



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
LINHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

**IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DE UMA COORDENADORA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BELÉM – PARÁ

2024

LÍVIA MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

**IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DE UMA COORDENADORA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM - PARÁ

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586i Silva, Livia Maria Oliveira dos Santos.
Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da educação especial na educação infantil / Livia Maria Oliveira dos Santos Silva. — 2024.
241 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Coordenador pedagógico. 2. Educação Infantil. 3. Educação Especial. 4. Crianças público da educação especial. 5. Teoria Histórico-cultural. I. Título.

CDD 370

LÍVIA MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

**IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DE UMA COORDENADORA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Belém, 14 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Prof.^a Dr.^a Viviane Gislaïne Caetano
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Ao Luís Miguel, meu sobrinho e afilhado, criança de sorriso lindo e voz forte. Criança com TEA. Obrigada por me ensinar a conduzir e dar mais sentido a este estudo! Estamos começando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado a graça de ter vivido esta experiência com serenidade e compromisso;

À Secretaria de Educação do município de Ananindeua, por entender e valorizar a importância da pesquisa em Educação e da formação de professores pesquisadores;

À Professora Sônia Regina, sua comunicação, em uma palestra no ano de 2014, promovia em mim uma generalização em busca de uma educação para a liberdade. Obrigada por todas as orientações para o estudo e para a vida!

Aos professores membros da banca: Professora Doutora Viviane Caetano, Professor Doutor Waldir Abreu, Professora Doutora Sônia Victor e Professora Doutora Ana Paula Fernandes, pela disponibilidade em realizar uma leitura atenta e contribuírem com o meu estudo;

Aos amigos queridos do GEPEHC, especialmente aqueles que estiveram bem próximos ao longo desses quatro anos, Ely Medeiros, Juliane Sousa, Larissa Ribeiro, Leilane Pessoa e Orlando Júnior, por toda amizade, respeito, orientações, acolhimento e troca de experiências significativas;

À minha amiga e irmã acadêmica, Ana Paula Barca. Desde 2015 nos acolhemos e nos constituímos nas aventuras da pós-graduação stricto sensu. Nesses quase dez anos, nos tornamos mulheres ainda mais corajosas, pesquisadoras sensíveis às condições materiais dos profissionais docentes, nos tornamos mães e sobrevivemos à pandemia. Obrigada, por estar sempre por perto;

À professora *Guita*, coordenadora pedagógica participante desta pesquisa, agradeço por sua disponibilidade e interesse. Gratidão por tanto;

Aos profissionais do CMEI Jane Meire, por toda disponibilidade, compartilhamento de estudos e cafés da tarde;

Aos colegas da Secretaria de Educação do município de Castanhal que não mediram esforços para me ajudar a realizar essa pesquisa;

À minha mãe Maria Ivete, meu exemplo de mulher, obrigada por me acalantar e ajudar mais uma vez a chegar ao final. Te amo muito, minha mãe lindona;

Aos meus irmãos, Hildomar e Leidiane, pelo respeito e valorização aos meus estudos, por entenderem minhas ausências, por darem apoio ao Murilo e por me sugerirem estudos e estudarem junto comigo em prol do desenvolvimento do nosso Luís Miguel;

Ao meu filho amado, Murilo, minha Educação Infantil dentro de casa. Obrigada por entender (nem sempre) quando eu dizia que eu não podia brincar contigo, logo eu que defendo as interações e a brincadeira. Acredite, doía em meu coração cada vez que dizia isso, mas era e foi necessário. Agora vamos brincar infinitamente. Obrigada por ser meu amigo e companheiro, obrigada por existir na minha vida. Te amo mais que três mil mundos;

Ao professor Fabio Abreu. Obrigada pelo perfeito encontro acadêmico;

Aos meus familiares e amigos queridos, minha gratidão por sempre estarem por perto, mesmo quando estive ausente e distante;

À minha amiga Nathália Gadelha, por me tirar da imersão dos estudos e me apresentar as novidades da nossa cidade entre outras coisas boas da vida. Por ser a tia dinda doidinha do Murilo e pensar nas programações e viagens mais divertidas e animadas. Obrigada, minha amiga, por trazer equilíbrio a minha vida;

Às minhas companheiras diárias, Marivoni e Maria Ivonete, por cuidarem do Murilo e da minha casa enquanto realizava os deslocamentos entre Belém e Castanhal ou quando estava reclusa na sala de estudos. Obrigada por compreenderem esse momento tão importante da vida;

Aos gestores, professores, estudantes e colegas da Faculdade Estácio Castanhal, por me apoiarem desde a seleção para ingresso no doutorado, por acreditarem no desenvolvimento da pesquisa e da extensão, pelo acolhimento na biblioteca quando precisava de recolhimento, pela amizade sincera que construí, enfim, por toda valorização, do início ao fim da minha passagem na instituição, muito obrigada;

À minha professora e amiga Nicole Lobato, por toda sua sensibilidade, companhia nos cafés e orientações assertivas para o equilíbrio da vida acadêmica;

Às amigas “Divas do Sistema”, amigas oriundas dos processos de formação continuada da SEMED Ananindeua. Obrigada por estudarem junto comigo desde o processo seletivo. Obrigada pela companhia e pelo carinho de sempre;

Aos psicólogos que me acompanharam. Obrigada pelo acolhimento profissional e por me apresentarem ferramentas para conviver com os desafios da vida acadêmica;

À toda equipe do LEEI Pará, especialmente aos formadores municipais do Polo Castanhal. Eles chegaram no finalzinho do processo de doutoramento e se tornaram a prova viva da transformação do trabalho docente por meio de uma formação compromissada e continuada de professores.

“Tenho denominado, metaforicamente, de “cavalo de Tróia” tais situações nas quais a infância, ou a criança, ou a Educação Infantil é usada como “embalagem” para lealdades externas a elas. Daí a necessidade de estado de alerta constante, de explicitar e exigir explicitações de lealdades e concepções, pois muitas delas estão em disputa pela hegemonia na/da Educação Infantil” (Rosemberg, 2015 p. 226).

RESUMO

SILVA, Livia Maria Oliveira dos Santos. **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2024.

Esta tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” teve por objetivo analisar as implicações do trabalho de uma Coordenadora Pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil, tendo como principais referências teórico-metodológicas o sistema conceitual de Vigotski e formulações de estudiosos que investigam a coordenação pedagógica, a formação de professores, a Educação Infantil e a Educação Especial. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil ligada à rede pública do município de Castanhal, Pará, no período de janeiro de 2023 a setembro de 2024 e contou com dois momentos distintos e complementares. No primeiro momento, efetuei a caracterização dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Castanhal e suas relações com a Educação Especial, com destaque para os coordenadores que atuam na Educação Infantil. Os participantes dessa etapa foram três técnicas pedagógicas lotadas na Secretaria Municipal de Educação do município e a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Realizei entrevistas semiestruturadas e analisei documentos expedidos pelo município. No segundo momento, dividi a pesquisa em quatro subetapas, a saber: 1) Análise do processo educativo de crianças público da Educação Especial – PEE na Educação Infantil; 2) Análise do trabalho pedagógico de uma coordenadora no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil; 3) Planejamento e realização de momento formativo entre a coordenadora pedagógica e as professoras; e 4) Acompanhamento das possíveis mudanças na prática da coordenadora após o momento formativo. Participaram deste segundo momento, a coordenadora pedagógica, duas professoras da Educação Especial, a professora da sala de referência, uma profissional de apoio escolar – mediadora, uma auxiliar de professora, uma estagiária e uma criança PEE. A produção das informações se deu por meio de observações registradas no diário de campo, entrevistas e elaboração do ciclo formativo. Os resultados apontaram que o município de Castanhal conta atualmente com 93 profissionais, atuando na função de coordenadores pedagógicos lotados nas escolas do ensino fundamental e nas instituições de Educação Infantil. No que diz respeito às implicações do trabalho da coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças Público da Educação Especial na Educação Infantil, a pesquisa constatou que: o trabalho realizado pela coordenadora envolve relações diárias com pelo menos 10 grupos de pessoas que, de algum modo, atuam junto ao processo educativo dessas crianças e que há três ações específicas que caracterizam as implicações de sua atuação nesse processo. São elas: 1) A organização diária do CMEI; 2) O diálogo frequente com as professoras da Educação Especial; e 3) Cuidados com a integridade física e o bem-estar da criança PEE. A pesquisa constatou ainda que após os momentos do ciclo de formação fundamentado na teoria histórico-cultural, a coordenadora pedagógica refletiu sobre o trabalho realizado junto às professoras de Educação Infantil no que tange ao processo educativo das crianças PEE e juntamente com elas, reorganizou três ações que já ocorriam na instituição, a saber: 1) A organização de um quadro de rotina; 2) A organização do lanche; e 3) A adaptação das atividades. Conclui-se que o coordenador pedagógico possui um papel articulador no processo educativo das crianças PEE e, quando orientado por teorias que explicam a dinâmica do desenvolvimento infantil e do trabalho docente a ser realizado com essas crianças, poderá atuar na formação continuada das professoras e promover debates rumo à transformação de suas práticas.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Educação Infantil; Educação Especial; Crianças Público da Educação Especial; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

SILVA, Livia Maria Oliveira dos Santos. **Implications of the work of a pedagogical coordinator in the educational process of children who are the target audience of Special Education in Early Childhood Education.** Postgraduate Program in Education. Federal University of Pará. 2024.

This thesis defended at the Postgraduate Program in Education - PPGED, of the Federal University of Pará, in the research line “Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices” aimed to analyze the implications of the work of a Pedagogical Coordinator in the educational process of children who are the target audience of Special Education in Early Childhood Education, having as main theoretical-methodological references the conceptual system of Vygotsky and formulations of scholars who investigate pedagogical coordination, teacher training, Early Childhood Education and Special Education. The research was carried out in an Early Childhood Education institution linked to the public network of the municipality of Castanhal, Pará, from January 2023 to September 2024 and had two distinct and complementary moments. In the first moment, I characterized the pedagogical coordinators of the municipal education network of Castanhal and their relationships with Special Education, with emphasis on the coordinators who work in Early Childhood Education. The participants in this stage were three pedagogical technicians assigned to the Municipal Department of Education of the municipality and the pedagogical coordinator of the researched institution. I conducted semi-structured interviews and analyzed documents issued by the municipality. In the second moment, I divided the research into four substages, namely: 1) Analysis of the educational process of children who are the Public of Special Education - PEE in Early Childhood Education; 2) Analysis of the pedagogical work of a coordinator in the educational process of PEE children in Early Childhood Education; 3) Planning and carrying out a training moment between the pedagogical coordinator and the teachers; and 4) Monitoring possible changes in the coordinator's practice after the training session. The pedagogical coordinator, two Special Education teachers, the classroom teacher, a school support professional – mediator, a teacher's assistant, an intern and a child with special educational needs participated in this second session. The information was produced through observations recorded in the field diary, interviews and the development of the training cycle. The results showed that the municipality of Castanhal currently has 93 professionals working as pedagogical coordinators assigned to elementary schools and early childhood education institutions. Regarding the implications of the pedagogical coordinator's work in the educational process of children - the target audience of Special Education in Early Childhood Education - the research found that: the work carried out by the coordinator involves daily relationships with at least 10 groups of people who, in some way, work together with the educational process of these children and that there are three specific actions that characterize the implications of her work in this process. They are: 1) The daily organization of the CMEI; 2) Frequent dialogue with Special Education teachers; and 3) Care for the physical integrity and well-being of children with special educational needs. The research also found that after the training cycle based on historical-cultural theory, the pedagogical coordinator reflected on the work carried out with the Early Childhood Education teachers regarding the educational process of children with special educational needs and, together with them, reorganized three actions that were already taking place in the institution, namely: 1) Organization of a routine; 2) Organization of snacks; and 3) Adaptation of activities. It is concluded that the pedagogical coordinator has an articulating role in the educational process of children with special educational needs and, when guided by theories that explain the dynamics of child development and the teaching work to be carried out with these children, can act in the ongoing training of teachers and promote debates aimed at transforming their practices.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Early Childhood Education; Special Education; Children Target Audience of Special Education; Historical-Cultural Theory.

RESUMEN

SILVA, Livia María Oliveira dos Santos. **Implicaciones de la labor de un coordinador pedagógico en el proceso educativo de los niños público objetivo de Educación Especial en Educación Infantil.** Programa de Postgrado en Educación. Universidad Federal de Pará 2024.

Esta tesis defendida en el Programa de Postgrado en Educación – PPGED, de la Universidad Federal de Pará, en la línea de investigación “Formación Docente, Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas” tuvo como objetivo analizar las implicaciones del trabajo de un Coordinador Pedagógico en el proceso educativo de los niños público objetivo de la Educación Especial en Educación Infantil, teniendo como principales referentes teórico-metodológicos el sistema conceptual de Vygotski y formulaciones de estudiosos que investigan la coordinación pedagógica, la formación docente, la Educación Infantil y la Educación Especial. La investigación se realizó en una institución de Educación Infantil vinculada a la red pública en el municipio de Castanhal, Pará, en el período de enero de 2023 a septiembre de 2024 e incluyó dos momentos distintos y complementarios. Inicialmente, caractericé a los coordinadores pedagógicos de la red educativa municipal de Castanhal y sus relaciones con la Educación Especial, con énfasis en los coordinadores que actúan en Educación Infantil. Los participantes en esta etapa fueron tres técnicos pedagógicos que laboran en la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad y el coordinador pedagógico de la institución investigada. Realicé entrevistas semiestructuradas y analicé documentos emitidos por el municipio. En el segundo momento, dividí la investigación en cuatro subpasos, a saber: 1) Análisis del proceso educativo de los niños público de Educación Especial – PEE en Educación Infantil; 2) Análisis de la labor pedagógica de un coordinador en el proceso educativo de niños PEE en Educación Infantil; 3) Planificar y realizar un momento de capacitación entre el coordinador pedagógico y los docentes; y 4) Monitorear posibles cambios en la práctica del coordinador después del período de capacitación. En este segundo momento participaron la coordinadora pedagógica, dos docentes de Educación Especial, la docente de sala de referencia, un profesional de apoyo escolar – mediador, una auxiliar docente, una pasante y un niño PEE. La producción de información se dio a través de observaciones registradas en el diario de campo, entrevistas y preparación del ciclo de capacitación. Los resultados mostraron que el municipio de Castanhal cuenta actualmente con 93 profesionales, actuando como coordinadores pedagógicos adscritos a escuelas primarias e instituciones de Educación Infantil. Con respecto a las implicaciones de la labor del coordinador pedagógico en el proceso educativo de los niños público objetivo de Educación Especial en Educación Infantil, la investigación encontró que: el trabajo que realiza el coordinador involucra relaciones cotidianas con al menos 10 grupos de personas quienes, de alguna manera, trabajan junto al proceso educativo de estos niños y que existen tres acciones específicas que caracterizan las implicaciones de su accionar en este proceso. Son: 1) La organización diaria del CMEI; 2) Diálogo frecuente con los profesores de Educación Especial; y 3) Cuidar de la integridad física y el bienestar del niño PEE. La investigación también encontró que luego de los momentos del ciclo de formación basado en la teoría histórico-cultural, el coordinador pedagógico reflexionó sobre el trabajo realizado con los docentes de Educación Infantil respecto del proceso educativo de los niños PEE y junto a ellos, reorganizó tres acciones lo que ya ocurrió en la institución, a saber: 1) La organización de un marco rutinario; 2) Organización de la merienda; y 3) Adecuación de actividades. Se concluye que el coordinador pedagógico tiene un rol articulador en el proceso educativo de los niños PEE y, guiado por teorías que explican la dinámica del desarrollo infantil y el trabajo docente a realizar con estos niños, puede actuar en la formación continua de docentes y promover debates hacia la transformación de sus prácticas.

Palabras clave: Coordinador Pedagógico; Educación Infantil; Educación Especial; Niños Público objetivo de Educación Especial; Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Os modelos de organização produtiva e as implicações na atuação dos coordenadores pedagógicos | 48 |
| Quadro 2 – Processo de Revisão Sistemática | 64 |
| Quadro 3 – Pesquisas selecionadas na primeira categoria de análise | 69 |
| Quadro 4 – Pesquisas selecionadas da segunda categoria de análise | 71 |
| Quadro 5 – Síntese dos momentos de formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos | 86 |
| Quadro 6 – Quadro funcional equipe gestora e pedagógica | 97 |
| Quadro 7 – Participantes da pesquisa | 98 |
| Quadro 8 – Crianças PEE do CMEI – ano 2023 | 99 |
| Quadro 9 – Profissionais orientados pela CEES – ano 2023 | 108 |
| Quadro 10 – Profissionais que compõem a CEES – ano 2024 | 108 |
| Quadro 11 – Quantidade de estudantes PEE | 109 |
| Quadro 12 – Formações continuadas ofertadas pela CEES | 110 |
| Quadro 13 – Os profissionais da educação que possuem relação com <i>Guita</i> e no processo educativo de <i>Dobkin</i> | 119 |
| Quadro 14 – Registro de um dia de atividades de <i>Guita</i> | 128 |
| Quadro 15 – Solicitações para a coordenação pedagógica | 135 |
| Quadro 16 – O cotidiano de <i>Dobkin</i> no CMEI | 138 |
| Quadro 17 – Leituras individuais do processo formativo | 160 |
| Quadro 18 – Organização do ciclo do processo formativo | 161 |
| Quadro 19 – Respostas da Síntese reflexiva da segunda socialização | 175 |
| Quadro 20 – Respostas da Síntese reflexiva da terceira socialização | 178 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Cenário dos estabelecimentos e docentes da Educação Infantil | 51 |
| Figura 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – brasil – 2019-2023 | 60 |
| Figura 3 – Processo de revisão sistemática | 69 |
| Figura 4 – Princípios metodológicos da teoria de Vigotski e o objeto de estudo da tese | 88 |
| Figura 5 – Fluxograma da organização do estudo – Parte 1 | 93 |
| Figura 6 – Fluxograma da organização do estudo – Parte 2 | 94 |
| Figura 7 – Organização do Sistema Municipal de Educação de Castanhal | 103 |
| Figura 8 – Organização da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal | 104 |
| Figura 9 –Linha do tempo dos especialistas de educação do Sistema | 106 |
| Figura 10 – Elementos que apresentam a existência social de <i>Guita</i> | 117 |
| Figura 11 – Dinâmica das relações sociais de <i>Guita</i> | 133 |
| Figura 12 – Elementos que apresentam a existência social de <i>Dobkin</i> | 138 |
| Figura 13 – Fluxograma do desenvolvimento da criança pré-escolar na teoria de Vigotski sobre a Pedologia | 156 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Quantitativo de estudos encontrados na revisão de literatura | 66 |
| Imagem 2 – Exemplo de preenchimento da planilha de pesquisas | 68 |
| Imagem 3 – Faixada do CMEI Professora Jane Meyre Neris Lameira | 95 |
| Imagem 4 – Imagem da janela da sala da coordenação pedagógica | 134 |
| Imagem 5 – Registro fotográfico da primeira socialização | 162 |
| Imagem 6 – Registro fotográfico da segunda socialização | 172 |
| Imagem 7 – Registro fotográfico dos materiais de apoio a leitura | 173 |
| Imagem 8 – Registro fotográfico do quadro de rotina da sala de referência que <i>Dobkin</i> frequentava | 181 |
| Imagem 9 – Registro fotográfico do quadro de rotina organizado para <i>Dobkin</i> | 182 |
| Imagem 10 – Registro fotográfico do espaço em que é realizado o lanche das crianças | 183 |
| Imagem 11 – Registro fotográfico de uma atividade reproduzida para todas as crianças | 184 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AT | Assistente Terapêutico |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEES | Coordenadoria de Educação Especial |
| CIES | Centro Integrado de Educação e Saúde |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| GEPEHC | Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural |
| GP-FOREESP | Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PEE | Público da Educação Especial |
| PEI | Plano educacional individualizado |
| PDI | Plano de desenvolvimento individual |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PPA | Plano Pedagógico de Ação |
| PPP | Projeto político pedagógico |

| | |
|-------|--|
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SAEE | Serviço de Atendimento Educacional Especializado |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SGEP | Sistema de Gestão Educacional Pedagógica |
| TO | Terapeuta ocupacional |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO: O TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 39 |
| 2.1 – O trabalho dos Coordenadores pedagógicos na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-cultural..... | 39 |
| 2.2 As ideias pedagógicas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos no Brasil..... | 41 |
| 2.3 - Caracterização, atuação e o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições | 46 |
| 2.4 Quem são os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil | 50 |
| 3 A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENVOLVIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO | 56 |
| 3.1 – A Educação Infantil e o seu processo histórico entre debates | 56 |
| 3.2 – O público da Educação Especial na Educação Infantil | 58 |
| 3.3 – O cotidiano das crianças PEE nas instituições educativas: atendimentos e atividades no Atendimento Educacional Especializado - AEE | 60 |
| 3.4 – As pesquisas sobre as relações dos coordenadores pedagógicos no processo educativo de crianças PEE na Educação Infantil..... | 63 |
| 3.4.1 – Análise dos estudos selecionados | 68 |
| 3.4.2 – Conclusões sobre a revisão sistemática de literatura | 76 |
| 4 O MÉTODO E SEU ITINERÁRIO | 78 |
| 4.1 – Princípios da Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa em educação..... | 78 |
| 4.1.1 – Sobre o conceito de processo educativo na perspectiva de Vigotski e as contribuições para a função dos coordenadores pedagógicos..... | 83 |
| 4.2 O objeto de pesquisa à luz da teoria histórico-cultural..... | 87 |
| 4.3 - O itinerário percorrido: caminho do geral ao particular..... | 89 |
| 4.4 - A conjuntura da pesquisa..... | 95 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 - As participantes da pesquisa..... | 97 |
| 4.6 – A criança “inclusa” | 98 |
| 4.7 – <i>Guita</i> , a coordenadora pedagógica | 100 |
| 5 DO GERAL AO PARTICULAR: A ORGANIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 101 |
| 5.1 O itinerário da investigação..... | 101 |
| 5.2 Resultados..... | 102 |
| 5.2.1 O sistema municipal de educação e a trajetória da Coordenação Pedagógica | 102 |
| 5.2.2 A Educação Especial municipal e suas relações com os Coordenadores Pedagógicos nas escolas | 107 |
| 5.3 Do geral: quem são os coordenadores pedagógicos das instituições educativas da Educação Infantil do município de Castanhall?..... | 113 |
| 5.4 Do particular: a coordenadora pedagógica <i>Guita</i> | 115 |
| 5.4.1 - As relações de <i>Guita</i> no processo educativo de crianças PEE no CMEI | 117 |
| Discussão | 120 |
| 6 AS RELAÇÕES SOCIAIS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO CMEI E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS PEE..... | 126 |
| 6.1 Das 7h às 17h: o cotidiano de <i>Guita</i> no CMEI..... | 127 |
| 6.2 Da janela da coordenação: as demandas direcionadas a <i>Guita</i> | 133 |
| 6.3 <i>Dobkin</i> , a criança inclusa..... | 136 |
| 6.4 As implicações do trabalho de <i>Guita</i> no processo educativo de <i>Dobkin</i> | 140 |
| 6.4.1 – Organização diária do CMEI | 141 |
| 6.4.2 - O diálogo frequente com as professoras da Educação Especial..... | 142 |
| 6.4.3 – Cuidados com a integridade física e o bem-estar de <i>Dobkin</i> | 144 |
| Discussão | 145 |
| 7 UMA TEORIA PARA ORIENTAR A PRÁTICA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | |

| | |
|---|------------|
| PEDAGÓGICO DA COORDENADORA NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS PEE | 152 |
| 7.1 O desenvolvimento da criança pré-escolar, o processo educativo e a organização do meio social educativo: conceitos da Teoria histórico-cultural para o trabalho das coordenadoras pedagógicas no processo educativo de crianças PEE nas instituições de Educação Infantil | 153 |
| 7.2 Os ciclos formativos | 160 |
| 7.2.1 Primeira socialização | 161 |
| 7.2.2 – Sobre a mudança do caminho no final do itinerário | 170 |
| 7.3 - No microcosmo do estudo: as mudanças do trabalho de <i>Guita</i> no processo educativo das crianças PEE no CMEI | 179 |
| 7.3.1 – Sobre a reorganização do quadro de rotina | 180 |
| 7.3.2 – Sobre a reorganização do lanche | 182 |
| 7.3.3 – Sobre a reorganização da adaptação de atividades | 183 |
| Discussão | 185 |
| Considerações finais | 188 |
| Referências | 200 |
| APÊNDICES | 213 |

1 INTRODUÇÃO

[...] Ensinar e educar uma criança com deficiência é muito complexo, e desconfio que continuará assim no futuro próximo. Todos aqueles que se dedicam a esta difícil tarefa podem precisar de conselhos e apoio. Pois devem recorrer a Vigotski, e com suas reflexões e os resultados de seu trabalho ele ajudará. Ele vem sem falta, para apoiar professores, psicólogos, pais e todos que precisarem. (Vygodskaya, 1999/2022, p. 39)

Esta tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, teve por objetivo analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica de modo a identificar as implicações de sua atuação no processo educativo das crianças público da Educação Especial - PEE na Educação Infantil,¹ que de acordo com atual legislação da educação brasileira, diz respeito às crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades/superdotação.

A partir dos resultados do estudo, elaboro a tese de que as implicações do trabalho dos coordenadores pedagógicos se materializam como ações articuladoras para o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil. Afirmo ainda que esse profissional, quando orientado conscientemente por teorias que expliquem a dinâmica do desenvolvimento das crianças e contribuam para a organização do trabalho docente na Educação Infantil, poderá atuar na formação continuada dos professores e promover reflexões, debates e proposições que contribuam para a modificação das práticas docentes.

O desenvolvimento da análise exigiu refletir sobre a relação entre as instituições educativas, a sociedade e o projeto de escola pública brasileira, que tem sido organizado por meio de um movimento global de reforma educacional, de modo a colaborar com os objetivos da reestruturação produtiva do capital (Hypolito, 2019; 2022). Tal movimento implica nas políticas de formação dos professores e entre estes os profissionais docentes que trabalham na função de Coordenadores Pedagógicos. Envolve ainda a educação das crianças, sobretudo as crianças PEE.

¹ No texto sempre que me refiro aos termos “Educação Infantil” e “Educação Especial” estarão grafados com as iniciais em letra maiúscula, como forma de reconhecimento à essas duas áreas do conhecimento e de pesquisa que estão em processo de consolidação.

O trabalho dos coordenadores pedagógicos em relação ao processo educativo de crianças PEE na Educação Infantil constitui-se como um problema de pesquisa no contexto da educação brasileira, na medida em que: a) o coordenador pedagógico, conforme Placco, Almeida e Souza (2011; 2015) é o profissional que desenvolve seu trabalho considerando três dimensões: articulador, formador e transformador nas instituições educativas, porém encontra-se permeado de situações adversas e cotidianas, que dificultam e/ou impedem de organizar o processo de formação continuada junto aos professores; b) a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica a ser vivenciada pelas crianças em instituições educativas. Sendo assim, é mister que seja garantida a organização de um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento de cada criança como uma personalidade humana consciente, independentemente de sua condição social ou psíquica c) o trabalho coletivo e intencional realizado entre coordenadores e professores possibilita a organização de práticas educativas considerando as especificidades da Educação Infantil e as crianças PEE em sua inteireza.

A partir da do sistema conceitual de Vigotski, elaborado com base na dialética materialista histórica e do levantamento bibliográfico realizado, elaborei a hipótese de que o trabalho do coordenador pedagógico está cerceado pelas amarras ideológicas do neoliberalismo, sendo marcado pelo gerenciamento da eficácia e eficiência de suas atividades, o cumprimento de metas, o monitoramento e a avaliação nos sistemas de gestão, mantendo assim, o controle e a ordem na instituição educativa (Vigotski, 1930; Teixeira, 2022, Amaral, 2019).

No que se refere ao processo educativo das crianças PEE, as pesquisas apontam que os coordenadores pedagógicos pertencem à rede de apoio do processo de inclusão e o trabalho por eles realizado não se evidencia como relevante para o processo educativo das crianças PEE, mantendo-se oculto. No entanto, ao analisar tais estudos constatei que o trabalho desses profissionais têm implicações importantes no processo educativo das crianças PEE e se apresentam de quatro modos distintos, a saber: 1) no frequente diálogo entre as professoras da Educação Especial e as professoras das salas de referência; 2) na articulação para a solicitação dos profissionais de apoio à Educação Especial, 3) nas orientações da produção dos relatórios das crianças PEE e 4) na acolhida das professoras que se sentem sem preparo para educar as crianças PEE (Oliveira, 2017; Lopes, 2018, Calheiros, 2019 e Costa, 2021).

Cumprir-se dizer que a intenção de compreender o trabalho realizado por uma coordenadora pedagógica no processo educativo das crianças PEE é um desdobramento e

aprofundamento da pesquisa de mestrado intitulada “a organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural” (Seixas, 2017). A partir das conclusões da pesquisa, que apontaram que o trabalho desenvolvido por uma coordenadora pedagógica envolve aspectos como a organização do currículo, planejamento, atividades, espaços, tempos, materiais e o apoio às famílias para que acompanhem o desenvolvimento das crianças, propus ampliar essa investigação de modo a alcançar o que considerei oculto no trabalho dessa profissional docente: o seu envolvimento no processo educativo das crianças PEE.

Os coordenadores pedagógicos compõem a gestão escolar e possuem a função de mediar e articular coletivamente a execução da proposta pedagógica das instituições educativas (Alves, 2007). A estes profissionais é atribuído um papel alargado, intercalando as dimensões políticas, éticas e técnicas, principalmente responsabilizando-se pela formação continuada dos professores em serviço (Waltrick, 2008). De acordo com Mate (2004), cabe aos coordenadores se envolverem em um movimento criativo e inventivo, fundamentado em teorias críticas sobre a educação e que se materialize mediante o “aprendizado local, com indagações e busca de respostas a problemas gerados no cotidiano da escola” (Mate, 2004, p. 18). Ainda segundo a autora, a escuta e a troca de experiências entre os professores possibilita o encontro com distintos pontos de vista e diferentes referenciais teóricos, permitindo a criação de um modo próprio de atuar na função de coordenador pedagógico, tendo em vista as especificidades culturais, profissionais e singularidades dos professores e crianças no contexto da escola.

Nesse sentido, a aproximação frequente e diária entre o grupo de professores e o coordenador pedagógico se torna função precípua desse último profissional, visto que é a partir desse contato que a escuta e o compartilhamento das singularidades das crianças se tornam possibilidades de construção de novas formas de desenvolvimento entre os professores e todas as crianças. Desse modo, investigar o trabalho desse profissional se justifica pela relevância que o trabalho consciente dessa função pode imprimir na formação contínua dos professores e no desenvolvimento das crianças, sobretudo as crianças PEE.

Para investigar o trabalho dos coordenadores no que se refere ao processo educativo das crianças PEE, foi necessário realizar o levantamento bibliográfico para a identificar o estado do conhecimento. Realizei a busca de artigos, dissertações e teses publicadas no período de uma década, mais precisamente entre os anos de 2012 a 2021 (Oliveira, 2017; Lopes, 2018, Calheiros, 2019, Amaral, 2019 e Costa, 2021). Ao longo

dessa busca, pude constatar a baixa incidência de estudos disponíveis na literatura brasileira, sobre a temática investigada. Dos cinco trabalhos selecionados, constatei que apenas um apresentava uma investigação mais aproximada com o problema por mim levantado. Outros apresentavam a atuação dos coordenadores pedagógicos, de forma sutil, como profissionais envolvidos no apoio à inclusão.

Esse resultado confirmou a minha suposição de que o coordenador pedagógico é um profissional que se encontra oculto nas discussões e produções acadêmicas sobre o processo educativo das crianças PEE. Nas investigações em relação ao seu papel nesse processo, no interior das instituições educativas da Educação Infantil, essa ocultação se apresenta de forma ainda mais latente, devido ter sido socialmente construída a ideia de que o professor da Educação Especial é o profissional com maior responsabilidade na organização e na gestão das práticas pedagógicas com essas crianças.

Tal constatação confirmou a relevância de que investigar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, faz-se necessário para compreender as inferências das suas atuações nos processos de formação continuada dos professores e, como estas implicam na educação das crianças PEE. Desse modo, para desenvolver a tese de que as implicações do trabalho desses profissionais se realizam como ações articuladoras para o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, organizei um sistema conceitual apoiando-me na teoria de Vigotski (1896-1934), perspectiva teórica que também fundamentou o estudo que originou a minha dissertação de mestrado e orienta a minha práxis enquanto professora e pesquisadora.

O sistema conceitual que compõem e fundamenta a elaboração desta tese, constituiu-se a partir da combinação de quatro referenciais teóricos, a saber: 1) O conceito de educação e princípios do sistema teórico de Vigotski; 2) As funções próprias da atuação dos coordenadores pedagógicos, com base nas produções de Placco, Almeida e Souza (2011; 2015); 3) As condições do trabalho docente e as relações com a função de coordenadores pedagógicos, a partir dos debates de Shiroma e Evangelista (2017), Hypolito (2012; 2019) e Antunes (2017) e 4) A concepção de professor de Educação Especial e implicações do seu trabalho na Educação Infantil, aproximando as produções de Victor (2015; 2018), Cotonhoto e Victor (2015), Camizão e Victor (2013); Garcia (2011; 2017), Vaz (2017a; 2017b; 2021) e Michels (2017).

Para Vigotski, nós nos constituímos por meio das relações sociais e a educação exerce um importante papel nesse processo, sendo um ato social e político, comprometido com a formação da pessoa como uma personalidade humana consciente, ou seja, a

formação do ser humano em toda a sua inteireza. Nas palavras do autor “educar significa organizar a vida” (2003, p. 220). Portanto, é possível compreender que não podemos deixar que a vida siga espontaneamente (Teixeira; Barca, 2019). É preciso organizar as relações sociais que circundam a materialidade de nossas vidas e que se configuram em nossa existência social.

Além de Vigotski, tomei como base conceitos de outros estudiosos críticos sobre a educação, a formação de professores e o trabalho dos coordenadores pedagógicos, a fim de guiar os estudos e serem as lentes para a análise do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

Como vimos, as produções organizadas por Placco, Almeida e Souza (2011; 2015) apontam as funções do coordenador pedagógico e o reconhecem como um profissional que pode desempenhar o papel de articulador, formador e transformador nas instituições educativas. No entanto, para que o coordenador possa operar mudanças nas práticas educativas no interior das instituições, é preciso que ele esteja atento às estratégias dos interesses do sistema capitalista no centro da escola pública.

Para compreender as condições referentes ao trabalho docente e as relações com a função dos coordenadores pedagógicos, tive como referência os debates de Shiroma e Evangelista (2017), Hypolito (2012; 2019) e Antunes (2017). Os autores discutem como as mudanças do sistema capitalista têm atingido o trabalho e os processos da formação dos professores, naturalizando as condições precárias de trabalho e produzindo a intensificação e a desintelectualização docente.

Fizeram parte do sistema conceitual desta tese, as produções de Victor (2015; 2018), Cotonhoto e Victor (2015), Camizão e Victor (2013); Garcia (2011; 2017), Vaz (2017a; 2017b; 2021) e Michels (2017). Tais produções foram cruciais para o debate sobre a Educação Especial e especificamente a Educação das crianças PEE na Educação Infantil. Além disso, deram base para a discussão da atuação do professor da Educação Especial nessa etapa da educação básica e as possíveis relações com o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos.

Estes referenciais foram ampliados ao longo da tese e construíram a organização da análise e do debate sobre o trabalho realizado pela coordenadora participante da pesquisa.

Nesse sentido, visando compreender com mais profundidade o problema anteriormente esboçado, construí como questão central de pesquisa a seguinte indagação:

quais as implicações do trabalho realizado por uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil no processo educativo de crianças PEE?

Para ajudar a responder à questão central, fez-se necessário o desdobramento em outras questões norteadoras, a saber:

- De que forma o trabalho dos coordenadores pedagógicos incide na organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil para o processo educativo das crianças PEE?
- Quais são as ações mais frequentes do trabalho da coordenadora pedagógica que podem caracterizar o seu envolvimento no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil?
- Quais são as possibilidades deste estudo na promoção do desenvolvimento do trabalho e da formação continuada da coordenadora pedagógica à luz do sistema conceitual da teoria histórico-cultural?

Em meio a essas indagações, o objeto assumido para a pesquisa está sustentado na necessidade de entender quais as implicações do trabalho desenvolvido por uma coordenadora pedagógica, no interior de uma instituição educativa da Educação Infantil, no processo de formação continuada dos professores e em que medida este trabalho afeta o desenvolvimento das crianças PEE.

Esta pesquisa está inserida nas discussões do projeto de pesquisa intitulado “Implicações da teoria histórico-cultural para a formação de professores e o trabalho docente”, coordenado pela professora doutora Sônia Regina dos Santos Teixeira, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, que tem por objetivo sistematizar e produzir conhecimento na perspectiva do projeto científico de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), em seu legado mais avançado e analisar as implicações práticas de tais conhecimentos na área da educação.

A partir das reflexões trazidas durante a pesquisa realizada no mestrado, também vinculada ao grupo de estudo referido, justifico a necessidade de ampliar o debate sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos, por compreender que eles podem contribuir com a formação dos professores de modo que estes possam considerar as particularidades do desenvolvimento das crianças PEE.

Dessa forma, a tese teve como objetivo analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica de modo a identificar as implicações de sua atuação no processo educativo das crianças público da Educação Especial – PEE na Educação Infantil. Para auxiliar na construção desse objetivo, propus-me a a) analisar a trajetória dos coordenadores

pedagógicos na organização do seu trabalho e no processo educativo das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil; b) compreender o processo educativo das crianças a partir das relações estabelecidas entre uma coordenadora pedagógica, as professoras da sala de referência, a professora da Educação Especial e os demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças PEE e c) promover momentos de formação para a coordenadora pedagógica fundamentados na teoria histórico-cultural, de modo a acompanhar possíveis transformações ocorridas na prática da coordenadora pedagógica após os momentos de formação promovidos.

1.1 – O trabalho do coordenador pedagógico e o projeto de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas Instituições de Educação Infantil

[...] o que havia de novo e surpreendente para a plateia de Vigotski? Por que ficaram tão impressionados com ele? Naquela época, predominava uma abordagem biologicista no atendimento a crianças com deficiência. Vigotski, no entanto, propôs uma nova teoria para explicar a natureza do desenvolvimento da criança com deficiência [...] (Vygodskaya, 1999/2022, p. 34)

Os coordenadores pedagógicos compõem a gestão escolar e possuem a função de mediar e articular coletivamente a execução da proposta pedagógica das instituições educativas (Alves, 2007). Nesse sentido, para esta tese, investigar o trabalho desses profissionais se justifica pela relevância que o trabalho consciente nessa função pode imprimir na formação contínua dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças, sobretudo as crianças PEE.

No Brasil, os estudos apontam que esse profissional tem sua atuação delimitada a diversas atribuições que são deliberadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, resoluções dos Conselhos de Educação e outras agendas. A atuação crítica e consciente desse profissional geralmente encontra-se limitada. Todas essas demandas se atropelam na dinâmica cotidiana desses profissionais, ora envolvidos em orientação pedagógica aos professores, ora sucumbidos às solicitações administrativas e preenchimento de informações nas mais diversas plataformas digitais de gestão.

Em um movimento de reconversão docente (De Rossi, 2005, p. 9 *apud*. Shiroma *et al*, 2017), pode-se entender que as demandas solicitadas aos coordenadores precisam ser entregues com êxito, independentemente da realidade e necessidade formativa e/ou educativa de professores e crianças, ou seja, o calendário escolar precisa ser cumprido e as culminâncias precisam gerar evidências do trabalho realizado. Desse modo, o

envolvimento dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças e na orientação quanto à organização do trabalho pedagógico dos professores, apresenta-se na forma de um trabalho subliminar.

Ao realizar o levantamento de estudos sobre o trabalho de coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE no Brasil, observei que há uma sutil discussão na literatura, como mencionado anteriormente, e a exemplo disso destaco o estudo de Amaral (2019), que investigou o trabalho do coordenador pedagógico no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola inclusiva, e evidencia o modelo reducionista dessas formações, centradas no professor da Educação Especial e pouco dialogadas com os professores da sala de referência e coordenadores pedagógicos.

Tal achado revela a necessidade e a importância de investigar o papel dos coordenadores pedagógicos no fortalecimento de ações que promovam o processo educativo das crianças PEE. Durante a realização do levantamento de estudos e pesquisas realizados no Brasil foi mais comum encontrar produções que apresentam a discussão entre o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Especial, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação Infantil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEEI (2008) é o atual marco legal que norteia e orienta o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Especial junto às crianças PEE na Educação Infantil. Conforme aponta o texto desse documento, a intervenção precoce e o Atendimento Educacional Especializado – AEE são os processos educacionais adequados a serem desenvolvidos com bebês e crianças com deficiência.

Para garantir que a orientação do trabalho realizado no AEE considere as especificidades da Educação Infantil, o Ministério da Educação – MEC publicou, em 2015, uma Nota Técnica conjunta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e da Secretaria de Educação Básica – SEB.

Tal orientação ampara-se na Resolução 05/2009 que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI e conseqüentemente, defende um modelo de educação que respeite a concepção e os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, sobretudo, valorize a convivência das crianças PEE nos diversos ambientes e na pluralidade presente na instituição que frequenta. Para isso se faz necessário um trabalho colaborativo entre as professoras das salas de referência e a professora da Educação Especial. Neste estudo, além das duas professoras mencionadas,

dou ênfase ao trabalho de intercessão que pode ser realizado pela coordenadora pedagógica.

Cumpr-se dizer que o pensamento de Vigotski diverge ao que se apresenta na PNEEEI, como trabalho exclusivo do AEE para crianças pequenas, pois entende que a criança necessita se desenvolver para além dos objetivos da escolarização, ou seja, que a criança precisa e merece se desenvolver em sua inteireza, como uma personalidade humana consciente, na perspectiva do que propõe Teixeira (2022). O conceito de processo educativo para o autor, compreende a imanência entre o professor, o aluno e o meio social que os circunda. É nesse construto que Vigotski atribui ao professor a função de organizador do meio social educativo, considerando toda a atividade pessoal do aluno, as particularidades do meio e das relações sociais em que estão envolvidos (Vigotski, 2003). Nesse envolvimento cabe ao professor promover experiências que contribuam para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Por meio desse construto, compreendo que o processo educativo para crianças PEE apresentado na política citada e nos referenciais que a fundamentam, aparenta estar atrelado a mais uma estratégia do sistema neoliberal de educação no Brasil que pretende moldar comportamentos desde a mais tenra infância e limitar a formação dos professores para o desenvolvimento do ensino simples, focado no desenvolvimento de habilidades e competências.

É nesse sentido que compreendo a função dos coordenadores pedagógicos como profissionais que podem romper com a lógica de um modelo educativo acríptico e reducionista, cumprindo o papel de articuladores, formadores e transformadores da realidade das escolas brasileiras, conforme debatem Placco, Almeida e Souza (2015). Nas instituições educativas o coordenador pedagógico constrói o seu processo de trabalho, tendo a oportunidade de observar as diversas relações que cooperam para o desenvolvimento de um processo que é educativo e formativo concomitantemente.

O ambiente escolar é um espaço em que as relações sociais acontecem a todo momento. Tais relações corroboram para a constituição da pessoa, esteja ela em qualquer função que desempenhe nesse contexto, assim, todos se constituem e todos são constituídos, todos educam e todos são educados. É comum encontrarmos pesquisas que atribuam valor importante à figura do professor na escola, como principal responsável pelo êxito da educação dos estudantes. De fato, o professor é um dos profissionais que atua diretamente com as atividades intencionalmente planejadas para com seus estudantes, porém ele pouco pode fazer sem que haja uma organização anterior ao seu

trabalho, organização essa que está vinculada ao trabalho que os coordenadores pedagógicos podem desenvolver de forma colaborativa.

Porém, esses profissionais estão imbricados e submetidos ao modelo de educação para o capital (Alvez, 2007). Eles se tornam profissionais estratégicos para os processos formativos induzidos pelos Organismos Multilaterais – OM (Banco Mundial, Unesco, Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico – (OCDE, entre outros), que norteiam e interferem no trabalho do professor, no seu desempenho nas escolas e nos processos de formação inicial e continuada. Nessa análise e em colaboração com o movimento de reforma empresarial da educação, discutido por Freitas (2018), advindo das políticas neoliberais, organizam e produzem os modelos de formação inicial e continuada dos professores, que tem o interesse de, por meio da educação, fomentar o desenvolvimento econômico e desse modo, garantir competências para a atuação das pessoas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, por ser um lugar para a formação da futura mão de obra do sistema produtivo, a escola constitui um espaço importante para a execução das estratégias que correspondam às demandas do capital. Como uma fábrica (Antunes; Pinto, 2017), para garantir a produção, a escola passa a flexibilizar uma proposta educacional: fragmentando o currículo, compartimentalizando as atividades, intensificando o trabalho docente e reconvertendo os professores a serviço do capital.

Nas instituições de Educação Infantil, tal mecanismo incide na execução de um projeto educacional que dissocia o processo de ensino-aprendizagem das crianças do processo de desenvolvimento infantil. A exemplo disso, temos as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que concretiza uma das estratégias dos OM e que pertence a uma agenda global para a educação, que prevê o fortalecimento das reformas educacionais por meio da eficácia dos sistemas de ensino (Hypolito, 2019). No que se refere à Educação Infantil, a BNCC padroniza o disposto das DCNEI, reduzindo as aprendizagens essenciais que as crianças devem aprender em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária e aprendizagem mínimas.

As DCNEI sinalizam que os eixos norteadores do currículo são as interações e a brincadeira. Desse modo, a organização do currículo e as práticas pedagógicas devem considerar tais elementos, pois é a partir de um trabalho intencionalmente planejado que as crianças se desenvolverão. Além disso, as DCNEI, em seu artigo nono, apresentam doze propostas de experiências que podem ser organizadas em colaboração com as crianças em suas rotinas diárias, constituindo-se em uma proposta mais abrangente que

permite aos professores pensarem para além de objetivos impostos e contribuírem para uma educação integral, que possibilite o acesso à produção dos conhecimentos historicamente produzidos.

Como mencionado anteriormente, o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil é orientado pela PNEEI, que sinaliza poucos caminhos para esse processo, priorizando o desempenho cognitivo, tendo como base o atendimento em estimulações precoces das crianças, quando são bebês e no AEE quando são crianças da pré-escola.

Cada vez mais, os professores, de forma ingênua, dispensam atenção às políticas de formação continuadas intencionalmente planejadas, que são fundamentadas nos ideais neoliberais e têm por objetivo a regulação e manutenção de uma sociedade alienada de seus direitos, situação que leva os professores a assimilarem e acomodarem suas ações educativas, impossibilitando-os de se apropriarem de uma visão mais ampla da educação e do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que deixam de fornecer a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atuam.

Por isso, dispensar atenção para o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições de Educação Infantil e no processo educativo das crianças PEE é uma forma de evidenciar o trabalho desse profissional que muito pode contribuir na articulação e na formação de todos na escola, em prol do desenvolvimento das crianças.

Vigotski, ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento humano, incluiu estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiências e, a partir de suas descobertas, elaborou proposições teóricas que, apesar do tempo, se mostram relevantes para a compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiência. Suas maiores produções nessa área estão organizadas na forma de uma coletânea de textos, intitulada Fundamentos da Defectologia.

Como um teórico para além do seu tempo, Vigotski acreditava que a chave para os estudos do desenvolvimento das crianças estava no conhecimento sobre os processos de constituição das crianças *defectivas*². Desse modo, promover a convivência das crianças na diversidade é contribuir com uma nova perspectiva de desenvolvimento humano e assim, uma nova cultura para as relações humanas.

² Crianças defectivas era expressão utilizada por Vigotski no processo de sua produção teórica sobre a defectologia. Vale ressaltar que se trata de textos escritos na década de 1920. Hoje podemos utilizar como termo equivalente, crianças com deficiência.

As proposições elaboradas pelo teórico soviético no século passado, ainda são pontos de questionamentos nas instituições educativas e na formação das professoras da Educação Infantil atualmente, como por exemplo: como promover o desenvolvimento das crianças PEE? Como organizar um planejamento que seja inclusivo? Que atividades podem ser sistematizadas para/com as crianças PEE? Quanto a estas questões o que tem orientado as instituições da Educação Infantil é a PNEEI, como mencionado anteriormente, porém, de forma mais coerente ao que se prospecta ao trabalho com as crianças, temos a Nota Técnica 02/2015, infelizmente, pouco conhecida pelos profissionais docentes, conforme constatado neste estudo.

Dessa forma, refletir sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos nessa perspectiva é pensar na organização do trabalho pedagógico de modo a ressoar em um novo profissional mais consciente das articulações de sua prática pedagógica e construir, assim, um novo olhar sobre a formação dos professores, o trabalho docente e a educação das crianças, de modo especial, às crianças PEE.

A partir dessa afirmativa, podemos observar o coordenador pedagógico como um intelectual, que de forma cooperativa poderá contribuir para a formação e as necessidades formativas/educativas de docentes e crianças, para o processo de formação humana e a efetivação de uma educação progressista.

Dialogando com Freire (1996), compete ao compromisso de uma educação progressista, conhecer as diferenças que caracterizam a essência da prática docente, ou seja, a apreensão da realidade em que se está inserido. Compete ainda compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo “intervenção além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1996 p. 96). Desse modo, faz-se necessária uma reflexão crítica a esta intervenção de maneira que possa ser a favor dos interesses dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Contudo, os profissionais da Educação Infantil, corroborando com a ideia do compromisso com uma educação progressista, precisam ter a consciência de que a formação necessária se dará em um processo. Processo este que envolve o reconhecimento do ser humano como ser cultural, histórico e inacabado. Silva e Limonta (2014) apontam que a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político, que não se constrói em alguns anos da/na formação inicial, mas por meio da reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins.

É nessa perspectiva que julgo necessária a realização de estudos como este, em que a reflexão coletiva do trabalho educativo ganhe destaque, com vistas a assegurar mais qualidade educativa para as crianças, sobretudo as crianças PEE. Só assim, conseguiremos organizar o processo educativo para a formação de profissionais da educação comprometidos com uma educação progressista.

