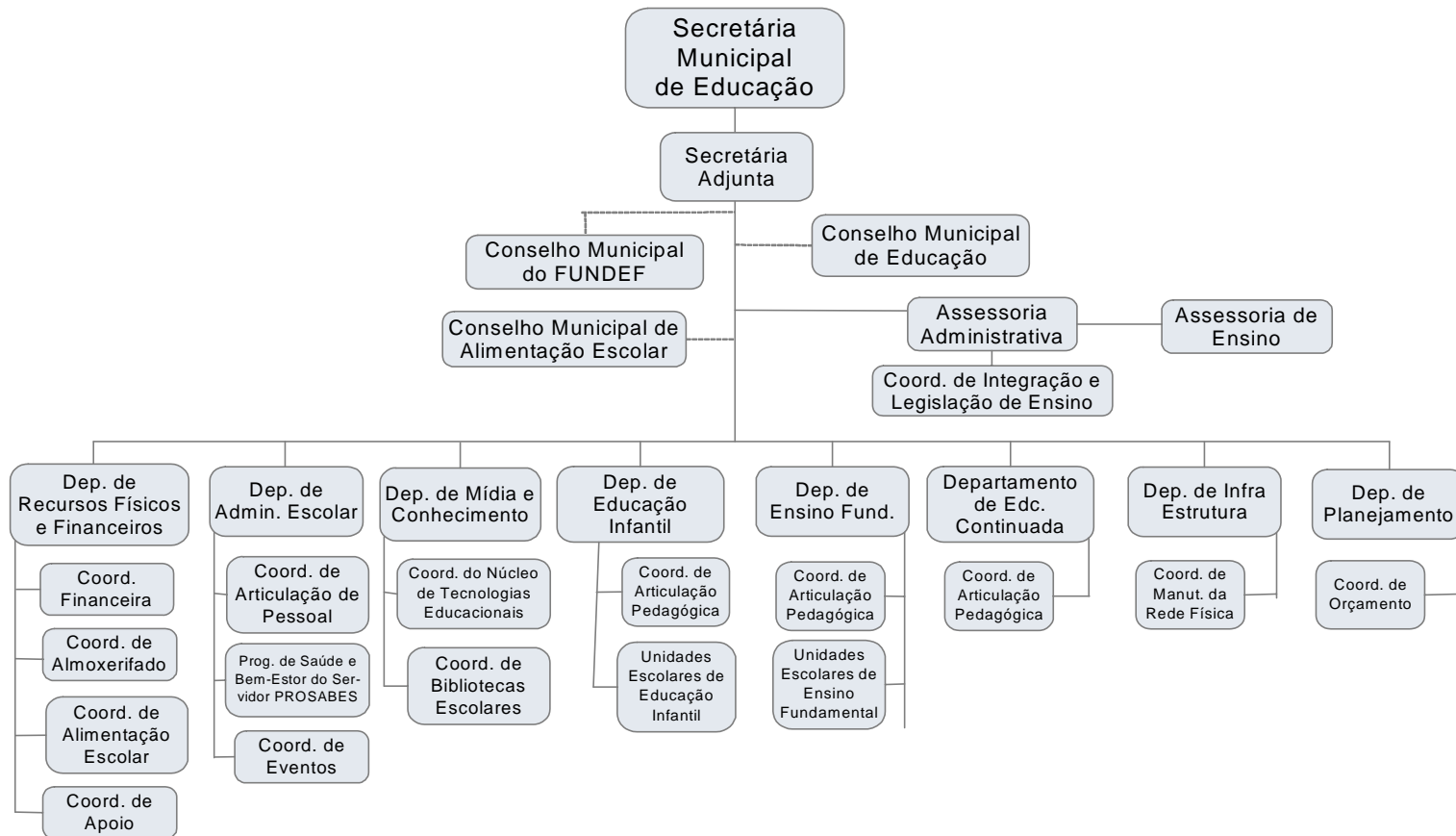
Fonte: Plano Global de Trabalho 1992

Organograma 2000



Fonte: Manual da Secrearia da Educação de 28/06/2000

Organograma 2005



Fonte: Relatório Tiro de Meta – Segundo Tempo (2005/2008)