1.2 Elementos teóricos e metodológicos

1.2.1 O balanço de produções acadêmicas

O estudo para o levantamento bibliográfico foi realizado por meio de revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi analisar os estudos disponíveis na literatura brasileira sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, o que será apresentado com maiores informações na terceira seção da tese.

O período escolhido para realizar a busca das pesquisas compreendeu os anos de 2012 a 2022, tendo sido realizado em duas bases de dados, a saber: portal de periódicos da CAPES e portal de teses e dissertação da CAPES. A justificativa para a escolha desse período se deu pelo fato de pouco antes de 2012 e até 2022 terem sido publicados três documentos importantes para a organização das propostas pedagógicas destinadas à educação dos estudantes público da Educação Especial e às crianças da Educação Infantil. São eles: 1) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, 2) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 2009; cujas repercussões de suas implementações já podem ser encontradas nos estudos realizados a partir de 2012 e 3) a nota técnica do MEC n.02, que orienta a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil, no ano de 2015. Tais documentos são fundamentais para a organização de práticas pedagógicas que considerem as especificidades das instituições de Educação Infantil e o desenvolvimento de pesquisas que motivem novas formas educativas e formativas tanto para crianças quanto para professores.

Os estudos encontrados nesse período apontam uma importante discussão sobre o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, porém, apresentam de forma subliminar, a relação à participação dos coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil nesse processo. O resultado da busca atingiu um total de 241 estudos encontrados, 167 artigos revisados por pares, 67 dissertações e sete teses. Dentre os trabalhos encontrados, selecionei previamente 17, que estavam de acordo com os critérios

de inclusão e exclusão estabelecidos no processo de revisão sistemática, porém encontravam-se relacionados com o ensino fundamental. Ao aplicar os critérios de exclusão foram aproveitados somente cinco trabalhos, sendo um artigo, duas dissertações e duas teses.

Dos cinco trabalhos analisados, classifiquei as discussões levantadas em duas categorias, a saber: 1) pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações do processo educativo da criança PEE e 2) pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações com os profissionais de apoio à Educação Especial. Desse modo, observei que os estudos apresentam relações dos coordenadores pedagógicos no sutil diálogo entre os professores da Educação Especial e os da sala de referência, na articulação para a solicitação dos profissionais de apoio à Educação Especial, nas orientações da produção dos relatórios e na acolhida das professoras que se sentem sem preparo para educar as crianças PEE.

O processo de revisão sistemática de literatura identificou estudos relevantes para a compreensão do trabalho dos coordenadores pedagógicos, porém, demonstrou que essa relação ainda não está substancialmente respondida na literatura e que se faz necessário a ampliação de investigações dessa natureza.

1.1.2 Referencial Teórico

O referencial teórico e metodológico que norteia esta pesquisa baseia-se na literatura da educação e debate a relação consciente entre trabalho docente e formação de professores, o materialismo histórico-dialético e os estudos mais avançados da produção de Vigotski. A investigação das relações de orientação/formação da coordenadora pedagógica para e com uma professora da Educação Especial será analisada a partir da ideia de que o trabalho do coordenador pedagógico é organizar o meio social educativo/formativo dos professores.

A organização do meio social educativo é uma das funções que Vigotski atribuiu ao professor, ao desenvolver seu conceito sobre o processo educativo. A escolha da teoria de Vigotski se dá, entre outras razões, devido à coerência entre o papel do professor e o processo de formação inicial ou continuada de forma mais emancipatória.

Proceder uma investigação nesta perspectiva é também vivê-la pessoalmente e acreditar em um novo modelo de sociedade, assim como Vigotski pensou e acreditou. A totalidade empregada na teoria histórico-cultural implica em compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações entre os fenômenos para além da

casualidade aparente, compreender também os processos de mudança, quer se apresentem como transformação efetiva, quer se apresentem como permanência, renovação ou modernização (Nagel, 2015).

Vigotski em seus estudos sobre a constituição da pessoa, criou uma teoria psicológica que apresenta um novo conceito de ser humano e de sociedade. Para Vigotski, a formação do ser humano é decorrente da relação dialética entre o ser humano, compreendido como uma personalidade consciente, e as relações sociais das quais ele participa como sujeito ativo (Teixeira, 2022). Segundo Pino (2005), o conceito de relações sociais empregado por Vigotski está fundamentado no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, principalmente no que se refere a VI tese sobre Feuerbach, na qual é afirmado que a essência humana é o conjunto das relações sociais.

Vigotski (1930), fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, afirma que a emancipação do ser humano está sujeita às intempéries do capitalismo. O autor apresenta a temática abordada por Marx sobre a corrupção da personalidade humana, para postular que a divisão da sociedade em duas classes sociais antagônicas, a burguesia e a classe trabalhadora, compreendida como um fenômeno social de motivação econômica, manifesta-se em outros extremos, tais como: a separação entre trabalho manual e intelectual, a separação entre a cidade e o campo, a exploração do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e impossibilidade de um desenvolvimento omnilateral do ser humano.

O capitalismo, desse modo, produz as desigualdades não apenas sociais, mas a degeneração do ser humano, que se torna alienado e escravizado pelos instrumentos de suas atividades. Essa compreensão conduziu a produção responsável de Vigotski na construção de uma psicologia de base materialista dialética, que pudesse contribuir para o processo de transformação do ser humano e da sociedade rumo a outra forma de sociabilidade, sem exploradores e explorados (Vigotski, 1930). Vigotski não concebia outra forma de alcançar esse objetivo que não fosse pela educação, por isso, para o autor:

O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona (Vigotski, 2003, p. 144)

As ideias de Vigotski não tratam de uma teoria pedagógica que fornecerá práticas inovadoras aos professores para que possam contemplar avanços cognitivos e

significativos em seus alunos. É muito além disso. A grande diferença desta teoria é seu compromisso com a transformação de uma nova sociedade, de um novo homem.

Um construto teórico criado por Vigotski e tão necessário para o entendimento de uma prática emancipatória refere-se à unidade dialética comunicação e generalização. O autor atribuiu relevância a esse para dialético para explicar a estruturação do conceito de pessoa como uma personalidade humana consciente. Para o autor, a generalização, ou seja, o modo qual uma pessoa apreende e significa a realidade, ocorre por meio das formas de comunicação dela com outras pessoas, nas relações sociais concretas vividas por ela (Delari, 2022). A personalidade consciente, é, portanto, fruto desse processo dinâmico que acontece nas relações sociais. A comunicação que ocorre-nas relações sociais produz a generalização de novas ideias/conceitos e são estes que irão implicar na nova estruturação da pessoa. Essa nova estruturação da personalidade consciente é observada pela palavra, pelo significado que a pessoa passa a atribuir. Vigotski, ao formular os princípios metodológicos de sua teoria, que parte de uma situação geral para o particular, afirma que o significado é a unidade para a análise da personalidade consciente.

No que se refere aos processos educacionais, o professor, na visão de Vigotski deve ser visto como um profissional crítico sobre sua realidade. Deve considerar que a organização das experiências organizadas, pode afetar em maior ou menor grau as funções psíquicas de seus alunos. Desse modo, tudo precisa ser intencionalmente pensado. A seleção dos materiais, o planejamento das atividades, o espaço que será trabalhado, as relações que serão feitas, todos esses elementos devem ser considerados pelo professor, pois tudo pode interferir no processo de desenvolvimento do aluno. É em decorrência disso, que o professor é concebido por Vigotski como o organizador do meio social educativo, ou seja, nele deve estar entranhada a intencionalidade implicada.

Pensando neste construto teórico de Vigotski é que atribuo ao coordenador pedagógico o papel de organizador do meio social formativo dos professores. Certamente, Vigotski em sua época, não atribuiu tal papel à figura do coordenador pedagógico, visto que ainda não havia a identificação desse profissional, porém, o sistema conceitual do autor permite-nos pensar nas funções desenvolvidas pelo coordenador.

1.1.3 Sobre o método

Conforme exposto anteriormente, o objeto de pesquisa estudado está diretamente relacionado ao papel que Vigotski atribuiu ao professor, que é o de ser o organizador do meio social educativo para e com seus alunos. Desse modo, atribuo ao coordenador

pedagógico o mesmo papel, pois tendo ele a função de auxiliar os professores na permanente melhoria de suas práticas, cabe-lhe organizar também o meio social educativo para com os professores que trabalha (Seixas, 2017).

Vigotski, ao discutir sobre as questões de método propôs o método genético-experimental ou método genético-causal, que compreende a análise da gênese do problema e experimental ou causal no sentido de investigar as causas do fenômeno estudado. Delari (2015) explica que, para Vigotski, o método é questão primária para a busca da verdade. Por esse motivo, o autor afirma que a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão “prática”, como pertinente à transformação daquela mesma realidade (Delari, 2015). O autor sugere, baseado nas teses do materialismo histórico e dialético, que para sabermos se algo é verdadeiro ou não, tenhamos como referência dois princípios fundamentais: o princípio dialógico, pautado em Bakhtin, em que se torna necessário o confronto de ideias, a divergência, o debate e o diálogo, para que se chegue à verdade sem parcialidade; e o princípio da prática, pautado em Marx, tendo o sentido de transformação da realidade em uma direção de maior emancipação do ser humano.

De acordo com Delari Júnior (2017, 2022), uma análise da obra de Vigotski, em seu conjunto, permite extrair pelo menos quatro categorias teórico-metodológicas, a serem utilizadas nas pesquisas de cunho histórico-cultural. São elas: a) o objeto de análise; b) O princípio explicativo; c) A unidade de análise que articula concretamente o objeto de análise e o princípio explicativo e d) O modo de proceder a análise da pesquisa

Seguindo os princípios metodológicos de Vigotski e partindo do geral para o particular, segundo suas orientações de cunho histórico-cultural, o objeto de análise da psicologia é o desenvolvimento social da personalidade consciente, o princípio explicativo são as relações sociais, a unidade de análise é o significado das palavras e o modo de proceder a análise é o método genético-causal, no sentido de que é necessário buscar a origem e a causa do fenômeno para poder compreendê-lo.

Desse modo, para ser fiel, ao máximo, ao método proposto por Vigotski e que guia este trabalho de tese, realizei uma pesquisa empírica em colaboração com uma coordenadora pedagógica que trabalha no Centro Municipal de Educação Infantil “Professora Jane Meyre Neris Lameira”, situado no município de Castanhal – PA, com o objetivo de compreender o que constitui trabalho dessa coordenadora e suas implicações no processo educativo das crianças PEE.

Para produzir as informações sobre o objeto pesquisado, realizei observações com protocolos específicos, entrevistas semiestruturadas, roteiros de estudos, gravações em áudios e vídeos, registros fotográficos e anotações em diário de campo. Para proceder à análise das informações produzidas, realizei a leitura atenta dos protocolos e registros, transcrevi as falas das professoras e ~~classifiquei~~ e organizei os dados obtidos em categorias.

1.1.4 A pesquisa empírica

A pesquisa empírica constou de dois momentos básicos. O primeiro, foi realizado nas dependências da Secretaria de Educação do município pesquisado. No primeiro momento, efetuei o estudo sobre a caracterização dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Castanhal e suas relações com a Educação Especial, com destaque para os coordenadores que atuam na Educação Infantil.

O segundo foi realizado nas dependências de uma instituição de Educação Infantil, e constou de quatro subetapas, mantendo a dinamicidade entre elas, a saber: a) Análise do processo educativo de crianças público da Educação Especial – PEE na Educação Infantil; b) Análise do trabalho pedagógico de uma coordenadora no processo educativo das crianças PEE; c) Planejamento e realização de momento formativo entre a coordenadora pedagógica e as professoras que possuíam uma criança PEE em sua turma de referência e d) Acompanhamento das mudanças na prática da coordenadora após o processo formativo.

1.3 Organização do texto

Nesta introdução, primeira seção desta tese, apresentei as reais inquietações e motivos que me fizeram lançar o meu olhar de pesquisadora no processo de trabalho desse profissional docente de fundamental importância para o êxito do trabalho pedagógico nas escolas – o coordenador pedagógico – no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil. A partir de agora, apresento a estrutura do texto de tese, que está organizado em sete seções.

Na segunda seção, intitulada “Profissionais da educação em construção: o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil”, localizo o objeto central do estudo e apresento como tem se constituído e materializado o trabalho dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de um trabalho crítico e intencional nas instituições educativas, que amplie a formação

continuada dos professores em serviço e contribua para práticas pedagógicas mais inclusivas.

A terceira seção, que tem como título “A educação para crianças público da educação especial na educação infantil e o envolvimento do coordenador pedagógico”, apresento a Educação Infantil em seu processo histórico e o cotidiano das crianças público da Educação Especial nessa etapa. Trago resultados da relação entre os coordenadores pedagógicos e o processo educativo dessas crianças, a partir do levantamento bibliográfico realizado no início do estudo. Finalizo a seção com a discussão das vertentes que permeiam a organização do trabalho pedagógico para as crianças PEE.

Na quarta seção, intitulada “o método e seu itinerário”, abordo os princípios da teoria histórico-cultural, como teoria e método central desta pesquisa e sua relação com as pesquisas em educação. Nessa seção, apresento informações sobre o *locus* e participantes da pesquisa, o modo de proceder a análise das informações e a produção dos dados, partindo do geral em direção ao particular.

Na quinta seção, que tem como título “Do geral ao particular: a organização da coordenação pedagógica no município de Castanhais e suas relações com a Educação Especial”, apresento a construção histórica desse profissional no município pesquisado e a sua relação com a Educação Especial. Nessa seção, apresento também a coordenadora participante do estudo, identificada como *Guita*, e as suas relações com o processo educativo das crianças PEE.

A sexta seção trata do tema “As relações sociais da coordenadora pedagógica no CMEI e no processo educativo das crianças PEE”. Nela, apresento as relações sociais vividas pela coordenadora no âmbito da instituição de Educação Infantil, construídas no seu cotidiano, no contato com as professoras e as crianças. Apresento ainda as implicações do seu trabalho no processo educativo de uma criança PEE, a quem denomino de *Dobkin*.

Por fim, na sétima seção, intitulada “Uma teoria para orientar a prática: implicações da teoria histórico-cultural para a organização do trabalho pedagógico da coordenadora no processo educativo das crianças PEE”, apresento a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de orientação em teoria e método para a organização do trabalho pedagógico da coordenadora e as possíveis alterações no cotidiano de *Guita*, após os momentos dos ciclos formativos, construídos por meio de debates de textos sobre a Educação Infantil e análise e conversas sobre registros em vídeo das práticas das professoras em atividades com *Dobkin*.

Nas considerações finais retomo os construtos e conceitos que foram debatidos para a construção da tese. Reúno as implicações que os resultados da pesquisa apontaram para o desenvolvimento de um trabalho crítico e consciente da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, e finalizo apresentando os significados construídos por *Guita* ao longo do processo da pesquisa e que se materializaram em reorganização de atividades já em execução nas práticas das professoras.

2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO: O TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro. (Vigotski, 2003, p. 304)

Nesta seção dou início à discussão sobre o objeto de estudo da tese – o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. Para isso, apresento inicialmente considerações sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e as contribuições que a teoria histórico-cultural pode trazer para a organização do trabalho desses profissionais. Em seguida, apresento o cenário das pesquisas que foram desenvolvidas com o objetivo semelhante.

É importante reconhecer que nos últimos anos diversos pesquisadores se empenharam em dar evidência à atuação desse profissional nas instituições educativas, sobretudo na etapa da Educação Infantil, por reconhecerem que eles podem desenvolver um trabalho intencionalmente organizado em benefício da formação consciente dos professores e do desenvolvimento das crianças.

|Acompanhar esse processo do trabalho e da formação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, me fez perceber o quanto essa função foi se desenhando e se constituindo como necessária nos espaços educativos para além das funções supervisoras e avaliadoras da dinâmica escolar.

2.1 – O trabalho dos Coordenadores pedagógicos na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-cultural

O trabalho do coordenador pedagógico tem sido objeto de estudos nas últimas décadas devido este profissional docente representar força colaborativa para a organização pedagógica nas escolas junto aos professores (Roman, 2001; Alves, 2007; Pereira, 2014; Seixas, 2017; Carvalho, 2019; Amaral, 2019). Esses estudos mostram que assim como a formação continuada dos professores, advindas das estratégias de políticas de formação de professores a nível nacional, a formação dos coordenadores também tem sido permeada pelo desenvolvimento dos interesses capitalistas, por via da educação.

Neste trabalho, utilizo o conceito de coordenador pedagógico, coerente com a conceituação disponível no dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política

Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/UFMG, no qual cada conceito é formulado destacando a sua vinculação histórica, política e social com a educação. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é compreendido como um profissional docente que tem forte relação com a gestão democrática das escolas, representando uma possibilidade de superação da rígida estrutura hierárquica que predominou nas escolas brasileiras por vários anos, na qual especialistas e docentes se situavam em polos opostos.

Pesquisadoras como Almeida e Placco (2001); Pereira (2015); Macedo (2016); Seixas (2017) e Carvalho (2019) apontam que esse profissional docente, principalmente nas escolas públicas, tem em suas mãos a oportunidade de construir um espaço favorável aos interesses e necessidades das crianças da classe trabalhadora, bem como a oportunidade de organizar a formação dos professores, a fim de que possam planejar as suas práticas educativas de forma consciente do seu papel perante a comunidade em que está inserido. No entanto, pesquisas também apontam as limitações de atuação vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos, no desenvolvimento do seu trabalho, o que muitas vezes, compromete o processo de formação continuada com os professores.

Para que os coordenadores pedagógicos possam exercer um trabalho pedagógico intencionalmente organizado na Educação Infantil, se faz necessário a compreensão do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, assim como a organização do currículo, do planejamento, do tempo, dos espaços, dos materiais e das atividades, para que assim seja possível a orientação e a formação dos professores que atuam nas escolas.

A perspectiva inclusiva da educação é um direito humano e o coordenador pedagógico se apresenta como um profissional que pode contribuir para a garantia desse direito, pois é “um profissional imprescindível para mobilizar a transformação da escola inclusiva em favor da educação de estudantes com deficiência – ECD que precisam de um apoio pedagógico” (Amaral, 2023 p. 143).

A discussão da atuação das implicações do trabalho dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE se mostra em construção, porém é comum encontrarmos pesquisas que apresentam essa relação, majoritariamente, com estudantes da etapa do ensino fundamental, como apontam as pesquisas de Viotto (2013) e Salomão (2019). É comum também encontrarmos pesquisas sobre a relação do Atendimento Educacional Especializado - AEE com a Educação Infantil ou do trabalho do AEE e os professores da sala de referência, como evidenciam as pesquisas de Conde, Camizão e Victor (2013); Silva (2018); Costa e Vilaronga. (2022) entre outras. No

entanto, pesquisas que apresentam essa relação em instituições de Educação Infantil ainda são incipientes.

A teoria histórico-cultural também aponta reflexões pertinentes sobre os coordenadores pedagógicos no processo educativo. Certamente à época em que Vigotski elaborou sua teoria, ainda não existia a função do coordenador pedagógico como observamos hoje nos espaços educativos. De todo modo, reconheço que o sistema conceitual de Vigotski, pode também ser incorporado na prática do coordenador pedagógico, atuando em uma ação cooperativa, como o organizador do meio social formativo dos professores.

Teixeira e Barca (2020) compreendem o meio social educativo como “o conjunto de todas as relações humanas vividas na escola”. Para Vigotski (2003), o meio social educativo é ativo no processo educativo, pois é a partir dele que serão organizadas as relações sociais promotoras do desenvolvimento dos alunos. Conforme formulado por Vigotski (2023), o meio social educativo não se refere apenas aos espaços e instrumentos físicos e simbólicos disponibilizados aos alunos, mas ao conjunto das relações sociais vividas na escola. Vigotski ressaltou a importância da natureza simbólica da atividade humana e as relações sociais para o desenvolvimento. Para o autor, nesse processo não existe um meio educativo único e o professor tem o papel de criar um meio que considere as relações sociais a serem-vividas por seus alunos. Este meio educativo e, portanto, social, se explica por sua plasticidade, pois tende a se transformar em um recurso flexível da educação, devido ao conjunto das relações humanas que o compõe.

Desse modo, observando as relações sociais que constituem os coordenadores pedagógicos, pode-se afirmar que esse profissional desempenha um papel único e particular na Educação Infantil, atuando como o elo entre os professores em formação e as crianças. É possível afirmar que a teoria histórico-cultural, com suas postulações e conceitos, tem muito a contribuir para o trabalho desse profissional, possibilitando que ele desenvolva uma prática cada vez mais planejada objetiva e consciente.

2.2 As ideias pedagógicas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos no Brasil

A educação brasileira e a formação de profissionais docentes, desde seu nascedouro com a chegada da Companhia de Jesus, é objeto de interesse para que, novos “mecanismos de recomposição hegemônica” (Saviani, 2012a, p. 57) sejam elaborados a partir e por intermédio das instituições educativas. A história da educação no Brasil

mostra que há intenções em cada invasão e em cada período desde a colonização. Como exemplo, temos a educação dos jesuítas, que era destinada a poucos e buscava a preservação da cultura europeia, por meio de um currículo fundamentado na hierarquia e na religião, marcas que trazemos até os dias atuais.

A função de coordenação pedagógica historicamente apresenta-se com diferentes nomenclaturas, diferentes localidades e tempos, evidenciando que essa função vive na busca constante de sua identidade para o trabalho pedagógico. Uma das nomenclaturas que é comum na identificação do coordenador pedagógico, é o supervisor pedagógico, ainda reconhecido em vários estados brasileiros, ora atuando nas secretarias de educação, ora atuando nos espaços educativos (Macedo, 2016)

Em uma análise minuciosa sobre a história da educação, podemos observar que a natureza da coordenação pedagógica já se fazia presente desde os tempos mais remotos, porém em outras formas e com outras nomenclaturas. Saviani (2007) apresenta a Supervisão Educacional como uma atividade que indiretamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Para o autor, se faz necessário analisar tal função em três momentos distintos, a saber: a) a função supervisora, b) a ideia de supervisão e c) a profissão do supervisor.

Os modos de produção de bens necessários à sobrevivência humana estão diretamente relacionados aos momentos que o autor destaca. Ao se referir à *função supervisora*, Saviani retoma a história, situando a organização das comunidades primitivas, cuja produção se dava de maneira coletiva com o usufruto dos bens de consumo extraídos da natureza. Nessa relação eles se educavam e educavam as novas gerações.

No contexto dessas sociedades primitivas a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem. E não se podendo falar de educação em sentido estrito também, obviamente, não se poderia falar de ação supervisora em sentido próprio. Entretanto, apesar disso ou, mais propriamente, exatamente por isso, já se fazia presente aí, a função supervisora. (Saviani, 2007, p. 15)

Nessas comunidades, a educação se dava de forma indireta por meio das observações das ações dos adultos mais experientes, que de certo modo, supervisionavam a aprendizagem dos mais novos, em ações de cuidado, orientação e proteção.

Após a organização da sociedade de modo primitivo, surge uma nova organização que se configura por meio do sistema da propriedade privada da terra. A partir dessa lógica, inicia-se o movimento da divisão dos homens em duas classes antagônicas: a

burguesia e o proletariado. Aos proprietários das terras é permitido apropriar-se do trabalho dos que não a possuem e ainda, frequentar o lugar do ócio, a escola. A função supervisora amplia-se e passa a assumir outros papéis “diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos” (Saviani, 2007 p. 16).

No que se refere à *ideia de supervisão*, o autor marca seu surgimento na relação entre a passagem da organização de produção do sistema feudal para a produção capitalista ou burguesa e ainda, no deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade e na instituição da indústria em detrimento da agricultura. A indústria traz consigo a incorporação da ciência, que por sua vez, é fundamentada em códigos escritos. Desse modo, surge a necessidade de disseminar a escrita e a leitura, ampliando a necessidade de processos de instrução.

A ideia de supervisão começa a ganhar espaço na medida em que se faz necessário a organização da instrução. O plano geral de educação dos jesuítas, o *Ratio Studiorum* era o documento que apresentava tal organização, dispo de regras específicas para o aprendizado e seu controle. Nele, era previsto o prefeito geral de estudos, pessoa a quem os professores e os alunos deveriam obedecer. A regra de nº 17 se refere à função de “ouvir e observar os professores, estipula: de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também por vezes, os apontamentos dos alunos” (França, 1952, *apud* Saviani, 2007, p. 21).

O *Ratio Studiorum* foi o primeiro documento a sistematizar a educação no país e desse modo, a ideia de supervisão dos estudos se fazia necessária para manutenção da administração da colônia. Porém, com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas um novo sistema educativo é lançado, agora sendo mediado pelas *aulas régias*. A ideia de supervisão ganha aspectos administrativos referente à inspeção, direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino.

Após a independência, o Brasil inaugurou a organização autônoma da instrução pública, por meio da lei de 15 de outubro de 1827, instituindo assim, as escolas de primeiras letras em algumas cidades e vilarejos. O método de ensino mútuo era o requerido na citada lei e possibilitava aos professores ensinarem e supervisionarem as atividades de ensino exercidas por seus monitores. Com o crescimento das escolas surge a necessidade de um Inspetor de Estudos, o que a partir das reformas de Couto Ferraz,

cria-se o cargo de Inspetor Geral que tem como atribuição supervisionar todas as instituições educativas da época.

É nesse cenário que eclode a necessidade da organização de um sistema nacional de educação, que pudesse garantir minimamente uma administração pedagógica. A ideia de supervisão passa agora à profissionalização. A década de 1920 é o período em que surgem os profissionais da educação, a Associação Brasileira de Educação e diversas reformas no campo da administração pública. Tais surgimentos evocam a supervisão como uma profissão, o que se concretiza com a nova organização do trabalho do Inspetor de Estudos, estando em separado o trabalho administrativo e o trabalho técnico.

Nesse período, o ideário dos pioneiros da educação e do movimento da Escola Nova, contribuiu para a criação da categoria *técnicos de educação*, os quais eram formados com o pedagogo generalista. Estes tiveram participação na organização da educação brasileira até os anos 1960. Após esse período, o curso de graduação em pedagogia sofreu uma reformulação, passando a ter o objetivo de especializar o educador numa função particular:

Tais funções foram denominadas “habilitações”. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitação centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área temática, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (Saviani, 2007, p. 29)

A nova estrutura do curso de pedagogia, instituída pelo decreto nº 252/69, normatizou a profissionalização da supervisão educacional. Porém, de acordo com Saviani (2007), para além da normatização, se faz necessário assegurar a identidade própria da função, o que requer além da competência técnica, a competência política, que o possibilite analisar, refletir sobre a sua realidade e efetuar as transformações possíveis.

Outro ponto importante a se considerar na trajetória dos coordenadores pedagógicos são as elaborações e alterações nas diretrizes e bases da educação nacional, nas quais constam as orientações para a organização e formação dos profissionais da educação. Até o final da década de 1990 tivemos três versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN.

Em cada uma delas, proposições e intenções marcavam a forma de atuação do supervisor educacional no cotidiano da escola brasileira. Vale ressaltar que apenas com a

promulgação da LDBEN de 1971, a formação dos supervisores passou a ser realizada em curso superior de graduação e a partir da LDBEN de 1996, o supervisor passa a fazer parte da formação do conselho escolar das instituições educativas.

Em 2006, uma nova reforma se apresenta, agora, fundamentada pela Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 10/04/2006, que dispôs sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia (licenciatura), possibilitando ao pedagogo a atuação no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico.

Com a efetivação dessa Resolução, as quatro habilitações (administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e orientação educacional) do curso de Pedagogia entraram em regime de extinção. Observa-se que a profissão supervisora se transforma em um novo campo de atuação dos pedagogos: a gestão escolar. Desse modo, abre-se o leque de atribuições na formação dos novos pedagogos, principalmente no que se refere à gestão e coordenação de processos educativos, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, 2006, p. 4)

O novo termo gestão escolar traz em seu bojo o termo coordenação, o que se materializa na função do coordenador pedagógico nas escolas brasileiras.

Em 2015, temos outro marco histórico para o curso de Pedagogia, que incide na trajetória histórica dos atuais coordenadores pedagógicos. – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessas diretrizes, são mantidas as atribuições da resolução anterior no que se refere à atuação no ensino e agora, com maior foco na gestão democrática e na formação continuada dos professores em serviço.

As Diretrizes de 2015 orientavam a formação inicial dos professores de modo a considerar a complexidade multirreferenciada sobre a educação e ainda, a formação para

o exercício da gestão escolar, processos educativos escolares, não escolares e produção e divulgação do conhecimento científico (BRASIL, 2015). Nessa nova configuração, o profissional docente ocupante do cargo de coordenador pedagógico, passou a ser um integrante da gestão escolar e com isso, um potencial articulador das ações democráticas em colaboração com a comunidade escolar.

Em tempos mais recentes, tivemos a publicação da resolução do CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, instituindo a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC - formação). Tal resolução corroborou com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC da educação básica, no que se refere a organização do trabalho pedagógico em considerar as competências gerais e específicas, dimensões de conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional e habilidades.

Graças à instauração de um novo momento político e o resgate da democracia em nosso país, tal resolução foi revogada e atualmente temos em vigor a resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

2.3 - Caracterização, atuação e o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições de Educação Infantil: desafios diários

Como observado na subseção anterior, a trajetória dos coordenadores pedagógicos é marcada por saltos evolutivos na educação, passando pela função supervisora até a chegada na composição da gestão escolar. A década de 1980 marca o movimento da democratização da educação no Brasil, a implantação da gestão escolar e o monitoramento do trabalho docente. Da passagem da supervisão à coordenação pedagógica o trabalho ganha outras dimensões, passando de controlador e fiscalizador para estimulador e integrador do trabalho docente (Vilela e Silva, (2022).

A partir da mesma década, a ação supervisora é valorizada, sendo também intensificada a partir de estudos e debates sobre a democratização do ensino, principalmente após a promulgação da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. “Os estudos tratam de aproximar a função supervisora do papel docente com clara tentativa de traçar uma nova história para a supervisão escolar e para a função docente”

(Macedo 2016, p. 43). Desse modo, o novo olhar do supervisor pedagógico, passa a ser o olhar do coordenador pedagógico, como peça estratégica para as mudanças necessárias que a escola deve promover.

Tais alterações na dimensão da atuação dos coordenadores pedagógicos estão diretamente relacionadas à trajetória histórica do processo de produção e as relações de trabalho. Amaral (2019), ao analisar a categoria trabalho à luz do estado capitalista, afirma que o trabalho do coordenador pedagógico é permeado por interferências do modo produtivo orientado pelos princípios dos três modelos de organização da produção industrial utilizadas durante a segunda revolução industrial. São eles: taylorismo, fordismo e toyotismo.

Essas relações trazem reflexões para a composição de um trabalho “polivalente, multifuncional, diversificado, flexível, especializado, realizado em equipes/grupos de trabalho, regido por tecnologias sofisticadas, entre outros” (Amaral, 2019, p. 83). Os três modelos de organização produtiva configuraram as relações de trabalho até os dias atuais e na escola essa organização não foi diferente. Conforme Antunes e Pinto (2017), o taylorismo-fordismo concebe as instituições educativas como uma pragmática especialização fragmentada, a qual é moldada prioritariamente no ensino da prática. Como uma fábrica a escola passa a compreender a educação como um processo que deve ser racionalizado e padronizado, deve ainda fragmentar os objetos do conhecimento e produzir em massa, os resultados desse processo.

Já sobre os princípios do toyotismo observa-se que a escola o reproduz na medida em que apresenta a educação como um processo democrático, dando vez e voz aos seus colaboradores e comunidade escolar, valorizando o trabalho em equipe e na capacitação para o trabalho em diferentes atuações. É nesse processo enxuto e flexível que professores se destacam por suas ideias e contribuições tornando-se coordenadores pedagógicos. De acordo com Antunes e Pinto (2017), esse novo modelo produtivo (re)configura o fenômeno da alienação:

uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais “trabalhador ou trabalhadora”, mas definidos como “colaborador e colaboradora” “consultor e consultora”. A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada. (Antunes; Pinto, p. 74)

Essa nova relação de trabalho afeta a própria constituição do trabalhador docente, o aliena e o reconverte a atender a demandas descoladas dos interesses e necessidades de

sua classe. Nesse sentido, o coordenador pedagógico que não possui uma leitura crítica sobre o trabalho que é orientado a realizar, passa a fragilizar a luta dos trabalhadores da educação e a colaborar com os objetivos da reestruturação produtiva do capital. Vejamos no quadro a seguir as relações entre os três modelos de organização produtiva, as implicações no cenário educacional brasileiro e a atuação dos coordenadores pedagógicos nas instituições educativas.

Quadro 1: Os modelos de organização produtiva e as implicações no trabalho dos coordenadores pedagógicos

| Taylorismo - fordismo | Toyotismo | Cenário educacional brasileiro - Implicações na atuação dos coordenadores pedagógicos |
|--|--|--|
| Padronização e uniformização das produções em larga escala | Produção adequada à demanda | Orientação dos métodos e instrumentos de ensino para as avaliações em larga escala |
| Linha de montagem (Compartimentalização do trabalho) | Flexibilização das etapas e valorização do trabalho em equipe | Organização dos tempos e espaços para a realização de atividades entre os professores |
| Aumento da eficiência | Cronometragem do tempo de produção (Just in time) | Elaboração de estratégias para alcance de resultados |
| Hierarquização do trabalho | Colaboração entre os trabalhadores e implementação da liderança | Repasse aos professores quanto às orientações advindas das secretarias de educação |
| Divisão entre o trabalho intelectual e manual | Os trabalhadores precisam aprender a aprender e serem adaptáveis | Recuo à teoria, intensificação da prática e flexibilização dos profissionais da educação |
| Treinamento da força de trabalho | Capacitação para um trabalhador polivalente | Multiplicação das formações oferecidas pelas secretarias de educação |
| Controle dos movimentos dos corpos dos trabalhadores | Automação para evitar erros humanos | Utilização de plataformas de gestão para monitoramento e avaliação da qualidade da educação |

| Visão positivista da ciência | Visão de ciência corporativa | Visão de ciência imediatista |
|---|--|--|
| Ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da memorização e repetição | Ênfase no desenvolvimento do trabalhador flexível e resiliente | Ênfase em um trabalho pedagógico gerencialista, multifuncional, inclusivo, tecnológico e corporativo |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O quadro 1 apresenta relações que configuram o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições de ensino e mostra ainda que tais atuações remontam à origem das práticas nas relações de trabalho de modo geral. É importante reconhecer que a nova identidade dos profissionais da educação que hoje atuam como coordenadores pedagógicos teve um salto significativo, principalmente no que se refere à característica puramente fiscalizadora e supervisora do trabalhador docente, porém no que tange às relações de formação continuada desses profissionais, com vistas à organização de um trabalho pedagógico de qualidade referenciada e de consciência de classe, observa-se que ainda há um caminho desafiador a percorrer.

Tal desafio se dá ao observar as condições de trabalho no interior das instituições de ensino. Tomando como fundamento a análise de Hypolito (2012) sobre as condições de trabalho do trabalhador docente, há de se considerar que muitos aspectos influenciam a organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos.

A exemplo disso temos alguns elementos que são indissociáveis da atuação desses profissionais, tais como: “formação, carreira, remuneração e formas de contratação; processos de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros” (Hypolito, 2012, p. 2011). Dentre todos esses elementos concernentes às condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos a formação e as formas de contratação são dois pontos cruciais para o desenvolvimento de um trabalho crítico e emancipador nas instituições de ensino.

A formação tanto inicial quanto continuada é um ponto de tensão para esses profissionais, pois ao mesmo tempo que eles precisam ser generalistas, precisam também ser especialistas para solucionar as diversas demandas que surgem no cotidiano. Em análise dos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia das duas maiores universidades públicas do estado do Pará, observa-se que apenas na Universidade Federal do Pará é dispensada uma disciplina específica para essa formação, intitulada

“coordenação pedagógica em ambientes escolares”. Já a formação continuada fica sob responsabilidade das secretarias de educação e dos cursos de pós-graduação lato sensu, os quais não possuem oferta nas duas universidades públicas pesquisadas, mas ganham espaço nas instituições de ensino superior privadas na modalidade de educação a distância.

As formas de contratação desses profissionais são diversas. Na rede de ensino em em que foi realizada a pesquisa que originou a tese, constatou-se que 56% dos coordenadores pedagógicos são temporários, ou seja, possuem contrato de trabalho determinado. Além disso, muitas vezes são indicados pelas lideranças político-partidárias ou empresariais locais. Tal condição em alguns momentos se torna um impeditivo para as lutas dos trabalhadores docentes e em outros, torna-se um ponto de fortalecimento das ideias pedagógicas hegemônicas nas redes de ensino.

Esses e os outros elementos citados por Hypolito (2012) configuram a nova identidade dos coordenadores pedagógicos, que se apresenta permeada pelas estratégias de reestruturação produtiva do capital. As instituições educativas são espaços promissores dessa reestruturação e os coordenadores pedagógicos podem contribuir ou desarticular tal intento.

2.4 Quem são os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil

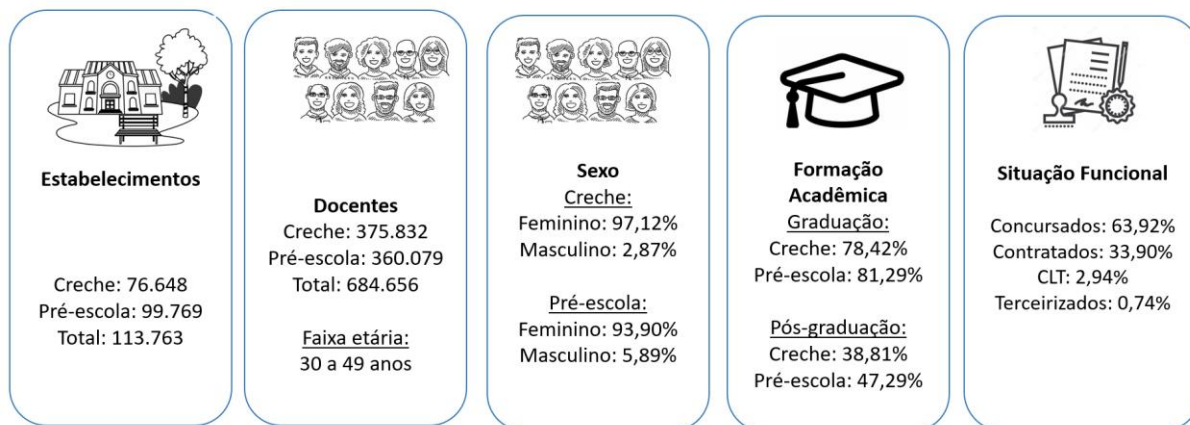
No Brasil, não há dados oficiais disponíveis sobre os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, há apenas dados sobre os professores. Não se sabe ao certo a quantidade de coordenadores, a sua formação acadêmica, a prevalência quanto ao gênero, a faixa etária e a situação funcional deles, situação que dificulta o processo de compreensão de sua constituição profissional.

Para este estudo procurei informações nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), com a finalidade de identificar, subliminarmente, o retrato dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil no Brasil. Separei as informações disponíveis sobre os professores da Educação Infantil e quanto aos estabelecimentos dessa etapa. Com base nelas, sinalizo a possibilidade de identificar os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

Há no Brasil 113.763 estabelecimentos de Educação Infantil. Desse total, 76.648 são creches e 99.796 são instituições da pré-escola. Temos um quantitativo de 684.656

³docentes da Educação Infantil, sendo 375.832 docentes da creche e 360.079 da pré-escola. Na Educação Infantil os docentes possuem em média 30 a 49 anos e mulheres ocupam a maioria das vagas. A imagem a seguir apresenta com maior detalhe as especificidades do cenário dos estabelecimentos e dos docentes.

Figura 1: Cenário dos estabelecimentos e docentes da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023)

Tendo como relação o cenário dos estabelecimentos e os docentes da Educação Infantil, é possível prever como os coordenadores pedagógicos estão organizados nas instituições educativas. Sabemos que há ao menos um coordenador pedagógico atuando junto aos professores no cotidiano escola. Desse modo, podemos prospectar que há mais de 100 mil coordenadores pedagógicos nas unidades de Educação Infantil do Brasil. Essa prospecção se torna mais assertiva se compararmos com a realidade da rede municipal em que este estudo foi realizado. De acordo com a SEMED, há 79 escolas e 93 especialistas em educação, os quais ocupam a função de coordenadores pedagógicos.

Outros pontos que podem ser observados e previstos na constituição dos coordenadores é a prevalência quanto à faixa etária, o gênero, a formação acadêmica e a situação funcional. Com base nos dados relatados na figura 1, podemos inferir que os coordenadores pedagógicos possuem idade entre 30 e 49 anos, são majoritariamente do gênero feminino, possuem ao menos uma especialização e são em sua maioria concursadas. Em análise das pesquisas que foram selecionadas para elaborar a revisão de literatura da tese, é possível confirmar essa inferência, principalmente ao que se refere ao

³ Embora a sinopse dos microdados do censo escolar afirme que os professores foram contabilizados apenas uma vez, encontrei incoerências em relação a este quantitativo. Desse modo, realizei a análise separando creche e pré-escola para ser o máximo fiel às informações disponíveis.

sexo feminino. A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) sobre o retrato do coordenador pedagógico brasileiro também confirma essa suposição em relação a idade e gênero. De acordo com as autoras, em 2011, a maioria desses profissionais eram mulheres com idade média de 44 anos (Placco, Almeida e Souza, 2011, p. 237).

No meu trabalho de dissertação de mestrado, analisei estudos sobre a relação de coordenadores pedagógicos e a Educação Infantil publicados em duas importantes base de dados: nos Anais das Reuniões Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Nos Anais das Reuniões da ANPED, consultei os Anais das Reuniões Anuais de 2009 a 2015 e os Anais da Primeira Reunião da Região Norte da ANPEd – Primeira ANPEd Norte, ocorrida no ano de 2016, já no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pesquisei as teses e dissertações defendidas no período de 2015 a 2016.

Localizei 21 pesquisas, entre artigos, dissertações e teses. Para melhor organizar a análise dos trabalhos, criei três categorias para classificar as pesquisas encontradas: 1. Saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; 2. Formação continuada ofertada pelos coordenadores pedagógicos e 3. Coordenação pedagógica suas relações e identidade profissional.

Na categoria “saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos”, incluí trabalhos que tiveram o objetivo de pesquisar as práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos. As autoras Pereira (2014) e Sula (2016) realizaram suas pesquisas de mestrado, com o objetivo de investigar como se realizam as práticas dos coordenadores pedagógicos e a relação com os professores da Educação Infantil. Ambas as pesquisas relatam que a atuação sobre orientações pedagógicas desse profissional ainda necessita ser mais bem efetivada, pois é comum suas ações serem interrompidas por intercorrências do cotidiano.

Sula (2016), faz uma discussão utilizando uma tríade criada especificamente para seu trabalho, composta por: questão do saber, o coordenador pedagógico e o espaço da creche. A autora aponta que situações como a formação inicial e continuada, a falta de prestígio da profissão e questões éticas são relevantes para compreender a atuação do docente na escola, seja ele professor ou coordenador pedagógico.

A pesquisa de Pereira (2014) também retrata a prática dos coordenadores pedagógicos. A partir de um estudo de caso, a autora investiga o trabalho da coordenação

pedagógica e as suas relações com o trabalho docente, tendo como base a perspectiva das professoras e da coordenadora pedagógica de uma creche municipal no Ceará. A análise dos dados mostrou que o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na instituição pesquisada relaciona-se de forma pouco colaborativa com a constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras e não contribui para a construção da profissionalidade específica das professoras de Educação Infantil. A percepção da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho apoia-se na ideia de amor à profissão e às crianças e indica confiança em sua qualidade. Por outro lado, as professoras consideram que ela não atende as suas necessidades de orientação e acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico.

Na categoria “Formação continuada ofertada pelos coordenadores pedagógicos”, a tese de Corrêa (2016) se destaca, por apresentar a análise dos processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ações de formação continuada. O estudo contou com a participação de nove coordenadores e os resultados apontaram que os coordenadores pedagógicos buscam legitimar as ações que são inerentes ao seu cargo, principalmente ao que se refere à formação dos professores, pois eles reconhecem a importância da formação continuada para a promoção da qualidade no cenário da Educação infantil.

A última categoria, intitulada “A coordenação pedagógica, suas relações e identidade profissional”, é representada pela tese de Alves (2007), que teve por objetivo compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em centro municipais de Educação Infantil (CMEI’S) da cidade de Goiânia. A investigação foi organizada com base no método do materialismo histórico, a partir do diálogo com autores, como Marx, Mészáros, Frigotto e outros, que permitiram à autora apreender o movimento concreto e contraditório do objeto na totalidade, a partir de informações construídas por meio de análises de documentos e realização de entrevistas e questionários com 93 (noventa e três) coordenadores pedagógicos de 73 (setenta e três) CMEI’. Os resultados revelaram desafios, descompromissos e possíveis avanços na Educação Infantil. Porém, observou-se também limites quanto à gestão democrática, considerada pela autora como uma utopia necessária na luta por uma educação de qualidade

Segundo Alves (2007), tais diversidades incidem na constituição da função de coordenação pedagógica e na identidade profissional do coordenador, visto que este profissional desempenha importante papel na gestão do CMEI, podendo atuar

decisivamente na configuração de uma gestão democrática e compartilhada na Educação Infantil.

Ao atualizar as pesquisas que trazem a relação dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil, pude relacionar outros estudos, que trazem outros olhares para a atuação desses profissionais. Para Seixas e Teixeira (2022), se faz necessário que o coordenador pedagógico atuante na Educação Infantil tenha a formação adequada, que o permita compreender as especificidades dessa etapa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade e a realidade social em que estão inseridas.

Desse modo, é fulcral que os coordenadores pedagógicos busquem orientar-se por uma fundamentação teórica que os possibilitem atuar e orientar os professores em prol desse desenvolvimento. Há no Brasil, uma importante produção de pesquisas sobre o trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Tais estudos revelam a importância das relações entre os coordenadores pedagógicos e os professores.

A pesquisa de Seixas (2017) investigou a organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na Educação Infantil, trazendo elementos dos princípios teóricos da teoria de Vigotski, a teoria histórico-cultural. Nesse estudo foi possível observar que a coordenadora pedagógica investigada possuía uma rotina diária organizada entre as tarefas de orientação das professoras e demandas emergenciais, que surgem no decorrer dos dias letivos.

A pesquisa também evidenciou, que embora a coordenadora pedagógica tivesse consciência sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil, não foi possível observar a presença de uma base teórica a orientar o trabalho por ela realizado. No entanto, constatou-se que ela buscava manter-se atualizada lendo as publicações da revista Nova Escola e acessando algumas páginas da internet sobre Educação Infantil.

O estudo de Pereira (2014) teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma creche por uma coordenadora e a percepção dos professores. Conforme a autora, várias ações caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica, entre elas pode-se citar a recepção das crianças e suas famílias na entrada, controle e distribuição de material, orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras, organização de festas e culminâncias na instituição, substituição de profissionais, mediação de conflitos entre os profissionais da instituição, atendimentos à comunidade, planejamento de ações institucionais e participação em reuniões para decisões compartilhadas com o grupo gestor.

Tais ações foram levantadas durante as observações do cotidiano da coordenadora e de acordo com os relatos das professoras. A atuação da profissional pesquisada relacionava-se de forma pouco colaborativa à constituição de práticas pedagógicas coerentes com os objetivos da Educação Infantil. Para a autora, esse estudo revela a necessidade urgente de pensar o perfil do profissional do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil somado às necessidades de formação inicial e continuada desses profissionais.

Outros estudos confirmam as mesmas ações, necessidades e possibilidades do trabalho dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil. Marques e Nogaro (2022) investigaram os fatores que interferem na constituição ou na afirmação da identidade desse profissional. Os autores observaram a intensificação de atividades burocráticas, vinculadas ao trabalho administrativo de apoio à gestão escolar e ainda, o oculto recuo aos momentos de formação continuada.

Corrêa (2016) aponta os resultados de sua investigação mostrando que os coordenadores pedagógicos buscam legitimar as ações que são inerentes ao seu cargo, principalmente ao que se refere à formação dos professores, pois apesar das demandas urgentes, eles reconhecem a importância da formação continuada para a promoção da qualidade no cenário da Educação Infantil.

O coordenador pedagógico desempenha importante papel na gestão, podendo atuar decisivamente na configuração de uma gestão democrática e compartilhada na Educação Infantil, porém as ações e tarefas mencionadas anteriormente, incidem na constituição da função de coordenação pedagógica e na identidade profissional do coordenador (Alves, 2007).

As pesquisas apontam que se faz necessário maior investimento no que se refere à formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos, visto que será por meio desse elemento formativo que o trabalho ganhará uma nova identidade profissional, mais coerente, consciente e comprometida com os objetivos da Educação Infantil.

3 A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENVOLVIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral das crianças. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (Didonet, 2011, p. 13)

Na seção anterior abordei a trajetória dos coordenadores pedagógicos e o seu percurso histórico como alvo de manobras do projeto de uma educação voltada para a reestruturação produtiva do capital.

O trabalho desses profissionais nas instituições de Educação Infantil corrobora para as estratégias de manutenção do controle e da ordem, o que é refletido no distanciamento das situações pedagógicas em prol das urgências administrativas. Também refletem na obediência às demandas das secretarias de educação na ~~implantação~~ implementação de projetos que não nascem diretamente das práticas vivenciadas nas escolas e por fim, no distanciamento teórico formativo nas orientações pedagógicas.

Nesta seção, apresento pesquisas sobre as relações dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE. Para ampliar a discussão, produzi dados sobre quais são as crianças que compõem o PEE na Educação Infantil e como essas crianças são incluídas nas atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil por meio das diversas estratégias de organização do trabalho pedagógico, no AEE, nas salas de recursos multifuncionais; e no serviço do coensino ou ensino colaborativo.

3.1 – A Educação Infantil e o seu processo histórico entre debates

O processo histórico da Educação Infantil no Brasil é atravessado por eventos que permeiam a garantia da educação como um direito constitucional. Nunes, Corsino e Didonet (2011) afirmam que há três principais ocasiões que caracterizam tal percurso, a saber: 1) as iniciativas assistencialistas de atendimento às crianças até a democratização do país, 2) a promulgação da Constituição Federal e a elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos das crianças e 3) a formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos das crianças. Segundo os referidos autores, percebe-se que em cada um desses eventos, diferentes grupos se organizaram em torno de seus interesses, promovendo uma disputa por direitos,

concepções, métodos e práticas de educação e desenvolvimento das crianças. Até o período da redemocratização do Brasil, o modelo da educação das crianças de 0 a 6 sofria influências dos países da Europa Ocidental, nos quais as crianças filhas das mães da classe trabalhadora tinham o acesso a centros de assistência social. O mesmo ocorria com as crianças órfãs e as abandonadas. Já as crianças das famílias mais abastadas frequentavam os jardins de infância, espaços que tinham o objetivo para além do cuidado físico, saúde e alimentação.

Com os debates e discussões para a Constituição Cidadã, a Constituição Federal-CF de 1988, as crianças passam a serem vistas com novos objetivos, como pessoas com direitos em qualquer circunstância. Desse modo, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte – CNCC, que tinha por objetivo articular de forma interinstitucional e intersetorial uma nova forma de cuidar e educar as crianças brasileiras. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), as crianças foram assunto de discussão na Assembleia Nacional Constituinte, nos ministérios da educação, saúde e assistência social, nas universidades, nas igrejas e em diversos lugares com representação social. Por meio desse importante movimento, temos hoje na CF o artigo 227, que atribui ao estado, à família e à sociedade o dever de assegurar a todas as crianças e adolescentes o direito a uma vida plena.

Após esse período novas legislações deram sustentação ao que preconiza a CF. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foram as primeiras leis que orientaram a organização da Educação Infantil no Brasil. A partir delas, outros novos marcos legais podem ser mencionados, como, por exemplo: o Plano Nacional de Educação – PNE, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, instituídas em 2009.

Observa-se, então, que a inserção da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é decorrente de lutas pela garantia do direito à educação das crianças brasileiras, desde o nascimento e se constitui como resultante da força de movimentos sociais de criação de dispositivos legais na ordem normativa brasileira, particularmente: a Constituição Federal e a LDB 9394/96 (Souza; Prieto, 2018)

Desde o surgimento da Educação Infantil como uma área específica de estudo e prática pedagógica, diferentes abordagens têm sido propostas e defendidas por

especialistas e educadores. Um dos principais debates nessas abordagens tem sido a concepção de criança e as formas de educá-la.

Outro destaque é a questão da formação de professores. Após a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir dos anos de 1990, com o advento da LDB ao reconhecer a carreira do professor da Educação Infantil. A implantação do primeiro fundo nacional para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, de 1997, trouxe maior evidência à formação continuada nas redes públicas e, especificamente, aos professores da Educação Infantil, se constituindo como meta do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, com vistas a habilitar professores através da execução de programas de formação em serviço, em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados. (Nunes; Corsino e Didonet, 2011)

A organização do financiamento da Educação Infantil é outro ponto crescente de debates. O Plano Nacional de Educação – PNE indica a necessidade de ampliação dos recursos financeiros destinados à educação básica, sobretudo à Educação Infantil. Sua primeira meta orienta a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta da creche em todo o Brasil. A meta número 20 do referido plano corrobora com esse objetivo, pois prevê até o final do ano de 2025 a ampliação do investimento público em educação considerando a aplicação de no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto - PIB.

Apesar desse intento os recursos financeiros são escassos e o atingimento dessa meta, estabelecida há mais de 20 anos, se considerarmos, o PNE de 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), ainda está longe de ser alcançado (Nascimento, 2021).

3.2 – O público da Educação Especial na Educação Infantil

A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é uma modalidade de ensino que busca atender às necessidades educativas especiais de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, a Educação Infantil ocupa um lugar de grande importância, por ser a fase na qual se dá início ao processo educativo no desenvolvimento da criança em sua inteireza.

Para desenvolver uma Educação Infantil promotora do desenvolvimento das crianças PEE, é fundamental que a gestão das instituições de ensino busque qualificar

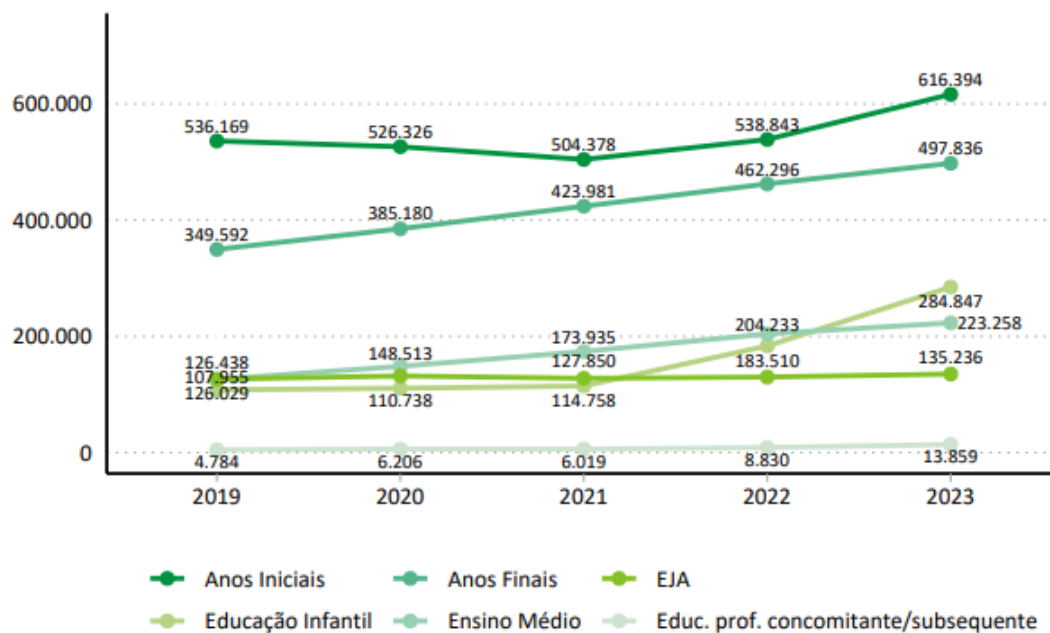
todos os profissionais da educação para receber e educar adequadamente a diversidade de crianças, considerando suas limitações e potencialidades individuais. É necessário que os profissionais envolvidos nessa etapa da Educação Básica, tenham formação adequada no que se refere ao desenvolvimento infantil, se utilizem de recursos pedagógicos, materiais adaptados e estrutura física acessível, visando a igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Há no Brasil um importante arcabouço legal no que se refere às orientações para o processo educativo das crianças da Educação Infantil., dentre as quais destacam: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Nota Técnica Nº 02/2015 expedida pelo MEC. A atual política de Educação Especial assegura a matrícula das crianças e o Atendimento Educacional Especializado. Já a Nota Técnica Nº 02/2015, orienta a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado para essa etapa da Educação Básica.

O direito das crianças da Educação Infantil à Educação Especial está contemplado explicitamente no Artigo 58 da LDB, no entanto, segundo Mendes (2010), para que todas as crianças de zero a cinco anos tenham, de fato, esse direito assegurado, torna-se necessário uma maior ampliação do atendimento, dando oportunidades educacionais para todas as crianças.

Hoje observamos um cenário crescente de matrículas das crianças da Educação Infantil e que se beneficiam dos programas e organizações pedagógicas nas instituições de ensino. Analisando os dados do censo escolar da educação básica dos anos de 2019 a 2023, é possível compreender a urgência na ampliação e garantia de acesso com qualidade referenciada. São mais de 1 milhão e 700 mil matrículas de estudantes PEE, e deste total, 284 mil são crianças da Educação Infantil. A quantidade de crianças com transtorno do espectro autista tem se apresentado em constante crescimento, com mais de 600 mil matrículas, sendo o segundo maior transtorno mapeado, menor apenas que o número de estudantes com deficiência intelectual, que se refere a 830 mil estudantes. Não foi possível identificar a quantidade de crianças da Educação Infantil considerando o tipo de deficiência ou transtorno, mas foi possível perceber que é a etapa que apresenta maior crescimento nos últimos anos.

Figura 2: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2019 - 2023)

Segundo a legislação vigente, desde o nascimento até os seis anos de idade, o atendimento e apoio pedagógico às crianças pode ser realizado de forma complementar ou suplementar. Para as crianças da creche, a orientação é a oferta dos serviços de estimulação precoce, e para as crianças da pré-escola, o atendimento educacional especializado.

Mendes (2010) afirma que há uma escassez de pesquisas sobre o tema dos programas inclusivos dedicados ao público da Educação Infantil e, nesse sentido, são necessários estudos que possam ampliar as pesquisas sobre práticas inclusivas, começando pelas creches, reconhecendo a importância desse momento, que marca o ingresso da criança no sistema educacional.

3.3 – O cotidiano das crianças PEE nas instituições educativas: atendimentos e atividades no Atendimento Educacional Especializado - AEE

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil vive um processo de ampliação dos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Tais avanços são frutos de intensos debates e lutas de pesquisadores da infância, pais, professores e movimentos

sociais. O atendimento educacional especializado em instituições de Educação Infantil também faz parte destes avanços, embora saibamos que ainda se faz necessário uma urgente mudança no que se refere ao atendimento das crianças da Educação Infantil por meio do serviço de intervenções precoce, como preconiza a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008).

-Para Souza e Prieto (2018), existem muitos desafios para que a universalização do acesso à Educação Infantil e ao atendimento educacional especializado seja efetivado com qualidade referenciada. O primeiro desafio se refere à formação de professores para atuar com as crianças público da Educação Especial. Em geral, a formação dos professores tem como referência uma base biológica e cognitivista sobre o desenvolvimento das crianças. Além disso, boa parte dessas formações ocorrem em cursos de curta duração ou na modalidade da educação à distância, sem o compromisso de continuidade.

Outro desafio se refere à interpretação da operacionalização do atendimento educacional especializado nas instituições de Educação Infantil. Para as autoras, há riscos de perspectivas diferenciadas e fragmentação da Educação Infantil. A resolução N. 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica como modalidade da Educação Especial, afirma que o atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar à formação das crianças por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A Nota Técnica Nº. 02/2015 traz orientações para a organização e a oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil. Nesse documento podemos observar o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em que ambos preveem que o centro do planejamento curricular é a criança, que nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, constrói-se continuamente, brinca imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009).

O documento também apresenta a concepção de currículo da Educação Infantil, além de fortalecer que as práticas pedagógicas compostas nas propostas curriculares das instituições de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo assim experiências que promovam a interação entre as crianças.

O atendimento educacional especializado na Educação Infantil segundo a referida Norma Técnica, precisa ser organizado com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica. Além disso, cabe ao professor identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso. Com base nisso, o professor da Educação Especial elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança. Nesse plano são identificados os recursos de acessibilidade necessários, materiais e brinquedos, recursos de tecnologia assistiva, além de orientações para os demais professores e às famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados.

Outro ponto importante desse documento é a orientação de que o atendimento às crianças deva ser feito no contexto da instituição, o que requer a atuação do professor da Educação Especial nos diferentes ambientes em que a criança participa, ou seja, no berçário no solário, no parquinho, na sala de recreação, no refeitório, entre outros ambientes. Tal articulação requer que o professor da Educação Infantil e o professor da Educação Especial realizem um trabalho articulado, no qual, ambos observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional.

Embora a Nota Técnica sinalize os caminhos para a organização do trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil estudos apontam que há várias interpretações quanto a condução de tais atividades, enfatizando a necessidade de ampliação dos debates sobre a organização do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil.

O estudo de Costa, Santos e Jesus (2021), por exemplo, constatou que no Atendimento Educacional Especializado organizado para as crianças da Educação Infantil, ainda predominam atividades de leitura e escrita, preparatórias para o ensino fundamental, em detrimento das atividades típicas dessa primeira etapa da Educação Básica. Além disso, algumas outras práticas observadas trazem marcas de um fazer pedagógico excludente marcado pela segregação das crianças na Educação Especial.

As autoras analisaram onze trabalhos, entre dissertações e teses que apresentavam o objetivo de investigar a articulação do trabalho pedagógico realizado na sala de referência e o atendimento educacional especializado voltado para crianças com Deficiência, Transtornos do espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. A partir da análise desses trabalhos, as autoras elaboraram cinco categorias, que representam as discussões mais próximas, a saber: 1) a proposta curricular considerando as crianças da Educação Infantil; 2) a articulação e a função dos professores especialistas; 3) a formação

pedagógica considerando o trabalho para as crianças dessa faixa etária; 4) os materiais pedagógicos e 5) concepção dos professores sobre a infância.

Como resultado das análises das autoras, podemos perceber que a falta de uma formação sólida para os professores reverbera em outros aspectos do trabalho pedagógico, entre os professores da Educação Infantil em colaboração com os professores do AEE. O estudo de Amorim (2015), há já constatou uma sensível relação entre os professores da Educação Infantil e os professores da Educação Especial. Segundo a autora, há resistência desses professores na aceitação do professor itinerante, profissional que atuaria na sala do AEE, no interior da sala de referência

Outro ponto abordado na pesquisa de Amorim (2015) se refere ao uso dos materiais didáticos. Na pesquisa, a autora se deparou com a incompatibilidade dos recursos pedagógicos enviados pelo Ministério da Educação e as reais necessidades das crianças, além da inadequação dos materiais à faixa etária da Educação Infantil. Desse modo, as professoras, para atender as necessidades das crianças, precisavam construir seus próprios recursos e, em muitos dos casos, com recursos financeiros próprios.

De fato, há muitos entraves que ainda precisam ser enfrentados para a garantia de práticas inclusivas no AEE que estejam de acordo com a concepção de Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças, por meio das relações sociais, nas instituições de Educação Infantil. Uma das estratégias para conseguir alcançar tal perspectiva, é potencializar a formação continuada dos professores na articulação entre os princípios da Educação Infantil, o estudo sobre o desenvolvimento das crianças e os princípios da Educação Especial, uma vez que é imprescindível que os professores compreendam o desenvolvimento das crianças para que possam planejar e organizar um trabalho pedagógico articulado que promova o desenvolvimento infantil, conforme prevê o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

3.4 – As pesquisas sobre as relações dos coordenadores pedagógicos no processo educativo de crianças PEE na Educação Infantil

Levando em consideração a importância em compreender os debates e discussões sobre a Educação Infantil e o objeto desta tese, foi necessário realizar uma revisão de literatura para compreender inicialmente, como se dá a relação entre coordenadores pedagógicos e o processo educativo das crianças. Para isso, foi organizado um estudo de revisão sistemática de literatura, cujo objetivo foi analisar os estudos disponíveis na

literatura brasileira sobre as relações da coordenação pedagógica no processo educativo das crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. O período escolhido para realizar a busca das pesquisas compreendeu os anos de 2012 a 2022 nas bases de periódicos e dissertações e teses da CAPES.

A justificativa para a escolha desse período se deu pelo fato de nesse período ter ocorrido a publicação de três documentos orientadores para a organização do trabalho pedagógico para a inclusão de crianças PEE nas instituições educativas, a saber: 1) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, 2) a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2009 e 3) a publicação da Nota Técnica do MEC N.º.02, que orienta a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil, em 2015. Tais documentos são fundamentais para a organização de práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas e o desenvolvimento de pesquisas que motivem novas necessidades educativas e formativas tanto para crianças, quanto para professores.

Seguindo as recomendações de Ramos *et al.* (2014) e Sampaio e Mancine (2007) sobre a organização de revisão sistemática de literatura, para a produção das informações, organizei o processo de revisão, apresentando o objetivo do estudo, as equações da pesquisa, o âmbito de busca, os critérios de inclusão e exclusão, os resultados e o tratamento das informações, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2: Processo de Revisão Sistemática

| PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA |
|---|
| Objetivo: |
| Analisar pesquisas e estudos disponíveis em base de dados específicas sobre as relações de coordenadores pedagógicos no processo de inclusão das crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. |
| Equações da pesquisa: |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Para busca no portal de periódicos da CAPES: <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação Pedagógica OU Coordenadores Pedagógicos OU Supervisão Pedagógica OU Supervisores Pedagógicos E AEE E Educação Infantil - Coordenação Pedagógica OU Coordenadores Pedagógicos OU Supervisão Pedagógica OU Supervisores Pedagógicos E Educação Especial E Educação Infantil 2 Para busca no portal de teses e dissertações da CAPES: <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação Pedagógica E Educação Especial E Educação Infantil |

| |
|---|
| - Coordenação Pedagógica E AEE E Educação Infantil |
| Âmbito da pesquisa: |
| - Portal de periódicos da CAPES - Banco de dissertações e teses da CAPES |
| Critérios de inclusão e exclusão: |
| <p><i>Inclusão:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudos relativos ao período 2012 a 2022; - Estudos em língua portuguesa; - Conter no título do trabalho um dos descritores das equações da pesquisa; - Conter no resumo discussão relacionada à coordenação pedagógica e relações com professores da Educação Infantil e com professores do AEE e/ou profissionais de apoio a Educação Especial; - Estudos em forma de artigos, dissertações e teses; - Artigos revisado por pares <p><i>Exclusão:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudos fora do período acima mencionado; - Estudos que não possuem relação com a coordenação pedagógica; - Estudos que trazem a relação com escolas do Ensino fundamental; - Artigos que não foram revisados por pares |
| Resultados: revisão dos estudos |
| Os estudos selecionados foram analisados no que se refere aos elementos teóricos, metodológicos e seus resultados. Todas as análises foram organizadas em uma planilha em Excel, que se constituiu uma base de dados específica do objeto de estudo. |
| Tratamento das informações: |
| Elaboração de um texto referente à discussão organizada na base descrita no item anterior, o que se materializou nesta revisão de literatura, que teve como objetivo analisar sistematicamente as relações da coordenação pedagógica no processo de educativo das crianças PEE na Educação Infantil. |
| |

Fonte: elaborado pela autora (2022)

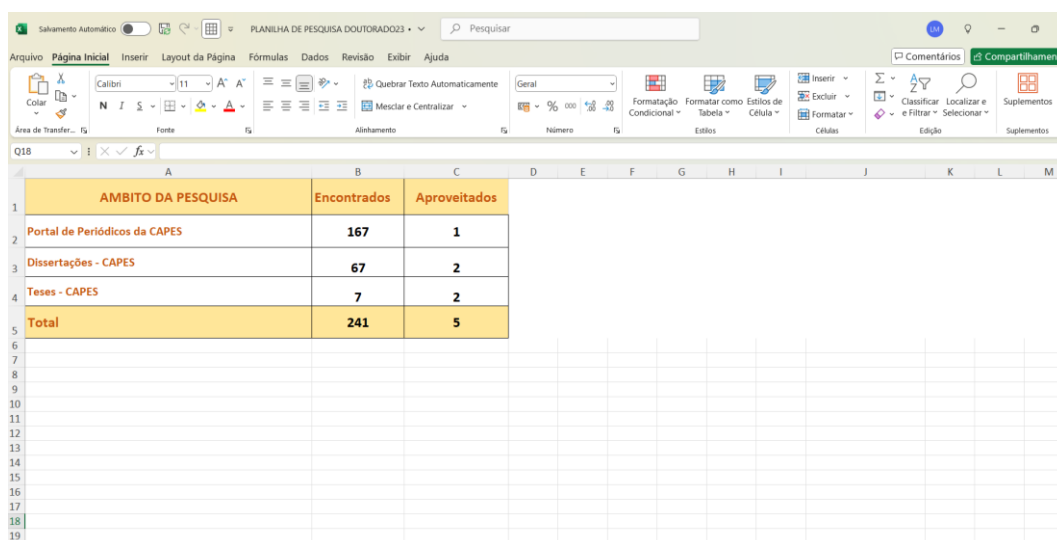
Para o alcance do objetivo do estudo, organizei as buscas em duas bases de dados, a saber: 1) portal de periódicos da CAPES e 2) portal de dissertações teses da CAPES. Para cada um deles, elaborei equações de pesquisas distintas, porém com o mesmo significado. Para o portal de periódicos, as equações foram: 1) Coordenação Pedagógica

OU Coordenadores Pedagógicos **OU** Supervisão Pedagógica **OU** Supervisores Pedagógicos **E** AEE **E** Educação Infantil e 2) Coordenação Pedagógica **OU** Coordenadores Pedagógicos **OU** Supervisão Pedagógica **OU** Supervisores Pedagógicos **E** Educação Especial **E** Educação Infantil. Já para o portal de dissertações e teses, as equações foram: 1) coordenação pedagógica **E** Educação Especial **E** Educação Infantil e 2) coordenação pedagógica **E** AEE **E** Educação Infantil.

Os critérios de inclusão foram teses, dissertações e artigos revisados por pares, publicados em língua portuguesa, que apresentassem resultados de pesquisas empíricas, publicados no Portal da CAPES, no período de 2012 a 2022, envolvendo os descritores citados. Como critérios de exclusão, deixei de considerar os trabalhos publicados fora do período estipulado, que não tivessem relação com a coordenação pedagógica, os artigos que trazem a relação com as escolas do ensino fundamental e os artigos que não foram revisados por pares.

A partir dos descritores, considerando os critérios de inclusão e exclusão, a quantidade de teses, dissertações e artigos revisados por pares, publicados em língua portuguesa, a pesquisa atingiu um total de 241 estudos encontrados. Deste total, 167 foram artigos revisados por pares e 67 dissertações e sete teses. Dentre os trabalhos encontrados, selecionei previamente 17, que eram coerentes com os critérios estabelecidos, porém encontravam-se relacionados com o ensino fundamental. Ao aplicar os critérios de exclusão, aproveitei somente cinco trabalhos, sendo um artigo, duas dissertações e duas teses, como mostra a figura a seguir.

Imagem 1: Quantitativo de estudos encontrados na revisão de literatura



| AMBITO DA PESQUISA | Encontrados | Aproveitados |
|-------------------------------|-------------|--------------|
| Portal de Periódicos da CAPES | 167 | 1 |
| Dissertações - CAPES | 67 | 2 |
| Teses - CAPES | 7 | 2 |
| Total | 241 | 5 |

Fonte: planilha de pesquisa elaborada pela autora (2022)

O aproveitamento de pesquisas apresentado no quadro acima refere-se aos critérios de inclusão e exclusão descritos no processo de revisão sistemática. Para realizar uma seleção mais concentrada dos trabalhos, dois elementos foram fundamentais nesta análise, a saber: os títulos dos estudos e o conteúdo do resumo dos artigos, dissertações e teses.

A quantidade de pesquisas encontrada não permitiu a análise minuciosa dos trabalhos como um todo. Por esse motivo, um dos critérios para inclusão dos trabalhos era conter no título pelo menos um dos descritores mencionados e no resumo, obter resultados referentes à relação da coordenação pedagógica com professores da Educação Infantil e os professores do AEE e/ou profissionais de apoio à Educação Especial.

Após essa seleção, organizei uma planilha em Excel para o preenchimento de informações relevantes sobre cada trabalho selecionado. A planilha se tornou um instrumento importante do processo de revisão sistemática, pois nela foi possível evidenciar os aspectos teóricos, metodológicos, além dos objetivos e resultados encontrados nas pesquisas.

Além das informações citadas, a planilha contém o link de cada trabalho encontrado, de modo a possibilitar a consulta e a localização de quaisquer outras informações necessárias, para além do que está descrito no resumo das pesquisas. Vale ressaltar que há diversos software e programas que realizam a sistematização das informações de pesquisas para revisão de literatura, como o NVivo 10 e o EndNote (Ramos *et al*, 2014), porém ao realizar a pesquisa, optei por produzir a planilha e preenchê-la conforme com os critérios pré-estabelecidos no processo de revisão sistemática.

Imagem 2: Exemplo de preenchimento da planilha de pesquisas

| CATEGORIA DA PESQUISA | AMBITO DA PESQUISA | TÍTULO | AUTOR | LINK | ANO | OBJETIVO GERAL | MÉTODO | ABORDAGEM TEÓRICA | RESULTADOS DA RELAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E | CITAÇÕES IMPORTANTES |
|--|---------------------|--|--|--|------|---|---|--|---|---|
| COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS RELAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA PEE | periódicos da CAPES | PAPÉIS DOS PROFESSORES DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO PARÁ | Juliane Dayrle Vasconcelos da COSTA, Carla Ariela Rios VILARONGA | Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará.pdf | 2022 | Identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará, em instituições de educação infantil | A abordagem foi qualitativa, do tipo descritiva e com delineamento estudo de caso, com 11 participantes, destes: coordenadora da educação especial e 10 profissionais de apoio escolar: seis profissionais de apoio escolar = medadores e quatro profissionais de apoio escolar = cuidadores. Foram realizadas entrevistas individuais e com grupos focais. | OLIVEIRA, VICTOR RAFAEL, 2016 - QUANDO FALAM QUE A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É DE TODA A ESCOLA E NÃO APENAS DO PROFESSOR DO AEE - Capellari e Zerbato (2015) A MESMA COISA - Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) PRÁTICAS COLABORATIVAS - Pesquisas apontam diversos fatores que dificultam a inclusão escolar desde o início da educação, dentre | A RELAÇÃO ACONTECE NA SUPERVISÃO DOS RELATÓRIOS ELABORADOS PELOS PROFESSORES DE APOIO ESCOLAR E REGRADORIA HÁ PESQUISA ENVOLVE A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO. ELA RESPONDE A ENTREVISTA SEMESTRUTURADA | Sobre a educação infantil e o público-alvo da educação especial, é de certo modo unânime e antigo o reconhecimento dos ganhos que essa etapa educativa proporciona para essas crianças, em vista que os primeiros anos de vida são cruciais para o processo de desenvolvimento humano, e consequentemente quando crianças com desenvolvimento atípico estão imersas em ambientes de estimulação precoce, as contribuições são iniciais (MENDES, 2010; VICTOR, 2012) - Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que nesse contexto escolar, com diferentes demandas e complexidades, os professores precisam se envolver, sendo necessária a construção de práticas colaborativas por meio de pequenas equipes, buscando concretizar objetivos e filosofias mútuas. |

Fonte: planilha de pesquisa elaborada pela autora (2022)

O último elemento apresentado no processo de revisão sistemática refere-se ao tratamento das informações, o que apresentaremos a partir deste momento, como forma de resultados, discussão e viabilidade de novas pesquisas sobre o objeto em questão.

3.4.1 – Análise dos estudos selecionados

As pesquisas, entre o período de 2012 a 2022, apontam uma importante discussão sobre o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, porém, apresentam de forma subliminar, a relação desse processo com os Coordenadores Pedagógicos nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, considero que foi fundamental pesquisar a relação desses profissionais junto ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de apoio à Educação Especial, pois me possibilitou compreender as limitações e possibilidades da atuação dos coordenadores nesse processo.

Dos cinco trabalhos analisados, classifiquei as discussões levantadas em duas categorias diferentes, a saber: 1) pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações do processo educativo da criança PEE e 2) pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações com os profissionais de apoio a Educação Especial.

A seguir, apresentarei os estudos selecionados segundo a classificação nas categorias acima mencionadas.

3.4.1.1 Pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações do processo educativo da criança PEE

Nessa primeira categoria, que traz as pesquisas que tratam dos coordenadores pedagógicos nas relações do processo educativo da criança PEE, encontrei apenas uma pesquisa, que constituiu um trabalho de tese. Essa categoria traz a discussão do trabalho pedagógico dos coordenadores realizado no planejamento de algumas ações referentes à formação e à orientação dos professores, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3: Pesquisa selecionada na primeira categoria de análise

| Âmbito da pesquisa | Título | Autores | Ano |
|--------------------|---|----------------------|------|
| Tese | O trabalho do coordenador pedagógico e a formação Continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-pa. | AMARAL, Míriam Matos | 2019 |

Fonte: elaborada pela autora (2022)

A pesquisa de Amaral (2019) foi realizada em um município do Estado do Pará e teve por objetivo investigar o trabalho do Coordenador Pedagógico no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola inclusiva. Amaral (2019) sinaliza que as crianças da rede municipal investigada apresentavam uma grande diversidade de deficiências e transtornos de desenvolvimento, enquanto isso, a formação continuada para professores na perspectiva da inclusão escolar era restrita à formação do professor da Educação Especial para a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, deixando de formar o professor da Educação Infantil.

A autora afirma ainda que essa estratégia da secretaria de educação e demais órgãos de formação continuada do município, revela um modelo reducionista de formação continuada, que exclui além do professor de Educação Infantil, os demais profissionais que educam as crianças PEE em outros ambientes pedagógicos da escola, tais como: salas de informática, salas de leitura, bibliotecas, dentre outros.

Garcia (2011) identificou essa mesma relação em uma pesquisa realizada na rede municipal de Florianópolis/SC. A autora afirma que as formações continuadas ofertadas majoritariamente aos professores da Educação Especial, contribuem para o enfraquecimento do processo de escolarização dos estudantes PEE, e desse modo, reforça

o pensamento hegemônico sobre os determinantes da deficiência em base organicista e funcionalista.

Na pesquisa de Amaral (2019), é possível observar também que os professores da Educação Infantil, os professores da Educação Especial e os Coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa almejam por formações continuadas que sejam condizentes com a realidade que eles vivenciam na escola, porém as escolas não têm autonomia para ofertar tais formações, que são de responsabilidade exclusiva da secretaria de educação e de um centro de referência em inclusão educacional existente no município.

As formações realizadas por esse centro de referência não são contínuas, ou seja, não mantêm uma frequência e, em alguns casos, são interrompidas ou sonegadas, não atendendo às necessidades formativas dos professores. É importante observar que tal situação, corrobora a análise realizada por Gracia (2013), a partir de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO. Tais estudos apontam reflexões sobre as reais intenções que estão por trás dessas ofertas de formações continuadas.

A autora apresenta quatro teses sobre a formação de professores da educação básica, que também são pertinentes à formação de professores da Educação Especial. São elas: a) a formação dos professores como profissionalização e estratégia de (*con*)formação docente; b) a desintelectualização do professor, c) a certificação dos resultados e d) a reconversão docente. O propósito é manter uma política de formação alinhada a um projeto hegemônico de sociedade, no qual a educação, tem um importante papel.

Amaral (2019) apresenta em suas considerações finais que o Coordenador Pedagógico pouco se reconhece como formador de professores no espaço escolar, sobretudo nas formações relacionadas ao processo educativo das crianças PEE. Por fim, a autora afirma que se faz necessário garantir que o Coordenador Pedagógico possa exercer seu trabalho de forma autônoma e com papel estratégico na formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar.

3.4.1.2 Pesquisas que tratam da coordenação pedagógica nas relações com docentes e profissionais de apoio à Educação Especial

Na segunda categoria apresentei as pesquisas que tratam da coordenação pedagógica nas relações com docentes e profissionais de apoio à Educação Especial.

Além das professoras da Educação Infantil, essa categoria traz a discussão do trabalho pedagógico dos coordenadores junto às orientações entre professores da sala de referência, professores do AEE, cuidadores, monitores, profissionais dos centros específicos de Educação Especializada e outros profissionais que se envolvem direta ou indiretamente no processo educativo das crianças PEE.

Observa-se que os títulos das pesquisas dessa categoria não trazem o destaque para os coordenadores pedagógicos, mas sim aos perfis e papéis exercidos por profissionais de apoio a Educação Especial. Porém, ao analisar as relações construídas por esses profissionais, é perceptível a presença relevante dos coordenadores pedagógicos.

Nessa categoria, localizei quatro pesquisas, sendo um artigo, duas dissertações e uma tese.

Quadro 4: Pesquisas selecionadas da segunda categoria de análise

| Âmbito da pesquisa | Título | Autores | Ano |
|---------------------------|---|---|------------|
| Artigo | A inclusão na Educação Infantil – unidades do Proinfância | OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado | 2017 |
| Dissertação | Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar | LOPES, Mariana Moraes | 2018 |
| Tese | Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades | CALHEIROS, David dos Santos | 2019 |
| Dissertação | Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil | COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da | 2021 |

Fonte: elaborado pela autora (2022)

A pesquisa de Oliveira (2017), teve como objetivo descobrir e analisar, por meio de uma pesquisa de campo e de uma revisão bibliográfica, as ações e especificidades dos profissionais mediadores que atuam em unidades do Programa de Assistência Financeira para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil – Proinfância, no estado e na cidade

do Rio de Janeiro. Tal pesquisa merece destaque nesta revisão de literatura, por tornar evidente a relevância do trabalho de coordenadores pedagógicos, no envolvimento junto ao trabalho desenvolvido pelos mediadores.

Para alcançar o seu objetivo, o autor realizou a pesquisa em três unidades do Proinfância da cidade do Rio de Janeiro e entrevistou uma coordenadora pedagógica em uma das unidades. Pelos relatos dessa coordenadora, observou-se que a inclusão de crianças PEE se dá inicialmente pelo acesso à escola. A coordenadora afirmou que as crianças com alguma deficiência eram identificadas no ato da matrícula, na ocasião em que era solicitado a documentação da criança e ao longo do ano letivo. Uma vez identificadas, elas eram encaminhadas para o atendimento educacional especializado que eram elaboradas atividades adaptadas e solicitado o acompanhamento de profissionais de apoio identificados como mediadores a essas crianças.

De acordo com a coordenadora entrevistada, a proposta pedagógica para a Educação especial era elaborada pela equipe multidisciplinar do Centro Integrado de Educação e Saúde – CIES. A equipe do Proinfância não tinha participação ativa nessa elaboração, tendo apenas que adaptar-se às propostas. Outra questão importante relatada pela coordenadora, é que o CIES era o centro responsável pelo acompanhamento das crianças PEE nas instituições escolares, porém, tal atendimento era priorizado para as escolas de ensino fundamental, principalmente às crianças que apresentavam prejuízos em seus processos de alfabetização.

A coordenadora também teceu críticas com relação à acessibilidade ao espaço físico da unidade educacional e aos materiais da sala de recursos multifuncionais. Segundo ela, a SRM não contava com material didático adaptado, como por exemplo, os materiais de apoio aos alunos com deficiência visual/visão subnormal, tais como: material didático em braile, soroban, máquina de assinatura, piso tátil direcional, dentre outros.

Observa-se que nesse estudo a coordenadora pedagógica conhece e se envolve no processo educativo das crianças PEE. Nessa investigação é valorizado a contribuição da coordenadora pedagógica principalmente quando esta organiza as solicitações para o acompanhamento de um profissional de apoio à inclusão das crianças e a aquisição de materiais de suporte. Como afirma Vaz (2021), a inclusão se manifesta como uma prestação de serviço às crianças PEE e os professores fazem parte dos recursos utilizados nesse processo.

A pesquisa de Lopes (2018) teve como objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar - PAIE em diferentes contextos

municipais. O estudo foi realizado em cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo e envolveu procedimentos baseados em entrevistas individuais e grupos focais.

A relação com os coordenadores pedagógicos se apresentou nos discursos das professoras entrevistadas, quando relatavam o cotidiano das crianças PEE. Segundo a autora, em um dos municípios pesquisados a coordenadora pedagógica participava ativamente do processo de solicitação do PAIE para as crianças PEE. Fazia parte das atribuições da coordenadora ouvir as queixas dos professores e solicitar a gerência geral da região a contratação do PAIE.

Em outro município, três coordenadores pedagógicos faziam parte da equipe do Núcleo de Educação Especial, criado para otimizar a frente de trabalho com as crianças PEE. Dois desses coordenadores possuíam experiência na Educação Especial e realizavam suas atividades no serviço de apoio aos professores de Educação Especial no âmbito do ensino regular em todas as escolas. Além disso, orientavam os professores da Educação Especial, que atuam nas salas de recursos e os profissionais de apoio à inclusão no contraturno. O objetivo do trabalho do núcleo era promover a atuação dos professores da Educação Especial junto aos professores das salas de referência e os PAIE no que se refere ao planejamento e realização das atividades dos processos pedagógicos do ensino oferecido para a criança PEE durante o AEE e na classe comum.

Lopes (2018) considera tal ação como um contexto de atuação colaborativa em que estão envolvidos a participação do coordenador, o professor da Educação Especial, professores das salas de referência, os profissionais de apoio e outros profissionais. Porém, afirma a necessidade de definição e clareza das funções por cada profissional.

Os conflitos quanto a definição dos papéis dos PAIE, apontados pela autora, fazem parte de um trabalho com caráter flexível dos profissionais da educação. Tal relação se manifesta pela própria caracterização do termo, que Vaz (2021) interpreta como uma estratégia de adaptação do trabalhador às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, nas relações do trabalhador docente, o que implica nas condições de trabalho, nas formas de contratação e remuneração.

Calheiros (2019) teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento, implementação, possibilidades e limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. A pesquisa se deu por meio do acompanhamento de uma estudante em processo de transição entre duas escolas públicas

municipais de Maceió - AL. A primeira escola se referia a uma instituição de Educação Infantil e a outra do ensino fundamental.

A pesquisa apresenta vários relatos das professoras, referente ao apoio das coordenadoras pedagógicas. Fica evidente que a coordenadora na instituição de Educação Infantil se envolve no acolhimento às professoras, principalmente quando estas, sentem-se inseguras para organizar as atividades educativas para a criança PEE. Já no ensino fundamental a atuação da coordenadora se manifesta nos momentos de formação continuada, principalmente quando sugeridos pelo pesquisador, durante a realização do estudo de campo.

Uma contribuição importante da pesquisa de Calheiros (2019) é a postura da coordenadora em questionar o AEE para a criança PEE na Educação Infantil. Para ela a intervenção do AEE no âmbito de sala de referência seria mais propositiva, pois traria mais benefícios para a criança. A coordenadora faz essa afirmativa, pois reconhece que a interação com outras crianças irá promover maior desenvolvimento em relação às atividades realizadas de forma individual no interior da sala de recursos multifuncionais.

Em relação a esse ponto de vista da coordenadora vale ressaltar, que as orientações da nota técnica conjunta nº. 02/2015 MEC/SECADI/DPEE apresentam possibilidades que perpassam a sala de recursos e o atendimento educacional especializado de forma individualizada, pois reconhece as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, principalmente no que se refere ao currículo e as possibilidades de vivência das crianças.

A pesquisa de Costa (2021) teve como objetivo identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio à inclusão escolar, em instituições de Educação Infantil, em um município do estado do Pará. Para o alcance dos objetivos, a autora selecionou os seguintes participantes: uma coordenadora de Educação Especial; quatro assessores de Educação Especial; três profissionais da equipe multiprofissional; sete responsáveis pela equipe gestora; quatro professores de sala de referência; três professores de Educação Especial e 10 profissionais de apoio à inclusão escolar. Um total de 32 dois profissionais, dentre eles, um representa a participação de uma especialista em educação, cargo equivalente ao de uma coordenadora pedagógica.

A autora optou por realizar uma etapa das pesquisas por meio de entrevistas com grupos focais. Tais grupos foram criados com profissionais que atuavam na mesma categoria, com o intuito de que as temáticas discutidas fossem de conhecimento comum às funções e papéis desempenhados. A especialista em educação participou junto ao grupo

da equipe gestora, o qual contava com a participação de sete profissionais, sendo eles seis diretores das instituições de Educação Infantil e a especialista em educação.

Na pesquisa é apresentado um quadro com a duração de tempo das entrevistas de cada grupo focal e, nessa descrição, observa-se que a entrevista em que a especialista em educação estava presente durou 2 horas e 30 minutos, maior tempo de fala em relação aos demais grupos, que duravam em média 1 hora. Tal observação aponta para diversas informações concedidas pelos grupos e dá destaque ao grupo da gestão por obter uma visão da totalidade do processo educativo das crianças PEE.

As atribuições definidas nos documentos normativos do município à equipe gestora, corresponde a viabilização do trabalho para o ensino dos estudantes PEE, por meio de orientação, oferta de subsídios necessários e articulações intersetoriais. No relato dos diretores e da especialista o fluxo da acolhida da criança PEE, segue o seguinte roteiro:

- (a) o contato com SEMED e CEES para avaliação e encaminhamentos; (b) parcerias intersetoriais com área da saúde e assistência; (c) acompanhamento dos estudantes PEE e apoio às famílias; (d) apoio ao processo de adaptações no currículo; (e) adequações para inclusão ser parte do plano político pedagógico; (f) conscientização da equipe escolar em relação à inclusão escolar. (Costa, 2021 p. 86)

Cabe a equipe gestora da escola acompanhar o processo de solicitação do profissional de apoio a inclusão escolar, o qual é encaminhado pela secretaria de educação – SEMED de acordo com a avaliação realizada pela coordenadora de Educação Especial – CEES.

Foi relatado pela equipe gestora os desafios que as instituições enfrentavam em dar o devido suporte e recursos materiais suficientes para atender às demandas dos estudantes. Segundo eles não se tratava de uma peculiaridade dos estudantes PEE, mas de uma realidade das condições das unidades de Educação Infantil no município, que não tinham conseguido garantir qualidade de ensino para todos.

Nota-se que a percepção da equipe gestora se apresenta com foco nas articulações dos demais profissionais de apoio à inclusão, situação que se apresenta em outras pesquisas que fazem parte dessa mesma categoria. Tal relação se manifesta na medida em que os coordenadores pedagógicos ainda não possuem lugar e espaço de reconhecimento para além de articuladores, ou seja, a voz deles ainda permanece no grupo de profissionais de apoio a inclusão das crianças PEE.

Observei que o estudo sobre as relações das pesquisas que analisam os papéis dos profissionais de apoio, foi uma decisão assertiva para ampliar e revelar o envolvimento oculto dos coordenadores pedagógicos nesse processo.

3.4.2 – Conclusões sobre a revisão sistemática de literatura

Nesta etapa da tese evidenciei estudos que compuseram a revisão de literatura sistemática com o objetivo de analisar os estudos sobre os coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças público da Educação Especial na Educação Infantil.

Observei que há, no Brasil, uma vasta literatura sobre estudos que evidenciam o trabalho docente na perspectiva da Educação Especial inclusiva.

As pesquisas referentes à etapa da Educação Infantil também vêm ganhando espaço nos últimos anos, sobretudo referindo-se ao Atendimento Educacional Especializado para essa etapa. No entanto, as pesquisas que tematizam o trabalho do coordenador pedagógico no processo educativo das crianças da Educação Infantil que são Público da Educação Especial, apresentam-se incipientes.

Vale destacar que esta revisão de literatura só foi possível de ser elaborada, a partir do olhar atento às pesquisas que tratam da rede de profissionais de apoio à Educação Especial. Embora essas pesquisas não destaquem a pessoa do coordenador pedagógico como profissional articulador do processo educativo das crianças PEE, é perceptível que este profissional aparece nas falas e discursos dos professores entrevistados.

Para proceder com a análise das pesquisas selecionadas foram criadas duas categorias, uma que se referia a coordenação pedagógica e nas relações do processo educativo das crianças PEE e a outra que tratava da coordenação pedagógica nas relações com os profissionais de apoio a Educação Especial. Todas as pesquisas apontam a necessidade de maior clareza quando aos papéis definidos por cada profissional e maior participação da secretaria de educação e dos centros de Educação Especial nas condições reais das escolas.

Nas cinco pesquisas selecionadas observa-se que as relações das coordenadoras pedagógicas permeiam a organização do processo educativo, sendo no diálogo entre os professores da Educação Especial e os da sala de referência, na articulação para a solicitação dos profissionais de apoio a Educação Especial, nas orientações da produção dos relatórios, na acolhida das professoras que se sentem sem preparo para educar as crianças PEE e em outras relações que não foram evidenciadas.

Assim, conclui-se que esta revisão de literatura sistemática revela a insuficiência de pesquisas que investigam o trabalho do coordenador pedagógico no processo educativo das crianças PEE, bem como o oculto trabalho cooperativo entre o coordenador pedagógico, os professores da Educação Especial, os professores da sala de referência, os profissionais de apoio à inclusão e a outras pessoas que não conseguimos identificar.

4 O MÉTODO E SEU ITINERÁRIO

Nossa próxima tarefa será tornar essa ideia de forma clara, mais eficaz e detalhada possível. Com base nos fatos que apresentei, gostaria de expressar minha convicção fundamental: que não se trata de alterações que ocorrem exclusivamente dentro das funções, mas que há alterações nas conexões e na infinita diversidade de maneiras pelas quais elas se manifestam que em um certo estágio de desenvolvimento novas sínteses, novas funções cruciais, novas formas de conexões aparecem, e que devemos estar interessados nos sistemas e palavras que devem construir o alfa e ômega do nosso trabalho mais imediato. (Vygotski, 1997a, p. 92) [tradução nossa]

Na seção anterior debati sobre a educação das crianças PEE na Educação Infantil e o envolvimento do Coordenador Pedagógico nesse processo, além disso apresentei dados da revisão de literatura a qual foi elaborada para subsidiar as discussões das relações dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil. Tal estudo foi necessário para ampliar os conhecimentos sobre a composição do público da Educação Especial na Educação Infantil e analisar os serviços ofertados nas instituições educativas em prol do desenvolvimento das crianças.

Com base nessa análise foi possível elaborar o método da pesquisa que será apresentado nesta seção. Desse modo, exponho os caminhos percorridos para responder à questão central, que compreende saber como uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil tem atuado no processo educativo de crianças PEE na Educação Infantil e ainda, às questões específicas, a saber: De que forma a atuação dos coordenadores pedagógicos incide na organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil para o processo educativo das crianças PEE? Quais são as ações mais frequentes do trabalho da coordenadora pedagógica que podem caracterizar o seu envolvimento no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil? Quais são as possibilidades deste estudo na promoção do desenvolvimento do trabalho e da formação continuada da coordenadora pedagógica à luz do sistema conceitual da teoria histórico-cultural?

Fundamentada na teoria de Vigotski, que é teoria e método, parti dos pressupostos do método genético-causal ou genético experimental, o qual vai em busca da essência do fenômeno apresentado, compreendendo do geral em direção ao particular.

4.1 – Princípios da Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa em educação

A teoria de Vigotski, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, tem ganhado espaço nas discussões e pesquisas em educação nos últimos anos. Desde a

década de 1980 as ideias de Vigotski são divulgadas em diversas pesquisas e o Brasil é um dos países da América Latina que mais contribui para esses estudos, principalmente no campo da educação (Smolka *et al.* 2021).

Entre os anos trinta do século passado, Vigotski dedicou-se a criação de uma psicologia, que pudesse orientar a formação da pessoa como uma personalidade consciente. Seixas (2017) ao estudar o trabalho criativo do autor, afirma que ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano, ao nascer, já carrega as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas, que concebem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vigotski, a formação do humano se dá numa relação dialética e dialógica entre a pessoa e o meio por intermédio das relações sociais que participa e nessa relação, a educação possui um importante papel.

Desse modo, a teoria de Vigotski é uma contribuição à psicologia concreta da pessoa, “organizada na forma de um sistema conceitual geral de conceitos críticos de base materialista-dialética e de sistemas conceituais específico, articulados entre si para explicar o complexo processo da gênese social do psiquismo da pessoa” (Teixeira; Barca, 2020, p. 268). Nesse sentido, concordando com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, o qual faz parte ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, o projeto científico de Vigotski pode ser compreendido de três modos diferentes, a saber: “1) como um sistema conceitual de base materialista-dialética; 2) Como uma produção histórica e 3) Como um projeto de ciência comprometido com a transformação social, no qual a educação exerce um importante papel” (Teixeira; Barca, 2020, p. 267).

Nessa compreensão, cabe afirmar que a teoria de Vigotski é teoria e método de pesquisa, pois possui os elementos necessários a investigação científica. Cabe afirmar ainda que tal teoria não pertence a classificação das abordagens qualitativas, pois como afirma Martins (2015), as pesquisas qualitativas não dispõem de uma discussão e análise dialética da realidade investigada, discussão essa que é central para a teoria de Vigotski, por sua natureza no Materialismo Histórico-Dialético.

Comumente a teoria de Vigotski é vinculada a pesquisas de abordagens qualitativas, as quais mesclam concepções teóricas que divagam entre referenciais investigativos interpretativistas e referenciais críticos. Segundo Freitas (2013), pesquisas que se identificam com o referencial interpretativista provocam uma mudança no processo de investigação científica, pois elas se contrapõem aos modelos positivistas e racionalistas de investigação. Nessa contraposição, valoriza a pessoa e a realidade que faz

parte, produz análises indutivas, qualitativas e centradas sobre as diferenças. A teoria de Vigotski, porém, vai além dessa perspectiva, pois examina não apenas a pessoa e a sua realidade, ela busca a gênese da realidade em uma análise dialética do processo e da formação da pessoa como uma personalidade consciente.

Para Freitas (2013), analisando o processo histórico das produções científicas de investigação, há uma crise desses referenciais teóricos das ciências humanas e nos referenciais de investigação em pesquisas na área da educação. A autora aponta ainda que tal crise advém da própria crise do capital, que desestrutura as relações de produção e, por conseguinte as relações sociais. Citando Meszáros (2003) a autora afirma que “o que está em crise é a relação social que funda o modo de produção capitalista” (Freitas, 2013, p. 233).

De fato, as teorias se organizam a partir de uma dada realidade e, ao mesmo tempo que fazem parte de uma realidade social, interfere sobre ela mesma (Freitas, 2013). A teoria de Vigotski, por ter como seu maior fundamento o Materialismo Histórico-Dialético, consegue compreender a crise do capital em sua raiz, seus interesses, forças e a natureza antissocial das relações capitalistas.

As autoras Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2013), fazem parte do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e desde 2003 e desenvolvem pesquisas a partir do referencial teórico de Vigotski. Para elas o diferencial da teoria Histórico-Cultural é seu fundamento no Materialismo Histórico-Dialético, “pois permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes para a sua transformação” (Tanamachi; Asbahr e Bernardes, 2013, p. 2).

A tese das autoras é baseada na defesa e no compromisso com a emancipação humana que se expressa por meio do Materialismo Histórico-Dialético, pois este veicula uma visão de homem, de sociedade e uma concepção ética gestada que marca uma nova sociedade que busca analisar, explicar e transformar a realidade atual. As autoras apresentam três categorias do Materialismo Histórico-Dialético que coadunam com as proposições de Vigotski e juntas transformam o método de Marx no “Capital” que faltava à nova psicologia.

As categorias referentes são: 1) o trabalho, como a atividade que possibilita a construção da pessoa como uma personalidade consciente, 2) o caráter material da existência em que se constitui o conteúdo e a forma da relação entre as pessoas e 3) o caráter histórico do desenvolvimento humano, pois as mudanças históricas da sociedade e da vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Para

as autoras o que se destacou são três categorias ontológicas para a compreensão do processo de constituição humana e, segundo elas, tais categorias só podem ser compreendidas por meio da lógica dialética, de suas leis e a relação entre o singular, o universal e o particular (Martins, 2015, p. 38)

Para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Segundo Luckács (1970), nos nexos existentes entre singularidade-particular-universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatividade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. (Martins, 2017, p. 37)

Nas produções de Delari (2015), também é possível observar a centralidade da teoria de Vigotski no Materialismo Histórico-Dialético. Delari explica que, para Vigotski, o método é questão essencial para a busca da verdade. Sendo assim, o autor afirma que a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão “prática”, como pertinente à transformação daquela mesma realidade. Baseado na lógica dialética, Delari aponta que para sabermos se algo é verdadeiro ou não, tenhamos como referência dois princípios fundamentais a saber: 1) o princípio dialógico, pautado em Bakhtin, em que se torna necessário o confronto de ideias, a divergência, o debate e o diálogo, para que se chegue a verdade sem parcialidade e 2) o princípio da prática, pautado em Marx, tendo o sentido de transformação da realidade em uma direção de maior emancipação do ser humano.

Ao longo de vários anos da produção de Vigotski foram encontradas, ao menos quatro princípios metodológicos fundamentais para a teorização em psicologia, conforme este autor, são perguntas que “se não forem respondidas com devido rigor, podem comprometer todo o processo de investigação científica baseado na teoria histórico-cultural” (Delari, 2015 p. 56). São elas: (a) Qual o objeto de análise da psicologia? (b) Qual o princípio explicativo? (c) Qual a unidade de análise que articula concretamente o objeto de análise e o princípio explicativo? (d) Qual o modo de proceder a análise que perpassa o objeto de análise da psicologia, o princípio explicativo e a unidade de análise?

Seguindo os princípios metodológicos de Vigotski e, partindo do geral para o particular, o objeto de análise da psicologia seria o processo do desenvolvimento da personalidade humana consciente, o princípio explicativo são as relações sociais, a

unidade de análise é o significado das palavras e o modo de proceder a análise entre estes princípios é organizado pelo método genético causal.

Teixeira e Barca (2020) também apresentam aproximações da teoria de Vigotski ao Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com as autoras a produção científica de Vigotski é marcada por um processo histórico, que passou por constantes mudanças, sempre com o objetivo de construir uma teoria cada vez mais dialética e que pudesse explicar a pessoa “como um ser concreto, em seu devir contraditório e multideterminado” (Teixeira; Barca, 2020, p. 269).

As autoras apresentam três períodos que são utilizados como referência da produção científica de Vigotski, os quais foram elaborados por um dos principais comentadores de Vigotski, o professor Nikolay Veresov. O primeiro período da produção científica de Vigotski se refere ao período reflexológico, compreendendo suas produções até o ano de 1925, já o segundo período é chamado de behaviorista-estrutural, o qual corresponde aos anos de 1925 a 1927. Vigotski em ambos os períodos se constituía por meio das teorias comportamentais cognitivas. O terceiro período corresponde ao histórico-cultural que se dá nos anos de 1928 a 1931. Tal expressão deu nome ao que conhecemos hoje como a teoria de Vigotski ou Teoria Histórico-Cultural, período em que Vigotski passa a compreender a consciência como um sistema de funções psíquicas mediadas. As autoras apresentam um quarto período denominado sistêmico, pois compreendem que Vigotski mudou a sua compreensão sobre a consciência aproximando-a ainda mais a lógica dialética, compreendendo a consciência como uma unidade sistêmica dotada de significado e sentido.

Tal periodização, apresentada pelas autoras, se faz importante na medida em que considera as últimas produções de Vigotski sobre seu sistema conceitual. Desse modo, vale ressaltar que a teoria por ele elaborada possui um compromisso ético-político para a construção de uma nova sociedade. Nesse contexto, a educação possui um importante papel, representando o núcleo teórico da produção científica de Vigotski que visa a transformação social rumo a emancipação humana.

Teixeira (2022) mostra as concepções elaboradas por Vigotski e evidencia suas implicações para a educação. A autora defende a tese da noção de educação para a liberdade presente na teorização de Vigotski e as possíveis contribuições dessa concepção para a educação escolar contemporânea, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes como uma personalidade consciente. A autora reafirma a periodização da produção

científica de Vigotski apresentada anteriormente e concorda com os quatro princípios gerais do sistema conceitual de Vigotski apresentando por Delari (2015).

A noção de educação para a liberdade apresenta-se em diversos momentos de seu texto, principalmente ao destacá-la imersa na produção do sistema conceitual de Vigotski, pois para ele “a educação é a primeira palavra que a nova psicologia menciona” (Vygotski, 1991, p. 144). Além disso, a autora apresenta dois termos russos para explicar a concepção de Vigotski sobre a educação, são eles: 1) *Vospitanie*, que se refere a formação humana integral, formação ética, moral, política e 2) *Obutchienu* que se refere a formação da educação escolar ou a instrução.

Neste sentido, o desenvolvimento da personalidade consciente e a educação formam uma unidade dialética, que nas relações sociais, se manifestam em processos de comunicação, generalização e significação. Desse modo, seguindo a lógica dialética, imbricada na teoria de Vigotski, é possível observar que a existência social da pessoa e as suas relações sociais, “constituem a fonte do desenvolvimento. O ser humano se educa – se forma como uma personalidade consciente nas e com relações sociais” (Teixeira, 2022, p. 11) rumo a liberdade e a emancipação humana.

Sendo assim, é possível compreender a teoria de Vigotski como uma teoria que pode orientar a prática de professores e pesquisadores que convergem com o objetivo da produção científica com vistas a emancipação humana, pois para este autor a educação é a primeira palavra que a nova psicologia, ou seja, a nova ciência de fundamentação marxista.

4.1.1 – Sobre o conceito de processo educativo na perspectiva de Vigotski e as contribuições para a função dos coordenadores pedagógicos

Segundo Teixeira (2022), Vigotski ressaltou o papel do professor como o organizador do meio social educativo do aluno ao afirmar que o processo educativo é trilateralmente ativo e todos têm papel relevante.

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.

(Vigotski, 2003 p. 75)

A autora afirma que Vigotski expôs pela primeira vez as suas ideias sobre o papel do professor na obra “Psicologia pedagógica”, semelhante a um manual de psicologia e pedagogia. O autor reuniu aulas ministradas em um curso de formação de professores, durante os anos de 1923 e 1924, em sua cidade natal, Gomel, na Bielo-Rússia. Ele pertencia a uma geração revolucionária, que tinha inspiração marxista em suas produções e acreditava na construção de uma nova sociedade, por meio da transformação social. Desse modo, a educação desempenharia um papel importante nesse processo.

Nessa obra, Vigotski, mesmo reflexológico, construía seu pensamento dialético, compreendendo e formulando a ideia do processo educativo, atribuindo papel significativo ao professor. Ele afirma que o professor deve ser o organizador do meio social educativo do aluno, o meio social é a autêntica alavanca do processo educativo e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Ele faz uma comparação entre o professor e um agricultor:

Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança.

(Vigotski, 2003 p. 76)

Para Vigotski (2003), o professor tem um duplo papel: o de ser o organizador e diretor da produção. O autor faz comparações deste duplo papel do professor com o motorneiro e o puxador de riquixá japonês⁴. Ambos fazem transporte de pessoas pela cidade, porém o puxador de riquixá dispõe de maior força física que o motorneiro, que do contrário, opera com maior força mental.

O autor utiliza tal comparação para afirmar que o professor, em alguns momentos, atua como um puxador de riquixá, dispensando maior força física, quando substitui livros, mapas, dicionários ou até mesmo outro professor. Nesse processo de substituição, ele passa a ser parte da máquina. Por sua vez, quando atua no meio social educativo e nele deposita sua intenção, de acordo com a sua realidade, ele passa a atuar como o motorneiro, o organizador e o diretor de sua produção. É nesse sentido que o autor compreende o professor como o intelectual de sua prática, pois a partir da observação do trabalho

⁴ Motorneiro seria uma espécie de motorista de trem, já o puxador de riquixá, seria um puxador de carros manuais, como os antigos carreteiros de ruas.

realizado com os alunos e da fundamentação teórica que orienta seu pensar e agir, terá condições de organizar o meio social educativo, de forma a intervir em seus processos de desenvolvimento.

Desse modo, segundo Vigotski (2003), o professor tem um papel ativo no processo educativo: cortar, modelar, dividir e entalhar os elementos do meio para que se alcance os objetivos esperados da educação. Juntamente com o aluno, organizam o meio social educativo favorecendo o desenvolvimento de ambos. Segundo o autor, pelo fato de essa relação ser trilateral, não é correto afirmar que o processo educativo ocorre de forma linear, ao contrário, ele é permeado de lutas heterogêneas complexas que constituem uma relação dinâmica, ativa e dialética.

O meio social educativo para Vigotski (2003) é ativo, pois é a partir dele que serão organizadas experiências para o desenvolvimento dos alunos, princípio fundamental da teoria de Vigotski. Este meio não se refere somente a infraestrutura ou a instrumentos físicos, mas também a instrumentos simbólicos. Vigotski ressaltou a importância da natureza simbólica da atividade humana e as relações sociais para o desenvolvimento. Segundo ele, nesse processo não existe um meio educativo único e o professor tem o papel de criar um meio que considere as experiências vividas por seus alunos. Este meio educativo e, portanto, social, se explica por sua plasticidade, pois tende a se transformar em um recurso flexível da educação, devido ao conjunto das relações humanas que o cercam.

O professor ao pensar na organização do meio social educativo deve considerar, juntamente com as crianças, a organização das atividades que serão realizadas, os espaços, o tempo, a organização do planejamento pedagógico, os recursos que serão utilizados e todo e qualquer outro elemento que possa favorecer o desenvolvimento das crianças.

Já na atuação do coordenador pedagógico junto aos professores, se faz necessário, organizar atividades de formação continuada. Porém, é comum observar que essas atividades não são priorizadas no trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos nas Instituições educativas, devido as demandas emergentes do cotidiano escolar, além disso, há pouca clareza do que vem a ser a formação continuada organizada pelos coordenadores. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), a dimensão formadora, ou seja, as atividades que compõem a formação continuada interpretada por esses profissionais possui diversas frentes, desde o apoio aos professores até a organização de grupos de

discussão, coordenação de encontros de estudos, orientação quanto a situações específicas com as crianças ou orientação sobre o currículo.

A partir dessa análise Seixas (2017), sistematizou a dimensão formadora dos coordenadores pedagógicos e a nomeou de momentos de formação continuada, que compreende a organização das orientações pedagógicas, as reuniões, as formações continuadas, os assessoramentos, os monitoramentos, as formações externas e outras ações que possibilitem o desenvolvimento dos professores em momentos de formação contínuas. No quadro cinco apresento uma síntese das características específicas dos momentos de formação continuada.

Quadro 5 - Síntese dos momentos de formação continuada realizado pelas coordenadores pedagógicos

| Momento de formação continuada | Ações características |
|---------------------------------------|---|
| Orientações pedagógicas | Representam os momentos em que os coordenadores pedagógicos orientam os professores na realização de atividades diárias para com as crianças, ou seja, orientação sobre a realização do planejamento pedagógico. |
| Reuniões pedagógicas | São os momentos em que se organizam projetos, atividades externas, culminâncias, os momentos de formações e outras ações que possam envolver todos os profissionais da educação que a instituição educativa possui. |
| Formações continuadas | Representam os momentos em que os coordenadores pedagógicos se reúnem para o estudo de algum tema que tenha sido definido nas reuniões pedagógicas. O estudo pode ser conduzido pelo próprio coordenador da instituição ou por algum professor convidado. |
| Assessoramento e monitoramento | São ações realizadas pelos coordenadores e a equipe técnica de educação oriundas das secretarias de educação. Eles compreendem os momentos das visitas nas salas de referência, a apreciação dos |

| | |
|--------------------|--|
| | planos de atividades, seus objetivos e as atividades realizadas com as crianças. |
| Formações externas | Representam os momentos em que os coordenadores pedagógico organizam junto aos professores, sejam elas oferecidas pelas secretarias de educação ou na organização de visitas e/ou apreciações externas, por exemplo: visita a feira de livros, exposições, participações em eventos científicos, visita a outros espaços educacionais e outras atividades externas que possam ser organizadas entre coordenadores e professores. |

Fonte: Adaptado de Seixas (2017)

A partir da formulação da teoria histórico-cultural sobre o papel do professor no processo educativo, é possível compreender qual seria o papel do coordenador pedagógico na perspectiva dessa teoria. Vigotski, certamente, não especificou o papel do coordenador pedagógico, mas a partir de suas indicações sobre o papel do professor pode interpretar como seria a atuação do coordenador pedagógico à luz da teoria histórico-cultural.

O coordenador pedagógico é também um professor. Na verdade, antes de exercer essa função, ele foi formado para atuar na função de professor e vivenciar experiências com seus alunos. Desse modo, espera-se que o coordenador pedagógico possua habilidades e maturidade para a resolução de situações de orientações educacionais aos professores, como um organizador do meio social educativo e formativo do professor.

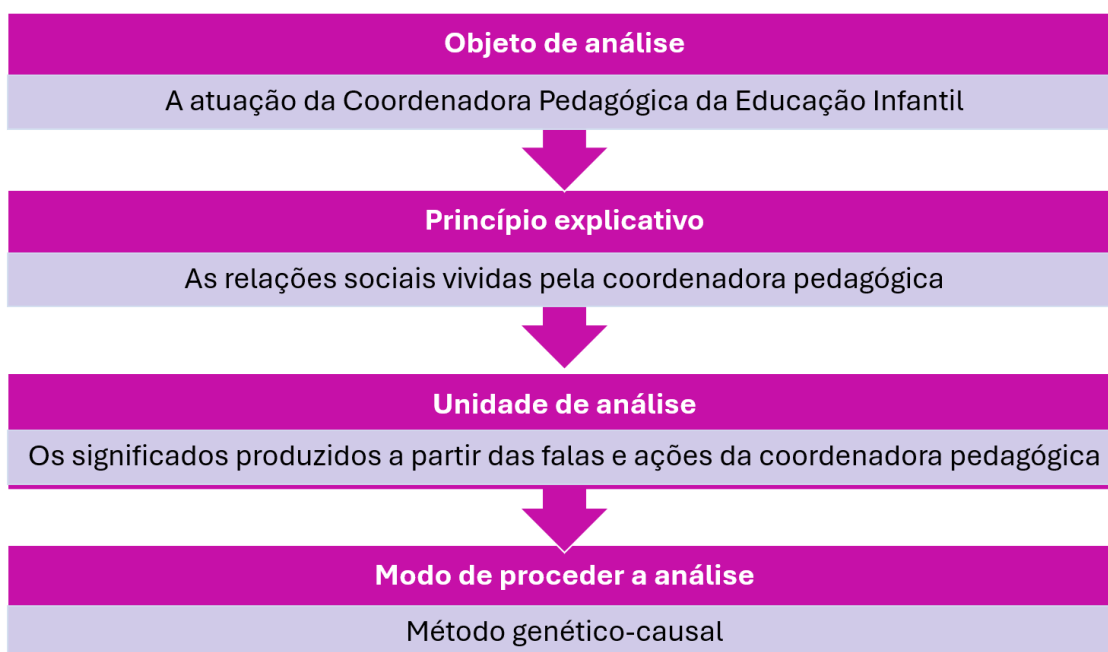
Desse modo, se para Vigotski o professor é o organizador do meio social educativo para o aluno, o coordenador pedagógico torna-se o organizador do meio social formativo para o professor (Seixas, 2017). Nesse contexto o processo formativo do professor ocorre semelhante ao processo educativo do aluno, com elementos trilateralmente ativos. Desse modo, o professor, o coordenador pedagógico e o meio formativo, imerso de cultura, são ativos e cada um tem papel relevante nesse processo.

4.2 O objeto de pesquisa à luz da teoria histórico-cultural

Como vimos, o objeto desta tese é analisado à luz da teoria histórico-cultural e para auxiliar a compreensão do leitor quanto ao itinerário que foi organizado, elaborei um fluxograma da investigação do objeto de pesquisa de modo a considerar o caminho

metodológico baseado na fundamentação teórica apresentada. Na figura quatro faço a relação entre a atuação da coordenadora pedagógica com os quatro princípios metodológicos fundamentais do processo de investigação científica baseado na teoria de Vigotski e sistematizado por Delari Júnior (2015).

Figura 4 – Princípios metodológicos da teoria de Vigotski e o objeto de estudo da tese



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como observado, a figura apresenta como objeto de análise a atuação da coordenadora pedagógica da Educação Infantil que buscou identificar as ações que caracterizavam sua atuação no processo educativo das crianças PEE, de forma direta ou indireta. O princípio explicativo que elucida a sua atuação como coordenadora se deu na observação das relações sociais vivenciadas, desde a sua formação inicial, passando pela sua formação continuada, experiências profissionais e nas relações do cotidiano na instituição de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada.

A unidade de análise que articulou a compreensão do objeto se deu na identificação dos significados produzidos por meio das interações dialógicas, ou seja, os processos de comunicação, entre falas e ações da coordenadora pedagógica com os demais profissionais que estão envolvidos no cotidiano do seu trabalho. Por fim, para proceder com as análises das articulações entre objeto, princípios e significados, utilizei a proposição do método genético-causal, atuando na origem do fenômeno,

compreendendo e explicando as causas que levavam a coordenadora pedagógica a atuar de determinada forma no processo educativo das crianças PEE.

4.3 - O itinerário percorrido: caminho do geral ao particular

O presente estudo foi realizado em dois momentos, a saber: 1) realizado nas dependências da Secretaria de Educação do município pesquisado, onde organizei uma investigação em busca da caracterização dos coordenadores pedagógicos da rede de ensino e suas relações com a Educação Especial, com destaque para os coordenadores que atuam na Educação Infantil e 2) realizado nas dependências de uma instituição de Educação Infantil, onde executei a investigação dividindo-a em quatro etapas, a saber: a) Análise do processo educativo de crianças público da Educação Especial – PEE na Educação Infantil; b) Análise do trabalho pedagógico de uma coordenadora no processo educativo das crianças PEE; c) Planejamento e realização de momento formativo entre a coordenadora pedagógica e as professoras que possuem uma criança PEE em sua turma de referência e d) Acompanhamento das mudanças na prática da coordenadora após o processo formativo.

4.3.1 – Secretaria Municipal de Ensino – SEMED – O geral: estudo sobre a caracterização dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Castanhal e suas relações com a Educação Especial, com destaque para os coordenadores que atuam na Educação Infantil.

Para esse momento da pesquisa foi realizado um estudo sobre a constituição e organização de trabalho desses profissionais enquanto rede de ensino. O período em ocorreu a busca das informações se deu entre janeiro de 2023 a janeiro de 2024. Participaram dessa etapa três técnicas pedagógicas lotadas na Secretaria Municipal de Educação do município de duas coordenadorias distintas: a Coordenadoria de ensino, mais especificamente a Assessoria da Educação Infantil e a coordenadoria da Educação Especial. A coordenadora pedagógica da instituição pesquisada também compôs o quadro de participantes. Realizei entrevistas por meio de um roteiro com perguntas semiestruturadas, gravações de diálogos entre as técnicas e análise de documentos cedidos pelas coordenadorias, que se relacionavam com as orientações aos coordenadores pedagógicos. Com base nessas informações construí a seção cinco desse estudo.

4.3.2 – Instituição de Educação Infantil – O particular.

De acordo com o que já mencionei esse momento do estudo se divide em quatro etapas, que apresento em separado. A partir deles pude construir as seções seis e sete deste estudo.

4.3.2.1 - Análise do processo educativo de crianças público da Educação Especial – PEE na Educação Infantil;

Nessa etapa da pesquisa realizei um levantamento estatístico quanto a realidade do acesso das crianças PEE na Educação Infantil na rede municipal de ensino, a partir dos documentos que foram acessibilizados.

Particularmente, no CMEI, no período de maio a novembro de 2023, observei uma criança PEE, em seu processo educativo, com a finalidade de conhecer os envolvidos nessa proposta e a vinculação da coordenadora pedagógica. Desse modo, os principais participantes dessa etapa foram a coordenadora pedagógica e a criança PEE. O modo de produzir as informações se deu por meio do uso de um protocolo de observação, registros fotográficos, gravações em áudio e vídeo e registro no diário de campo.

4.3.2.2 - Análise do trabalho pedagógico de uma coordenadora no processo educativo das crianças PEE

Nessa etapa realizei a análise das ações que caracterizam o trabalho da coordenadora no processo educativo das crianças PEE. A produção das informações ocorreu durante o período de janeiro de 2023 a junho de 2024. Os instrumentos utilizados para subsidiar a produção foram um roteiro de perguntas semiestruturada, um protocolo de observação das ações cotidianas da coordenadora e registros no diário de campo. A coordenadora pedagógica foi a principal participante dessa etapa da pesquisa. A partir das análises e em colaboração com a coordenadora, foi elaborada uma proposta de momento formativo à coordenadora e professoras envolvidas no processo educativo da criança PEE, indicada na etapa anterior.

4.3.2.3 - Planejamento e realização de momento formativo entre a coordenadora pedagógica e as professoras que possuem uma criança PEE em sua turma de referência

Após compreender as ações que caracterizam o trabalho pedagógico da coordenadora e seu envolvimento no processo educativo das crianças PEE, me propus a

realizar um momento formativo que foi elaborado em colaboração com a coordenadora pedagógica e as professoras envolvidas no processo educativo de *Dobkin*. O momento formativo foi realizado em três encontros de três horas de duração, com o objetivo de estudar e debater textos, previamente selecionados, referente ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Após o debate eram acordados três compromissos para melhoria do desenvolvimento da criança PEE observada.

Com a mudança de ano letivo (2023/2024), fomos surpreendidas com a solicitação de transferência de instituição pela genitora da criança observada. O primeiro momento formativo foi realizado ainda em 2023, antes do processo de qualificação da tese, esta etapa foi importante para a construção da seção sete deste estudo. Com a transferência da criança observada e em comum acordo com as participantes da pesquisa decidimos prosseguir com a análise dos três compromissos conciliados no primeiro ciclo formativo e relacioná-los aos outros dois momentos de estudos já previstos.

Os encontros ocorreram nos meses de dezembro de 2023, maio e junho de 2024. Participaram dessa etapa a coordenadora pedagógica, a criança PEE, as professoras da Educação Especial, a professora da sala de referência, a auxiliar de professora, a profissional de apoio escolar – mediadora e uma estagiária de pedagogia.

A produção das informações ocorreu por meio de filmagens das atividades entre as professoras e a criança PEE nos ambientes em que ela mais frequentava no CMEI, a saber: a) sala de referência; b) sala de recursos multifuncionais; e c) ambientes de atividades com os estagiários dos projetos, que ocorriam em diversos espaços do CMEI. Além das filmagens, elaborei um roteiro de leitura com três perguntas reflexivas para uso específico da coordenadora pedagógica, e um roteiro para guiar os debates sobre a apreciação das filmagens e diálogos durante os momentos formativos. A dinâmica do momento formativo está descrita na seção sete desta tese.

4.3.2.4- Acompanhamento das possíveis mudanças na prática da coordenadora após o momento formativo

Após a realização dos três momentos formativos, para acompanhar as mudanças observadas quanto à prática da coordenadora no processo educativo das crianças PEE, utilizei um protocolo de observação e um instrumento de síntese reflexiva como elementos para a produção de informações, que ocorreu durante o período de maio a setembro de 2024. As participantes dessa etapa foram a coordenadora pedagógica e uma professora da Educação Especial. Parti do objetivo de compreender a reorganização das

orientações da coordenadora às professoras da sala de referência. A coordenadora teve a oportunidade de rever seus posicionamentos durante os momentos formativos, assim como as suas respostas nos instrumentos de produção das informações. O resultado das mudanças fez parte da seção sete deste estudo.

Para auxiliar no entendimento do leitor, elaborei um fluxograma referente a realização do estudo partindo do geral em direção ao particular. Me propus alinhar os objetivos específicos, que foram apresentados no texto, às etapas que foram descritas anteriormente, para que assim pudesse organizar o processo da escrita desta tese.

Figura 5 – Fluxograma da organização do estudo – Parte 1

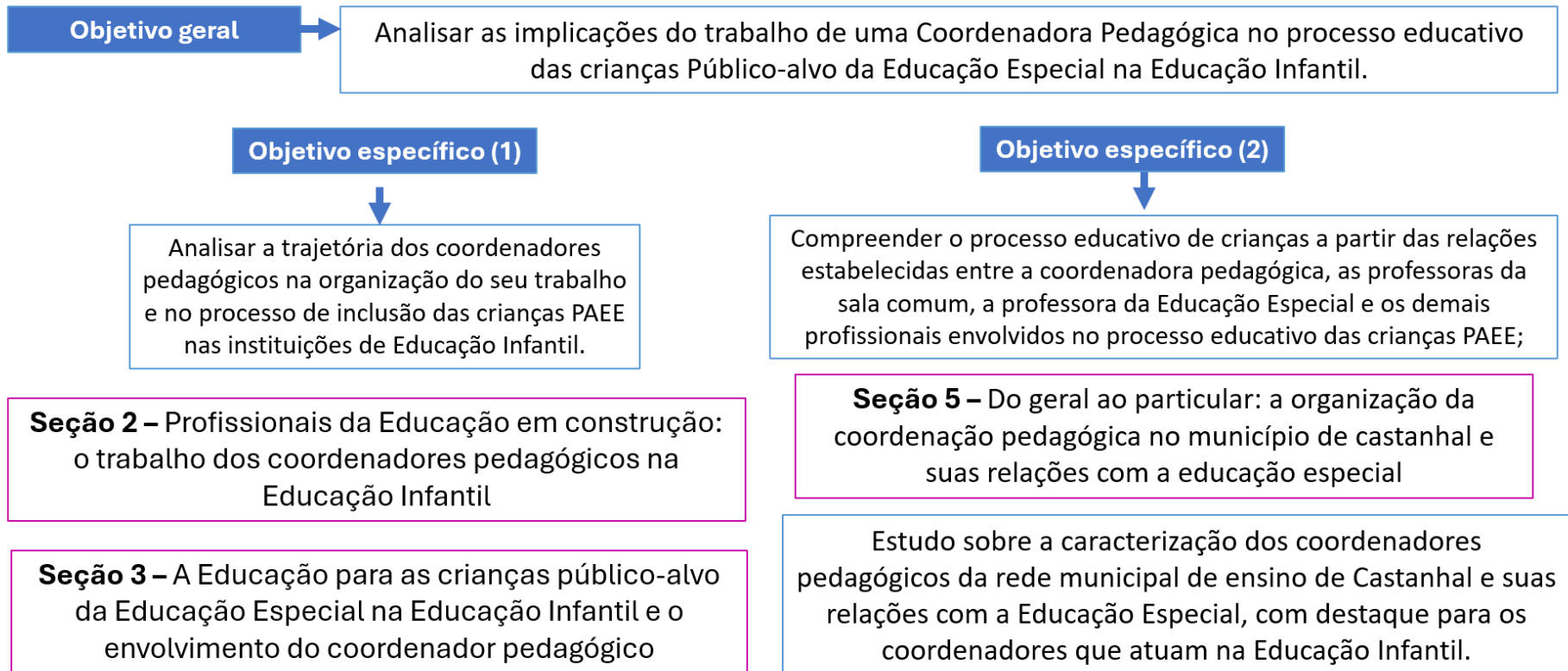
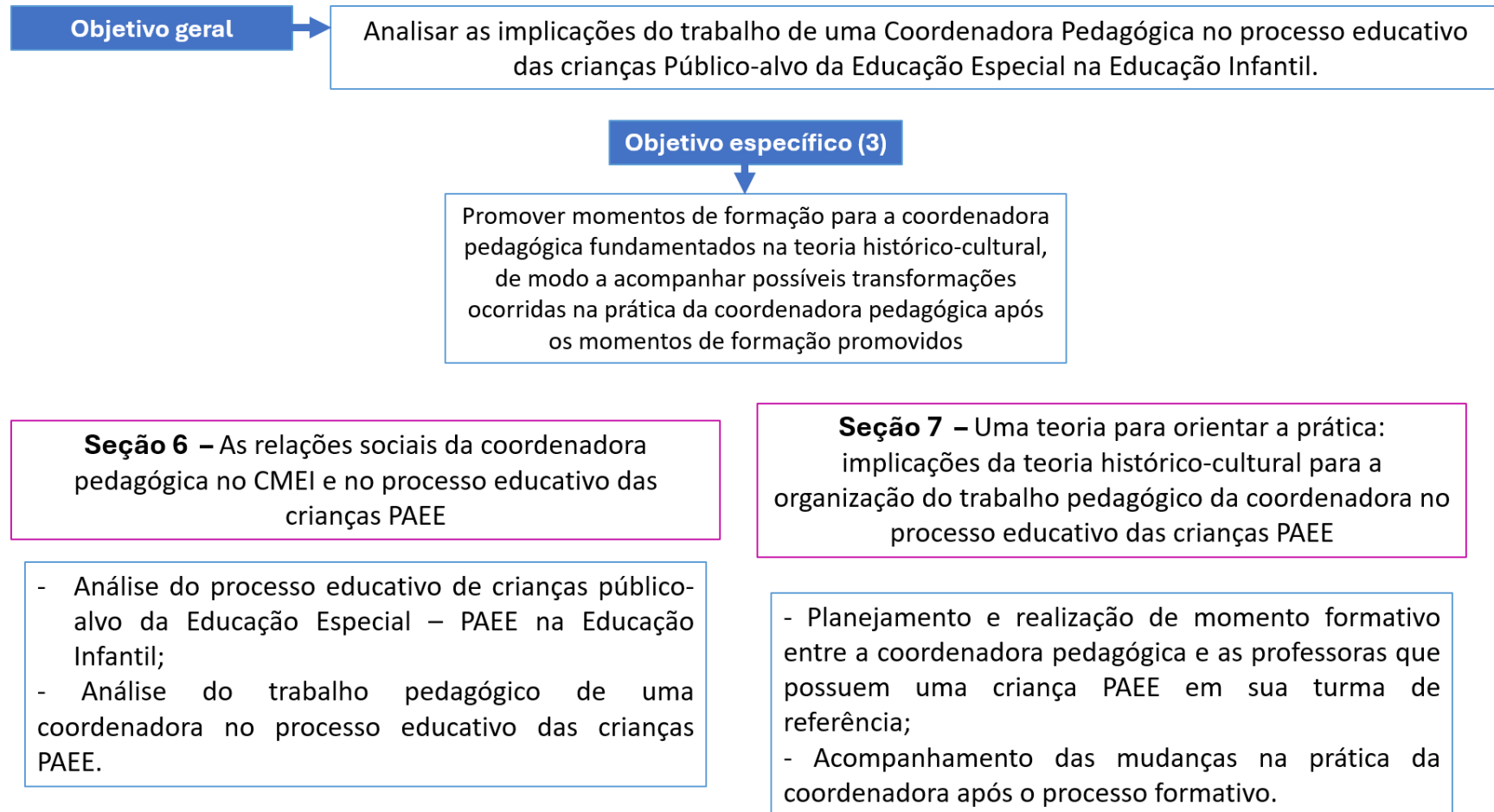


Figura 6 – Fluxograma da organização do estudo – Parte 2



4.4 - A conjuntura da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Professora Jane Meyre Neris Lameira, pertencente ao município de Castanhal/ PA, vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED e está localizado em um bairro periférico da cidade, sendo um dos bairros mais populosos da região.

Imagem 3 - Faixada do CMEI Professora Jane Meyre Neris Lameira



Fonte: arquivos do CMEI (2023)

O CMEI foi construído por intermédio de um projeto padrão ProInfância tipo B metodologia inovadora do FNDE para atendimento da creche a pré-escola. Apesar da estrutura física ter sido planejada para atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, houve uma demanda local significativa para as crianças de 4 anos mediante a obrigatoriedade do ensino, diante desta premissa e da procura a Secretaria Municipal de Educação optou pelo atendimento ao público dos 03 aos 05 anos de idade.

Fundado no dia 27 de janeiro de 2018, o referido centro está situado no bairro do Jardim Imperador, servindo, principalmente, às comunidades do Conjunto Jardim Imperador, Pedreira, Jardim das Acácias, conjunto Japiim, Conjunto Vitória Régia, atendendo famílias em sua maioria de conjunto residenciais e comunidades de invasão.

O nome do Centro de Educação Infantil é uma homenagem à professora Jane Meyre Neris Lameira, nascida em 16 de agosto de 1957 e já falecida. Durante toda a sua história profissional atuou como educadora, mais precisamente com projeto de inclusão de alunos com deficiência, tanto na rede municipal, como estadual e particular.

Formada em Língua Portuguesa pela UFPA, Especialista em Docência em LIBRAS e Pós-graduação em Tradução e Interpretação em LIBRAS, ministrou vários cursos de formação de professores, alunos surdos e ouvintes, entre outras, na Escola Cônego Leitão e SENAC – Castanhal, onde formou vários professores que hoje ministram essa disciplina.

A professora Jane Meyre é considerada à pioneira em LIBRAS no município de Castanhal, Igarapé Açu e cidades circunvizinhas. De acordo com relatos dos servidores do CMEI, faz parte do compromisso do município, atuar com responsabilidade pelo legado da professora agregando respeito ao outro, independentemente de sua condição física, social ou cultural.

Outra referência que faz parte da história da referida professora é a luta por uma educação de qualidade às pessoas com deficiência. Os servidores relatam que a década de 1990 e os anos 2000 foram decisivos para a realização de grandes conquistas nesta área, pois a Educação Especial sofreu diversas alterações. A professora Jane Meyre acompanhou tais mudanças e buscava estratégias para garantir a organização do trabalho pedagógico para os estudantes PEE, tendo contribuído ainda com os debates e elaboração dos marcos regulatórios do município e a implementação nas escolas da rede.

4.4.1 Estruturas do CMEI

Projetada pelo ProInfância, o CMEI é composto por uma estrutura física que contém 16 salas amplas e arejadas com recursos adaptados contando com mesas, cadeira, estantes embutidas, banheiros para atendimento as crianças do ensino regular, 01 sala multifuncional para atendimentos com brinquedos, livros e equipamentos de áudio e vídeo, 01 sala de recursos multifuncionais, local que acontece o Atendimento Educacional Especializado – AEE, totalmente equipada com computador, notebook, impressora e materiais pedagógicos adaptados que atendem as demandas da creche e de outras escolas das proximidades. Há uma área/pátio onde são realizadas atividades extraclasse como contação de histórias, jogos, brincadeiras e o local onde o lanche é servido.

O CMEI funciona nos turnos matutino e vespertino com oito turmas no turno da manhã e oito no turno da tarde, distribuídas da seguinte forma, a saber: a) oito turmas de três anos, b) cinco turmas de quatro anos e c) três turmas de cinco anos de idade. Dentre os 16 espaços, seis salas possuem balcões, sendo que as salas de três anos possuem pias e ambientes de banho para as crianças. Somente duas salas possuem banheiros com sanitários e as demais utilizam os banheiros externos.

Ainda sobre a estrutura física, o CMEI conta com uma área de serviços, cozinha com equipamentos, dispensa para alimentos, almoxarifado, área de lavatórios, depósito de material de limpeza, banheiros para funcionários e refeitório. Na área administrativa encontra-se a Secretaria, sala da Direção, sala dos professores, sala da Coordenadora Pedagógica, Banheiros sociais e uma sala de recepção.

No quadro a seguir, apresento os profissionais que atuam na escola. Os nomes são fictícios para garantir a ética o resguardo da identidade dos profissionais. Estes serão os nomes que utilizarei para mencioná-los neste estudo.

Quadro 6: Quadro funcional equipe gestora e pedagógica

| Pseudônimo | Vínculo | Cargo | Formação Acadêmica | Ch |
|-------------------|----------------|-------------------------|---|-----------|
| <i>Krupskaia</i> | Temporária | Diretora | Licenciatura plena em pedagogia | 200h |
| <i>Guita</i> | Temporária | Coordenadora Pedagógica | Licenciatura plena em pedagogia, Especialista em psicopedagogia institucional e clínica, Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga | 200h |
| <i>Zaporozhec</i> | Temporário | Secretário | Ensino médio | 150H |

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Além dos servidores descritos no quadro seis o CMEI conta atualmente com 13 servidores efetivos distribuídos entre professores, auxiliar, administrativos e serventes. Possui 23 servidores temporários nas funções de auxiliar administrativo, merendeira, agente de portaria, serventes e professores.

4.5 - As participantes da pesquisa

As participantes dessa pesquisa correspondem a coordenadora pedagógica do CMEI, uma professora da sala de referência, a professora da Educação Especial, uma profissional de apoio escolar - mediadora, uma auxiliar de professora, três estagiários de pedagogia que atuam na execução de projetos e uma criança público da Educação Especial.

Participaram indiretamente da pesquisa a diretora do CMEI, os demais profissionais servidores e os técnicos da Coordenadoria da Educação Especial - CEES da SEMED, os quais possuem envolvimento com a coordenadora pedagógica, quando são chamados para analisar se uma criança PEE é público do profissional de apoio escolar nas funções de mediador ou

cuidador. O quadro a seguir apresenta quais são esses profissionais participantes, suas funções e os pseudônimos que foram utilizados para suprimir a identidade de cada um deles. Vale destacar que a escolha dos nomes está relacionada às pessoas que conviveram com Vigotski e que contribuíram, de algum modo, para a elaboração de sua teoria. No apêndice B desta tese apresento um quadro com as relações entre os pseudônimos e a relevância dessas pessoas na vida e obra de Vigotski.

Quadro 7: participantes da pesquisa

| Pseudônimo | Função / cargo no CMEI |
|-------------------|---|
| <i>Guita</i> | Coordenadora Pedagógica |
| <i>Tâmara</i> | Professora da Educação Especial |
| <i>Lifanova</i> | Segunda professora da Educação Especial |
| <i>Dobkin</i> | Criança observada |
| <i>Zinaida</i> | Professora da sala de referência |
| <i>Levina</i> | Auxiliar de professora |
| <i>Chif</i> | Profissional de apoio escolar – Mediadora |
| <i>Morozova</i> | Estagiário do projeto “corpo e movimento” |
| <i>Lídia</i> | Estagiária do projeto “meio ambiente e cidadania” |
| <i>Slavina</i> | Estagiária do projeto “linguagem das artes” |

Fonte: elaborado pela autora (2023)

4.6 – A criança “inclusa”

O termo que intitula esta subseção é relativo à linguagem utilizada pelos servidores do CMEI ao se referirem às crianças PEE. Criança inclusa é sinônimo de criança que possui alguma deficiência ou transtornos específicos e que frequentam a sala de recursos multifuncionais. No CMEI, são matriculadas 120 crianças nas turmas de 03 anos, 80 crianças nas turmas de 04 anos e 80 crianças nas turmas de 05 anos. As crianças PEE possuem segunda matrícula, pois frequentam a sala de recursos multifuncionais no contraturno. Em 2023, 13 crianças possuíam segunda matrícula. Já em 2024, o número de matrículas aumentou para 27.

Quadro 8: crianças PEE do CMEI – ano 2023

| Id | Turma | Turno | Parecer |
|------------------------------|--------------|--------------|-----------------------------------|
| Criança 1 | 03 anos – B | Manhã | TEA / CID 10 F84.0 CID 116A02 |
| Criança 2 – <i>Dobkin</i> | 03 anos – E | Tarde | TEA / CID F84.0 (6A02) |
| Criança 3 | 03 anos - F | Tarde | Síndrome de Down / CID 10 – Q21.3 |
| Criança 4 | 03 anos – G | Tarde | TEA / CID 10 F84.0 |
| Criança 5 | 03 anos – H | Tarde | Hidrocefalia / CID 10 F03 |
| Criança 6 | 04 anos – D | Tarde | TEA / CID 10 F84.0 |
| Criança 7 | 04 anos – D | Tarde | Em investigação – TEA |
| Criança 8 | 03 anos – C | Tarde | Em investigação – TEA |
| Criança 9 | 05 anos – A | Manhã | Em investigação – TEA |
| Criança 10 | 03 anos – C | Manhã | TEA / CID F84.0 (6A02) |
| Criança 11 | 04 anos – A | Manhã | TEA / CID F84.0 (6A02) |
| Criança 12 | 04 anos – B | Manhã | Síndrome de Down / CID Q90 – G40 |
| Criança 13 | 05 anos – B | Manhã | TEA / CID 10 F84.0 |

Fonte: CMEI, 2023

Observa-se, no quadro oito, que 53% das crianças PEE do CMEI estão diagnosticadas com TEA, sendo que 23% estão em investigação sob suspeita do mesmo transtorno. Tal realidade se coaduna com os dados do censo escolar (2019-2023) apresentados no início da seção três deste estudo, em que estudantes com TEA apresentam-se em crescente matrícula nas redes de ensino nos últimos anos.

A criança 2, cujo pseudônimo é *Dobkin*, em destaque no quadro oito, é uma das participantes da pesquisa, como relatado na subseção anterior. As observações realizadas neste estudo, tiveram como alvo as interações com *Dobkin*, ou seja, tudo o que foi planejado e ou organizado pelas professoras sob orientação da coordenadora pedagógica participante da pesquisa e que tiveram a participação de *Dobkin*.

Vale ressaltar que a participação da criança se deu exclusivamente para compreender como se dá o processo educativo das crianças PEE e como é organizado o meio social educativo com essas crianças.

4.7 – *Guita*, a coordenadora pedagógica

Guita, é o nome dado à coordenadora pedagógica, principal participante dessa pesquisa. É uma mulher cisgênero, divorciada, tem duas filhas e tinha 42 anos de idade no início da pesquisa. Possui formação inicial no curso de magistério e após 10 anos de formada cursou a licenciatura em pedagogia. Possui duas especializações na área da Educação Especial cursadas na modalidade presencial, a saber: 1) Psicopedagogia institucional e clínica e Neuropsicopedagogia.

Antes de ingressar na rede pública de ensino no município pesquisado, *Guita* trabalhou como professora por três anos em uma escola privada da mesma cidade, durante este trabalho, demonstrou interesse em se especializar na área da Educação Especial, devido ter contato com crianças PEE. Atua no município de Castanhal desde o ano de 2020, quando foi contratada como profissional de apoio escolar – mediadora, para atuar com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental.

Ao passar quase dois anos nesse cargo, *Guita* foi convidada pela secretaria de educação de Castanhal para atuar como coordenadora pedagógica do CMEI investigado, no final do ano de 2021. Até a conclusão desta investigação, ela possuía o contrato de professora da Educação Infantil, porém atuava na função de coordenadora, exercendo a carga horária de 200 horas mensais, realizando oito horas por dia no CMEI, sendo a única coordenadora pedagógica da instituição.

Com a apresentação de *Guita*, encerro esta seção que teve como objetivo apresentar o método que me propus executar ao análise sobre as implicações do trabalho realizado pela coordenadora junto ao processo de inclusão das crianças PEE. As seções que seguem, apresentarão os resultados dessa investigação e passam a ter a organização considerando três aspectos que julguei relevantes para a organização e sistematização dos achados do estudo, a saber: 1) O itinerário percorrido, no qual apresento o objetivo da seção, seus participantes e os procedimentos de produção de dados e análise das informações; 2) Os resultados, que apresentam a descrição das informações produzidas, sendo organizadas em subseções; e 3) A discussão, que apresenta a análise das informações com base em referências teóricas críticas e que encerra a seção fazendo ponderações relevantes para próximos estudos na área.

5 DO GERAL AO PARTICULAR: A ORGANIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro. (Vigotski, 2003, p. 304)

Na seção anterior apresentei o método deste estudo, o qual está articulado à teoria histórico-cultural e busca realizar suas análises fundamentado nessa perspectiva teórica, que compreende a gênese do fenômeno investigado e o seu processo.

Nesta seção apresento resultados da organização dos coordenadores pedagógicos do município de Castanhal e as relações dessa função com a Educação Especial. Ao final apresento a coordenadora pedagógica participante desse estudo, que é identificada com o pseudônimo de *Guita*. Com base nas ações dessa coordenadora pedagógica tive a intenção de compreender como se dá o processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil.

5.1 O itinerário da investigação

O itinerário percorrido para proceder este momento do estudo está diretamente relacionado ao segundo objetivo específico a que me propus alcançar, a saber: compreender o processo educativo das crianças a partir das relações estabelecidas entre a coordenadora pedagógica, as professoras da sala de referência, a professora da Educação Especial e os demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças PEE. Para tanto, precisei compreender primeiramente como essas relações se constituíam na rede de ensino e procedi com a investigação sobre a trajetória dos coordenadores pedagógicos. Nesse percurso, localizei os marcos legais da educação municipal e constatei que a função desses profissionais se encontra em processo de constituição, assim como a relação deles com a organização da Educação Especial.

Desse modo, participaram desta etapa do estudo três técnicas lotadas na SEMED, sendo que duas delas integravam a equipe da Coordenadoria de Educação Especial e a outra técnica integrante da Coordenadoria de ensino. Além delas, houve a participação mais efetiva da Coordenadora Pedagógica participante, *Guita*.

O âmbito de realização se deu inicialmente nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente na Coordenadoria de Ensino – assessoria de Educação Infantil,

e na Coordenadoria da Educação Especial, posteriormente a pesquisa seguiu no ambiente do CMEI.

Os procedimentos para a produção das informações compreenderam a sistematização de documentos orientadores aos coordenadores pedagógicos, na aplicação de protocolos de observação, realização de entrevistas semiestruturadas e gravação de voz dos relatos dos participantes, durante o período de janeiro de 2023 a janeiro de 2024.

Com base nessas informações foi possível a produção de dados referentes ao processo de constituição dos coordenadores pedagógicos e suas relações com a Educação Especial do município, além de sistematizar informações sobre *Guita*, coordenadora participante.

5.2 Resultados

Os resultados dessa pesquisa são apresentados em cinco categorias que julguei serem relevantes para alcançar ao objetivo de compreender o processo educativo, são elas: 1) o sistema municipal de educação e a trajetória da Coordenação Pedagógica; 2) A Educação Especial municipal e suas relações com os Coordenadores Pedagógicos das instituições de Educação Infantil; 3) Do geral: quem são os coordenadores pedagógicos das instituições educativas do município de Castanhal da Educação Infantil e 4) Do particular: a coordenadora pedagógica *Guita*.

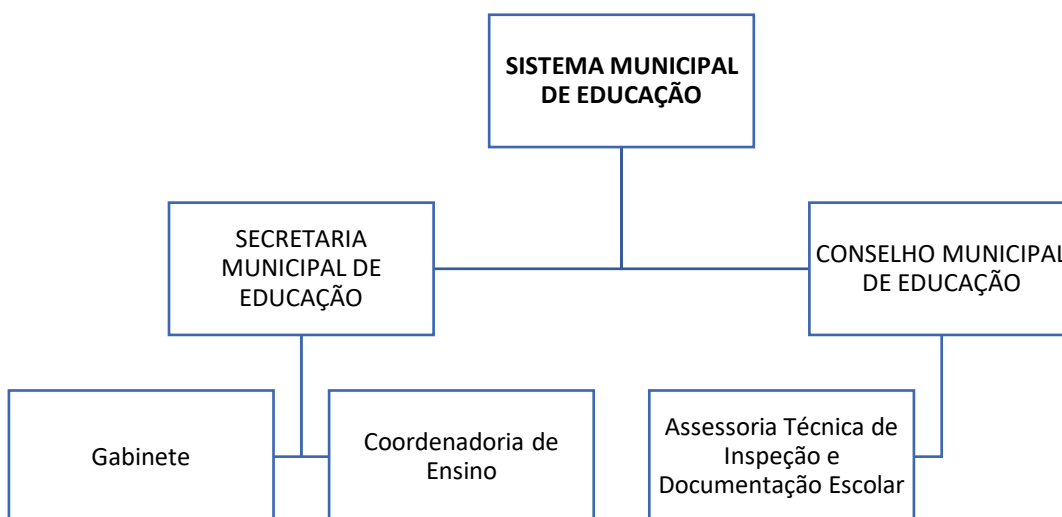
5.2.1 O sistema municipal de educação e a trajetória da Coordenação Pedagógica

Realizei a pesquisa em uma das instituições educativas da rede municipal de ensino de Castanhal, uma cidade de médio porte do estado do Pará, localizada aproximadamente a 65 km da capital do estado, Belém. De acordo com informações do censo (2022) elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trata-se de um município entre os mais populosos do estado, com aproximadamente 193.000 habitantes, e área territorial de cerca de 1.030.000 km² (IBGE, 2019).

O sistema municipal de educação é composto pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e o Conselho Municipal de Educação - CME. A SEMED foi criada por meio da Lei nº 1.721, de 17 de abril de 1967 e tem como objetivo organizar o processo educacional das instituições de ensino público nas áreas urbana e rural. O CME é existente no município desde o ano de 1996 e em colaboração com a SEMED, atua como um órgão mediador e articulador das relações entre a sociedade e os gestores da educação. Ao CME é delegado a função de fiscalização das instituições de ensino da rede privada e a implementação de políticas públicas e fiscalização das ações do governo municipal na pasta da educação. A figura sete, a seguir,

apresenta como o sistema municipal de educação está organizado, seus órgãos e núcleos articulados.

Figura 7 - Organização do Sistema Municipal de Educação de Castanhal

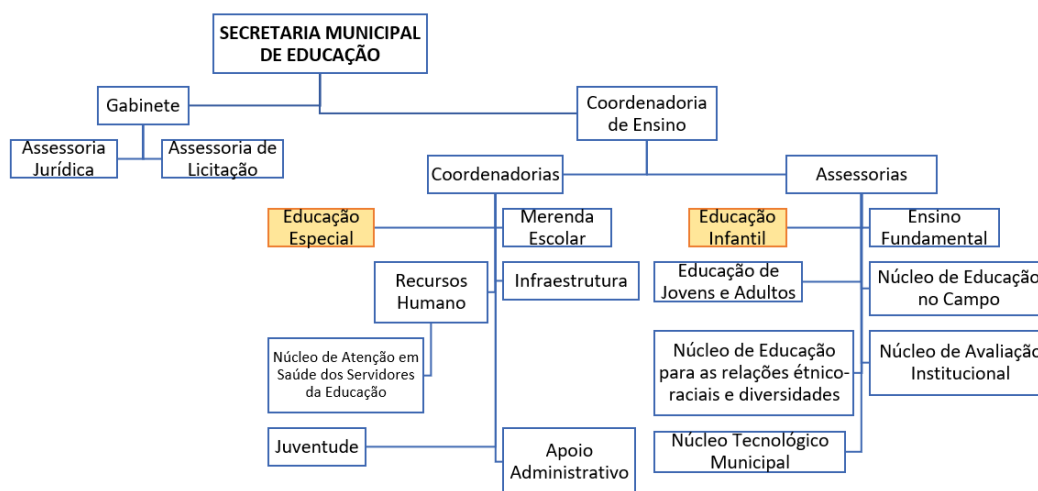


Fonte: elaborado pela autora (2023) com base no decreto nº 117 de 5 de outubro de 2017

A SEMED e o CME atuam de forma colaborativa para a estruturação física e pedagógica da rede municipal de ensino que é composta por 79 instituições educativas. Desse total, 33 delas são do campo e 46 urbanas. Conforme dados do último censo escolar há mais de 25 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados, distribuídos nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, entre eles 1207 são estudantes PEE. (CEES, 2023)

Para garantir a organização do processo educativo desses estudantes a SEMED conta com o trabalho de pessoas que se articulam em diversos setores da administração pública. Tais setores representam a especificidade da realidade educacional do município entre as etapas da educação básica. Na figura oito é possível compreender como esses setores estão articulados e a partir disso, orientam as escolas, professores e a comunidade escolar.

Figura 8: Organização da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal



Fonte: elaborado pela autora (2023) com base no decreto nº 117 de 5 de outubro de 2017

A presente pesquisa foi desenvolvida em colaboração com a coordenadoria da Educação Especial e a Assessoria da Educação Infantil, setores que estão em destaque na figura oito. Foi necessário envolvê-los para poder compreender o objeto de estudo, levando em consideração dois aspectos importantes para a investigação, a saber: 1) A trajetória da coordenação pedagógica no município e 2) A relação do coordenador pedagógico no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil.

Segundo os relatos dos técnicos da secretaria de educação, entrevistados ao longo das investigações, os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos nas instituições de ensino, são chamados de Especialistas em Educação, porém atuam na função de Coordenadores Pedagógicos. Em análise dos documentos expedidos pela SEMED e as leis municipais ao longo da história da educação de Castanhal, é perceptível a designação de um profissional que pudesse orientar e articular a atuação dos professores junto à gestão escolar e as demandas da comunidade, inicialmente este profissional denominava-se Técnico Pedagógico.⁵

⁵ O cargo Técnico Pedagógico se apresenta na Lei nº 1.721, de 17 de abril de 1967, a qual cria a Secretaria Municipal de Educação.

Para a atuação era exigido a formação em nível superior correspondente a licenciatura em Pedagogia e/ou nas formações descritas na LDB 9394/96, em seu artigo 61 sob nova redação alterada pela lei 12.014 de 06 de agosto de 2009, quando considera a formação dos profissionais da educação

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com *habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional*, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (Brasil, 2009, grifo nosso)

O Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, publicado pela Lei 5.351 de 21 de novembro de 1986, teve importante participação para a implementação da nova identificação e nomenclatura que é utilizada pela rede de ensino, ou seja, Especialistas em Educação. O referido documento orientava boa parte das ações da SEMED. Nele, os técnicos em assuntos educacionais integram o quadro de especialistas de educação compondo o grupo do magistério e constituindo a classe das atividades docentes. A formação mínima exigida corresponde a habilitação específica de grau superior correspondente a licenciatura plena em Pedagogia. A carga horária semanal é de 30 horas e tanto os direitos quanto as vantagens são concedidos aos especialistas de educação, assim como aos professores.

Outra informação importante que se apresenta na trajetória dos coordenadores pedagógicos é correspondente ao ano de 2012, quando surge o primeiro concurso público para técnicos pedagógicos⁶. O certame disponibilizou 17 vagas para novos técnicos, os quais ocuparam cargos em algumas instituições de ensino e na SEMED. Suas atribuições eram semelhantes às realizadas pelos especialistas de educação.

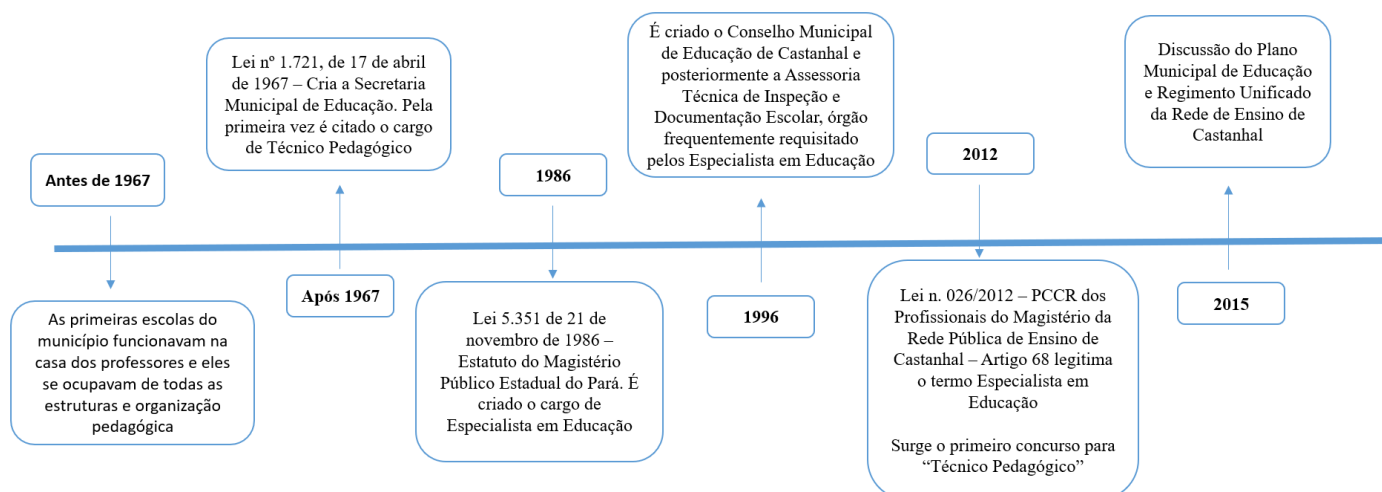
⁶ Cargo criado para o concurso público sob edital 001/2012 do município de Castanhal. No referido edital não foram especificadas as atribuições para o cargo, porém ao ouvir os relatos dos entrevistados, examinar o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará e o atual regimento unificado da rede de ensino, observei que as atribuições são as mesmas direcionadas aos especialistas em educação.

De acordo com a entrevista concedida por uma das técnicas da SEMED, a partir do referido concurso, passam a atuar com as atribuições de técnicos pedagógicos, os profissionais que foram aprovados no certame. Tal evento passa a ser um marco legal temporal para estes profissionais, no entanto a ocupação das vagas ofertadas não foi suficiente para as demandas das instituições de ensino, o que ocasionou a designação de professores para ocupar o cargo de especialista em educação com redistribuição de carga horária e contratação temporária ou manutenção da contratação de profissionais especialistas em educação.

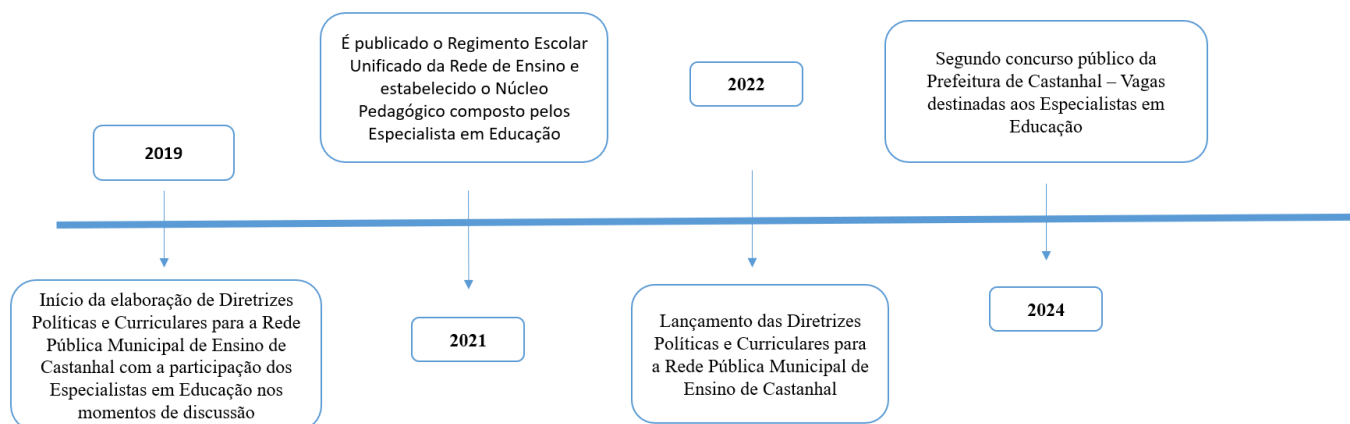
As relações de contratação temporária ou designação de professores efetivos perdura por mais de 10 anos, pois somente no ano de 2024 é que houve um novo concurso público, agora com vagas destinadas ao especialista em educação⁷. De forma semelhante ao certame de 2012, não consta no edital as atribuições específicas para os profissionais, há apenas o enunciado “atuar de acordo com as atividades inerentes à respectiva atuação profissional” (Castanhal, 2024).

A figura 9, a seguir, apresenta em uma linha do tempo como os coordenadores pedagógicos ganham espaço na trajetória histórica dos especialistas de educação.

Figura 9: Linha do tempo dos especialistas de educação do Sistema



⁷ Chego à conclusão de que o termo “especialista em educação” está consolidado na rede de ensino, visto que tanto os documentos e orientações expedidos pela SEMED quanto pelo CME, utilizam este termo para se referir ao profissional que desenvolve a função de coordenador pedagógico nas instituições de ensino e/ou como técnico pedagógico quando lotado nas coordenadorias ou assessorias da SEMED.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observando a linha da trajetória histórica da constituição dos Especialistas em Educação, é possível perceber que as leis e documentos normativos preocupam-se com as atribuições do cargo desses profissionais e em análise mais aprofundada nas experiências ouvidas pelos profissionais que já ocuparam esse lugar, é possível compreender que eles se identificam como coordenadores pedagógicos.

5.2.2 A Educação Especial municipal e suas relações com os Coordenadores Pedagógicos nas escolas

A Educação Especial do município de Castanhal faz parte da estrutura pedagógica da Coordenadoria de Ensino da SEMED, intitulada Coordenadoria de Educação Especial – CEES. Foi criada pelo Decreto 117/2017 e possui como uma de suas maiores atribuições auxiliar os profissionais que atuam nas instituições educativas, bem como os estudantes e comunidade em geral. De acordo com o decreto a CEES deve realizar as seguintes ações:

- a) Atendimento aos alunos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e transtornos específicos da aprendizagem.
- b) Assessoramento aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da Rede Municipal de Ensino.
- c) Palestras e Formações Continuidas para a comunidade escolar sobre inclusão;
- d) Parceria com instituições especializadas e encaminhamentos para diversos especialistas;
- e) Acompanhamento do trabalho dos Especialistas em Educação, dos Professores Titulares, dos Auxiliares, do Atendimento Educacional Especializado, de Libras e dos Intérpretes Educacionais. (Castanhal, 2017)

No ano de 2023, a CEES era composta por 21 profissionais, sendo eles: um coordenador, um auxiliar de coordenação, 13 assessores de ensino, um terapeuta ocupacional, dois psicólogos, um assistente social, uma fonoaudióloga e um assistente administrativo. Todos

colaboram para o trabalho de avaliação da necessidade de apoio escolar (Mediador e/ou cuidador), acompanhamento e organização de momentos de formação continuada aos docentes da Educação Especial e responsáveis dos estudantes PEE.

Além desses, a referida coordenadoria atuava com 521 profissionais distribuídos em seis funções, a saber: 1) Os profissionais de Apoio Escolar - Mediadores; 2) Os profissionais de Apoio Escolar - Cuidadores; 3) Os professores Bilíngues; 4) Os professor de Braille; 5) Os professores da Educação Especial – Sala de Recurso Multifuncional e 6) Os professores da Educação Especial - Sala de aula.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de profissionais envolvidos.

Quadro 9: Profissionais orientados pela CEES – ano 2023

| Profissional | Quantitativo | | | Total |
|---|--------------|------|------|------------|
| | 200h | 150h | 100h | - |
| Profissional de Apoio Escolar Mediador | 215 | 156 | - | 371 |
| Profissional de Apoio Escolar Cuidador | 13 | 40 | - | 53 |
| Professor Bilíngue | 06 | 07 | 09 | 22 |
| Professor de Braille | - | 01 | 01 | 02 |
| Professor de Educação Especial (SRM) | 40 | - | 21 | 61 |
| Professor de Educação Especial (Sala de aula) | 06 | - | 06 | 12 |
| Total Geral | | | | 521 |

Fonte: CEES, 2023

No início do ano de 2024 houve mudanças na gestão da CEES, o que ocasionou alterações na configuração dos profissionais envolvidos na coordenadoria. De acordo com relatos, a mudança se deu face à organização de candidaturas para as eleições de 2024. Desse modo, outros profissionais e formas de organização do trabalho da CEES foram elaboradas para o atendimento da demanda da rede.

O quadro a seguir apresenta a configuração atual da CEES.

Quadro 10: Profissionais que compõem a CEES – ano 2024

| Profissional | Quantitativo | | | Total |
|---|--------------|------|------|------------|
| | 200h | 150h | 100h | - |
| Profissional de Apoio Escolar Mediador | 219 | 174 | - | 393 |
| Profissional de Apoio Escolar Cuidador | 15 | 48 | - | 63 |
| Professor Bilíngue | 07 | - | 16 | 23 |
| Professor de Braille | 01 | 02 | - | 03 |
| Professor de Educação Especial (SRM) | 49 | 01 | 14 | 64 |
| Professor de Educação Especial (Sala de aula) | 07 | - | 01 | 08 |
| Total Geral | | | | 554 |

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Cabe a CEES acompanhar o desenvolvimento do trabalho nas salas de Recurso Multifuncional, as quais estão implantadas em 32 instituições de ensino da área urbana e sete na área rural. Nas referidas salas atuam os professores da Educação Especial, ora realizando o AEE, ora organizando atividades coletivas entre os estudantes. De acordo com dados desta coordenadoria no ano de 2023 foram acompanhados 1207 e no ano de 2024 foram acompanhados 1249 estudantes PEE, entre crianças, adolescentes e adultos. O quadro 11, a seguir, apresenta este demonstrativo.

Quadro 11: Quantidade de estudantes PEE

| Grupos | Quantitativo - 2023 | Quantitativo - 2024 |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Transtorno do Espectro Autista | 648 | 761 |
| Deficiência Intelectual | 394 | 316 |
| Deficiência física | 71 | 58 |
| Surdez/Deficiência Auditiva | 35 | 35 |
| Deficiência Visual | 28 | 24 |
| Deficiência Múltipla | 27 | 52 |
| Surdocegueira | 02 | 01 |
| Altas habilidades e superdotação | 02 | 02 |
| Total | 1.207 | 1.249 |

Fonte: CEES, 2024

A CEES informa que o número de matrículas cresce anualmente e cresce ainda mais o número de estudantes com TEA. A etapa da educação básica que mais teve aumento em matrículas de crianças PEE foi a Educação Infantil, como também aponta os dados nacionais do censo escolar referente ao período 2019 – 2023.

Compreendendo a atuação da CEES e sua relevância para o processo de educação dos estudantes PEE, foi realizada uma investigação sobre as relações que esta coordenadoria obtém com os profissionais que organizam as relações sociais nas instituições de ensino, os coordenadores pedagógicos.

Observei que a CEES se preocupa em manter contato com os coordenadores para que estes possam divulgar e apoiar as ações realizadas. Em 2023 foi divulgado o plano de ação dos profissionais da CEES aos coordenadores pedagógicos das instituições de ensino. O referido plano continha o cronograma de formações continuadas oferecidas pela CEES ao longo do ano letivo. Os técnicos dessa coordenadoria relataram que os coordenadores pedagógicos são os profissionais que sinalizam e iniciam o processo de apoio à inclusão dos estudantes PEE.

É a partir do olhar sensível do coordenador que se iniciam os procedimentos para que, tanto a criança quanto seus professores possam ser apoiados e orientados de forma mais específica quanto ao processo de desenvolvimento dos estudantes PEE. Desse modo, os coordenadores são convidados a participar de todos os processos de formação continuada e elaboração de propostas e projetos pedagógicos da rede.

Para apoiar e orientar a observação atenta dos coordenadores pedagógicos quanto à identificação das crianças PEE, a CEES mantém uma agenda de formações continuadas aos professores da Educação Especial e conforme o relato dos técnicos da CEES, o convite se estende aos coordenadores pedagógicos das instituições de ensino. A seguir, apresento um quadro que aponta os temas que constituem as formações continuadas ofertadas pela CEES, durante a realização do presente estudo.

Quadro 12 – Formações continuadas ofertadas pela CEES

| Ano 2023 | | |
|----------|--|---|
| N. | Público | Tema |
| 1 | Profissional de Apoio Escolar | Orientação e atribuição do PAE / Acessibilidade Curricular |
| 2 | Professores Bilíngues | Realizar formação sobre aspectos metodológicos na alfabetização e letramento dos alunos surdos da rede de ensino. |
| 3 | Professores do das salas de recursos multifuncionais | Formação Conexão Inclusiva – I Projeto de formação continuada em serviço de professores da rede municipal. |
| 4 | Professores de Libras | Projeto de formação continuada em serviço de professores de Libras da rede municipal. |
| 5 | Professores do Distrito Santa Terezinha e Iracema | Projeto de formação continuada em serviço de professores da rede municipal. <i>O processo Educativo dos estudantes da educação especial</i> |
| 6 | Professores das salas de recursos multifuncionais | Formação continuada a professores das salas de recursos multifuncionais da rede municipal. <i>O Plano de Desenvolvimento Individualizado: Da elaboração ao desenvolvimento das práticas pedagógicas</i> Esclarecer as possibilidades de atendimento fora das salas SRM – (sala de referência e pátio da escola) |
| 7 | Todos os profissionais da educação | I Feira Municipal de Educação Especial da rede municipal de Ensino de Castanhal. Tema - <i>Educação Especial: Entre Caminhos de Equidade e Emancipação</i> |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| 8 | Professores das salas de recursos multifuncionais | Formação Conexão Inclusiva – módulo II Projeto de formação continuada em serviço de professores da rede municipal |
| 9 | Professores das salas comum | Formação Conexão Inclusiva – módulo II Projeto de formação continuada em serviço de professores da rede municipal |
| 10 | II Encontro com as famílias | Promover a escuta, a partilha e a interlocução entre as políticas educacionais, bem como as políticas intersetoriais. |
| 11 | Professores das SRM das escolas do campo | Interface educação especial e educação do campo: discutindo propostas pedagógicas para o serviço de atendimento educacional especializado |
| 12 | Professores das SRM da modalidade EJA | O atendimento educacional especializado e a educação de jovens e adultos: discussões e propostas pedagógicas |
| 13 | Professores das salas de Recursos Multifuncionais | Conexão Inclusiva – Módulo III Formação para os multiplicadores do Projeto (professores do AEE) |
| 14 | PAE - Mediador e professores das salas de recursos Multifuncionais | Disfunção do Processamento Sensorial e Suas Implicações nas Atividades Escolares |
| 15 | PAE – Cuidador | Disfunção Sensorial e Suas Implicações Nas Atividades Escolares |
| 16 | Professores das salas comuns | Conexão Inclusiva: Módulo III Formação continuada em serviço de professores da rede municipal de ensino de Castanhal |
| 17 | Formação com os professores de Libras e Bilingue | Uso de Classificadores no processo de inclusão da pessoa surda |
| Ano 2024 (primeiro semestre) | | |
| 1 | Professores SAEE, mediadores e cuidadores | Ciclo de Formação Psicoeducação e Saúde mental |
| 2 | Profissionais que atuam na Educação Especial- SAEE | Conexão Inclusiva módulo IV |
| 3 | Profissionais que atuam na Educação Especial- SAEE e Profissionais de Apoio – mediador | Comunicar e Educar: ampliando estratégias para efetivação para a comunicação alternativa e aumentativa |
| 4 | Todos os professores da rede, pais e responsáveis dos estudantes PEE | Live sobre Capacitismo |
| 5 | Todos os professores da rede, pais e responsáveis dos estudantes PEE | II Feira da Educação Especial - Tema <i>Em busca de uma Educação Inclusiva Amazônica</i> |

Fonte: CEES, 2024

Conforme observado no quadro de formações continuadas ofertadas pela CEES, é possível perceber que o foco está em orientações para a atuação dos profissionais de apoio escolar – mediador ou cuidador, nas formações em serviço⁸, algumas com foco na deficiência e na culminância de atividades, projetos e recursos alternativos durante as feiras da Educação Especial que tem a ocorrência anual.

Observa-se que na passagem para o ano de 2024 uma nova nomenclatura é visualizada na organização das formações ofertadas pela CEES. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, passa agora a compor a nova organização dos profissionais da Educação Especial, ou seja, os profissionais de apoio, os recursos e os meios que são organizados para o processo educativo dos estudantes, ocorrem por meio da sistemática de serviços.

Desde a Resolução 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a ideia de serviço já se apresentava como uma realidade para atender os estudantes PEE. Essa proposta se articula a responsabilidade sobre o atendimento educacional especializado, em que as instituições de ensino executam a política educacional inclusiva e as redes de ensino, por meio de um setor específico, coordenam a educação especial e realizem outras funções, tais como orientação, avaliação, formações continuadas, estabelecimento de convênios, parcerias e organização de estatísticas, entre outros serviços (Garcia, 2017).

É perceptível que as ações formativas ofertadas pela CEES enfatizam o estudo das deficiências de forma específica e dissociada da totalidade. Conforme apontam Facci, Meira e Tuleski (2012), como uma forma de atender as demandas da Educação Especial, tais formações perpassam pela patologização e medicalização dos processos educativos. Além disso, boa parte das formações são centradas na atuação do professor da Educação Especial, relação que distancia práticas mais colaborativas entre os docentes.

No último ano da pesquisa, pode-se considerar um avanço as ações de integração com a coordenadoria de ensino, que contribui para o permanente envolvimento dos coordenadores pedagógicos, durante a realização das formações continuadas ofertadas pela CEES.

O que parece óbvio se torna um trabalho fundamental e um tanto complexo na atuação dos coordenadores pedagógicos no interior das instituições educativas, como por exemplo: o

⁸ Em diálogo com os técnicos da CEES pude compreender melhor como se deu a formação continuada em serviço. Elas se referem ao projeto “conexão inclusiva” em que foram realizadas quatro formações sobre os transtornos que não são atendidos no AEE, os temas foram: TDAH, dislexia, DPAC, disortografia, dislalia, discalculia e para a Educação Infantil especificamente uma formação sobre Disfunção Sensorial. Todos os temas foram ministrados por profissionais terapeutas, como Terapeuta Ocupacional e fonoaudiólogos. Os professores tinham a incumbência de multiplicar a formação ao chegarem em suas respectivas escolas, o que garantia a característica de ser uma formação continuada e em serviço.

planejamento da ausência do professor da Educação Especial e os profissionais de apoio escolar (mediador e cuidador) para participarem das formações. É necessária uma reorganização do ambiente para que os estudantes PEE e os professores das salas comuns, sejam assistidos.

Além disso, as duas coordenadorias realizavam reuniões a cada bimestre com todos os coordenadores para apresentar e discutir projetos e ações que eram implementados na rede de ensino. Essa reunião é oportuna para que os coordenadores apresentem suas demandas particulares das instituições educativas que trabalham e tirem dúvidas quanto ao desenvolvimento dos projetos e ações solicitadas pela SEMED.

Outro ponto a ser considerado nas relações entre a CEES e o trabalho cotidiano dos coordenadores pedagógicos se refere a forma de caracterização dos estudantes PEE. O fluxo dessa ação inicia-se pela solicitação da coordenação pedagógica quanto ao envio de profissionais que possam mediar as ações do trabalho educativo com as crianças (mediador e/ou cuidador). Ao receber a solicitação a CEES organiza uma equipe de profissionais para avaliar e caracterizar se o estudante necessita um profissional de apoio escolar cuidador ou mediador.

No início do ano de 2023, acompanhei este processo quando conheci *Dobkin*, a criança que norteou minha compreensão sobre o envolvimento de *Guita* no processo educativo. Na próxima seção apresento maiores detalhes desse processo que é a avaliação pedagógica para caracterização de criança público do profissional de apoio escolar.

Nessa perspectiva, as relações que a Educação Especial municipal possui com os coordenadores pedagógicos das instituições educativas, apresenta-se no apoio e na participação das atividades formativas realizadas pela CEES, assim como no planejamento para que os profissionais do SAEE possam participar das formações continuadas e os professores das salas comuns e as crianças PEE continuem assistidos no seu cotidiano.

5.3 Do geral: quem são os coordenadores pedagógicos das instituições educativas da Educação Infantil do município de Castanhal?

Como relatado no início dessa seção, os coordenadores pedagógicos do município de Castanhal fazem parte da classificação de Especialistas em Educação, cargo criado em 1986, pelo Estatuto do Magistério do estado e incorporado pela organização do município. Convém mencionar a relação descrita no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal - PCCR (Castanhal, 2012b) no que se refere aos coordenadores pedagógicos. Estes profissionais são integrantes do grupo ocupacional do magistério do quadro do pessoal permanente da rede de ensino, que é composto

por dois profissionais, a saber: 1) o professor, com respectiva licenciatura e 2) o especialista em educação.

De acordo com o PCCR o especialista em educação pode atuar em atividades de coordenação, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Para a sua atuação profissional são requisitos básicos a graduação em pedagogia ou licenciatura com pós-graduação, sendo garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Por meio da avaliação de desempenho, participação em programas de desenvolvimento para a carreira e qualificação profissional relacionada à educação, os coordenadores pedagógicos perpassam pela progressão horizontal, que é a passagem de um nível/classe para outro, após cinco anos de efetivo exercício na função. Como recompensa será pago sobre o vencimento correspondente ao nível/classe o valor de 5% a mais no vencimento base, observando o limite de 35%. Além disso, é previsto o pagamento de 20% do vencimento base aos coordenadores que possuírem atuação em áreas que há escolas do campo, com a finalidade de compensação de deslocamento, em função da ocorrência de acidentes geográficos e manifestações naturais.

Há atualmente, em Castanhal, 93 Especialistas em Educação lotados nas instituições educativas desenvolvendo o trabalho de coordenadores pedagógicos, segundo informações da SEMED. Destes, 40 são profissionais efetivos, sendo que alguns destes não foram efetivados pelo concurso público para técnico pedagógico no ano de 2012, como apresentado anteriormente, ou seja, boa parte desses coordenadores, são professores efetivos que passaram a ocupar essa função. Há ainda 53 Especialistas em Educação que atuam em forma de contrato temporário.

No que tange à Educação Infantil, de acordo com informações da coordenadoria de ensino, em 2024 há 93 coordenadores pedagógicos atuando nas instituições educativas. Desse total 17 são efetivos como Técnicos Pedagógicos⁹ e os demais são professores efetivos atuando na função de coordenadores pedagógicos. Se confirma o que apresentei na segunda seção desse estudo, como supostos dados relativos a estatística dos coordenadores pedagógicos a nível nacional nas instituições de educação infantil, pois em Castanhal a maioria desses profissionais são do gênero feminino e possuem idade entre 30 e 49 anos.

A carga horária desses profissionais compreende a 150 horas, o que corresponde a uma distribuição de 30 horas semanais, sendo realizadas seis horas diárias. No caso dos professores efetivos e/ou contratados para exercer a função de coordenadores pedagógicos na Educação

⁹ Aprovados no concurso de 2012

Infantil, é facultado a concessão de suplementação de carga horária, atuando assim com 200 horas de atividades, o que se distribui em 40 horas semanais, sendo realizadas oito horas diárias. Até o final desse estudo não foi possível saber o quantitativo de coordenadores em cada situação descrita acima, porém sabe-se que eles representam um número maior do que os profissionais efetivos.

Aos coordenadores pedagógicos é solicitado a elaboração anual do Plano Pedagógico de Ações – PPA. É orientado que este instrumento contenha todas as ações previstas para o ano letivo, desde as atividades técnico-administrativas até as formações continuadas às professoras. No que concerne as atividades específicas ofertadas pela SEMED aos coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil foi possível mapear algumas ações pontuais, a saber: 1) as reuniões bimestrais sobre as ações e projetos em desenvolvimento pela rede de ensino; 2) a participação e o apoio às formações ofertadas pelas assessoria e programas que compõem a SEMED e 3) os assessoramentos realizados pelos assessores de referência¹⁰, o que ocorre quando a instituição de Educação Infantil solicita devido a alguma demanda específica ou para o acompanhamento do PPA das instituições.

5.4 Do particular: a coordenadora pedagógica *Guita*

De acordo com o que já foi apresentado na seção anterior, *Guita* é a coordenadora pedagógica, principal participante desse estudo. O cotidiano da coordenadora baseia-se no percurso de casa para o trabalho no CMEI, acompanhar a rotina e atividades escolares das filhas que cursam os anos finais do ensino fundamental e organizar as tarefas cotidianas da casa. Aos finais de semana ela frequenta a missa e não renuncia a um passeio com a família, geralmente frequenta balneários para tomar banho de igarapé, atividade comum e rotineira realizada por nós paraenses.

Guita relatou que essa é a sua primeira experiência como coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil. Inicialmente, sentiu-se insegura e para realizar o seu trabalho procurou orientações com as colegas professoras mais antigas. Relatou que até hoje busca orientações nas redes sociais, seguindo pelo Instagram alguns professores nacionalmente reconhecidos ou baixando atividades, projetos e outros recursos para compor suas ações.

¹⁰ Assessores de referência são os técnicos pedagógicos que trabalham na Assessoria da Educação Infantil, sob gestão da Coordenadoria de Ensino. Durante minhas as investigações no CMEI, a assessora referência esteve presente na agenda das jornadas pedagógicas no início dos anos letivos e em algumas atividades e culminâncias pontuais.

Ela trabalha cerca de oito horas por dia e, de acordo com seus relatos, a carga horária que cumpre é insuficiente para dar conta de todas as demandas diárias do CMEI, por isso, tem extrapolado o seu tempo de trabalho. Observei que em alguns momentos *Guita* realiza algumas funções concernentes ao trabalho da direção do CMEI, havendo um combinado, entre gestão e coordenação, para que a instituição esteja sempre sob a salvaguarda de uma delas.

A cada início do ano letivo *Guita* elabora o PPA do CMEI e nele estão contidos todas as intenções e ações a serem realizadas no decorrer do ano, assim como o calendário de culminâncias das atividades realizadas na instituição. Como relatado anteriormente o PPA é acompanhado por um assessor de ensino da assessoria da Educação Infantil e quando necessário ampliado em questões teóricas ou práticas para o melhor desenvolvimento das crianças.

Em 2023 o PPA elaborado por *Guita* teve como tema “Um ano para cuidar”, o objetivo do plano era desenvolver atividades de autocuidado e cuidado com as relações que nos constituem. Já em 2024, o PPA teve como tema: “Desafios e conquistas na Educação socioemocional”, tendo como objetivo construir, junto às crianças, aprendizagens autônomas empática e ética, tomar decisões responsáveis, conviver com as diferenças e, ainda, lidar com situações desafiadoras que porventura possam surgir. Observei que embora o PPA tenha tema específico relacionado à formação das crianças, há aspectos que denotam ser um documento burocrático que marca as atividades técnico-administrativa da instituição, como por exemplo: a prestação de contas, as reuniões de alinhamento de ações, os retornos com os professores, o plantão pedagógico entre outras ações.

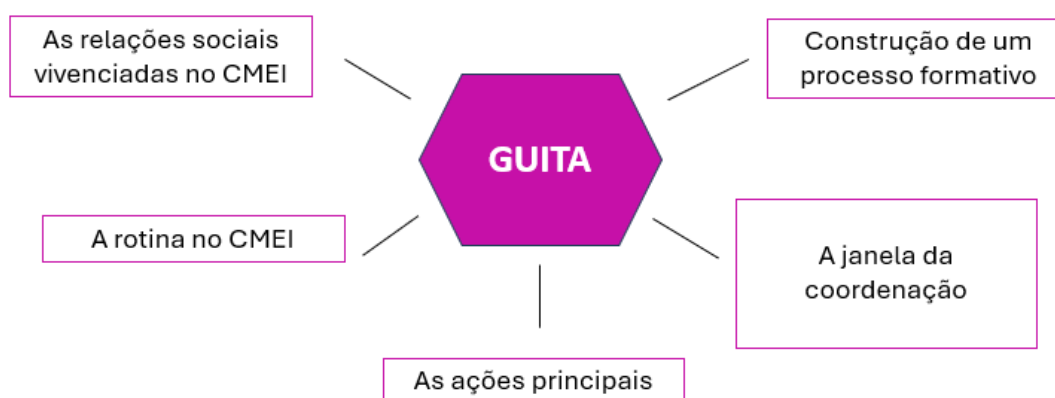
A coordenadora possui uma rotina que perpassa pela recepção das crianças, verificação das necessidades das professoras e atendimento aos pais e/ou responsáveis. Na próxima seção descrevo com mais detalhes as atividades que são desenvolvidas por *Guita*. Foi essa rotina que, durante a realização deste estudo, foi possível perceber que algumas ações que caracterizam e constituem *Guita* como uma coordenadora pedagógica.

Quando questionado se ela possui alguma teoria que orienta a sua prática cotidiana, *Guita* refletiu e me relatou que não consegue fazer relações com alguma teoria ou autor específico. Disse ainda que tem buscado ideias para os projetos e atividades às professoras, no Youtube e que segue alguns profissionais nas redes sociais que dialogam sobre a Educação Infantil, citou brevemente que leu uma postagem do professor Paulo Foch, uma das referências da Educação Infantil no Brasil. *Guita* relatou ainda que a presente pesquisa tem a motivado a estudar mais, pois ela sente falta desses momentos de estudos teóricos.

5.4.1 - As relações de *Guita* no processo educativo de crianças PEE no CMEI

Durante o desenvolvimento deste estudo pude compreender que *Guita* se relaciona com diferentes profissionais quando observado o processo educativo de crianças PEE. Ao iniciar as investigações percebi que ela não se dava conta de que ocupava um lugar de importância para que esse processo acontecesse no interior do CMEI e que sem intenção, fazia parte do movimento da promoção de uma educação inclusiva para essas crianças.

Figura 10: Imagem dos elementos que apresentam a existência social de *Guita*



Fonte: elaborado pela autora, 2024

No início das observações foi possível perceber a presença de 10 grupo de pessoas, entre eles profissionais da educação no CMEI, técnicos pedagógicos da SEMED e os pais e/ou cuidadores das crianças, que possuem relações com *Guita* e estão envolvidos no processo educativo das crianças PEE, a saber: 1) As professoras das salas de referência; 2) As auxiliares das professoras; 3) As profissionais de apoio escolar – mediadoras; 4) A profissional de apoio escolar – cuidadora; 5) A professora da Educação Especial; 6) Os estagiários do projeto linguagem das artes, corpo e movimento e cidadania e meio ambiente; 7) A diretora da instituição; 8) Os técnicos da Coordenadoria de Ensino da SEMED; 9) Os técnicos da coordenadoria de Educação Especial – CEES/SEMED; e 10) Os pais e/ou cuidadores das crianças PEE.

Nota-se que há muitos profissionais envolvidos no processo educativo das crianças, porém tal envolvimento nem sempre está relacionado diretamente à atuação da coordenadora pedagógica, mas incide no trabalho que ela realiza cotidianamente. No CMEI, em quase todas

as turmas, é possível localizar uma criança PEE, o que faz com que as professoras destas se organizem contando com as orientações de *Guíta* para realizar suas atividades diárias com as crianças. Em algumas das turmas também é possível encontrar uma auxiliar de professora, profissional de nível médio destinada a apoiar a professora na realização das atividades.

As profissionais de apoio escolar mediadora e cuidadora são profissionais que atuam no apoio das crianças PEE. Conforme a lei municipal 005/2018 cabe à mediadora a responsabilidade de “auxiliar e mediar a realização das atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar e extraclasse, de modo a garantir o direito à educação aos estudantes que não realizam essas atividades com autonomia e independência” (Castanhal, 2018). Por sua vez, às cuidadoras:

Auxiliar, quando necessário, nas atividades de locomoção, higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com autonomia e independência (Castanhal, 2018)

A referida lei municipal aponta ainda a situação de redimensionamento da atuação desses profissionais, quando da ausência das crianças PEE na turma em que estão lotados. De acordo com a lei, cabe aos coordenadores pedagógicos, representantes da gestão da instituição, direcionar os profissionais de apoio ao desenvolvimento de atividades com outras crianças PEE e/ou colaborar com atividades correlatas.

A professora do SAEE é a docente da Educação Especial lotada na Sala de Recursos Multifuncionais – SEM e tem como responsabilidade elaborar e executar um Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI em colaboração com as professoras das salas de referência, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. No CMEI a execução do PDI ocorre no contraturno, com o registro da segunda matrícula da criança no desenvolvimento do AEE, em casos especiais o atendimento é realizado no mesmo turno da matrícula principal, como é o caso de *Dobkin*. Por atender as crianças na SRM e realizar o AEE, a CEES entende que a professora da Educação Especial realiza o SAEE, ou seja, presta um Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Os estagiários dos projetos linguagem das artes, corpo e movimento e cidadania e meio ambiente, são diretamente supervisionados por *Guíta*. O cronograma das atividades a serem desenvolvidas com as crianças é primeiramente validado pela coordenadora e só depois passa a ser divulgado entre as professoras. Cumpre-se dizer que o referido cronograma é organizado com o objetivo de garantir a Hora Pedagógica - HP das professoras de referência, ou seja,

enquanto os estagiários dos projetos desenvolvem atividades com as crianças, é facultado às professoras realizarem suas HP's na sala das professoras, sem a necessidade de acompanhar as crianças.

Os técnicos da Coordenadoria de Ensino da SEMED envolvidos no trabalho realizado por *Guita*, atuam nos dois setores que subsidiaram este estudo e que foram apresentados no início desta seção, a Assessoria da Educação Infantil e a CEES. A relação com a coordenadora no processo de inclusão se dá na materialização da avaliação da necessidade do profissional de apoio escolar e na orientação para a coordenadora e professora do SAEE quanto à elaboração do PDI das crianças PEE.

Os pais e/ou cuidadores das crianças PEE também fazem parte da relação de *Guita* no processo educativo, pois é sob a coordenação dela que as conversas e orientações sobre a condução das atividades ocorrem. Observei que *Guita* valoriza esta relação, tanto a ponto de ser uma das ações em destaque na sua atuação, o diálogo com as famílias. Vale lembrar que a postura de *Guita* é coerente ao que é proposto no artigo 29 da LDB, quando aponta a finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade.

Como mencionado nas sessões anteriores, para compreender as implicações do trabalho da coordenadora no processo educativo das crianças PEE, foi necessário centrar as observações no acompanhamento diário de uma criança PEE, a quem eu chamo de *Dobkin* e que apresentarei com mais detalhes na seção seguinte.

Especificamente, na relação com *Dobkin*, *Guita* possui ligação diária com algumas profissionais. No quadro a seguir apresento cada uma delas pontuando sua formação inicial, tempo na função que desempenha e o tempo de trabalho no CMEI. Além disso, apresento o pseudônimo correspondente a sua função, como justificado na seção do método deste estudo.

Quadro 13: Os profissionais da educação que possuem relação com *Guita* e no processo educativo de *Dobkin*

| Pseudônimo | Cargo função | Formação | Tempo na função | Tempo no CMEI |
|----------------|---------------------------------|--|-----------------|---------------|
| Tâmara | Professora da Educação Especial | Pedagoga Especialista em Educação Especial | 2 anos | 6 meses |
| <i>Zinaida</i> | | Pedagoga Especialista em Educação Especial | 6 anos | 3 anos |

| | | | | |
|-------------|---|--|---------|---------|
| | Professora da sala de referência | | | |
| <i>Chif</i> | Profissional de apoio escolar – Mediadora | Pedagoga especialista em Educação Inclusiva, Intérprete de Libras e Gestão Escolar | 8 meses | 8 meses |
| Levina | Auxiliar de professora | Estudante de Pedagogia | 2 anos | 2 anos |
| Morozova | Estagiário do projeto Corpo e movimento | Estudante de Pedagogia | 1 ano | 1 ano |
| Lídia | Estagiária do projeto Meio ambiente e cidadania | Estudante de Pedagogia | 1 ano | 1 ano |
| Slavina | Estagiária do projeto Linguagem das artes | Estudante de Pedagogia | 1 ano | 1 ano |

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Observa-se ainda que os profissionais envolvidos possuem diferentes níveis de escolaridade e formações para a atuação junto às crianças. O direcionamento para atuações específicas às demandas das crianças é orientado e acompanhado pelas técnicas da CEES/SEMED e a professora da Educação Especial. A coordenadora pedagógica valida tais orientações e acompanha o trabalho realizado pelos mediadores, cuidadores e professores estagiários de projetos de modo geral.

Discussão

O sistema municipal de educação do município pesquisado tem conservado as orientações da lei 5.351 de 21 de novembro de 1986, Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, para identificar a classe de coordenadores pedagógicos como “Especialistas em Educação”, essa situação traz o alerta para a condução de um processo identitário e de profissionalização dos coordenadores, de forma a considerar as especificidades de uma atuação

peculiar nas instituições de ensino e ainda proporcionar a luta por interesses comuns na educação do município.

Concordo com Frigotto (2010), quando analisa o surgimento da divisão técnica do trabalho escolar, sendo semelhante à própria divisão social do trabalho. Como mencionado na segunda seção deste estudo, é intencional, à luz do estado capitalista, a organização de um trabalho polivalente, multifuncional, diversificado, flexível e especializado, na atuação dos especialistas em educação (Amaral, 2019). Essa análise remonta a trajetória histórica do processo de produção e as relações de trabalho, principalmente no que se refere aos modelos de organização produtiva, surgidos após a segunda revolução industrial.

Na linha de produção do sistema municipal de educação de Castanhal, os especialistas em educação, aqueles que ocupam a função de coordenadores pedagógicos nas instituições de ensino, são responsáveis pela dinamização do processo educativo, pela promoção e assessoramento das atividades pedagógicas em ação integrada com a comunidade escolar (Castanhal, 2021). Cumpre-se dizer que tal dinamização está condicionada a demandas específicas do próprio sistema de ensino, como por exemplo: a elaboração de planos pedagógicos de ação, agenda de assessoramentos técnicos pedagógicos e preenchimento de sistemas da gestão referentes ações pedagógicas das instituições educativas.

Embora o fundamento das demandas tenha cunho pedagógico, pouco pode-se observar uma fundamentação teórico e metodológica da ação pedagógica empreendida, tendo destaque maior o cumprimento dos prazos das ações técnicas e burocráticas. A exemplo disso, é prática nas ações da SEMED, premiar a equipe gestora das instituições educativas que preencherem o sistema de gestão no prazo determinado. A materialização da meritocracia se dá de forma ampla e divulgada durante a jornada pedagógica no início do ano letivo. Para a minha surpresa, na etapa da Educação Infantil, a instituição premiada, foi o CMEI investigado neste estudo.

De acordo com Antunes e Pinto (2017), essas estratégias do sistema de ensino coadunam com uma nova forma de alienação dos profissionais da educação, pois eles são reconvertidos a valorizar uma forma de um trabalho flexível e intensificada, mascarada pelo conceito de corporativismo de cunho fascista em que se reafirma o poder autocrático e reduz a força de oposição. Teixeira e Barca (2022) ao debaterem os planos da Agenda Global do capital, na formação e trabalho docente, afirmam que o magistério público organizado pode se considerar uma força desarticuladora das reformas. Desse modo, não se trata mais apenas de formar o professor para qualificar os futuros trabalhadores, mas de intervir no processo de formação do psiquismo do professor de modo a “(con) formá-lo” às demandas do capital (Teixeira; Barca, 2022, p. 112 *apud* Shiroma; Evangelista, 2003).

Na trajetória dos coordenadores é possível observar uma outra relação, que se refere às contradições das dimensões constitutivas da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos ou dos especialistas em educação, como institucionalmente são denominados. Placco e Souza (2012; 2019), apontam o contrassenso que aporta o modo de ser e viver a coordenação pedagógica nas instituições de ensino, conforme as autoras:

A constituição identitária dos coordenadores pedagógicos se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem. No entanto esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que necessariamente, também implica contradições (Placco; Souza e Almeida, 2012).

Para além do que afirmam as autoras e observando a linha histórica da trajetória dos coordenadores pedagógicos, não há interesse por parte do sistema de ensino, a composição de uma classe de profissionais coordenadores efetivos. Em decorrência disso podemos elencar três situações, a saber: 1) o primeiro concurso público para este cargo, ocorreu somente em 2012, com oferta de 17 vagas e em 2024 houve o segundo e último concurso com a mesma quantidade de oferta de vagas; 2) há um número expressivo de professores efetivos com suplementação de carga horária para atuar como coordenadores pedagógicos e 3) mas de 50% dos coordenadores pedagógicos atuantes, até o final dessa pesquisa, são profissionais contratados temporariamente, em diversas condições de trabalho.

Conforme apresentado, a contradição a que me refiro vai além da constituição da identidade profissional dos coordenadoras chegando a própria qualidade de trabalho junto aos professores. No que tange à Educação Infantil, até o final dessa pesquisa, não foi possível saber a quantidade de profissionais e as suas condições de trabalho, situação que a própria rede de ensino desconhece ou desconsidera como relevante para o processo formativo dos professores.

Isso me levou a refletir sobre os aspectos das ações centrais quanto ao trabalho dos coordenadores em articular, formar e transformar a prática dos professores (Placco; Souza e Almeida, 2019). As condições que estes profissionais vivenciam não são favoráveis à essa centralidade, pois há demandas urgentes tanto do cotidiano das instituições educativas quanto da SEMED que precisam ser organizadas e atendidas. Além disso, a estabilidade de uma rede de coordenadores pedagógicos, em sua maioria profissionais contratados temporariamente, é oportuna para reter o embate que pode surgir perante os litígios do sistema de ensino e garantir o controle e a subserviência, retomando aos primórdios do trabalho supervisor de cunho técnico e fiscalizador do trabalhador docente.

Outra questão abordada nesta seção se refere à relação dos coordenadores pedagógicos com a Educação Especial do município. Foi possível perceber que este, foi o primeiro estudo realizado na rede de ensino que envolvesse os coordenadores pedagógicos no processo de inclusão, sobretudo na Educação Infantil. Foi perceptível a reação da CEES ao entenderem a estes profissionais, pois reconheceram que são eles que iniciam o processo de organização do acolhimento das crianças PEE e suas professoras. Desse modo, buscam articular as formações e atividades ofertadas pela coordenadoria ao PPA e agendas de formação continuada das coordenadoras para/com suas professoras.

Particularmente pude mapear os grupos de profissionais que estão envolvidos com o trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE e, dentre eles, um grupo em específico me chamou atenção: os estagiários que atuam junto às crianças no desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos no CMEI. Enquanto as atividades dos projetos são realizadas é facultado às professoras utilizar esse período para organizar outras atividades para a turma. Em diálogos com os estagiários, pude perceber que há uma responsabilização quanto à condução das atividades e ainda sobre a escrita de relatórios de desenvolvimento das crianças, ambos sob a supervisão de *Guita*.

A este problema faço referência ao que Michels (2021), apresenta sobre o mapeamento da formação de professores para a Educação Especial em âmbito nacional. Os cursos de pedagogia, que formam os professores capacitados, apresentam elementos referentes à Educação Especial em disciplinas específicas de 60h, situação correspondente ao que foi relatado pelos estagiários. Mais alarmante é a inexistência do debate de forma transversal nas demais disciplinas do curso de formação inicial.

Cotidianamente os estagiários organizam suas atividades para as crianças das turmas e pude observar que é humanamente impossível *Guita* acompanhar/supervisionar o trabalho realizado por eles. Me questionei o que seria então mais grave nessa situação: a natureza primária de garantir a hora pedagógica das professoras, disfarçada de projeto transversal ou a supervisão aligeirada para a atuação com as crianças PEE?

Os processos formativos ofertados pela CEES e fomentados pelos coordenadores pedagógicos, apresentam orientações para lidar com os estudantes PEE, porém ao analisar as temáticas debatidas ao longo de 18 meses de pesquisa de campo, observei que apenas uma foi direcionada para o público da Educação Infantil: disfunção sensorial. Com o título digno de um parecer terapêutico, tal formação recai na preocupação que Michels (2017; 2021), aponta sobre a organização da formação de professoras para a Educação Especial pela classificação da deficiência, sendo ela biológica ou psicológica das crianças. “Com essa centralidade no

biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico” (Michels, 2017).

No decorrer da pesquisa acompanhei o processo de mudança da gestão da SEMED e a reformulação de algumas orientações quanto ao atendimento das crianças PEE, o que vem sendo fortalecido a partir da colaboração dos coordenadores ao relatarem as suas demandas cotidianas. Como exemplo dessa construção temos o fenômeno das solicitações de profissionais como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos para serem inseridos nas instituições de Educação Infantil, por meio das Atendentes/Acompanhantes Terapêuticas com a finalidade de aplicação dos Planos de Desenvolvimento Infantil - PDI das crianças PEE. Tal diálogo tem sido realizado para que possam acordar e orientar às instituições sobre a condução.

Com base em todos estes aspectos, finalizo essa discussão rememorando o conceito de precarização do trabalho docente explanado por Hypolito (2012), quando afirma que ela está relacionada diretamente à condição geral do trabalho e não necessariamente está ligada ao processo de trabalho propriamente dito. Levando em consideração todos esses aspectos que foram debatidos nesta seção, fica evidente que *Guita* e seus colegas coordenadores da rede de ensino, estão imbricados no processo de precarização, perpassando as condições materiais, subjetivas, quanto a formação e carreira, remuneração, satisfação e intensificação do trabalho (Hypolito, 2012).

Estas situações fazem parte do desafio do trabalho cotidiano de *Guita*, que há pouco mais de dois anos nessa função busca organizar o seu trabalho de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Atuar no processo educativo das crianças PEE não era um aspecto em evidência no seu trabalho, mas tornou-se prioridade após os necessários desconfortos que a pesquisa trouxe. O estudo sobre o desenvolvimento infantil e as bases fundamentais da Educação Infantil, não fazem parte de uma rotina formativa no CMEI, isso se dá pelo fato de *Guita* não possuir uma abordagem teórica para fundamentar-se.

Desse modo, afirmo ser a teoria histórico-cultural, teoria que fundamenta este estudo, uma possibilidade enquanto método e teoria para o desempenho do seu trabalho, de modo a propiciar os elementos necessários para o desenvolvimento da personalidade consciente das professoras e das crianças.

Contudo a presente seção teve por objetivo compreender o processo educativo das crianças PEE a partir das relações do trabalho da coordenadora junto aos demais profissionais que, de algum modo, se relacionam com essas crianças. Para isso se fez necessário o estudo desde a trajetória dos coordenadores pedagógicos do município até as relações cotidianas com as crianças PEE.

Pode-se perceber que a coordenadora pedagógica está imbricada em um processo de precarização de seu trabalho, devido a diversos fatores que cerceiam o seu cotidiano e o principal deles são as condições de trabalho a que ela é submetida. Vale destacar que este estudo foi pioneiro no município e isso fez com que os coordenadores fossem observados como profissionais articuladores das ações solicitadas pelo sistema de ensino.

Guita passou a compreender a importância do papel que desenvolve no processo educativo das crianças PEE, após se deparar com os grupos de pessoas e profissionais que se envolvem no interior do CMEI. Tal feito tem instigado ela a estudar e se dedicar a compreender os processos inclusivos.

6 AS RELAÇÕES SOCIAIS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO CMEI E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS PEE

O que é absolutamente impossível para um é possível para dois. Nós acrescentamos: o que é possível no plano de desenvolvimento individual, se torna possível no plano de desenvolvimento social. (Vygotski, 1997b, p. 247) [tradução nossa]

Na seção anterior foi apresentado a estrutura organizacional da Coordenação Pedagógica no município de Castanhal e mais especificamente *Guita*, a Coordenadora Pedagógica participante da pesquisa.

Observa-se que a história de vida de *Guita* coaduna-se com o processo de construção e identidade dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Identificados como Especialistas em Educação, estes profissionais atuam em diferentes frentes e setores, possuem condições de trabalho divergentes e são, em maioria, servidores em contratos temporários.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou um panorama inicial da organização e das relações construídas pelos coordenadores pedagógicos da rede de ensino e mostra a relevância da atuação desses profissionais no processo educativo das crianças da Educação Infantil, sobretudo as crianças PEE.

Nesta seção, apresento as relações sociais que envolvem a participação de *Guita* no CMEI e as implicações no processo educativo das crianças PEE no CMEI. Observei a organização do meio social educativo com uma criança específica, que neste trabalho foi identificada com o pseudônimo *Dobkin*. Com base nessas relações, categorizo as principais ações realizadas por *Guita*, sistematizando a sua atuação no processo educativo das crianças PEE.

Itinerário da investigação

Conforme apresentado no método elaborado para o desenvolvimento desta tese, o itinerário percorrido nesta seção está diretamente relacionado ao segundo objetivo específico do estudo, que intenta compreender o processo educativo das crianças, a partir das relações estabelecidas entre *Guita*, as professoras da sala de referência, a professora da Educação Especial e os demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças PEE.

O objetivo proposto se desdobrou em duas questões específicas da pesquisa empírica, a saber: 1) como se dá o processo educativo das crianças PEE no CMEI e 2) quais as ações caracterizam o trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE. Para chegar as

respostas dessas indagações precisei selecionar uma das criança, descritas no quadro oito, com a finalidade de acompanhar as etapas do processo de inclusão desde a matrícula até as vivências cotidianas no CMEI. Desse modo, participaram diretamente desse momento da pesquisa empírica *Guita e Dobkin*, com o período de desenvolvimento dessa sendo realizada de maio de 2023 a junho de 2024. Os procedimentos que utilizei para produzir as informações foram observações e registros dos diálogos com *Guita*, tendo sido elaborado um protocolo específico, que se encontra nos apêndices desta tese.

De acordo com as informações levantadas, pude produzir dados referentes às relações sociais que constituem o processo educativo das crianças PEE no CMEI e como *Guita* contribui para este percurso.

Resultados

Apresento os resultados dessa pesquisa em quatro categorias que julguei serem relevantes para compreender as ações de *Guita* no processo educativo, são elas: 1) Das 7h às 17h: o cotidiano de *Guita* no CMEI; 2) Da janela da coordenação: as demandas direcionadas a *Guita*; 3) *Dobkin*: a criança incluída; e 4) O trabalho de *Guita* no processo educativo de *Dobkin*. Essa última categoria se subdivide em outras três subcategorias que apresentam a base de atuação de *Guita*, a saber: a) A organizar o CMEI para receber diariamente *Dobkin*; b) O diálogo frequente com as professoras da Educação Especial; e c) Os cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*.

6.1 Das 7h às 17h: o cotidiano de *Guita* no CMEI

Na seção anterior conhecemos *Guita*, a coordenadora participante desse estudo e nesta seção apresento as ações que constituem as relações sociais dessa profissional, caracterizando a organização do seu trabalho pedagógico.

O cotidiano de *Guita* no CMEI inicia às 7h da manhã, porém, bem antes desse horário, ela já realizou atividades que constituem as suas relações sociais, como a organização básica de sua casa e a rotina das suas filhas até o horário do almoço. Considero importante registrar o que ocorre no cotidiano de *Guita* antes de chegar ao CMEI, pois algumas ações que caracterizam a sua atuação no processo educativo reverberam das relações que a constituiu como uma mulher da classe trabalhadora, mãe e arrimo de família.

Entre as 7h e 17h há um intervalo para o almoço. *Guita*, quase que diariamente, retorna à sua casa¹¹ para almoçar com suas filhas e reorganizar a rotina do turno da tarde. De acordo com seus relatos, enquanto está em sua casa, é inevitável não pensar na organização do turno da tarde no CMEI e sempre há uma mensagem urgente no aplicativo do celular a ser respondida. Desse modo, o horário do almoço se dá de forma aligeirada com conversas objetivas que intercruzam as relações entre a *Guita*, mãe e coordenadora pedagógica.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo observei algumas ações rotineiras realizadas por *Guita*. No quadro 14, a seguir, sistematizei um dia de trabalho de *Guita*, considerando o período que ela realizava suas atividades no CMEI, ou seja, das 7h às 17h.

Quadro 14 - Registro de um dia de atividades de *Guita*

| Cotidiano do trabalho de <i>Guita</i> | |
|--|---|
| Horário (aproximadamente) | Atividades |
| 07h | - Chegava ao CMEI; - Organizava o pátio para a entrada das crianças (verificava os espaços, lanche e chegada das professoras, auxiliares e profissionais de apoio escolar). |
| 07h30min | - Acolhia as crianças na entrada do CMEI. |
| 08h | - Realizava atendimento de pais e/ou responsáveis das crianças; - Verificava o lanche das crianças (<i>Guita</i> procurava resolver, qualquer intercorrência no lanche, se havia falta de alimentos ou temperos entre outros); - Verificava as salas de referência (<i>Guita</i> entrava em cada sala saudando as crianças e professoras e perguntava se havia necessidade de auxílio em alguma situação). |
| 09h | - Auxiliava as professoras das crianças e verificava a qualidade do lanche. |
| 09h30min | - Organizava as suas ações (<i>Guita</i> procurava resolver o que havia programado de atividades para o dia no CMEI, por exemplo: aquisição de materiais para eventos ou solicitação das professoras, organizava a produção de cópias para as crianças, respondia e enviava mensagens pelo aplicativo, respondia e-mails, fazia ligações telefônicas para solicitação de materiais, organizava as programações, criava informativos e avisos à comunidade entre outras ações). |

¹¹ *Guita* mora próximo ao CMEI. Ela se desloca conduzindo sua própria motocicleta (muito comum entre os professores do município) o que lhe dá condições de realizar essa pausa diariamente.

| | |
|----------|---|
| 10h30min | <ul style="list-style-type: none"> - Voltava a visitar as salas e se disponibiliza em ajudar na realização das atividades; - Realizava momentos de formação continuadas (<i>Guita</i> realizava alguma das ações de orientação pedagógica às professoras, fazia assessoramento nas salas, pequenos atendimentos, mediações de conflitos entre servidores entre outros momentos). - Fazia atendimentos de pais ou professoras. Recebia pessoas externas ao CMEI, como por exemplo: técnicos da SEMED, terapeutas e seus acompanhantes terapêuticos e pesquisadores. |
| 11h30min | <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliava as professoras na saída das crianças; - Retomava os momentos de formação continuada (principalmente com as professoras que trabalhavam os dois horários e que almoçavam na escola e a professora da Educação Especial). |
| 12h | <ul style="list-style-type: none"> - Geralmente retornava à casa para almoçar com as filhas; - Quando ficava no CMEI, almoçava com as manipuladoras de alimentos, os demais servidores que trabalhavam até as 13h e algumas professoras que possuíam jornada de 200h. |
| 13h | <ul style="list-style-type: none"> - Retornava ao CMEI; - Organizava a entrada das crianças (verificava os espaços, lanche e chegada das professoras, auxiliares e profissionais de apoio escolar); - Em alguns dias precisava ir à SEMED |
| 13h30min | <ul style="list-style-type: none"> - Repetia a atuação realizada no turno da manhã; - Realizava atendimento de pais e/ou responsáveis das crianças; - Verificava o lanche das crianças (<i>Guita</i> procura resolver, qualquer intercorrência no lanche, se havia falta de alimentos ou temperos entre outros); - Verificava as salas de referência (<i>Guita</i> entrava em cada sala saudando as crianças e professoras e perguntava se havia necessidade de auxílio em alguma situação). |
| 14h | <ul style="list-style-type: none"> - Revisava o que foi realizado pela manhã; - Retomava a organização da produção de cópias para as crianças, respondia e enviava mensagens pelo aplicativo, respondia e-mails, fazia ligações telefônicas para a solicitação de materiais ou outros, organizava as programações, criava informativos e avisos à comunidade entre outras ações); - Voltava a realizar momento de formações continuadas principalmente ao que se referia a informações e combinados às professoras sobre as solicitações e eventos da SEMED e mediava conflitos entre os servidores do turno da tarde; - Fazia atendimentos de pais ou professoras e recebia pessoas externas ao CMEI, como por exemplo: técnicos da SEMED, terapeutas e seus acompanhantes terapêuticos e pesquisadores. |
| 15h | <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliava as professoras no lanche das crianças e verificava a qualidade do lanche; |

| | |
|----------|--|
| | |
| 15h45min | - Iniciava a organização do dia seguinte (<i>Guita</i> organizava as situações repentinas que ocorreriam ou que eram avisadas, como por exemplo: a ausência de professoras e/ou auxiliares e mediadoras, visita de pessoas externas ao CMEI, culminâncias e atividades que seriam realizadas fora das salas de referências entre outras situações). |
| 16h | - Momento do café com as servidoras manipuladoras de alimentos e apoio de limpeza e manutenção. Momento em que <i>Guita</i> relaxava e se confraternizava, enquanto observava e alimentava as redes sociais do CMEI. |
| 16h30min | - Retomava a organização do dia seguinte, enviando e respondendo mensagens pelo aplicativo. |
| 17h | - Auxiliava as professoras na saída das crianças; - Retornava para a sua casa |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observa-se que o cotidiano de *Guita* se dá em ações diariamente comuns, destacando as atividades de organização da entrada e saída das crianças, atendimento de pais, responsáveis, professoras e pessoas externas, verificação do quadro funcional principalmente professoras e profissionais de apoio escolar (mediadoras e cuidadoras), respostas às solicitações das professoras e da SEMED, mediações de conflitos e nos momentos de formação continuada.

No que se refere à organização da entrada e saída das crianças, *Guita* se preocupa em verificar se elas eram recebidas pelas suas respectivas professoras e, no momento da saída, a preocupação se dava em entregá-las ao seus responsáveis, mediante a apresentação da carteira de identificação das crianças.

O atendimento aos pais, responsáveis, professoras e pessoas externas ao CMEI ocorria cotidianamente em diversos momentos do dia. Havia uma maior concentração de atendimento dos pais e/ou responsáveis logo após a entrada das crianças, apresentando diferentes demandas, a saber: ausência das crianças, situações de saúde ou tratamento médico e terapêutico, informação sobre a pessoa que deixará e buscará a criança, solicitação de declaração de vínculo escolar¹², reclamações, tira dúvidas sobre atividades e eventos do CMEI entre outros.

Quanto aos atendimentos às professoras observei que a maioria das solicitações se referiam a informações sobre as crianças, eventos do CMEI ou solicitações de materiais para realização de alguma atividade. Em geral, esses atendimentos ocorriam de forma breve nas salas de referência. Em outros momentos o atendimento ocorria por solicitação de *Guita* em sua sala, à medida em que precisava fazer alguma orientação mais específica. Para tal propósito, ela

¹² Da mesma forma este é solicitado à secretaria do CMEI.

verificava o melhor horário do dia para que a professora a ser atendida, pudesse retirar-se da sala com as crianças.

No contexto desses atendimentos, observei que *Guita* realizava “momentos de formação continuada” (Seixas, 2017 p. 50). Nesse sentido, usarei a expressão momentos de formação continuada para relacionar as seguintes atuações da coordenadora, a saber: 1) orientações individuais; 2) orientações grupais; 3) reuniões pedagógicas; 4) entrega e orientação de materiais de estudo; 5) elaboração de informativos em colaboração com as professoras; 6) monitoramento e assessoramento às salas de referência; 7) busca de atividades utilizando a internet, livros e revistas; e 8) qualquer outro momento em que estejam a coordenadora e alguma professora, envolvidas em orientações pedagógicas.

O estudo de Seixas (2017) concluiu que o processo da formação continuada organizado por uma coordenadora pedagógica se dá em momentos específicos, por isso ele se constitui de forma variada e em diversos espaços das escolas da infância. No presente estudo pude confirmar a mesma característica e no que se refere às orientações para a organização do trabalho pedagógico às crianças PEE, estas ocorrem com frequência e sempre são compartilhadas entre as professoras da sala de referência e a professora da Educação Especial.

Outra atuação que se destaca no cotidiano de *Guita* se refere à verificação do quadro funcional do CMEI, tendo destaque a presença das professoras das salas de referência e os profissionais de apoio escolar (mediadores e cuidadores). Observei que este é um ponto de tensão no cotidiano de *Guita*, pois se havia ausência de algum dos profissionais, de forma repentina, era preciso reorganizar a dinâmica do CMEI, de modo a garantir o direito à educação das crianças PEE. *Guita* relatava que quase sempre havia conflitos entre as professoras quando solicitava mudança nas salas, principalmente quando precisava deslocar profissionais de apoio de uma sala para outra. Durante a realização dessa investigação, percebi que em alguns dias, turmas de crianças foram dispensadas devido *Guita* não ter conseguido remanejar as professoras.

Cotidianamente, *Guita* se depara com algumas demandas específicas advindas da SEMED, que geralmente são solicitações de dados estatísticos, os quais são compartilhados com a secretaria do CMEI. Outras demandas se referem à realização ou participação de eventos, como: inauguração de outras instituições educativas, reuniões com a coordenadoria de ensino, formações externas, acompanhamento de ações de outras secretarias entre outras demandas que, segundo *Guita*, são solicitadas subitamente.

Receber pessoas externas à rede municipal de ensino também faz parte do cotidiano de *Guita*. Essas pessoas representam os pesquisadores, assim como eu, os terapeutas e seus

atendentes terapêuticos, agentes de saúde, agentes de endemias e conselheiros tutelares. Entre estes darei destaque aos terapeutas e atendentes terapêuticos, os quais tem ampliado a sua presença no CMEI.

Como vimos na terceira seção desta tese, há um crescente no número de matrícula de crianças PEE nas instituições educativas da Educação Infantil. Os microdados do censo apontam que as crianças com TEA possuem maior evidência. Essas crianças, além de frequentarem as escolas da infância, convivem em ambientes clínicos participando de atendimentos terapêuticos, realizados por profissionais especialistas, como: terapeutas ocupacional, fonoaudiólogos e psicólogos. Para cada especialidade, há um plano de desenvolvimento individualizado e em algumas situações, para o sucesso da aplicabilidade, é necessário a inserção de um outro profissional, o Atendente ou Acompanhante Terapêutico - AT.

A vertente terapêutica é o novo fenômeno que adentra as escolas públicas brasileiras, fundamentada pelos parâmetros da neurodiversidade (Freitas e Gonçalves, 2023). Os profissionais terapeutas, especialistas em TEA fundamentados na Terapia Comportamental Cognitiva – TCC e *Applied Behavior Analysis* - ABA, buscam atender às solicitações, desesperadas, das famílias das crianças com TEA, fazendo da escola um espaço de extensão do processo terapêutico. *Guita* relata que compreende e acolhe as solicitações das mães das crianças TEA, pois, como mãe, reconhece os esforços que estas fazem para que seus filhos possam viver com mais autonomia e segurança. No entanto, ela se preocupa com a intensificação das atividades e atendimentos a que essas crianças são submetidas.

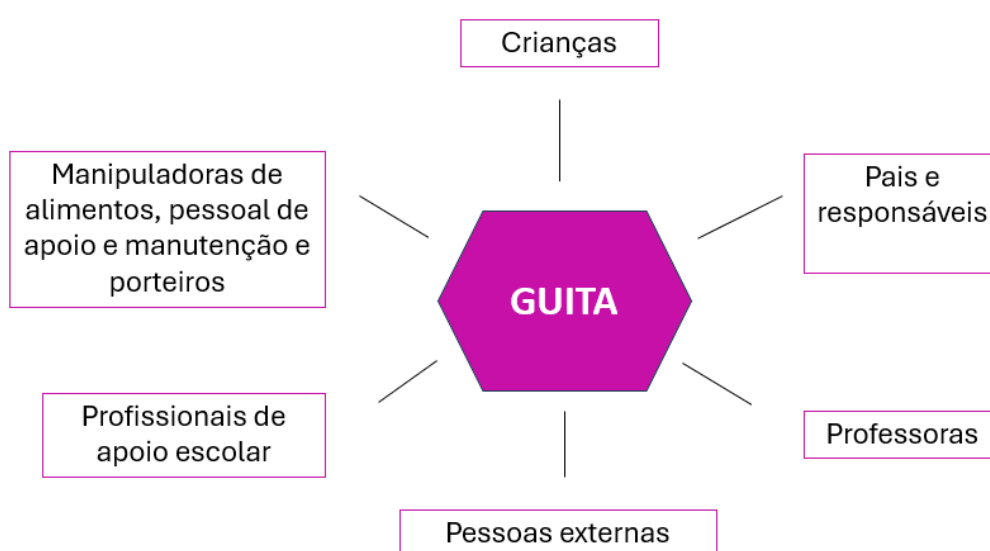
Durante a pesquisa foi possível constatar um crescimento das visitas dos terapeutas. Em 2023, três solicitações foram recebidas por *Guita*, já em 2024, ela precisou de orientações da CEES para saber como poderia lidar com a demanda de profissionais externos ao CMEI. Até o final desta investigação havia uma solicitação para o desenvolvimento do trabalho de um Atendente terapêutico, para desenvolver duas horas de acompanhamento com uma determinada criança do CMEI. Para que esses profissionais possam desenvolver suas atividades é necessário apresentar à CEES e ao CMEI uma cópia do PDI e um cronograma do período de acompanhamento da criança no CMEI.

Faz parte do cotidiano de *Guita* o momento do café com as servidoras manipuladoras de alimentos e apoio da limpeza e manutenção. Observei que este é o tempo em que *Guita* relaxava e podia conversar sobre suas reflexões quanto ao dia de trabalho no CMEI. Foi possível perceber que durante as conversas informais e o café, ela produzia postagens para as redes

sociais do CMEI, se atualizava sobre as notícias divulgadas pela internet e as que eram trazidas pelas servidoras.

O cotidiano de *Guita* se dava de forma dinâmica e com diversos desafios a serem superados. A partir da descrição das atividades que caracterizam o cotidiano do seu trabalho, foi possível identificar que *Guita* possui frentes de atuação diferentes para cada grupo de pessoas do CMEI. Reuni na figura abaixo a dinâmica das relações sociais de *Guita*.

Figura 11 - Dinâmica das relações sociais de *Guita*



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Durante as observações foi possível constatar que *Guita* possui relações com todas essas pessoas cotidianamente, em alguns momentos de forma mais específica, como no caso do contato com as professoras, já em outros, de forma indireta e casual como no contato com as manipuladoras de alimentos e pessoal de apoio a manutenção e limpeza do CMEI. De todo modo, tais relações confere a *Guita* um lugar de atuação privilegiada para a articulação de um trabalho intencionalmente pensado para o desenvolvimento das crianças.

6.2 Da janela da coordenação: as demandas direcionadas a *Guita*

O CMEI foi construído por meio dos recursos destinados ao Proinfância, um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação

Infantil, que teve seu desenvolvimento entre os anos de 2014 a 2017. Em um dos seus projetos arquitetônicos há uma sala destinada a coordenação e/ou direção da instituição que possui uma extensa janela, a qual permite obter uma visualização geral das ações ocorridas.

Imagem 4 - Imagem da janela da sala da coordenação pedagógica



Fonte: registro do diário de campo da pesquisa, 2023

Durante a realização deste estudo foi possível observar que maioria das demandas repentinas eram percebidas por *Guita*, ao observar algumas cenas pela janela da sala da coordenação pedagógica. Ou ainda, era pela janela, que *Guita* era solicitada pelas professoras. Tal relação corrobora com o que Guimarães e Villela (2006) apontam como um dilema na atuação dos coordenadores pedagógicos, o de “apagar incêndios”.

De acordo com as autoras, faz parte da atuação do coordenador identificar possíveis problemas emergentes no cotidiano, mas é necessário que consiga discernir os diferentes níveis de sua atuação, que vão desde a resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis até a organização dos momentos de orientação pedagógica para professores e/ou responsáveis.

As solicitações iniciadas na janela da coordenação, de certo modo, envolviam as pessoas que possuem relações cotidianas com *Guita*, como relatado na subseção anterior. Para sistematizar as demandas organizei um quadro categorizado por três grupos específicos, a saber: a) as professoras; b) as crianças; e c) os demais profissionais e comunidade do CMEI. Em cada grupo que compõem o CMEI há solicitações e demandas diferenciadas, o que reverbera na constituição do campo de atuação de *Guita*.

Quadro 15 – Solicitações para a coordenação pedagógica

| Envolvendo as professoras | Envolvendo as crianças | Envolvendo os demais profissionais e comunidade do CMEI |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Auxílio na construção do planejamento; - Verificação de situações (físicas ou pedagógicas) nas salas de referências; - Reprodução de cópias de atividades e/ou avisos; - Ligações telefônicas ou envio de mensagens para a família das crianças; - Solicitação de materiais para realização de atividades; - Auxílio para registro fotográfico das atividades com as crianças; - Informação sobre faltas, ausências e saídas antecipadas; | <ul style="list-style-type: none"> - Recebimento das crianças que são levadas pelas professoras para mediar conflitos; - Acompanhamento das crianças nas salas de referência ou atividades no pátio do CMEI; - Acompanhamento nas atividades do AEE; - Supervisão dos relatórios de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; - Verificação da atualização da documentação das crianças; - Acompanhamento da frequência irregular e das faltas; | <ul style="list-style-type: none"> - Auxílio na organização dos materiais pedagógicos, administrativos e alimentos; - Acompanhamento do cardápio do lanche das crianças; - Participação da atualização da Proposta Pedagógica; - Participação no processo de matrículas; - Monitoramento do trabalho realizado pelo Acompanhante terapêutico; - Convocação dos pais das crianças, sempre que necessário; - Orientação de programas sociais aos pais dos alunos; - Desenvolvimento de atividades integradas com todos os servidores; - Participação das reuniões pedagógicas e reuniões de pais; |

Fonte: adaptado de Seixas (2017)

O quadro 15 apresenta as solicitações que cotidianamente advém pela janela da sala da coordenação e direção pedagógica. Algumas demandas constituem os espaços de atuação de

Guita, já outras revelam necessidades emergenciais do CMEI e que dispensam maior atenção da coordenadora para realizar os encaminhamentos necessários.

No decorrer do ano de 2023, a sala da coordenação e direção pedagógica do CMEI localizava-se no local projetado na construção do prédio, porém, em 2024, houve uma mudança de sala, o que envolveu a alteração da sala de recursos multifuncionais e a secretaria da instituição. De acordo com informações de *Guita*, a mudança foi necessária para que a sala de recursos multifuncionais tivesse uma melhor estrutura, visto que ela se localizava em um pequeno espaço e afastado da convivência das crianças. Além disso, *Guita* relatou que precisava de um espaço mais privativo para conversar com os pais e responsáveis das crianças e quando necessário mediar conflitos entre os servidores do CMEI.

Desse modo, a partir de 2024, a sala de recursos multifuncionais passou a ser no espaço destinado a secretaria do CMEI, essa, passou a ocupar o espaço da sala da coordenação e direção pedagógica. O pequeno espaço da sala de recursos multifuncionais, afastado da convivência das crianças, passou a ser a sala da coordenação e direção pedagógica. Sem janela para receber e delegar demandas e situações.

6.3 Dobkin, a criança inclusa

Dobkin é o pseudônimo da criança que foi observada durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Trata-se de um menino alegre e curioso, sempre atento ao movimento dos profissionais que trabalhavam no CMEI e disposto a explorar os espaços da instituição, criando brincadeiras no quintal, correndo pelos longos corredores e motivando outras crianças a correrem junto a ele.

Dobkin também é uma criança com TEA de três anos de idade que frequentava a turma de três anos E, no turno vespertino, no ano de 2023 e durante um mês do primeiro semestre do ano de 2024. Frequentar o CMEI foi sua primeira experiência na Educação Infantil da rede pública de Castanhal. Conforme relatos do secretário do CMEI, a matrícula de *Dobkin* foi realizada por sua mãe, que trouxe os laudos médicos e relatórios dos terapeutas que lhe atendiam em uma clínica particular da cidade. O laudo expedido por um médico neurologista infantil aponta que a criança necessita de terapias em psicologia, terapia ocupacional, com sessões de integração sensorial e fonoaudiologia, fazendo referência de que estes profissionais precisam ser habilitados em ABA.

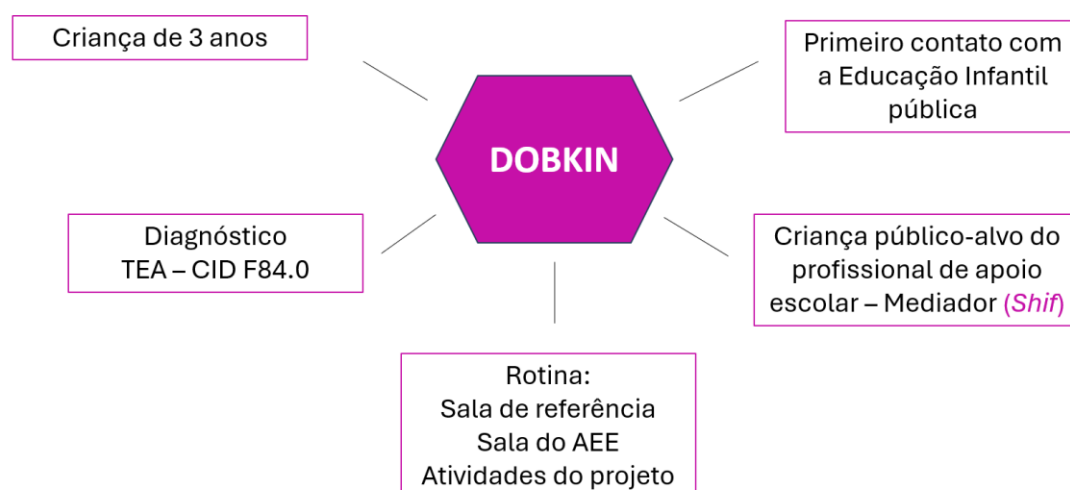
A mãe de *Dobkin* também trouxe, para compor os documentos da matrícula, os relatórios da experiência que teve em uma instituição de Educação Infantil privada. Como apontam os

registros, *Dobkin* apresentava pouca integração com os colegas e as professoras, tinha dificuldades de concentração nas atividades propostas e precisava de cuidadores para o acompanhá-lo no momento do lanche, higiene e atividades pedagógicas, comportamentos que são inerentes ao diagnóstico de uma criança TEA.

Conforme a Organização Mundial da Saúde - OMS o transtorno do espectro autista - TEA se define como um conjunto de condições que afetam o comportamento social, a comunicação e a linguagem. O autismo é uma condição que apresenta sinais e características identificáveis desde a primeira infância, e que podem persistir até a adolescência ou idade adulta. A OMS apoia-se nas definições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição - DSM-5 e pela Associação Psiquiátrica Americana e a Classificação Internacional de Doenças, em sua 10ª revisão - CID-10, que compreendem o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento (Ribeiro *et. al*, 2023).

De acordo com Ribeiro *et. al* (2023), a intervenção terapêutica é a medida prioritária para crianças com TEA, pois a falta de comunicação e interação com as pessoas, restringe a oportunidade das crianças aprenderem e se desenvolverem, sendo por isso, que as terapias especializadas e os atendimentos individuais nas instituições educativas são considerados fundamentais. Os autores afirmam ainda que aliado aos serviços terapêuticos a medicação é um intervenção psicofarmacológica favorável ao desenvolvimento das crianças.

Dobkin faz uso contínuo de risperidona, um medicamento que tem característica antipsicótica atípica e serve para amenizar os sintomas de irritabilidade, agitação, agressividade, automutilações e birras. Na figura 12, a seguir, apresento os elementos que marcam a sua existência social como uma criança TEA e PEE matriculado em uma instituição de Educação Infantil.

Figura 12 – Elementos que apresentam a existência social de *Dobkin*

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Para promover o desenvolvimento de *Dobkin*, observei que algumas profissionais estavam diretamente envolvidas nesse processo, a saber: 1) *Zinaida*, professora da sala de referência; 2) *Tamara*, professora da Educação Especial; 3) *Chif*, profissional de apoio escolar – mediadora e 4) *Levina*, auxiliar de professora.

Além delas, havia três estagiários que atuavam com atividades em três projetos distintos implementados pela SEMED. As ações ocorriam uma vez na semana e eram realizadas por supervisão de *Guita* e da *Zinaida*. Os estagiários eram: *Morozova*, *Lídia* e *Slavina* e atuavam respectivamente nos projetos: corpo e movimento, meio ambiente e cidadania e linguagem das artes.

A partir de janeiro de 2023, foram realizadas observações sobre o trabalho cotidiano destas profissionais relacionadas, com a finalidade de entender o processo educativo organizado por elas e como *Dobkin* estava sendo envolvido. A seguir, apresento a descrição do cotidiano de *Dobkin* durante o turno da tarde, período em que estava no CMEI.

Quadro 16 – o cotidiano de *Dobkin* no CMEI

| Horário | Ação | Desdobramentos da ação |
|---------|-----------------|--|
| 13h30 | Entrada no CMEI | <i>Dobkin</i> chegava acompanhado de sua prima (atuava na função de babá) que o deixava na entrada do CMEI com a profissional de apoio escolar – mediadora (<i>Chif</i>) |

| | | |
|-------|---|---|
| 13h40 | Início das atividades na sala de referência | As atividades eram conduzidas por <i>Zinaida</i> , a professora da sala de referência. Todas as quartas-feiras, <i>Tamara</i> o buscava para realizar atividades na sala de recursos multifuncionais e às terças-feiras, as atividades na sala de referências eram conduzidas pelos estagiários dos projetos. <i>Chif</i> se dedicava a orientar <i>Dobkin</i> na realização das atividades |
| 15h15 | Lanche | O lanche de <i>Dobkin</i> era trazido de casa e acontecia no refeitório e em alguns dias na sala de referência ou de recursos multifuncionais na companhia de <i>Chif</i> . |
| 15h30 | Retorno do lanche | <i>Dobkin</i> retornava a sala de referência e participava das atividades organizadas por <i>Zinaida</i> |
| 16h | Hora do banho | Todos os dias <i>Chif</i> conduz <i>Dobkin</i> ao banheiro para dar banho e trocar de roupa. A dermatite atópica o fazia sentir muito calor e o deixava agitado. O banho o acalmava e identificava que o horário da saída se aproximava |
| 17h15 | Organização para saída | Na companhia de <i>Chif</i> , <i>Dobkin</i> aguardava a chegada de sua prima para retornar a sua casa. |

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

É possível observar que o cotidiano de *Dobkin* no CMEI apresentava uma regularidade nas atividades, principalmente no que se refere a organização do seu lanche e do banho. Observa-se ainda que *Guita* não se apresenta diretamente na rotina de *Dobkin*, porém havia dois momentos em que a orientação dela se fazia necessária para o desenvolvimento das atividades com a criança, sendo o primeiro deles na supervisão das atividades que eram elaboradas pelos estagiários do projeto e o segundo, na organização do banho de *Dobkin*.

As atividades que eram organizadas pelos estagiários dos projetos ¹³ocorriam sob supervisão de *Guita*, que busca acompanhar os planejamentos e ações que são elaboradas por

¹³ As atividades elaboradas pelos estagiários do projeto ocorrem para suprir a garantia da hora pedagógica das professoras, ou seja, quando os estagiários estão desenvolvendo as atividades com as crianças, as professoras da sala de referência, ficam na sala dos professores usufruindo da hora atividade. Esta situação me chamou muito atenção, pois embora os estagiários realizarem as atividades sob a supervisão da *Guita*, é humanamente impossível que ela esteja nas salas de referência acompanhando cada um dos deles. Este ponto daria uma outra discussão, levada a refletir sobre o processo de intensificação de trabalho dos estagiários e da coordenadora, além disso o risco que a prefeitura assume sem garantir a supervisão qualificada desses estudantes de licenciaturas. No entanto este não é o objetivo desta tese.

eles. Em alguns momentos pude presenciar *Guita* no pátio do CMEI ou nas salas de referência, participando junto com as crianças das ações planejadas. Já o momento do banho, tinha a participação de *Guita* na medida em que ela orientava os servidores da limpeza para manterem o banheiro limpo e auxiliarem *Chif* quando necessitasse de algum utensílio ou ajuda com o próprio *Dobkin* para sair do banheiro ou vestir-se.

A estes dois momentos da participação mais ativa de *Guita* no cotidiano de *Dobkin*, caracterizo como uma das atuações dela no processo educativo. Na próxima subseção apresentarei de forma mais sistematizada as ações que caracterizam o trabalho de *Guita* nesse processo, tendo como referência as relações com *Dobkin*, a criança PEE da observação desse estudo.

6.4 As implicações do trabalho de *Guita* no processo educativo de *Dobkin*

Essa última subseção reúne os elementos que constroem o resultado central desse estudo: as implicações do trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI. Para chegar as conclusões que apresento, precisei observar e compreender cada relação que atravessava as atividades desenvolvidas por *Guita*, desde sua existência social como uma coordenadora pedagógica na Educação Infantil, até as formas particulares de sua organização no CMEI.

Observar as relações que *Guita* manteve, mesmo de forma indireta, com *Dobkin*, me fez compreender que a coordenadora o percebe antes de sua deficiência, ou seja, como uma criança em primeiro plano. Talvez ela não tenha a compreensão de como essa sua forma de perceber o *Dobkin*, coaduna com o que postula Vigotski quando elabora seus estudos sobre os fundamentos de defectologia: “[...] qualquer criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança, e só depois uma criança deficiente [...]” (Vigotski, 1955, p. 44), porém foi por meio dessa premissa que pude mapear as três ações centrais que constituem a atuação de *Guita* para o processo educativo de *Dobkin* e das demais crianças PEE no CMEI.

Observei que a coordenadora buscava organizar as atividades no CMEI de forma a considerar o bem-estar de todas as crianças, para isso ela se mantinha receptiva às necessidades das professoras, sobretudo no que se referia à realização das atividades cotidianas e possíveis eventos do CMEI. Além das professoras da sala de referência, *Guita* possuía permanente diálogo com as professoras da Educação Especial, pois reconhecia o limite de seu conhecimento perante orientações específicas para a atuação das professoras da sala de referência com as crianças PEE.

Considerando o bem-estar de todas as crianças no CMEI e, especificamente, as crianças PEE, representadas por *Dobkin*, elenquei três categorias que compuseram a atuação de *Guita* no processo educativo, tendo como referência as relações entre ela e *Dobkin*. Observei que a coordenadora se preocupava com as relações mais triviais no cotidiano do CMEI, no entanto tais preocupações eram a base estrutural para a permanência das crianças PEE no CMEI. Desse modo, foi possível perceber que *Guita* se preocupa em três aspectos, a saber: 1) Organização diária do CMEI; 2) Diálogo frequente com as professoras da Educação Especial e 3) Cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*.

A partir de agora apresento cada uma dessas categorias descrevendo os desdobramentos das preocupações de *Guita*.

6.4.1 – Organização diária do CMEI

Como apresentado na primeira subseção, *Guita* mantinha uma prática habitual para realizar suas atividades no CMEI. Ao chegar ela organizava o pátio para a entrada das crianças, verificava a disposição dos espaços, buscava informações sobre o lanche e se dedicava a acompanhar a chegada das professoras da sala de referência, auxiliares de professoras, estagiários e profissionais de apoio escolar.

Antes de *Dobkin* chegar ao CMEI, *Guita* verificava a chegada da professora da sala de referência, a quem eu chamo de *Zinaida*, verificava ainda a chegada de *Levina* a auxiliar da professora e *Chif*, a profissional de apoio escolar – mediadora. Todas essas verificações se faziam necessárias para garantir que a criança fosse recebida e acompanhada durante o período do dia que estava no CMEI.

Quando havia ausência de uma das profissionais acima relacionadas, *Guita* precisava contar com a colaboração de outras professoras que estavam no CMEI, como por exemplo a professora da Educação Especial, *Tamara*, a qual buscava se reorganizar devido ter compromisso com outras crianças PEE. Além de *Tamara*, outras profissionais se envolviam nos cuidados de *Dobkin*, a exemplo das servidoras da manutenção e limpeza do CMEI que ficavam à disposição para o acompanhá-lo ao banheiro ou ajuda no momento do lanche.

Outra situação que fazia parte da organização diária de *Guita*, se referia à organização do momento do banho de *Dobkin*. Como relatado na subseção anterior, fazia parte da rotina dele, tomar banho após o lanche devido a dermatite atópica que deixava sua pele irritada. O banho, necessário para que ele compreendesse que já se aproximava do momento de ir para casa, era conduzido por *Chif*. No entanto, para que tudo ocorresse bem, *Guita* combinava com

as servidoras da manutenção e limpeza a verificação do banheiro infantil masculino, no que se refere a higiene e funcionamento do chuveiro.

Durante os dias em que estive no CMEI não observei a ausência das professoras da sala de referência de *Dobkin*, mas *Guita* relatou que houveram dias em que *Chif* precisou ausentar-se para participar de formações continuada na SEMED e orientou que ela avisasse a mãe da criança que ela estaria ausente no dia seguinte. Outra situação de ausência ocorreu com *Zinaida* e, nesse caso, a turma foi dispensada. Observei que essa era uma prática comum que ocorria na ausência da professora da sala de referência, pois *Guita* não conseguia dispor de outra professora para a substituição, exceto quando os estagiários estavam em horários disponíveis, ela os remanejava para a turma a fim de que não fosse dispensada.

Além dos remanejamentos que eram necessários para o bem-estar de *Dobkin* no CMEI, *Guita* se colocava à disposição para auxiliar no que fosse necessário e por alguns momentos entrava na sala de referência ou ajudava no momento da realização das atividades externas.

6.4.2 - O diálogo frequente com as professoras da Educação Especial

Outra relação que consegui identificar na atuação de *Guita* no processo educativo de *Dobkin* era o permanente diálogo com as professoras da Educação Especial. *Guita* tinha consciência de seu limite quanto ao seu envolvimento direto com *Dobkin* e o acompanhamento do seu desenvolvimento, desse modo, buscava manter o diálogo com *Tamara*, a fim de compreender e buscar soluções para as necessidades educativas da criança.

É importante relatar, que durante a realização do estudo acompanhei a mudança das professoras da Educação Especial, por duas vezes no CMEI. Ao iniciar a pesquisa conheci a primeira professora a qual me apresentou o funcionamento da Educação Especial no CMEI e o quantitativo de crianças PEE. No início do ano letivo de 2023, a primeira professora encaminhou à CEES/SEMED as informações de *Dobkin* que foram apresentadas no ato da matrícula, para que pudesse ser avaliado a necessidade de um profissional de apoio escolar. A primeira professora não chegou a participar da avaliação da criança. Por sua vez, a quem eu chamo de *Tamara*, pode acompanhar o processo de avaliação e ser responsável pela elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI.

Finalizada a avaliação de *Dobkin* pela equipe da CEES/SEMED, ficou consentido que ele era uma criança Público da Educação Especial e do Profissional de Apoio Escolar – Mediador. Desse modo, *Dobkin* passou a ter uma nova matrícula no CMEI, o que lhe garantia o atendimento no AEE no contraturno. *Guita* relatou que a mãe da criança informou dificuldades em trazê-lo ao CMEI em um horário diferenciado, pois eles residiam distante da

instituição e os pais trabalhavam o dia inteiro, além do fato de realizar terapias. Por esses motivos, *Guita e Tamara* avaliaram a dificuldade relatada pela mãe da criança e combinaram de realizar o AEE de *Dobkin* no mesmo turno em que ele frequentava a sala de aula de referência.

A partir disso, passei a perceber que *Guita e Tamara* mantinham permanente diálogo para as resoluções de situações específicas das crianças PEE e essa dinâmica entre elas culminava em um trabalho colaborativo, porém com expertises diferentes. Enquanto *Guita* gerenciava a organização da instituição para receber *Dobkin*, *Tamara* organizava as questões pedagógicas e da avaliação do desenvolvimento dele.

Guita e Tamara participaram juntas do primeiro ciclo formativo ¹⁴desse estudo, o que foi crucial para pensar sobre o processo educativo de *Dobkin* e novos objetivos para o desenvolvimento dele. Durante os momentos do ciclo formativo, *Guita* refletia sobre as formações que ocorriam na CEES/SEMED, com os profissionais da Educação Especial, mas que não era convocada. Para *Guita* era importante que os coordenadores pedagógicos estivessem na mesma formação para estarem cientes das discussões que envolviam as crianças PEE e para fortalecer o trabalho inclusivo no CMEI. Quando *Tamara* retornava das formações ela repassava todas as informações e novidades teóricas que haviam sido debatidas.

No início do ano letivo de 2024 fomos surpreendidas com a transferência de *Tamara* para outra instituição. *Guita* procurou informações sobre a substituição da professora, antes que as aulas do ano letivo iniciassem. *Lifanova* passou então a ser a nova professora da Educação Especial. *Guita* apresentou a ela a organização e informações sobre o atendimento das crianças PEE realizado por *Tamara* e solicitou que desse prosseguimento ao trabalho realizado.

Lifanova acompanhou *Dobkin* no início de 2024, em seus primeiros dias no CMEI, porém a mãe da criança solicitou transferência para outra instituição educativa mais próxima da sua casa. A nova professora da Educação especial precisou elaborar o relatório de *Dobkin* e para isso contou com o suporte de *Guita*, que acompanhou o processo e avaliação do desenvolvimento da criança.

É importante frisar que os diálogos que *Guita* obtinha com as duas professoras anteriores da Educação Especial foram importantes para fazer o acolhimento e ambientação de *Lifanova*. Observei que era *Guita* quem apresentava as particularidades das crianças PEE, mesmo de forma limitada, nas duas vezes que ocorreu a troca de professora da Educação Especial. Com a chegada de *Lifanova*, *Guita* ponderou a importância de inseri-la nos estudos previstos nesta

¹⁴ Na próxima seção apresento os resultados desse processo formativo e o envolvimento de *Guita e Tamara*

pesquisa. Assim, os dois últimos ciclos formativos foram realizados com elas e são apresentados na última seção desta tese.

6.4.3 – Cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*

Os cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin* foi a última categoria que elaborei a partir da observação do envolvimento de *Guita* no processo educativo dessa criança. Conforme o artigo 8º das DCNEI (2009), as instituições de Educação Infantil devem prever condições para o desenvolvimento de uma educação em sua integralidade, na qual o cuidado está indissociado do processo educativo como um todo. A partir dessa reflexão do texto das diretrizes observei que *Guita* demonstrava preocupação com os processos que envolviam os cuidados de *Dobkin*. Isso se dava por ele apresentar, em alguns momentos, comportamentos autolesivos e agir de forma agressiva com os colegas da turma.

Desse modo, *Guita* em colaboração com *Tamara* e *Zinaida* elaboravam estratégias para garantir que durante o período em que *Dobkin* estivesse no CMEI, ele pudesse participar das atividades na maior condição de integralidade possível. Assim, uma das primeiras ações a ser instituída era o banho após o horário do lanche. De acordo com o que já foi relatado nesta tese, o banho era considerado uma das ações primordiais para que *Dobkin* pudesse conviver no CMEI.

Outra estratégia era a organização do horário do lanche. Para que *Dobkin* pudesse realizar sua refeição com tranquilidade as professoras o mantinham na sala de referência ou na sala de recursos multifuncionais e só depois permitiam que ele fosse para o espaço do refeitório. Questionei *Guita* sobre essa orientação e ela relatou que até o momento, era a única maneira que elas haviam pensado para prevenir qualquer situação de agressividade durante o lanche, visto que este era o momento de maior agitação no CMEI.

Essa situação foi pauta de debate no primeiro ciclo formativo entre as participantes deste estudo. Foram levantadas diversas questões que envolviam a organização do lanche das crianças e ainda a reflexão de o quanto mantê-lo na sala, consumindo o seu lanche, antes das crianças é uma forma de exclusão. Foi então que a proposta de lanchar no pátio se tornou um compromisso para melhorar o desenvolvimento de *Dobkin*.

A última estratégia que pude perceber foi a preocupação de *Guita* nos cuidados com a integridade física e o bem-estar da criança. A exemplo disso relato a organização da enturmação das crianças PEE. Em 2024, *Dobkin* já tinha 4 anos de idade e pertencia ao grupo de crianças dessa faixa etária. Ocorre que o CMEI dispõe de apenas duas turmas de quatro anos com 20

crianças em cada turma, no turno da tarde¹⁵ diferente das turmas de três anos, as quais são compostas por 15 crianças em quatro turmas no turno da tarde. Desse modo, *Dobkin* passou a compor o grupo de crianças da turma de quatro anos C, a qual possuía três crianças PEE e uma em investigação.

Guita relatou que tentou enturmar as crianças de forma mais equânime possível, porém relatou que a demanda de crianças PEE cresceu no corrente ano. O período de adaptação de *Dobkin* à nova turma foi acompanhado por *Lifanova*, a pedido de *Guita*, porém após alguns dias do início das atividades no CMEI a mãe da criança solicitou a transferência para outra instituição, como já relatado anteriormente.

Outros relações referentes aos cuidados ocorriam na atuação de *Guita* junto ao processo educativo de *Dobkin*, porém durante os estudos julguei esses três exemplos os mais evidentes nas ações em que a coordenadora se envolvia. A partir de agora faço uma discussão sobre esses elementos que atravessam as relações sociais de *Guita* e a sua atuação no processo educativo.

Discussão

Na seção anterior foi possível compreender como *Guita* tornou-se uma coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil. Nesta seção foi dado ênfase ao processo de constituição de *Guita* como uma personalidade consciente, a partir das múltiplas determinações de sua existência social, ou seja, as relações de *Guita* com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Teixeira, 2022).

As relações sociais que explicam a atuação de *Guita* no processo educativo das crianças PEE tem origem na gênese de sua existência social. Conforme o que postula Vigotski sobre o desenvolvimento da personalidade consciente, “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais entre as pessoas” (Vigotski, 2000, p. 26), é possível compreender os motivos que levaram *Guita* a preocupar-se com a organização diária do CMEI, o frequente diálogo com as professoras da Educação Especial e com os cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*.

De acordo com a primeira tópica desta seção, apresento a coordenadora como uma profissional pertencente a classe dos trabalhadores da educação, que possui sua construção identitária marcada por contradições, tensões e incertezas entre sua trajetória individual e as situações relacionais vivenciadas no exercício da profissão (Cardoso, 2010). A exemplo disso, descrevo o cotidiano de *Guita* pontuando suas ações e relações durante o período em que atua

¹⁵ O turno da tarde é a preferência da mãe de *Dobkin*, por questões logísticas.

no CMEI como coordenadora pedagógica e ao mesmo tempo no entrelaçamento de sua vida pessoal.

São as relações sociais que ocorrem das sete até às 17 horas no CMEI que dinamizam o processo da formação de sua personalidade consciente. Pino (2000) quando interpreta o projeto de ciência de Vigotski sobre a psicologia concreta do homem, afirma que o ser humano é um ser social agregado de relações sociais encarnadas em um indivíduo. Anos mais tarde Delari Júnior (2020) amplia essa discussão quando se refere a personalidade como um processo dinâmico “pelo qual o ser humano realiza relações pessoais junto ao mundo, aos demais e a si” (Delari, 2020, p. 56).

Nesse sentido, é possível localizar, dialeticamente, as relações de *Guita* com o mundo quando ela busca informações sobre a prática de outros coordenadores e professores em diferentes lugares do país, apoiando-se em sites, blogs e aplicativos de compartilhamento de fotos e vídeos. Vale ressaltar que isso ocorre diariamente, como descrito no quadro 11 e tal relação reverbera na elaboração e produção de postagens nas redes sociais do CMEI, pois ela intenta apresentar as atividades realizadas como uma prática de referência, semelhante aos que acompanha nos outros ambientes virtuais.

Essa atitude além que caracterizar a suas relações com o mundo, me recorda ao que Martins (2010), se refere sobre o “reco da teoria” na formação continuada de professores, em detrimento da formação crítico-reflexiva. A partir do consumo de informações rápidas pelas redes sociais, os professores perdem a oportunidade de construir seus conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação. Recuar à teoria é aderir às estratégias de defesa dos ideários e das proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal que conta com a estrutura da educação.

No que se refere as relações com os outros é possível identificar que *Guita* mantinha permanente diálogo com a diretora da instituição, as técnicas pedagógica da SEMED, as professoras, demais servidoras do CMEI, atende aos pais ou responsáveis pelas crianças e ainda possui relações com pessoas externas ao CMEI. Observei que boa parte dessas relações com os outros surgiam por meio de um espaço físico especial, que nesta tese localizo como a janela da coordenação. Era da janela da coordenação que surgiam as demandas de *Guita*, ora observadas por ela, ora solicitadas à ela.

Para sistematizar estes momentos de sua atuação classifiquei em três categorias de demandas, relacionando o público e a ação realizada, a saber: 1) envolvendo as professoras; 2) envolvendo as crianças e 3) envolvendo os demais profissionais e a comunidade. Todas essas pessoas que são atendidas por *Guita*, de algum modo, constroem um vínculo para a execução

de seu trabalho como coordenadora pedagógica, sendo assim essas relações tornam-se imanente ao processo dinâmico da formação de sua personalidade.

No que diz respeito as relações sociais sobre si, observa-se que *Guita* valoriza o horário do intervalo entre os turnos manhã e tarde e se ausentava do CMEI para almoçar com as suas filhas. Além disso havia uma pausa para o café da tarde com as servidoras da manutenção e limpeza do CMEI e as manipuladoras de alimento. São esses os momentos que observei *Guita* avaliando os resultados de suas escolhas e decisões e ainda confraternizando com as servidoras por mais um dia de trabalho realizado.

Todas essas relações de *Guita* com o mundo, com os outros e consigo coadunam ao que Delari (2020), fundamentado em Vigotski, afirma sobre a relevância das relações sociais como princípio explicativo do desenvolvimento humano. Desse modo, tais relações não são apenas uma influência externa ou um simples contexto em que *Guita* se insere, mas sim a força para o seu desenvolvimento enquanto uma personalidade humana consciente.

No que tange as relações de *Guita* com o menino *Dobkin*, apresento inicialmente nesta tese, a existência social de *Dobkin* como uma criança, TEA e PEE matriculado no CMEI. Para conseguir as informações que relato no texto, procurei ajuda com os profissionais que trabalham na secretaria do CMEI, das professoras da Educação Especial (*Tamara* e *Lifanova*), além de observar o cotidiano de *Guita* e suas relações com a criança.

Dobkin, por ser uma criança TEA, é envolvido em diferentes ambientes que se ocupam em melhorar o seu desenvolvimento. De acordo com as informações encontradas foi possível observar que ele tem como rotina a participação em terapias com os profissionais da fonoaudiologia e terapia ocupacional e tal situação foi considerada quando da organização do atendimento dele na sala de recursos multifuncionais, ficando para o mesmo turno em que *Dobkin* frequentava a sala de referência.

É importante destacar que a orientação da SEMED em relação ao AEE é que ele seja realizado no contraturno, porém observei que *Guita*, *Tamara* e *Lifanova*, alteram essa orientação buscando atender as demandas das mães das crianças quando reivindicam em prol da saúde de seus filhos. Vejo como um tímido e ingênuo movimento atender as solicitações das mães das crianças PEE, pois já se faz necessário e urgente repensar este atendimento nas instituições de Educação Infantil a fim de que ele não se torne uma extensão terapêutica nas escolas.

O AEE foi criado com o advento da política da Educação Especial de 2008 com o objetivo de ser um serviço de apoio à sala de referência, atendendo aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, estudantes que são

considerados PEE. A Educação Especial no Brasil se constituiu sob o princípio da normalização e da perspectiva clínico-terapêutica, o que reverbera como fundamental na elaboração das políticas públicas, na orientação das propostas pedagógicas e nas práticas pedagógicas dos professores nas instituições educativas. Tal fundamento se dá na perspectiva da igualdade o que se materializa em “procedimentos de normalização de condutas, comportamentos, treinamento de habilidades, preparação para o convívio social, universal e comum a todos” (Borges; Victor, 2022, p. 3).

No CMEI as práticas que ocorrem no AEE se referem ao que é debatido sobre procedimentos de normalização, pois embora o que vem a ser planejado no PDI das crianças PEE e nos discursos entre as professoras da instituição, durante a cotidiano dessa pesquisa, não foi possível observar práticas mais inclusivas e que considerassem o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças e os conhecimentos produzidos pela humanidade, como é orientado pela Nota Técnica 02/2015 do MEC. Em detrimento disso, ganha destaque o treino de habilidades e atividades de modelagem do comportamento para o garantir o convívio social no CMEI.

Essa relação está imbricada no processo de formação inicial e continuada dos professores para atuarem na Educação Especial. Souza e Prieto (2018) alertam para seis eixos fundamentais na garantia a oferta do AEE na Educação Infantil, a saber: 1) pautar-se numa perspectiva centrada nas crianças como seres históricos e de direitos; 2) considerar a indissociabilidade entre o educar e o cuidar; 3) romper com as orientações advindas da concepção de Educação Especial a partir do modelo médico ou biológico e garantir práticas às crianças PEE em sua integralidade; 4) garantir as interações e a brincadeira como eixo do currículo e assim, das propostas elaboradas no PDI das crianças; 5) Debater a destinação de recursos financeiros adequados para a implementação de projetos pedagógicos inclusivos e à valorização da formação docente; e 6) Discutir a oferta da formação inicial e continuada no formato de educação a distância - EAD.

Este último eixo merece destaque visto que se apresenta como uma realidade comum à formação dos professores. Um exemplo disso é a própria formação continuada de *Guita*, que possui duas pós-graduações para a Educação Especial em nível de especialização no formato EAD. Vaz (2021) afirma que há um projeto para a formação do professor da Educação Especial e este é desenvolvido no centro da escola pública em prol da perpetuação e manutenção do estado capitalista. Nesse sentido, há um movimento de reconversão (Garcia, 2013) do professor da Educação Especial em professor do AEE. Ele será preparado para atender a todos e os

preparar para o trabalho simples e/ou ao mercado informal empreendedor, modelo da nova sociedade inclusiva (Vaz, 2021, p. 11).

Nesse cenário, vale destacar o atravessamento da vertente terapêutica nas instituições de Educação Infantil por meio do acompanhamento dos atendentes terapêuticos. Tais atendimentos servem como mais uma estratégia de reconversão do professor por meio da intensificação de treinos individuais e manejo de comportamento das crianças durante o AEE. No CMEI essa situação se apresenta na solicitação das mães¹⁶ das crianças com TEA, quando da vinculação de uma atendente terapêutica nas práticas educativas cotidianas. A finalidade desse vínculo é o alcance dos objetivos previstos no plano de desenvolvimento infantil elaborado pelos especialistas em terapias, mais especificamente psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Freitas e Gonçalves (2023) apontam para o cuidado com a presença terapêutica nas instituições educativas de modo a descaracterizar o objetivo da Educação Especial na perspectiva inclusiva do cotidiano escolar. No entanto, para que esta nova estratégia que cerceia a formação dos professores não ganhe força, se faz necessário a ampliação de debates a cerca de um trabalho educativo de cunho colaborativo entre os professores, que tenha uma base teórica sólida e que considere o curso do desenvolvimento infantil em primeiro plano.

Vigotski, ao criar seu sistema conceitual sobre o desenvolvimento humano, não tratou especificamente das crianças autistas, no entanto, com base em suas formulações para uma psicologia crítica e que possui a educação como o centro de seus estudos, pode-se compreender a pessoa como um ser humano único, no desenvolvimento da personalidade consciente, tendo ou não alguma deficiência, visto que as relações sociais que participa, constitui a pessoa e isso independe de sua condição biológica.

Mourão Júnior (2021) afirma que proceder uma análise quanto ao desenvolvimento de uma pessoa com TEA, à luz da teoria histórico-cultural, é compreendê-la na sua totalidade, “procurando caminhos alternativos, um planejamento intencional, partindo das potencialidades para desenvolver a pessoa como uma personalidade consciente, buscando elementos nas práticas sociais” (Mourão Júnior, 2021, p. 77). Na Educação Infantil as práticas sociais são elementos fundamentais para o trabalho cotidiano das professoras, sendo está a mesma orientação às professoras da Educação Especial.

Observando o envolvimento de *Guíta* nesse processo de orientar as professoras quanto às práticas pedagógicas inclusivas, foi possível perceber que ela não possui uma teoria que

¹⁶ Durante a realização da pesquisa não houve essa solicitação por parte da mãe de *Dobkin*. Essa afirmação é referente ao diálogo com *Guíta* e *Lifanova* quando se referem a outras duas mães de crianças com TEA.

orienta a sua prática como coordenadora. No entanto, consegui captar alguns elementos que convergem com a teoria de Vigotski sobre seus estudos quanto aos fundamentos do desenvolvimento da criança com deficiência, “[...] qualquer criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança, e só depois uma criança deficiente [...]” (Vigotski, 1955, p. 44).

Guita, sem conhecer a teoria de Vigotski, apresenta em suas ações e falas relações em compreender a criança PEE, como em primeiro plano, uma criança. Nesse sentido, a sua atuação no processo educativo, observada a partir do envolvimento com *Dobkin*, me levou a sistematizar três ações mais presentes no seu cotidiano, a saber: 1) organização diária do CMEI; 2) frequente diálogo com as professoras da Educação Especial e 3) cuidados nos cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*.

Além disso, pude relacionar o papel desenvolvido por *Guita* com o conceito de processo educativo e meio social educativo elaborado por Vigotski. As três ações acima discriminadas remontam a concepção do autor em considerar a trilateralidade do processo educativo, em que possuem papéis relevantes o professor, a criança e o meio social que os circunda. Faz parte das ações de *Guita* organizar o CMEI diariamente para receber as crianças PEE e no conjunto dessa organização estão imbricados a participação das professoras, a exploração dos espaços, materiais e a administração do tempo com as crianças, ou seja, a organização da vida (Vigotski, 2003, p. 220)

Foi a partir dessa reflexão que considerei importante apresentar a teoria desse autor como uma possibilidade de fundamentação teórica coerente com a orientação de uma educação plural e significativa para as crianças PEE na Educação Infantil. Os resultados dessa intervenção e os desdobramentos dessa reflexão, serão apresentados na próxima seção desta tese.

Concluo, com esta seção, que o papel desempenhado pelas coordenadoras pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, aqui representados por *Guita*, não possuem a mera atribuição de constituição da rede de apoio, como apontam os achados da revisão de literatura. Para além de pertencer à rede de apoio à Educação Especial, as coordenadoras, possuem o carácter imanente junto ao processo educativo, pois compete a elas a garantia de processos e/ou momentos de formação continuada às professoras e a vinculação diária das crianças PEE como, antes de tudo, crianças da Educação Infantil.

Desse modo, se faz urgente e necessário o debate sobre o relevante papel das coordenadoras pedagógicas junto ao processo educativo das crianças PEE, visto que as pesquisas centram a discussão do processo de inclusão, considerando prioritariamente quem ocupa a função de professora da Educação Especial. Essa centralidade se dá na medida em que

as coordenadoras são responsabilizadas por diferentes frentes nas instituições, o que as mantém distantes das relações mais específicas das crianças.

Guita tinha consciência de seu limite quanto ao seu envolvimento direto com *Dobkin* e o acompanhamento do seu desenvolvimento. No início da pesquisa eu sentia que soava estranho aos olhos dela, minhas interrogações sobre o processo educativo das crianças PEE. Mas, era essa a intenção.

Dessa forma, nesta seção foram apresentadas as relações sociais que envolvia a participação de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI. Tive como referência a existência social de *Guita* como uma mulher da classe dos trabalhadores da educação e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, para explicar o processo da formação de sua personalidade humana consciente.

Os conceitos da teoria de Vigotski me ajudaram a compreender os motivos que levaram *Guita* a preocupar-se com a organização diária do CMEI, o frequente diálogo com as professoras da Educação Especial e os cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*, embora a coordenadora não tenha o conhecimento da teoria desse autor para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Essa etapa do estudo me credenciou a realizar críticas ao agigantamento da vertente terapêutica que cerceia as práticas cotidianas dos professores por meio de assessorias de atendentes terapêuticos dentro das instituições educativas, o que ganha força a partir da simplificação do trabalho limitado junto AEE.

Os estudos sobre o desenvolvimento infantil são cruciais para o enfrentamento das estratégias de manutenção do estado capitalista que quer se utilizar da formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil, e em especial, das professoras da Educação Especial, atuando sob o desenvolvimento de habilidades e no manejo de comportamentos.

A teoria de Vigotski é teoria e prática sustentada nos estudos da crítica de uma psicologia puramente experimental e valorização da pessoa como uma unidade psicofísica, por isso uma psicologia dialética, que compreende o desenvolvimento humano como uma personalidade consciente.

Aliar a teoria de Vigotski à formação inicial e continuada de professores é um movimento de luta contra os entraves que diariamente reconvertem os professores ao desenvolvimento de práticas simplistas e ingênuas, em detrimento da formação crítica e emancipatória.

7 UMA TEORIA PARA ORIENTAR A PRÁTICA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA COORDENADORA NO PROCESSO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS PEE

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno no mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno no mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (Vigotski, 2009, p. 486)

Na seção anterior foi possível conhecer as relações sociais que *Guita* participa na escola da infância e compreender que é por meio do trabalho colaborativo entre as professoras e estagiários que a coordenadora se envolve no processo educativo das crianças PEE. Desse modo, foi possível mapear quais as ações que caracterizam o trabalho de *Guita* nesse processo.

As ações quanto à formação continuada das professoras não se apresentaram como uma das características frequentes do trabalho desenvolvido por *Guita* e, embora ela relate nomes de teóricos e estudiosos da Educação Infantil e Educação Especial que orientam o seu cotidiano, considero necessária uma teoria que possa fundamentar a sua prática, com vistas ao desenvolvimento das crianças em sua inteireza.

A presente seção objetiva apresentar a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de fundamentação teórico e metodológica para a realização do trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica, junto ao processo educativo das crianças PEE.

Tendo consciência dos limites dessa tese e sem a intenção de explorar todos os princípios e o sistema conceitual da teoria de Vigotski, essa seção se propõe a evidenciar uma proposta de ciclo formativo que foi elaborado coletivamente no decorrer das investigações. Ao final, apresento as mudanças ocorridas na prática de *Guita* nesse processo.

Itinerário da investigação

Conforme apresentado no método para realização deste estudo, esta seção está diretamente vinculada ao terceiro e último objetivo específico que compreende em promover momentos de formação para a coordenadora pedagógica fundamentados na teoria histórico-cultural, de modo a acompanhar possíveis transformações ocorridas na prática da coordenadora pedagógica após os momentos de formação promovidos.

Esse objetivo se desdobrou em dois momentos específicos da última subetapa do estudo, a saber: 1) criar momentos formativos entre *Guita* e as professoras de Dobkin; e 2) acompanhar as possíveis mudanças na prática de *Guita* após o ciclo formativo.

Para iniciar a sistematização das informações foi preciso selecionar três textos que possuíam relações com a fundamentação teórica da teoria histórico-cultural e organizar um protocolo com questionamentos sobre os textos em forma de síntese reflexiva. Em seguida, foi necessário combinar com as professoras momentos de observação e filmagens durante as três atividades mais frequentes no cotidiano de *Dobkin*. Tais instrumentos me possibilitaram organizar as análises desse momento do estudo organizado por meio das mudanças apresentadas por *Guita* nesse processo.

Participaram dessa etapa *Guita, Dobkin, Tamara, Zinaida, Chif, Levina e Lídia* compreendendo o processo de estudo e debate do texto e os processos de observação e filmagens. Já no segundo momento apenas *Guita e Lifanova* participaram.

Resultados

Os resultados dos últimos momentos da pesquisa empírica são apresentados em três categorias, que julguei serem relevantes para o alcance do objetivo de apresentar a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de fundamentação do trabalho de *Guita* e acompanhar as possíveis mudanças em seu cotidiano, a saber: 1) o desenvolvimento da criança pré-escolar, processo educativo e a organização do meio social educativo: conceitos da teoria histórico-cultural para o trabalho das coordenadoras pedagógicas no processo educativo de crianças PEE nas instituições de Educação Infantil; 2) os ciclos formativos; e 3) No microcosmo do estudo: as mudanças do trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI.

7.1 O desenvolvimento da criança pré-escolar, o processo educativo e a organização do meio social educativo: conceitos da Teoria histórico-cultural para o trabalho das coordenadoras pedagógicas no processo educativo de crianças PEE nas instituições de Educação Infantil

Desde a introdução deste estudo, venho afirmando que a teoria histórico-cultural é o fundamento teórico e metodológico desta investigação. Parto do princípio de que essa teoria possibilitará uma visão mais ampliada quanto ao trabalho da coordenadora pedagógica e o seu envolvimento no processo educativo de crianças PEE na Educação Infantil. A escolha por essa teoria não se deu de forma alternativa, mas sim pelo estudo sobre o desenvolvimento das crianças e a possibilidade qualificação da formação dos professores.

Vigotski dedicou sua vida a desenvolver uma ciência psicológica que pudesse explicar o psiquismo humano e suas formas de desenvolvimento, para isso ele atribuiu um papel

relevante à educação e vinculou a ela princípios e um sistema conceitual. Sua teoria fundamenta-se na base do materialismo histórico-dialético, considera a constituição da ciência como uma produção histórica e é comprometida com a transformação da sociedade, na qual a educação possui um importante papel. (Teixeira; Barca, 2020, p. 267).

De acordo com os conceitos já apresentados na introdução e no método deste estudo, retomo nesta seção, conceitos da teoria de Vigotski que se tornaram fundamentais para a elaboração do último momento da pesquisa, a saber: o desenvolvimento da criança pré-escolar, o processo educativo e a organização do meio social educativo. Tais construtos teóricos foram relevantes para que eu pudesse fundamentar as práticas das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil no processo educativo das crianças PEE.

Para Vigotski a educação é o núcleo de sua teoria. Conforme Teixeira e Barca (2020), o autor tinha a convicção de que sem os processos educativos em um sentido amplo e sem a educação em seu sentido restrito, que vem a ser a tarefa da escola, não haveria formação da personalidade humana consciente, pois a educação é a força motriz para o desenvolvimento social da personalidade.

A elaboração de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar, tem origem em seus estudos sobre a pedologia, ciência amplamente difundida, na antiga União Soviética, durante a década de 1920 e que fundamentou os estudos do autor até a sua morte. Cumpre-se dizer que Vigotski juntamente com outros educadores soviéticos, se empenharam para fazer da pedologia uma ciência que pudesse orientar a formação humana mediante a reestruturação social da época.

Interpretada pelo stalinismo como uma disciplina ideologicamente suspeita, a pedologia tornou-se ilegal e foi extinta das instituições de ensino. Vigotski, porém, foi um dos estudiosos que mais qualificou essa ciência, mesmo após a sua eliminação do currículo acadêmico, imprimindo nela, uma perspectiva dialética no estudo geral do desenvolvimento das crianças (Van Deer Vir; Valsiner, 2014).

Uma das principais ideias de Vigotski é a compreensão da periodização das idades, que conforme o autor, não se dá de forma cronológica, mas sim psicológica. O conceito de idade, além de ser o problema principal para todo o desenvolvimento infantil é, ao mesmo tempo, a “chave para todas as questões práticas” (Vygotski, 1996a, p. 265).

Conforme os estudos da pedologia o desenvolvimento das crianças se dá por meio de períodos estáveis e períodos críticos. Este último é caracterizado por crises que se apresentam por meio de conflitos entre a criança e o meio social em que convive. Tais crises são permeadas de processos de negação da própria personalidade em detrimento de uma outra formação

humana que há de se desenvolver. Tal conceito apresenta a relação dialética do autor em compreender a formação da personalidade humana consciente.

No decurso do desenvolvimento humano, entre crises e períodos estáveis, é possível identificar a passagem de uma idade para outra.

Assim, pois, podemos apresentar do seguinte modo a periodização das idades: Crise pós-natal.

Primeiro ano (dois meses a um ano)

Crise de um ano

Primeira infância (um ano a três anos)

Crise dos três anos

Idade pré-escolar (três anos a sete anos)

Crise dos sete anos

Idade escolar (oito a doze anos)

Crise dos treze anos

Puberdade (quatorze a dezoito anos)

Crise dos dezessete anos (Vygotski, 1996a, p. 261) [tradução nossa].

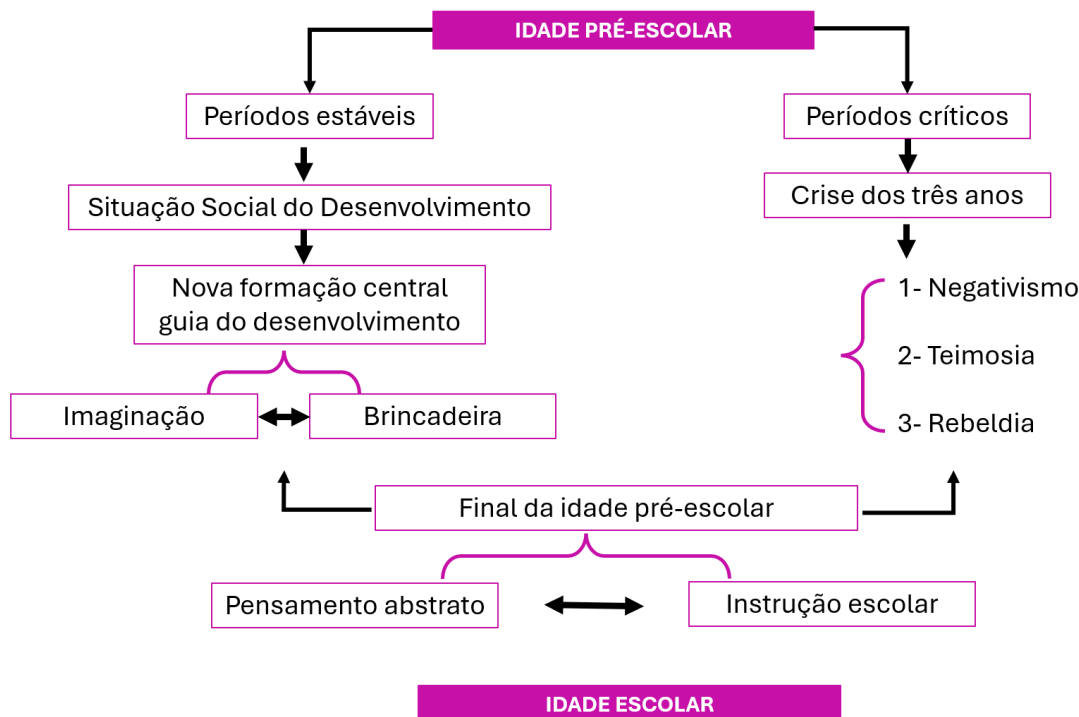
O período crítico da idade da criança pré-escolar é marcado por três principais características, a saber: 1) o negativismo, 2) a teimosia e 3) a rebeldia. Estes explicam o processo de mudança da personalidade da criança e configuram o que Vigotski chamou de crise dos três anos. Nessa fase a criança aparenta passar por mudanças bruscas do seu comportamento. Em pouco tempo elas passam a ter atitudes e desejos de fazer o contrário do que lhes dizem os adultos e por isso, tornam-se crianças difícil de serem educadas. Porém, cumpre-se dizer que as crises são o meio da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e o meio social (Vygotski, 1996b, p. 369).

Além da crise, durante a passagem de uma idade para outra há uma nova formação central na pessoa que guia todo o seu processo de desenvolvimento humano. Na idade pré-escolar essa nova formação é a imaginação, a qual se materializa por meio da brincadeira. As crianças se utilizam da brincadeira para realizar seus desejo irrealizáveis, vividos no meio social que interage, ou seja, as atitudes e ações que não podem ser concretizadas de modo real, como dirigir um carro ou utilizar o fogão para fazer comida. Desse modo, a brincadeira surge em razão da divergência entre o campo visual e o semântico, interpretado pela criança (Vigotski, 2021b, p. 215)

É nesse processo que a criança pré-escolar modifica a sua personalidade e se desenvolve como pessoa. Entre saltos evolutivos e crises as crianças, por meio da imaginação, constroem um outro caminho para uma nova formação central que guiará o seu desenvolvimento, forma-se a estrutura que Vigotski chamou de pensamento abstrato. Já no final da idade pré-escolar, sem deixar que a brincadeira desapareça como ação central, o pensamento abstrato se constitui como a nova formação guia da criança, que despertará o interesse pela instrução escolar e os

afazeres cotidianos. Nesse período é possível observar a mudança da idade pré-escolar para a idade escolar. No quadro 13, a seguir, sistematizo o fluxo do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Figura 13 – Fluxograma do desenvolvimento da criança pré-escolar na teoria de Vigotski sobre a Pedologia



Fonte: elaborado pela autora, 2024

Como apontado na figura acima, a pedologia apresenta elementos que explicam determinados comportamentos da criança pré-escolar. Compreender a periodização das idades em seus processos estáveis e de crise, é uma possibilidade para que os coordenadores pedagógicos possam atuar junto aos processos de formação continuada, orientando as ações dos professores a organizarem as suas práticas de modo a considerar as atividades que guiam o desenvolvimento da criança e assim, tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo.

O processo educativo é outro construto da teoria de Vigotski que faz parte do sistema conceitual do autor. É um conceito dialético e se difere dos conceitos elaborados por teorias baseados em uma lógica formal, onde apenas o professor e o estudante são a base desse processo. Em Vigotski encontramos um novo elemento, o qual representa o caráter dialético de sua teoria. Nas palavras do autor “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos.” (Vigotski, 2003, p. 79)

O meio existente entre o professor e o aluno, caracteriza-se como o meio social educativo, um novo conceito que se constrói a partir as reflexões de Vigotski sobre o papel da educação em relação a organização da vida, “educar significa organizar a vida” (Vigotski, 2003, p. 220).

Devemos organizar a vida escolar de tal forma que seja benéfico para a criança avançar com o grupo, assim como é bom que ela aceite as regras do jogo; a divergência com o grupo, portanto, deixaria a sua vida sem sentido, pois ela se sentiria como se tivesse sido excluída do grupo. A vida, assim como o jogo, tem de exigir uma constante tensão de forças na alegria permanente da atividade combinada (Vigotski, 2003, p. 222)

Vigotski, mesmo ainda no início da produção do seu projeto científico, período em que transitava entre as ideias behavioristas, já se apresentava dialético, como é possível observar na elaboração desses dois conceitos. De acordo com o autor a vida não poderia seguir de forma espontânea, sem que a organizássemos e ainda sem nos apropriarmos das armas críticas para o enfrentamento das contradições sociais.

No texto a revolução socialista do homem (Vigotski, 1930), já em um período mais avançado de sua produção, ele reafirma sua concepção de educação como um caminho para a libertação humana. Inspirado em Marx e Engels revela que a emancipação do homem está sujeita às adversidades do capitalismo. Remete-se à temática abordada por Marx em relação a corrupção da personalidade humana, que se origina pelo crescimento da sociedade capitalista industrial e na divisão da sociedade em classes extremas.

Para Vigotski o capitalismo favorece as desigualdades não apenas sociais, mas também a degeneração do homem que se torna alienado e escravizado pelos instrumentos de suas atividades. Desse modo, é necessário o surgimento de uma nova psicologia, ou seja, uma psicologia marxista, que trate a relação da pessoa com a natureza em uma perspectiva histórica, em que o homem é produto e produtor de si e da sua própria natureza. “Caberia a esta nova psicologia a tarefa histórica de superação deste dualismo, mais condizente com o novo homem que se produziria na sociedade comunista. (Tuleski, 2008, p. 91)

Vigotski dedicou-se a produção de um projeto de ciência que levasse em conta como a nova psicologia poderia auxiliar a transformação de uma sociedade de forma que não estivesse mutilada pela educação que treina para uma certa especialidade e pela escravização vitalícia a essa especialidade. É por esse motivo que a educação se faz central no desenvolvimento da produção de seu sistema conceitual.

A Educação para Vigotski se traduz como “prática e caminho para a liberdade” (Teixeira, 2022, p. 9) e nesse sentido, ela interfere no desenvolvimento da personalidade

humana consciente. As instituições educativas, na visão do autor, são espaços em que este movimento se fortalece na medida em que se propõe experiências sistematicamente organizadas, planejadas e deliberadas com os estudantes, ou seja, na organização do meio social educativo.

Para o autor o meio social educativo é o “conjunto das relações humanas” (Vigotski, 2003, p. 79), os vínculos criados a partir das relações sociais vivenciadas. Nas instituições educativas ele pode ser interpretado como o “conjunto de todas as relações humanas vividas na escola” (Teixeira; Barca, 2019, p. 77). Desse modo, para que as experiências tomem o lugar de organização da vida, Vigotski concedeu ao professor um importante papel: ser o organizador do meio social educativo.

Trazendo essa atribuição para o cotidiano nas escolas da infância a professora “deve impregnar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais” (Vigotski, 2003, p. 220). Estes vínculos serão as raízes de suas relações sociais com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

O conceito de meio social educativo aliado ao conceito de atividade criadora¹⁷ mostra-se potente para fundamentar o trabalho pedagógico ligado à criação musical na infância (Teixeira e Braca, 2019). A conclusão das autoras me credencia a afirmar que os conceitos são potentes para todo e qualquer trabalho pedagógico intencionalmente organizado com as crianças, visto que no processo da atividade criadora a brincadeira é inata, tal como a concebemos, no Brasil, eixo norteador do currículo da Educação Infantil (DCNEI, 2009).

[...] Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente. Esse sentido, como se sabe, consiste no desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança. [...] Da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora. (Vigotski, 2018, p. 90)

Em resumo, compete à professora da Educação Infantil a organização do meio social educativo no que se refere aos espaços, materiais, tempos e interações entre as crianças, levando em consideração a brincadeira como elemento chave para a atividade criadora, a qual, por sua vez, ampliará o desenvolvimento das crianças como personalidades conscientes.

¹⁷ Conceito elaborado por Vigotski entre os anos 1929 e 1930, quando trabalhou como consultor para questões relativas ao talento artístico infantil, na Casa Central de Educação Artística de Crianças, instituição vinculada ao Comissariado do Povo para a Instrução da Rússia. (Vigotski, 2018, p. 9)

Se isto é uma premissa ao desenvolvimento das crianças, considero que ela se apropria ao desenvolvimento das crianças PEE, visto que para Vigotski qualquer criança com deficiência é em primeiro plano, uma criança e depois, uma criança com deficiência.

Toda deficiência, seja surdez, cegueira ou retardo mental, não só impede a criança de reagir no mundo físico, mas também influencia seu relacionamento com as pessoas. Uma deficiência é um tipo de “descolamento social” provocado pela relação entre a criança e o meio em que se insere. E embora a deficiência em si (cegueira, surdez) seja um fato biológico, o educador se depara menos com fatos biológicos e mais com suas consequências sociais. Portanto, a educação dessa criança se resume a endireitar esses desvios sociais. O objetivo do professor é ajudar a criança a viver neste mundo e a criar compensações para sua deficiência física... para que a ruptura das relações sociais seja corrigida de outra forma. (Vigotski, 1995, p. 43)

Nas palavras do autor, o conceito de deficiência está relacionado a uma construção social, ou seja, as interações que afetam as relações sociais das crianças com deficiência. Assim, cabe as professoras, de forma colaborativa, organizarem o meio social educativo em que essa criança se constituirá na escola da infância, de modo que possa criar compensações sociais, caminhos alternativos e recursos especiais, considerando a organização dos espaços, dos materiais do tempo e das relações. A trilateralidade do processo educativo no que se refere ao cotidiano da criança PEE é inalterada, permanecem a professora, a criança e o meio em que estão inseridas.

Às coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil que se envolvem no processo educativo das crianças PEE, cabe a mesma relação no que se refere ao conceito de Vigotski sobre o processo educativo. Conforme o que já foi mencionado na introdução desta tese, a partir da elaboração do autor, considero as coordenadoras pedagógicas como organizadoras do meio social formativo, no qual estão entrecruzados: a coordenadora, as professoras e o meio social formativo que as envolve.

Nessa relação é possível vislumbrar a possibilidade de um modelo de educação que seja coerente com uma educação social, que na concepção de Vigotski, orienta a vida objetiva e dá sentido à função social que as escolas da infância possuem. Com as reflexões dessa tese e tendo como fundamento o pensamento e os conceitos desse autor, se inaugura uma nova forma de pensar a Educação Especial nas instituições educativas da Educação Infantil, diminuindo os atendimentos, ampliando as relações e integrando a vida em seu curso natural.

7.2 Os ciclos formativos

No decorrer das investigações foi possível mapear o cotidiano de trabalho das professoras e estagiários envolvidos no processo educativo de *Dobkin*. A partir de conversas com *Guita* foi elaborado o roteiro do processo formativo, o qual foi iniciado após a aprovação do comitê de ética em pesquisa.

Promover o desenvolvimento da pesquisa de cunho colaborativo, culminou no estabelecimento de uma rede de negociações que envolveram alterações nas práticas docentes e promoveram o desenvolvimento profissional (Ibiapina, 2008). Nesse sentido, foi possível organizar o processo formativo de forma colaborativa, considerando momentos distintos, a saber: 1) orientação de leitura individual à *Guita*; 2) filmagem de *Dobkin* em interação com os profissionais envolvidos no processo educativo; e 3) socialização da leitura e edição da filmagem.

Em um primeiro, momento orientei *Guita* a realizar a leitura de um texto fundamentado na teoria histórico-cultural e posteriormente responder à três questionamentos em forma de síntese reflexiva, sobre a leitura realizada. Expliquei a ela que no dia da socialização da leitura individual, seria necessário fazer relações entre o texto lido e as imagens da filmagem.

Este processo formativo foi previsto para ser realizado em três ciclos. O quadro 17, a seguir, apresenta as orientações das leituras individuais sugeridas à *Guita*.

Quadro 17: Leituras individuais do processo formativo

| Textos sugeridos à <i>Guita</i> | Síntese reflexiva |
|---|--|
| TEXTO 1 (leitura para novembro/2023): Formação e trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil: contribuições da THC (Seixas; Teixeira, 2022) | 1- Que ideias são tratadas nesse texto? |
| TEXTO 2 (leitura para março/2024): A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil (Teixeira; Barca, 2019) | 2- Como essas ideias mexem com as minhas ideias? |
| TEXTO 3 (leitura para maio/2024): Nota técnica conjunta 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (Brasil, 2015) | 3- Como essas ideias mexem com a minha prática? |

Fonte: elaborado pela autora, 2023

O quadro apresentado traz a relação de leituras que foram realizadas por *Guita*. O quadro 18, a seguir, apresenta a forma como os ciclos do processo formativo foi pensado para ocorrer. A organização do ciclo contou com dois momentos distintos e que ocorriam concomitantemente. Enquanto *Guita* fazia a leitura do texto especificado, eu sistematizava as informações nos ambientes em que *Dobkin* interagira, a saber: a) sala de referência; b) sala de recursos multifuncionais e c) ambiente de atividades com os estagiários dos projetos, que ocorriam em diversos espaços do CMEI. Nesse momento realizava filmagens das práticas realizadas, em seguida prosseguia com a edição do vídeo para posterior socialização.

Quadro 18: organização do ciclo do processo formativo

| Ações de <i>Guita</i> | Ações dos demais profissionais envolvidos no processo educativo |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual dos textos sugeridos - Registro no formulário eletrônico de questionamentos – Síntese reflexiva | <p>- Observação/filmagem:</p> <p>Observação/filmagem 1: sala de referência</p> <p>Observação/filmagem 2: sala de recursos multifuncionais</p> <p>Observação/filmagem 3: Atividade com os estagiários do projeto</p> |
| Edição da filmagem | |
| Momento da socialização (Todos os envolvidos assistiram juntos a edição da filmagem) | |
| <p>Discussão: Contribuições para o grupo de acordo com a leitura realizada</p> | <p>Finalização do ciclo: Três compromissos coletivos para o desenvolvimento de <i>Dobkin</i></p> |

Fonte: elaborado pela autora, 2023

7.2.1 Primeira socialização

Em novembro de 2023 ocorreu o primeiro ciclo do processo formativo. Conforme com o cronograma elaborado coletivamente, *Guita* fez a leitura do texto 1, intitulado “Formação e trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil contribuições da teoria histórico-cultural de autoria Seixas e Teixeira (2022). Enquanto *Guita* realizava a leitura eram produzidas

as filmagens dos momentos de *Dobkin* em interação com os profissionais envolvidos no processo educativo.

A primeira socialização ocorreu no dia 26 de dezembro de 2023 e contou com a participação de cinco professoras. Os estagiários não se fizeram presente na socialização do primeiro ciclo. As filmagens que foram realizadas foram editadas, como prevê o quadro acima, e tiveram duração de três minutos de gravação em cada um dos três espaços que mais representam o cotidiano de *Dobkin* no CMEI. As observação/filmagem tiveram duração total de 11 minutos, tempo que foi pensado para não exaurir as professoras durante a exibição.

Imagem 5 – Registro fotográfico da primeira socialização



Fonte: registro diário (2023)

Conforme com o cronograma do processo formativo construído coletivamente, ao final da exibição da filmagem editada, *Guita* fez suas considerações quanto ao texto lido em relação ao que foi assistido. Para encerrar o primeiro ciclo foi acordado três compromissos a serem desenvolvidos de forma cooperativa em favor do desenvolvimento de *Dobkin*, a saber: 1) produzir um quadro de rotina; 2) organizar o lanche no espaço do refeitório e 3) adaptar as atividades a fim de que sejam semelhantes das crianças que não são PEE.

A seguir apresento a transcrição do diálogo realizado entre as professoras para definir quais seriam os compromissos que, cooperativamente, auxiliarão o desenvolvimento de *Dobkin*.

7.2.1.1 – Situação comunicativa ocorrida durante a realização da primeira socialização do processo formativo

Após assistirem à edição do vídeo as professoras foram convidadas a refletirem sobre as imagens e como poderiam contribuir, de forma cooperativa com o desenvolvimento de *Dobkin*

Tamara: Então, do AEE todas as atividades que eu penso em desenvolver com o *Dobkin*, são justamente para estimular e desenvolver a atenção e concentração dele, pois ele se dispersa com facilidade, então faço as atividades, mesmo sendo de numerais ou o alfabeto, em nenhum momento querendo alfabetizar a criança, até porque até os três anos não pode, não que não possa, a gente estimula a partir do que a criança gosta, então eu utilizo o que ele gosta. Ele gosta muito dos numerais e do alfabeto, então eu uso para poder conseguir ganhar mais tempo com ele, trabalhando essa parte de atenção e concentração. (a professora vira-se para a professora de referência)

Zinaida: Muita das vezes eu nem conseguia trabalhar com ele. Quando ele não quer ele não quer e pronto. Lá no AEE a Tâmara conseguia a concentração dele porque ele tá sozinho, né, mas ele vê os meninos se levantar e terminando as atividades, se movimentar, aí ele não consegue fazer. Agora, nos dias que ele chega bem, eu consigo fazer as atividades no início da aula.

Chif: Eu quando chego na sala, sempre trago uma novidade pra ele, porque eu sei que ele vai me pedir. Ele já sabe, ele começa a querer olhar na minha bolsa quando eu chego. Aí como ele gosta de números, como a Tâmara falou, ele gosta também do alfabeto e agente busca uma estratégia para trabalhar em cima do que ele gosta. Ele era muito agitado então eu percebi que com os números e o alfabeto ele ficava mais tranquilo. Então esse é o objetivo, fazê-lo ficar mais tranquilo. Hoje ele interage, antes ele não interagia ele não chegava perto, quer dizer, ele chegava, mas com a intenção de empurrar, bater, se morder, bater na parede, muito agitado. Então a gente busca essas estratégias esses materiais e recursos, não feito as vezes... eu gostaria muito de fazer, construir os recursos, mas por falta de tempo, eu queria ter mais tempo. Aí eu trago de casa os que eu tenho (as três professoras falam ao mesmo tempo sobre os recursos) Isso faz com que ele interaja mais.

Guíta inicia seus comentários com base na leitura do texto sugerido por mim. Ela comenta refletindo sobre o suporte que a SEMED oferece para que possa desenvolver seu trabalho

Guíta: Dentro do que foi visto das filmagens, e das perguntas que foram realizadas, eu penso que a gente não tá aqui para julgar, mas penso que estamos aqui para ir alinhando todo esse processo dentro da escola de modo geral. Voltando um pouco do coordenador pedagógico, vir orientando, a gente sente um pouco disperso, vou usar essa palavra, em questão a esse comando, falando em questão de SEMED. A SEMED não informa que o coordenador pedagógico que esse atendimento com os alunos do AEE é direcionado ao Coordenador pedagógico, há muito tempo é sempre só para o professor do AEE, e eles se portam como coordenadores. Até então nunca foi orientado, nunca foi repassado, mas não é por isso que deixamos de fazer um acompanhamento, lógico que não na integra como gostaríamos de fazer, aí fica um pouco aquela lacuna ou algo que poderia ter sido feito e não foi realizado. Então quem acaba passando esse acompanhamento com a família e as professoras e a professora do AEE: ela faz a visitação, ela acompanha o mediador, ela vê o que a criança está conseguindo desenvolver ou não e aí é importante como você perguntou, eu como coordenadora me sinto um pouco vago e me pergunto como está sendo realizado esse trabalho na sala. No meu ponto de vista pelo que foi falado e visto nos vídeos eu acho que não. Porque se há um planejamento na sala de aula para um todo, *Dobkin* faz parte desse contexto. Ele se define mais com números e letras ele não gosta dos jogos e legos (peças de montar). Então eu acredito que deveria ser feito uma atividade onde o *Dobkin* pudesse participar com todos e todos junto com ele, não separadamente, (as professoras comentam que é necessário essa integração) São questões que tem ser observada anotada, quando a criança consegue produzir, se ela produz ou não naquele material. Outra questão sobre a atividade do projeto cidadania e meio ambiente, senti que ficou um pouco vago... É um trabalho que não é fácil, a gente faz uma orientação a gente entrega um documento pede o planejamento, mas nem todos entregam, principalmente os professores de projeto, mas aí vem outra questão se cobrar ou não, tem que ter flexibilidade, pois eles não são professores. Mas aí fica aquela questão, se eu não cobrar como é que eles vão fazer o trabalho com os alunos. Eles virão pra sala só por vir? Só pra garantir a HP do professor? São muitas questões que a gente acaba deixando passar. Você observa e fica de mãos atadas. E aí vem a questão que nós coordenadores não temos uma formação para sermos coordenadores, somos formadas diariamente e não é uma missão fácil ela é muito difícil, porque você tá dentro de uma escola, aqui é uma escola pequena, mas com professores e alunos pra você fazer todo o

acompanhamento e dos professores do projeto, estagiários, tudo isso sou eu, a coordenação. Às vezes eu brinco com as meninas que eu tenho que estar na sala com os estagiários, na sala com os professores do projeto, vir pra minha sala e fazer minhas demandas, então a gente vai tipo assim, vendo onde é possível dar um suporte, não vamos fazer um trabalho com excelência, porque sempre vai ficar uma brecha, alguma coisa para pautar para o ano seguinte. Dentro do que você propõe na leitura eu vejo que realmente deveria existir um trabalho voltado para a Educação Especial, esse olhar do coordenador pedagógico, só que no momento enquanto rede, nós não temos essa orientação. Vem as reuniões com os professores do AEE, mas não nos convidam e nem repassam no nosso grupo essas informações, só somos comunicados que vai ter a formação para eles. Já até questionei outro dia que eu acho importante ter um grupo dos especialistas com o AEE, para não se perder nas informações (professoras comentam). Existe a CEES e eles são uma equipe, não aprecem aqui diariamente.

As professoras comentam e concordam com as muitas demandas que ficam sob a responsabilidade da *Guita*

Após alguns momentos de discussão sobre as reflexões trazidas por *Guita*, questiono se poderíamos pensar em três ações que podem se tornar os compromissos em prol do desenvolvimento de *Dobkin*.

Levina: eu acho que temos que adaptar a turma a ele, porque algumas crianças têm medo dele, porque ele se joga muito (as professoras concordam com Levina)

Guita: Mas aí eu vejo assim, tudo o que você não faz diariamente como uma rotina, não vai dá certo. Ai vem a questão do tentar e segurar. O *Dobkin* vai chorar, vai querer sair, mas vai ter um dia que ele vai entender (As professoras concordam)

Chif: é importante fazer isso

As professoras comentam sobre a rotina

Guita: Olha o que acontece as vezes. Tem pessoas que não trabalham dessa forma, acham que a criança com deficiência não pode ser chamada atenção. O professor vai conversar de uma forma que a criança vai lhe olhar e vai querer se levantar, vai criar resistência, mas nem sempre a gente pode passar a mão, nem sempre a gente pode deixar fazer o que ela quer, mesmo que ela tenha alguma deficiência, é uma questão de persistência.

Professoras comentam sobre sentar na roda com o *Dobkin*

Levina: Eu acho assim que se a gente disser pra ele de forma firme, ele atende, porque tem coisas que ele não faz mais. *Dobkin* não pode sair! *Dobkin* não pode subir na mesa! Outro dia a Zinaida viu ele em cima da mesa e falou pra ele, *Dobkin* pode subir na mesa e ele respondeu se perguntando se podia subir na mesa, aí ele desceu.

Tamara: tudo isso a gente considera um avanço. A criança não pode chegar na escola e sair da mesma forma que entrou. Ela pode muito bem manter, poque como a *Guita* falou há todo um contexto que envolve a família também. É uma questão comportamental também, mas dá pra ver que ele já absorveu muita coisa. Eu cheguei aqui no mês de maio, um pouco depois dele e eu vejo sim um grande avanço (as professoras comentam concordando). Os primeiros atendimentos ele também não queria sentar e nem atender aos comandos. Ele tem uma rotina, para trabalhar com uma criança dessa, tem que ter uma rotina. Assim, uma sugestão minha, né o que eu fiz com ele, deu certo, mas assim a sugestão que dou é uma rotina com ele. Ele não sabe quando é a hora do banho? Ele não sabe que depois do banho ele vai pegar a atividade? Porque que a gente não pega a atividade e coloca lá na frente

Zinaida: Eu posso conversar com a professora e fazer a atividade dele no início

Tâmara: Isso, no início da tarde.

Chif: Mas aí vai ser bom, porque ele vai fazer a atividade com todos.

Tamara: É isso. Isso é inclusão. Daí ele não vai ficar só com a atividade dele, com os recursos dele, nunca ele vai aprender a socializar com aquela atividade e com o material (a professora mediadora comenta sobre a fala de Tamara que tem preocupação com a inclusão dele). Porque sempre tem o dele e isso não é inclusão, isso é a exclusão dele. A gente fala de inclusão e continua excluindo as crianças. É um direito dele. Ser professora da Educação Infantil é isso: rodinha, bumbum no chão, olhar na altura da criança, enfim, dá mais trabalho? Dá, mas é nossa profissão. Com o *Dobkin* não deve ser diferente: tem que ter rotina.

As professoras comentam o que *Dobkin* sabe e os momentos que ele compreende o que lhe é solicitado

Tamara: Ele sabe que lá na sala do AEE tem regrinha. A Lívia viu, ele senta e faz a atividade, mas antes ele não fazia e isso foi conquistado com a rotina, persistência

Guita conta uma experiência que teve em outra escola com uma criança PEE

Guita: gente, é isso, entendeu? Não adianta, às vezes é a mãe chegar pra dizer que a criança tem uma limitação que não pode você fazer isso ou aquilo pra ela. Você enquanto professor, enquanto profissional, você tem que ter uma visão lá na frente, não vai limitar aquela criança. Eu acho que no caso do *Dobkin* teria que pautar uma coisa, uma coisa entre a tantas que ele tem: é pensar o que ele melhorou esse ano ou esse semestre, ou o que eu quero que ele melhore

ano que vem, se for o caso, que é como a professora já disse que teve melhoras, né? Mas o que é primordial com *Dobkin*? Realmente consegui. É ele se sentar na cadeira com mais tempo?

Chif: Hoje ele faz isso. Ele passou mais tempo.

Guita: É ele não bater nos colegas? É ele brincar com os legos? Ele não jogar as pecinhas, já que não gosta das pecinha, então deixa as pecinhas longe dele que ele vai jogar. Então tipo assim é pautar uma coisa, pelo menos no primeiro semestre, vamos contar assim ou que tenha um objetivo a cada bimestre. Melhorou, a gente parte pra outra, porque a gente não vai conseguir abranger tudo. Não adianta, porque esse é um processo. Ele só está com 3 aninhos, certo? ainda vai pra 4 para 5, nós temos 2 anos para trabalhar com ele. Então dá pra se organizar, quem for ficar com ele ano que vem, pra fazer essa avaliação com ele. Não adianta você ensinar o *Dobkin*, as vogais, as letras, números, e ele não conseguia executar do jeito que é para ser feito.

Chif: Eu consegui que ele entendesse o nome dele. Ele monta o nome dele certinho de trás pra frente. Ele já sabe e foi com o alfabeto que ele gosta.

As professoras comentam sobre os materiais que *Dobkin* usa e que chama atenção das outras crianças.

Chif: Tem momentos que ele socializa. Eu mesmo as vezes chamo algumas crianças para interagirem com ele e as vezes ele divide o brinquedo dele, tem momentos que sim.

Levina: De início ele já não gostava de dividir, a gente falava, não, não pode pegar aqui o recurso é do *Dobkin*. Isso, acho que foi um erro nosso. Então ele capitou a mensagem do recurso, que era dele. E eles pegam muito rápido isso. Então eu acho que a falha desde o início foi nossa, em dizer isso. Tô olhando agora e pensando nisso.

As professoras comentam ao mesmo tempo sobre como *Dobkin* compreende algumas orientações

Zinaida: Na hora que é pra fazer atividade ele já sabe. Parece que ele nem tá prestando atenção, mas ele já sabe.

Tâmara: Mas a gente acha que a atenção dele é olhando e a atenção do *Dobkin* não é olhar no olho, mas ele está capitando tudo ao redor dele. É por isso que ele aprende, é por isso que ele traz muitas coisas de casa para a sala de aula e hora.

Guita: É bom utilizar uma estratégia de compartilhamento com ele. Ele não vai estar te olhando, mas quando estiver montando a plaquinha da rotina, mas ele vai olhar depois. Daí vocês fazem assim: hoje quem vai compartilhar um brinquedo é o *Dobkin* talvez ele não esteja te olhando mais vai ouvir.

Professoras comentam que ele ouve e depois realiza as ações que estavam sendo combinadas com a turma

Chif: Ele já dá um beijo nas pessoas, dá tchau e abraça

Tamara: Eu vejo que ele aprende por repetição. Quando eu vou buscar ele quer sair correndo. Aí ele me olha e eu olho pra ele peço para esperar. Aí, pode bonito? Aí ele dava uma risada. Ele passou a ir para a minha sala sem aquela agonia, a gente vai andando aqui pelo cima do trem. Vamos lá! Digo para ele. Lembrava de pegar na minha mão e saíamos de mãos dadas.

As professoras comentam que ele gosta de segurar na mão

Zinaida: Quando ele quer alguma coisa e a gente não dá ele se joga no chão

Tamara: Mas isso daí é coisa de criança

As professoras comentam entre si que ele fala as palavras fila e abre no momento que toca o sino para sair para o lanche

Pesquisadora: disso tudo o que eu posso dizer que são os compromissos que vamos nos propor para melhorar o desenvolvimento do *Dobkin*?

Chif: Acho que temos que voltar o nosso olhar para essas coisas que estamos apontando esse ano e trabalhar para melhorar o ano que vem

Levina: E acho também que devemos trabalhar com ele conforme a turma

Guita: Fazer as plaquinhas de rotina seria bom

As professoras comentam sobre a importância de *Dobkin* visualizar o quadro de rotina

Tamara: Na escola tudo é rotina: o lanche é rotina, o banho, a atividade

Chif: Antes ele não lanchava ele voltava com lanche pra sala, ele não comia de tanta ansiedade. Qual foi a estratégia que eu fiz: uns 10 minutinhos antes dou o lanche, aí ele vai curtir e já cheio. Ele quer correr e extravasar.

As professoras comentam sobre o horário do lanche dele e como ele é seletivo com os alimentos

Tâmara: O que eu mudaria, mudaria não, vou dar uma sugestão: esse lanche de 10 minutos, ok, mas eu não faria isso na sala. Faria no pátio onde é feito as refeições.

Chif: Eu já tentei fazer isso, mas ele não fica

Tâmara: Mas não é pra fazer uma, duas ou dez vezes, é para fazer sempre até ele se acostumar e ele já compreende

Guita: Você pode negociar também dizer assim: olha, a gente vai sair pra lanche agora, mas só vai sair para o parquinho se terminar o lanchinho. E é isso.

As professoras comentam que no momento do lanche ele estava muito agressivo e que por isso ficou por um tempo lanchando na sala do AEE

Levina: Nós até iniciamos uma rotina com todos, mas nosso erro foi parar.

Informei que estava sistematizando as ideias das professoras e apresentei duas ideias das quais circulavam nas reflexões e falas delas, são elas: fazer a rotina com o *Dobkin* a partir de um quadro com fichas e a outra ideia seria organizar o momento do lanche no pátio com os demais colegas. Elas então, continuaram a refletir qual seria outra ideia

Levina: Acho que seria adaptação das atividades

Chif: Pra ele fazer logo no início

Levina: E ver todos os colegas fazendo a mesma atividade

Tamara: Não, a atividade o professor sempre elabora para a turma, o que a gente falou aqui é que ele não faz parte desse momento. Quando a gente fala do adaptar, é adaptar para ele o que ele consiga, usar o que ele gosta e depois a gente vai ter uma estratégia até que ele chegue ao nível da turma, né?

Professoras comentam sobre como pode ser a adaptação das atividades e os momentos em que ele deve participar

Levina: Outro dia a gente foi fazer uma atividade e ele estava correndo, eu peguei, coloquei o caderno dele lá e a Zinaida falou assim: *Dobkin* vem fazer a atividade, ele sentou na sua cadeirinha que nós fizemos a atividade. Ele sentou ficou olhando e eu peguei e tirei 3 cores da vasilha, ele não quis, ele foi escolheu as cores que ele quis e pintou. Ele gosta de lápis coloridos, aí ele pegou junto aos 3 lápis na mão, formou 3 cores juntas, né? E ele fez sozinho, sem ninguém dizer pra ele.

As professoras comentam sobre fazer as atividades com ele rotineiramente

Zinaida: Acho mesmo que a atividade tem que ser sempre no primeiro momento, pois depois do lanche eles estão todos bem agitados

Tâmara: O meu trabalho com o *Dobkin* é baseado em estratégias, porque quando eu vi ele em sala, eu confesso que fiquei com receio. Meu Deus, como que eu vou trabalhar com essa criança? Meu Deus, me ajuda! E aí eu fui para casa, pensei, bati a cabeça, passei dias pensando até chegar o dia do primeiro atendimento dele. Eu não consegui trabalhar com ele naquele primeiro momento, mas eu não desisti. Aquela atividade ficou lá anotadinha, no segundo atendimento a mesma coisa. No terceiro atendimento, ele concluiu, e daí por diante, a única atividade que eu não consegui concluir realmente com ele foi no dia que a Livia estava lá, porque ele percebeu e ficou um pouco mais tolo.

As professoras comentam sobre outros avanços e as relações dele com o colegas

Guíta: hoje eu penso que vocês precisam fazer mais observações com o *Dobkin*. Exemplo: como ele age, porque ele age dessa forma. O que traz ele para ficar mais tranquilo, tudo isso tem que ser colocado pra vocês pensarem atividades com ele. Não adianta só você trazer atividades de recursos e não ter um objetivo para saber onde quer chegar.

Levina: A professora do projeto ia fazer uma atividade com tinta lá. Então quando ele vê a tinta, ele fica eufórico. A professora pediu para eu dar os legos pra eles enquanto a gente tá organizando as tinta dentro da vasilha, para depois a gente chamar e não virar bagunça e pra não sujar tudo. Aí eu falei, não dá lego, porque se tu deres lego, vai desandar tudo porque eles já vinham eufórico do lanche e a primeira professora do projeto já tinha dado lego pra eles, falei que eles já estavam enjoados de lego. E aí a gente começa a pintura. E foi muito bom, o *Dobkin* participou, ele fez metade do quadro sozinho. Ele é muito criativo.

As professoras comentam sobre outros momentos em que *Dobkin* foi criativo

Pesquisadora: Então acredito que temos os três compromissos para auxiliar o desenvolvimento do *Dobkin*, são eles: o primeiro compromisso seria fazer a rotina com ele a partir de um quadro com fichas e o segundo organizar o momento do lanche no pátio com os demais colegas e o terceiro é adaptar as atividades para que ele as realize junto com os demais colegas.

Os diálogos que ocorrem durante a primeira socialização revelaram a necessidade de se organizarem em grupos específicos e discutir sobre os processos de aprendizagens das crianças, sobretudo as crianças PEE. *Guíta* reconheceu a importância desses momentos e junto com as demais professoras elaborou os três compromissos para ampliar o desenvolvimento de *Dobkin* junto ao CMEI.

7.2.2 – Sobre a mudança do caminho no final do itinerário

Antes de descrever o processo da segunda socialização, se faz necessário explicar algumas alterações que ocorreram no final da investigação e após o processo de qualificação da tese. Uma pesquisa de cunho colaborativo, no qual o planejamento e a sua elaboração são criados a partir das condições materiais em que o trabalho docente se realiza, é passível de intercorrências e mudanças.

Explico na seção seis desta tese, que na virada do ano letivo (2023 - 2024), diversas alterações no quadro pessoal ocorreram no CMEI. A primeira mudança se deu com a notícia de

transferência de *Tamara*, antes do início do ano letivo¹⁸. A professora possuía lotação em uma escola do ensino fundamental no turno da manhã, localizada em um bairro próximo a sua residência, no turno da tarde ela estava lotada no CMEI. Ocorre que *Tamara* pleiteava permanecer em uma escola apenas, para evitar o seu deslocamento e obter uma rotina de trabalho de forma que pudesse acompanhar o cotidiano da instituição. *Tamara* então, conseguiu ser lotada na escola do ensino fundamental nos dois turnos.

A segunda mudança se deu com a solicitação da transferência de instituição pela mãe da criança que era o alvo de observação da pesquisa. *Dobkin* passou a frequentar uma outra escola da infância mais próxima a sua casa. A criança chegou a frequentar apenas 20 dias do ano letivo, os quais foram acompanhados pela nova professora da Educação Especial, *Lifanova*, recém-chegada na rotina do CMEI.

Observei-me em um cenário de muitas alterações e concluí que se fazia necessário a alteração da forma de como iríamos observar o planejamento dos três compromissos acordados na primeira socialização e ainda, a continuação dos dois ciclos de estudos. Com base nas leituras de Ibiapina (2008), busquei orientações na essência da pesquisa colaborativa e cheguei à conclusão de que precisava da ajuda de *Guita*. Em uma conversa sincera, compartilhei com ela minhas preocupações sobre os rumos da pesquisa, ela então me mostrou caminhos alternativos para seguir.

Olhar para os compromissos para melhorar o desenvolvimento das outras crianças e envolver *Lifanova* no nosso novo caminho, foram as primeiras ideias que surgiram. Conversei com a professora, apresentei o estudo a ela que se sentiu a vontade em participar e contribuir com o último momento da pesquisa, porém precisei esperar que ela se adaptasse ao CMEI, conhecesse as outras crianças PEE e organizasse seu espaço de trabalho para poder educar as crianças e dar atenção ao processo da pesquisa.

Após esse período de adaptações *Guita* e *Lifanova*, eram as novas e únicas companhias do final do itinerário da investigação, que compreendeu em olhar os compromissos pensados para melhorar o desenvolvimento de *Dobkin*, visualizando os compromissos que precisam ser elaborados para melhorar o desenvolvimento das outras crianças PEE que frequentam o CMEI.

Todo esse percurso nos permitiu refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas que ocorriam no CMEI, analisar o diálogo com as famílias e elaborar estratégias para estudar e acolher as professoras e os demais servidores que fazem parte do processo educativo das

¹⁸ O ano letivo de 2024 iniciou no dia 07 de março.

crianças. Os resultados desse novo caminho são apresentados nas subseções seguintes que intitulei como segunda e terceira socialização.

Imagem 6 – Registro fotográfico da segunda socialização



Fonte: registro diário, 2024

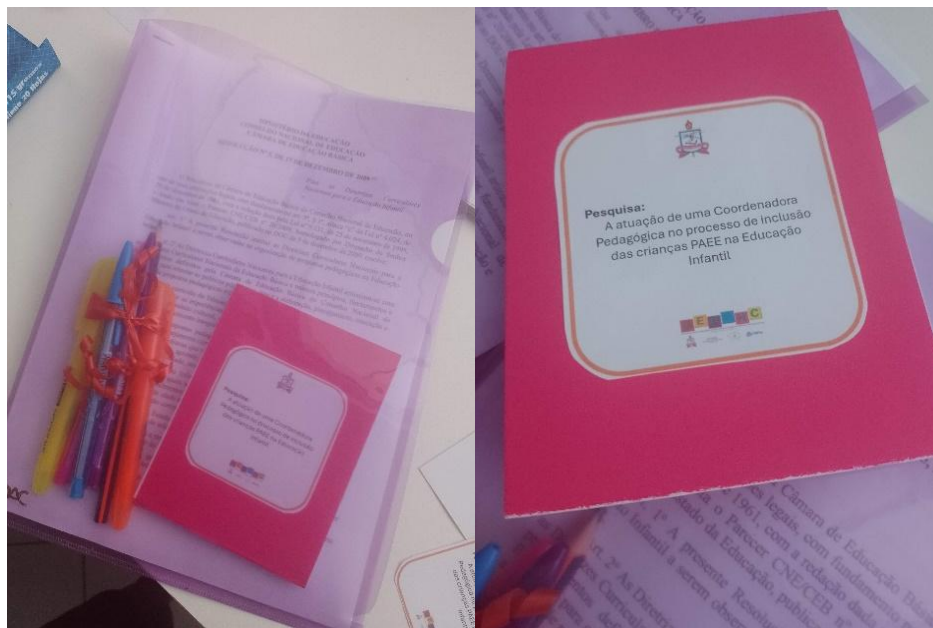
7.2.2.1 – Segunda socialização

Como aponta o cronograma elaborado coletivamente, *Guita* e *Lifanova* fizeram a leitura do texto dois, intitulado “A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil” autoria de Teixeira e Barca (2019). O texto foi entregue às professoras no dia cinco de abril e marcamos a socialização das ideias para o dia 10 de maio, caracterizando assim o segundo ciclo formativo. Solicitei a elas que dispensassem um tempo para leitura e fizessem anotações sobre as suas reflexões.

Mesmo lembrado de forma antecipada que se aproximava o dia da nossa socialização, era sempre um desafio conseguir ficar por um pouco mais de duas horas na concentração dos estudos. Percebia que *Guita* e *Lifanova* compreendiam a importância daquele momento, mas ficavam divididas entre a atenção aos estudos e às questões emergentes no CMEI.

Nesse dia, antes de iniciar a socialização das ideias do texto, entreguei a elas uma pasta com um bloco de anotações, canetas e o texto das DCNEI. A intenção do singelo presente, na interpretação das professoras, era iniciar uma primeira percepção sobre o que iríamos debater no texto: a organização do meio social educativo.

Imagem 7 – Registro fotográfico dos materiais de apoio a leitura



Fonte: registro diário, 2024

Comecei então a perguntar o que tinham compreendido do texto e percebi que elas tinham feito uma leitura aligeirada, sem sistematizar as ideias, como havia solicitado na entrega do texto há um mês de antecedência. De todo modo, iniciei o debate instigando-as a comentarem sobre a organização que a professora relatada no estudo, tinha organizado com as crianças para a criação musical.

Guita voltou-se aos comentários sobre as atividades musicais que são desenvolvidas com as crianças no CMEI. Disse ainda, que estava organizando um projeto que envolverá a família: “Show de talentos”:

As crianças gostam muito de cantar e nessa atividade estamos pensando em fazer um grande momento de interação com a família. Que venham os pais e se apresentem junto com as crianças. Tem muitos aqui que cantam em igrejas. Acho que vai ser bem legal. (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024)

Concordei com *Guita* e valorizei sua iniciativa, depois pedi a elas que me acompanhassem na leitura de um trecho do texto que falava sobre como a professora em colaboração com a pesquisadora organizou o meio social educativo para a criação musical das crianças. Perguntei a elas como estava essa organização no CMEI, principalmente se pensarmos nas crianças PEE.

Relatei a elas que escolhi esse texto, pois na primeira socialização de ideias, ainda com o grupo maior de professoras, identificamos que no processo educativo de *Dobkin*, faltava o mais básico da Educação Infantil, como o sentar com as crianças em roda. *Guita* concordou e lembrou do que havíamos discutido e descreveu várias situações que ela observa no CMEI:

Eu já até disse que professor de três anos não é para ter mesa. É pra sentar junto com as crianças, junto com a auxiliar, no chão ou nas cadeiras. Precisa disso para olhar nos olhos das crianças. (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024)

Muitas reflexões foram surgindo após a leitura desse trecho do texto. *Guita* comentou como tem orientado os estagiários do projeto, a fim de que não fiquem por trás das mesas ditando as ordens às crianças, pois essa prática não funciona na Educação Infantil. As professoras recordaram ainda de situações que vivenciaram em outras instituições e que reverberava na intencionalidade em organizar os espaços, o tempo as atividades e as relações com as crianças. *Lifanova* relatou uma experiência que teve com o livro da vida e disse que foi o momento que ela conheceu e fez sentido o conceito de escrita espontânea.

Comentamos sobre o que as professoras compreendem por atividades com as crianças e *Guita* relatou que se traduzem em atividades xerocopiadas.

Olha, antes eram cinco atividades xerocadas por semana. Todo dia tirávamos xerox, então tirei duas. Hoje em dia elas fazem só três atividades. (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024)

Com essa argumentação de *Guita* retomei a primeira pergunta, sobre como elas observam o sentido dessas atividades para as crianças PEE e ambas responderam que seguem uma orientação de adaptação ao que é possível para a criança. De acordo com o relato das professoras, usam lápis mais grossos, pincéis ou esponjas para colorir e organizar seus registros.

Concluí nosso debate deixando um questionamento a elas: refletir sobre como essas atividades reproduzidas (xerocadas), mesmo sendo adaptadas, contribuem para o desenvolvimento das crianças PEE. Informei que na socialização das ideias do próximo texto, teremos mais elementos para pensar nossas respostas sobre esse questionamento.

Ao final da conversa compartilhei o link da síntese reflexiva para que elas respondessem após o nosso diálogo. As professoras responderam ao link próximo ao encontro da terceira socialização, cerca de 25 dias depois do estudo, desse modo acredito que a discussão já havia sido atravessada por outras frentes. No quadro 19, a seguir, apresento as respostas das participantes.

Quadro 19 – Respostas da Síntese reflexiva da segunda socialização

| Participante | Pergunta da síntese reflexiva | Resposta |
|---------------------|---|---|
| <i>Guita</i> | Que ideias são faladas nesse texto? | De propostas como trabalhar a música dentro do contexto escolar, visando buscar uma melhor interação e descobertas na musicalidade. |
| | Como essas ideias mexem com as minhas ideias? | Fazem com que venhamos a buscar parcerias e projetos para o contexto escolar, visando uma rotina que contribuirá para a descobertas de novos conhecimentos dentro da musicalização. |
| | Como essas ideias mexem com a minha prática? | Dentro do contexto Coordenação, é importante ter essa visão voltada para a busca do novo, de formas diferentes para integrar e desenvolver práticas que venham a contribuir não somente do pedagógico, porém de uma dinâmica diferenciada, que busque a participação e interesse do aluno a prender e a descobrir novas possibilidades de experiências. |
| <i>Lifanova</i> | Que ideias são faladas nesse texto? | As ideias abordadas são referentes a utilização da musicalidade e sua importância na educação infantil desenvolvendo várias aspectos na criança instigando a criatividade e autonomia. |
| | Como essas ideias mexem com as minhas ideias? | Elas favorecem a repensar em estratégias que possam auxiliar no dia a dia. |
| | Como essas ideias mexem com a minha prática? | Inserindo cada vez mais a musicalidade nos objetivos traçados nos planos a ser seguidos nos atendimentos, despertando o interesse das crianças em momentos prazerosos. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.2.2.2 – Terceira socialização

Guita e *Lifanova* fizeram a leitura do texto 3, intitulado “Nota técnica conjunta 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” autoria de MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015). O texto

foi entregue às professoras no dia 10 de maio, logo após a socialização das ideias do texto dois. Marcamos a socialização das ideias do novo texto para o dia 13 de junho, o que se consolidou em nosso terceiro e último ciclo formativo. Solicitei a elas que semelhante ao movimento dos textos anteriores, dispensassem um tempo para leitura e fizessem anotações sobre as suas reflexões.

Iniciei o diálogo informando que este seria o nosso último encontro de estudos de texto, mas que eu continuaria a disposição para realizar outros momentos de compartilhamento de ideias. Retomei a discussão anterior e a reflexão sobre a utilização das atividades reproduzidas. *Guita* relatou que este é um grande desafio das professoras, compreender que as atividades podem ser muito mais que as cópias, por isso se programou para realizar uma formação sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, logo no retorno às aulas, no início de agosto.

Em seguida apresentei o texto que iríamos discutir e perguntei o que elas tinham achado da leitura. Mais uma vez observei que as demandas emergentes do CMEI ou até mesmo a dispensa de priorizar a leitura anotada, ficou em segundo plano. De todo modo, fiz a leitura de alguns trechos e indaguei sobre algumas questões observadas na instituição. Um deles foi sobre o currículo da Educação Infantil, dei foco nas brincadeiras como atividade que possibilitará o desenvolvimento das crianças PEE e nesse sentido *Guita* relatou:

Eu vejo muito que a dificuldade das professoras é a questão física, de não querer sentar na roda de conversa, seja na cadeira ou no chão. Aqui as vezes a gente se pergunta se é uma escola da Educação Infantil, porque é muito silêncio e tudo é dentro da sala. (Relato de *Guita* durante a terceira socialização – 13.06.2024)

Perguntei sobre a relação das professoras da sala de referência com *Lifanova*, principalmente no que se refere a organização de práticas pedagógicas que possam desenvolver as crianças PEE, como em um trabalho colaborativo. Ela relatou que em alguns momentos há muita resistência por parte das professoras, as quais deixam a cargo do profissional de apoio escolar – mediadora a responsabilidade sobre as adaptações das atividades às crianças e as vezes até mesmo o contato com os pais.

Lifanova e *Guita* relatam que a mediadora não é exclusiva da criança, mas sim da turma. Disse ainda que as mediadoras não podem assumir essa responsabilidade sozinhas:

Eu já fui mediadora, eu sei como é. O mediador precisa também de uma postura, ele precisa puxar o professor para o lugar dele. Tem que pedir ajuda do professor com a criança PEE, senão eles não se aproximam. (Relato de *Lifanova* durante a terceira socialização – 13.06.2024)

Eu também já trabalhei como mediadora, mas no ensino fundamental. É um trabalho delicado em que tem alguns alunos que irão querer você por perto, outros não. Era

assim comigo. Então eu me colocava como mediadora da turma e me aproximava dos professores. (Relato de *Guita* durante a terceira socialização – 13.06.2024)

O último ponto de debate sobre o texto foi referente ao AEE ser organizado no contraturno. Perguntei se na concepção delas pedagogicamente essa organização é mais coerente com o desenvolvimento das crianças PEE. As professoras foram unânimes em afirmar que sim e ainda justificaram a necessidade da frequência da segunda matrícula para garantir o recebimento de recursos financeiros. Além disso:

É importante que a criança frequente o contraturno para que elas não percam os momentos da aula com a professora e as atividades dos projetos. Se a criança sair ela vai ficar prejudicada. (Relato de *Guita* durante a terceira socialização – 13.06.2024)

Apoiei-me nessa análise de *Guita* para apresentar uma outra possibilidade de organização do meio social educativo das crianças PEE e apresentei a elas como sugestão para as suas bibliotecas pessoais, o livro organizado pela professora Enicéia Mendes “Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum”. O objetivo era que elas buscassem investigar sobre o trabalho colaborativo, elemento central para as práticas apresentadas pela professora no livro.

Em uma discussão recente, Mendes (2023) elabora o conceito de abordagens universalistas que consiste em uma proposta de formação de professores para práticas inclusivas inovadoras. Em colaboração com o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos – GP-FOREESP a autora e colaboradores consideram as abordagens classificando-as em 5 tipos, a saber: 1) O trabalho colaborativo e a cultura escolar inclusiva; 2) Sistema de Suporte Multicamada; 3) Desenho universal para a aprendizagem; 4) A abordagem do ensino diferenciado e 5) Aprendizagem cooperativa.

Tais abordagens nos orientam a refletir sobre a necessidade da organização do AEE no contraturno para a educação infantil. Neste estudo, valorizo a produção científica do GP – FOREESP, pois considero um avanço no que se refere às várias demandas que surgiram após a publicação da política de inclusão escolar para a sua efetiva execução, como por exemplo: a formação de professores, o apoio aos estudantes, a organização das escolas e a construção de sistemas educacionais inclusivos, situações que são observadas no cotidiano de *Guita*.

O conceito de trabalho colaborativo vem a somar com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico intencionalmente organizado, principalmente por trazer como núcleo estruturante três princípios basilares, a saber: 1) os objetivos comuns; 2) o voluntarismo e 3) a paridade (Mendes, 2023).

Ao final da conversa compartilhei o link da síntese reflexiva para que elas registrassem as suas reflexões após o nosso diálogo. No quadro 20, a seguir, apresento as respostas das participantes.

Quadro 20 – Respostas da Síntese reflexiva da terceira socialização

| Participante | Pergunta da síntese reflexiva | Resposta |
|---------------------|---|--|
| <i>Guita</i> | Que ideias são faladas nesse texto? | Sobre o direito e ao acesso a educação infantil, em creches e pré-escolas mais próximas de sua residência. |
| | Como essas ideias mexem com as minhas ideias? | Nesse contexto, vale ressaltar a importância da criança no ambiente escolar desde cedo, para que ela consiga desenvolver todas as habilidades necessárias para seu desenvolvimento educacional. |
| | Como essas ideias mexem com a minha prática? | Essas ideias reafirmam quão importante é o trabalho pedagógico voltado para a educação infantil, onde se iniciará todo um planejamento que contribuirá para a práticas cotidianas e saberes. Vale ressaltar a importância da inclusão dentro desse contexto escolar, pois é na educação infantil que se iniciará todo o processo de elaboração de um trabalho específico para cada criança atendida. |
| <i>Lifanova</i> | Que ideias são faladas nesse texto? | No texto abordado, fala-se do direito das crianças à educação, a organização e a prática pedagógica no AEE, identificando necessidades e habilidades de cada criança através de estudo de caso e depois traçar metas a serem alcançadas com recursos utilizados no objetivo de diminuir as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar e nas Atividades de Vida Diárias (AVDs). Como também orientar profissionais para atuarem da melhor forma com esse público. |
| | Como essas ideias mexem com as minhas ideias? | As ideias citadas acima trazem reflexões de como melhorar cada vez mais os atendimentos e buscar momentos formativos junto a Coordenadoria de Educação Especial. |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | Como essas ideias mexem com a minha prática? | Buscando sempre uma avaliação formativa dentro desse processo inclusivo identificando erros e acertos. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

7.3 - No microcosmo do estudo: as mudanças do trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI

A investigação emancipatória é prática social empreendida pelos pesquisadores e professores com o objetivo de melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade e as condições materiais na qual o trabalho docente é realizado (Ibiapina, 2008, p. 15)

A expressão no microcosmo do estudo refere-se ao construto de Vigotski, quando atribui a palavra consciente, como representação da consciência humana, nas palavras do autor: ela é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2009, p. 486). Segundo ele em uma análise, partindo do geral em direção ao particular, o significado que se constrói por meio das palavras é a unidade para análise da personalidade consciente.

Essa elaboração de Vigotski se dá em um período mais avançado de sua produção científica (1932-1934) e que pode ser chamado de período semântico e sistêmico (Delari Júnior, 2020; Teixeira, 2022). Nessa nova construção, o autor compreende que a determinação da personalidade humana consciente não se dá pela relação estímulos-meio, mas sim pelos processos de significação advindos das relações sociais, “não sendo mais quaisquer signos a efetuar tal processo, mas os complexos sistemas verbais – a palavra – signo arbitrário, dotado de significado e convencionado socialmente” (Teixeira, 2022, p. 6)

Delari (2020), discute conceitos da teoria de Vigotski que vem a ser crucial para a compreensão do processo de significação efetivado a partir da palavra consciente. De acordo com o autor a unidade dialética comunicação e generalização se refere “ao modo pelo qual o ser humano cria para si uma imagem geral da realidade objetiva” (Delari, 2020, p. 3). Em outras palavras, Vigotski busca explicar que a forma humana de generalizar a realidade, se dá na relações de comunicação com outras pessoas em uma situação social concreta.

Desse modo, é possível compreender como esses conceitos convergem para a compreensão do significado das ações humanas. Para me auxiliar na minuciosa tarefa de captar as mudanças do trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI, recorri aos estudos sobre as interações verbais numa perspectiva dialógica.

De acordo com Simão (2004), a interação verbal propicia a construção de conhecimentos, tomando como análise as relações dialógicas que ocorrem. Nesse sentido, ouvi de forma atenta aos diálogos que ocorriam entre *Guíta* e as professoras, de modo que pudesse extrair elementos do seu processo de significação.

Freitas (2013), também se tornou uma referência teórica quando uniu as teorias de Vigotski e Bakhtin em busca de uma superação dos modelos de pesquisa de cunho positivista e interpretativista. De acordo com a autora, os teóricos inauguram uma forma de pesquisa em uma perspectiva dialética, em que deve ser consideradas as interações dialógicas na relação eu-outro e no papel do pesquisador com postura crítica e responsável que para além de descrever e compreender a realidade possa “construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa” (Freitas, 2013, p. 244)

Identifiquei que após os momentos de formação, três atitudes apontavam ser as mudanças evidentes do trabalho de *Guíta*, que se referem a: a) reorganização do quadro de rotina; b) reorganização do lanche e c) reorganização da adaptação das atividades para a criança PEE. A relação entre eles coaduna com as três esferas da atuação de *Guíta* no processo educativo, as quais representam a organização diária do CMEI, o diálogo frequente com as professoras da Educação Especial e nos cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin* da criança, nesta tese representada por *Dobkin*.

Nessa relação responsável, como pesquisadora, descrevo, explico e construo conhecimentos sobre as mudanças do trabalhos de *Guíta* em sua atuação no processo educativo, os quais nem mesmo ela, tinha consciência dessa potente relação.

7.3.1 – Sobre a reorganização do quadro de rotina

O quadro de rotina é um elemento presente na maioria das salas de referência da Educação Infantil. Ele é considerado um instrumento que compõe e materializa a organização do cotidiano das crianças na escola da infância, principalmente quando ele é organizado com elas. Compreendi que quando *Guíta* comentava sobre a organização do quadro de rotina, ela buscava relacionar outros elementos que faziam parte desse conjunto, como por exemplo: a intencionalidade pedagógica das professoras desde a forma de falar com a criança.

Imagem 8 – Registro fotográfico do quadro de rotina da sala de referência que *Dobkin* frequentava



Fonte: registro diário, 2024

O que está faltando hoje é os professores abraçarem a Educação Infantil. Hoje uma estagiária me pediu ajuda para montar um percurso. Era dia do projeto corpo e movimento. Eu acho que tem tanta coisa para trabalhar com esse tema, mas a estagiária não estava conseguindo, disse que as crianças estavam muito agitadas. Daí eu fui lá ajudar e vi que ela estava sentada, usando a mesa para escrever algo enquanto as crianças brincavam. Decidi ficar lá com elas, sentei no chão e expliquei como era o percurso. Quando acabou fomos para a sala de leitura e lá eu contei uma história para eles até dá a hora da saída. Falta isso, sabe Lívia. Ter vontade de ser uma professora da Educação Infantil (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024).

Guita continuava a dizer que as salas são muito enfeitadas com materiais que não são produzidos pelas crianças. Ela refletia sobre como esses materiais ajudavam as crianças a se desenvolverem. Comentava sobre o quadro que foi organizado para a participação mais específica do *Dobkin* e apresentava-se reflexiva sobre a interatividade delas com este instrumento.

Eu não sei o que acontece. Não sei como elas entendem a utilização do quadro de rotina para a criança. Se você for em todas as salas você vai perceber que em todas o quadro está lá. Lembra daquela formação do início do ano? Nós falamos sobre a funcionalidade dos quadros, nós fomos até na sala de 3 anos para ver um exemplo (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024).

Imagem 9 – Registro fotográfico do quadro de rotina organizado para *Dobkin*



Fonte: registro diário, 2024

O quadro de rotina apresentado na imagem nove era específico para as atividades entre as professoras e *Dobkin*. De todas as vezes que adentrei a sala de referência observei que o quadro estava disponível sobre a mesa da criança e era apresentado a ele sempre que uma nova atividade era iniciada.

A ideia de organização de um quadro de rotina para melhorar o desenvolvimento de *Dobkin* era para que a criança pudesse ter maior interação com a turma, porém não foi possível captar elementos dessa socialização junto às crianças.

7.3.2 – Sobre a reorganização do lanche

O horário do lanche marca um momento de grande encontro nas instituições de Educação Infantil. *Guita* relatava que compreendia o lanche como uma atividade educativa, na medida em que a professora se envolve com as crianças e realiza seu lanche junto com elas. Em acordo com as professoras de *Dobkin* esse era o momento de maior exploração da criança. Ele se utilizava desse momento para correr por todo o espaço do CMEI e interagir com os brinquedos que ficavam disponíveis no pátio.

A preocupação de *Guita* e das professoras era que *Dobkin* consumisse o seu lanche, o que não acontecia, pois ele se ocupava em correr pela instituição.

Por isso acordamos que ele faça seu lanche alguns minutos antes, na sala e depois, no momento do lanche, ele fica livre para explorar e se divertir com os colegas das outras turmas. (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024)

Imagem 10 – Registro fotográfico do espaço em que é realizado o lanche das crianças



Fonte: registro diário, 2023

Em várias partes desse texto de tese há relatos de *Guita* gerenciando ações ou atividades em prol do melhor aproveitamento das crianças nos espaços. O trecho acima, destacando a fala de *Guita*, representa um novo tempo na organização do lanche de *Dobkin*, o que antes ocorria dentro da sala de recursos multifuncionais sob supervisão de *Chif*.

O lanche era um dos momentos que representava a demarcação da organização do tempo no CMEI e essa característica era presente especialmente na rotina de *Dobkin*, pois era após o lanche que ele tomava banho e se organizava para a saída.

7.3.3 – Sobre a reorganização da adaptação de atividades

As adaptações das atividades eram um ponto de tensão para *Guita*, pois ela sempre recordava das solicitações de atividades reproduzidas para todas as crianças, ao que ela denominava de atividade xerocada. Ela observava que as professoras buscavam ocupar as

crianças por meio da realização dessas tarefas. Foi então que informou a redução das cópias como relatado na seção anterior.

No que se refere às crianças PEE, essas atividades são ainda mais desafiadoras, pois de acordo com ela, nem sempre as atividades que são adaptadas, fazem sentido para a criança PEE. Somado a isso, havia a exigência de alguns pais na expectativa de ver a evolução de seus filhos por meio dessas atividades.

Eu penso que incluir é você adaptar a mesma atividade, mas que aluno consiga realizar. Da forma dele, do jeito que ele consegue fazer (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024).

Imagem 11 – Registro fotográfico de uma atividade reproduzida para todas as crianças



Fonte: registro diário, 2024

Observei que *Guita* valoriza as atividades de escrita e desenho espontâneo. Em um de nossos diálogos, ela relatou de forma emocionada sobre os desenhos e escritos de suas filhas quando estavam na Educação Infantil.

Elas tiveram a sorte de estudar em uma boa escola que pensava no desenvolvimento da criança como ela é, como ela mesmo desenha e escreve. Eu gostava muito da metodologia de ensino do SESC. Quando você fala de organizar o ambiente e fazer a criança participar do planejamento eu lembro muito dessa experiência com as minhas meninas. E é o que nós tentamos orientar aqui na creche (Relato de *Guita* durante a segunda socialização – 20.05.2024).

Para orientar as professoras na realização de atividades, observei que *Guita* tem a prática de compartilhar vídeos, fotos e exemplos de ações de outras professoras disponíveis nas redes sociais. Este é o mesmo mecanismo que ela buscava para organizar os momentos de formação continuada e os eventos do CMEI em colaboração com as professoras.

Discussão

Esta seção teve como objetivo apresentar a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de fundamentação teórico e metodológica para a realização do trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica junto ao processo educativo das crianças PEE. Não tive a intenção de explorar todos os princípios e o sistema conceitual da teoria de Vigotski, mas me propus a evidenciar uma proposta de ciclo formativo que foi elaborado coletivamente no decorrer das investigações.

Os resultados dessa última etapa da pesquisa foram apresentados em três categorias, a saber: 1) o desenvolvimento da criança pré-escolar, o processo educativo e a organização do meio social educativo: conceitos da teoria histórico-cultural para o trabalho das coordenadoras pedagógicas no processo educativo de crianças PEE nas instituições de Educação Infantil; 2) os ciclos formativos; e 3) No microcosmo do estudo: as mudanças do trabalho de *Guíta* no processo educativo das crianças PEE no CMEI.

O conceito sobre o processo de desenvolvimento da criança pré-escolar, elaborado por Vigotski, constitui o seu sistema conceitual e se torna um construto fulcral para a compreensão da formação das crianças como personalidades conscientes. Defendo a ideia de que coordenadoras e professoras ao entenderem que o desenvolvimento das crianças perpassa por períodos e que estes, possuem uma dinâmica entre si, poderão organizar as suas práticas de modo a considerar as nuances dessa dinamicidade.

Após a primeira socialização do ciclo formativo, que se deu entre as professoras e a coordenadora pedagógica, ainda em 2023, ficou perceptível que era necessário implementar práticas basilares, concernentes ao trabalho com as crianças na Educação Infantil, como por exemplo, organizar as relações entre as crianças durante as atividades direcionadas, utilizar as rodas de conversa para promoção do diálogo entre as crianças e as professoras, garantir espaços para motivar a criatividade das crianças por meio de brincadeiras intencionalmente planejadas ou de forma espontânea e apresentar a função social da escola como um lugar de valorização e produção das experiências e saberes das crianças.

Como constatação da análise exposta, os compromissos que foram considerados para melhorar o desenvolvimento de *Dobkin* apontam tais necessidades e perpassam pelas características que são, ou deveriam ser, mais básicas e triviais nas salas de referência, como: as brincadeiras, a roda de conversa, a apresentação da programação do dia entre outros. Era evidente que as professoras precisariam retomar os estudos sobre as DCNEI, para que pudessem inserir em suas práticas atividades de acordo com os eixos do currículo da Educação Infantil.

Além disso, observei a necessidade da compreensão de *Dobkin* como uma criança pré-escolar, antes de seu diagnóstico.

Desse modo, senti a necessidade de indicar a leitura das DCNEI à *Guita e Lifanova* e retomei, durante a segunda socialização, artigos desse documento que orientam a atuação das professoras em colaboração com os interesses das crianças. Tive a intenção de relacionar o que está disposto no texto das diretrizes ao que Teixeira e Barca (2019), sistematizaram sobre um dos conceitos da teoria de Vigotski: a organização do meio social educativo.

O conceito de processo educativo na perspectiva de Vigotski é um construto fundamental para a atuação da coordenadora pedagógica no processo educativo das crianças PEE, pois nele está imbricado o essencial da organização do meio social educativo para o desenvolvimento das crianças como uma personalidade consciente. Desse modo, considero as coordenadoras pedagógicas como organizadoras do meio social formativo, no qual estão entrecruzados: a coordenadora, as professoras e o meio social formativo que as envolve.

Assim, é possível vislumbrar a possibilidade de um modelo de educação que seja coerente com uma educação social que, na concepção de Vigotski, orienta a vida objetiva e dá sentido à função social que as escolas da infância possuem. A partir dos estudos de Vigotski, foi possível enxergar uma forma mais emancipatória de organizar a Educação Especial nas instituições de Educação Infantil, principalmente ao compreender a organização do meio social educativo de forma a considerar caminhos alternativos e recursos especiais para o desenvolvimento das crianças PEE (Vigotski, 2011).

Propus afirmar essa premissa ao realizar a intervenção que denominei de ciclos formativos, os quais ocorreram de formas distintas, devido às condições materiais da execução dessa tese. No primeiro ciclo pude observar as relações que ocorriam entre o grupo de professoras e *Dobkin*, a criança participante de observação. Já no segundo e terceiro momento foi necessário mudar os rumos da pesquisa, pois diversas alterações funcionais ocorreram, situação que remonta a realidade do universo das investigações acadêmicas.

Captar essas mudanças em movimento, se tornou um desafio, no entanto por se tratar de uma pesquisa de cunho histórico-cultural e colaborativo pude contar com a cooperação das participantes no auxílio ao alcance dos objetivos. Os ciclos formativos avançaram e a partir deles pude encontrar as mudanças do trabalho de *Guita* no processo educativo das crianças PEE no CMEI.

A criação dos momentos de formação para *Guita* e as professoras, que se realizaram por meios dos ciclos formativos, fundamentados na teoria histórico-cultural, me permitiu perceber o quanto as estratégias do sistema capitalista interferem no trabalho cotidiano dessas

profissionais. Observei o desafio da gestão do tempo de qualidade para que as professoras realizassem as leituras sugeridas. A intensificação do trabalho permitiu a realização de uma leitura aligeirada e sem possibilidades de registro no material físico e digital que foi entregue à elas. Além disso, tal situação remete ao distanciamento dos estudos o que reverbera no processo de desintelectualização docente.

Muitas outras intercorrências ameaçaram um trabalho formativo qualificado e que pudesse ter sido acompanhado sistematicamente no CMEI. De todo modo, considerei um desafio corajoso, adentrar na vida cotidiana e nas relações sociais dessas profissionais para junto delas realizar pesquisas e construir novos conhecimentos.

As mudanças do trabalho de *Guita* me fizeram perceber que ainda temos muito a fazer na busca de uma escola da infância rumo ao desenvolvimento integral das crianças. Para isso, uma sólida formação continuada, baseada em uma fundamentação teórica que lhes dê subsídio para a prática docente, se faz não só necessária, mas também urgente.

Considerações finais

Este estudo, teve como objetivo geral analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, de modo a identificar quais são as ações realizadas por uma coordenadora junto às professoras no interior do CMEI que, implicam de alguma forma, no cotidiano e no processo de ensino-aprendizagem das crianças PEE.

Parti da hipótese de que a coordenadora pedagógica, tal como apontam as pesquisas (Oliveira, 2017; Lopes, 2018; Amaral, 2019; Calheiros, 2019 e Costa, 2021), é uma profissional docente que desempenha seu trabalho compondo a rede de apoio à inclusão e que, mesmo estando ciente de que uma das funções do seu trabalho é a formação continuada das professoras, prioriza as atividades de gestão do CMEI.

Fundamentado na teoria de Vigotski e nas formulações de estudiosos críticos sobre a formação docente e a Educação Especial, especificamente sobre a educação das crianças de zero a cinco anos, elaborei um sistema conceitual para explicar e defender a tese de que as implicações do trabalho da coordenadora pedagógica se materializam como ações articuladoras para o processo educativo das crianças PEE, afirmo ainda, que essa profissional quando orientada por teorias que expliquem a dinâmica do desenvolvimento das crianças e contribuam com o trabalho docente na Educação Infantil, poderá atuar na formação continuada das professoras e promover debates rumo a transformação de suas práticas.

A gênese deste estudo está marcada, dialeticamente, do decurso de minha prática como uma coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil. Ainda no mestrado, ao investigar a organização do meio social educativo de uma coordenadora pedagógica algo me chamava atenção: a relação da coordenadora com o processo educativo das crianças PEE. Além disso, era inquietante, o fato de observar a reprodução das práticas pedagógicas a essas crianças semelhantes as praticadas no ensino fundamental, ou seja, distanciando dessas crianças, as finalidades educativas da Educação Infantil e a intencionalidade pedagógica organizada prioritariamente considerando as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo.

Consultando a literatura, constatei que a atuação do coordenador pedagógico no processo educativo das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil é um problema de pesquisa para a educação brasileira. Organizei esse pressuposto em três tópicos distintas. A primeira se refere ao coordenador pedagógico como o profissional articulador nas escolas (Placco; Almeida, 2015), porém encontra-se limitado a realizar processos de formação continuada e a se envolver no processo educativo das crianças PEE, devido as situações emergenciais que surgem no cotidiano escolar.

A segunda tópica, se refere a Educação Infantil ser a primeira etapa da educação básica e possuir aspectos específicos para o trabalho com as crianças, tendo elas deficiências ou não. Desse modo, se faz inerente a atuação do coordenador pedagógico a orientação para um trabalho pedagógico intencionalmente organizado em prol do desenvolvimento das crianças como uma personalidade consciente, como afirma Teixeira (2022).

Para aliar essas duas tópicas envolvi uma terceira, que se refere ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo de cunho histórico-cultural, intencional organizado entre coordenadores e professores. Prospecto por meio da teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski, a possibilidade da organização de práticas mais inclusivas às crianças PEE, considerando as especificidades da Educação Infantil.

A teoria de Vigotski, nesta tese, é compreendida a partir do período mais avançado de suas produções, sendo interpretada como um sistema conceitual, fundamentado no materialismo histórico-dialético. É uma teoria que se constitui a partir de uma produção histórica e possui um projeto de ciência comprometido com a emancipação humana, no qual a educação tem um importante papel. Ao longo do texto apresentei alguns conceitos que compõem o sistema conceitual do autor e destaquei ao processo educativo, construto que apresenta a intencionalidade pedagógica da organização do meio social educativo, a partir do papel do professor e dos estudantes (Teixeira, 2022). Vigotski atribuiu ao professor o papel de “[...] organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (Vigotski, 2003, p. 76).

Destaco a contribuição de Vigotski sobre o trabalho pedagógico para crianças com deficiências, em que dedicou boa parte de sua produção aos estudos da defectologia. Para o autor, o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência é essencial para o entendimento dos processos comuns nas crianças sem deficiência. Nas palavras de Vigotski uma criança com deficiência é antes de tudo uma criança, desse modo, os processos de organização do meio social educativo são os mesmos e podem ser ampliados por meio da compensação social, outro construto de sua teoria, que materializa o respeito as condições sociais concretas da vida humana, rumo a outras possibilidades de desenvolvimento da personalidade humana consciente no cotidiano escolar.

No curso de doutorado, organizei essa pesquisa com o objetivo de investigar **quais as implicações do trabalho realizado por uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil no processo educativo de crianças PEE**, para isso realizei o desdobramento dessa questão maior em outras questões norteadoras, que me auxiliariam no encontro dos resultados, são elas: 1) De que forma a atuação dos coordenadores pedagógicos incide na organização do

trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil para o processo educativo das crianças PEE? 2) Quais são as ações mais frequentes do trabalho da coordenadora pedagógica que podem caracterizar o seu envolvimento no processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil? 3) Quais são as possibilidades de um estudo como esse para a promoção do desenvolvimento do trabalho e da formação continuada da coordenadora pedagógica à luz do sistema conceitual da teoria histórico-cultural?

Debrucei-me em sistematizar um método que pudesse dar conta de responder as minhas indagações e de algum modo, contribuir com o trabalho consciente desse profissional que possui o papel articulador, formador e transformador nas instituições educativas, tal como afirma Placco e Almeida (2011; 2015). Reuni os elementos teóricos de cunho histórico-cultural, teoria que orienta meus estudos e minha prática, e tracei um plano de ciência com o objetivo de sistematizar dados e construir conhecimentos sobre a função que o coordenador pedagógico ocupa no processo educativo das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil.

O desafio inicial se deu em me apropriar de três campos de conhecimento distintos, porém que se inter cruzam no cotidiano das instituições educativas: 1) o trabalho dos coordenadores pedagógicos, 2) a Educação Infantil; e 3) a Educação Especial. Longe de explorar todos os elementos que são inerentes em cada um desses campos, e ainda, tendo a consciência das condições materiais de minha existência social, marcada por um período pandêmico, lancei-me ao desafio de envolver-me em pesquisar esses três elementos sob as lentes da teoria histórico-cultural.

Me propus então a responder ao **primeiro objetivo desse estudo**, o qual se refere a: **analisar a trajetória dos coordenadores pedagógicos na organização do seu trabalho e no processo de inclusão das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil.**

Este objetivo esteve diretamente relacionado com a construção das seções dois e três desta tese, nas quais iniciei as leituras de autores de referência nas áreas da formação de professores, trabalho docente, atuação dos coordenadores pedagógicos e da Educação Especial. Além disso, pude localizar o objeto de pesquisa a partir do estado do conhecimento realizado por meio da revisão da literatura.

Para proceder à análise inicialmente aproximei as funções que o coordenador pedagógico exerce ao sistema conceitual proposto por Vigotski, no qual, certamente, não há uma indicação direta ao trabalho realizado por este profissional, mas por meio da concepção de educação que o autor postula, credenciei-me a compreendê-lo conforme o semelhante papel atribuído ao professor quando este autor formula o conceito de processo educativo, ou seja, o

coordenador pedagógico como o organizador do meio social formativo dos professores (Seixas, 2017; Carvalho, 2019; Silva; Teixeira, 2023).

Em busca de sistematizar a trajetória dos coordenadores pedagógicos, me propus a localizar nas produções sobre a história da educação no Brasil a gênese da função dos coordenadores pedagógicos. Constatei que ela teve seu nascedouro no acompanhamento das ações educativas desde suas origens e culminou com o surgimento da função de Supervisão Escolar, com objetivo de fiscalização das práticas docentes.

A promulgação da nomenclatura coordenador pedagógico só surge a partir de 2006, após uma nova reforma educacional, com o surgimento da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2006. Desse modo, novas diretrizes são fixadas para a formação do pedagogo, entrando em regime de extinção as quatro habilitações da Pedagogia (administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e orientação educacional) e nascendo um novo campo de atuação mais ampliado e flexibilizado: a gestão escolar. Macedo (2016), afirma que até os dias atuais há diferentes nomenclaturas que se referem a função de coordenação pedagógica e essa situação é motivo de constante reconhecimento de sua identidade profissional.

No estado de São Paulo as funções desse profissional docente, aparenta ser a mais organizada em nosso país. O cargo de coordenador pedagógico é instituído com diretrizes, processos formativos e funções estabelecidas por decretos e legislações. Além disso, há incentivos ao desenvolvimento de pesquisas na parceria entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de SP, por meio do Plano Municipal de Educação a Portaria da Secretaria Municipal de Educação nº 4.289/2014, que instituiu a concessão de 40 bolsas de estudo para o programa mestrado profissional – Formação de Formadores, sendo destinadas exclusivamente aos profissionais titulares de cargo efetivo da classe dos gestores educacionais – Coordenador Pedagógico (Vieira, 2023).

Outro ponto analisado no que se refere a trajetória dos coordenadores pedagógicos na organização do seu trabalho, foi evidenciar como a atuação desses profissionais é atravessada por implicações históricas do modo produtivo capitalista. Sistematizei a relação entre os três modelos de organização da produção industrial, que materializam as relações de trabalho desde a revolução industrial até os dias atuais, com a organização do trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos. A partir dessa análise pude detectar que a postura do coordenador pedagógico no espaço da gestão escolar é permeada pelas estratégias de reestruturação produtiva do capital, a partir da composição de um trabalho “polivalente, multifuncional, diversificado, flexível, especializado, realizado em equipes/grupos de trabalho, regido por tecnologias sofisticadas, entre outros” (Amaral, 2019, p. 83).

No que se refere ao envolvimento dos coordenadores pedagógicos no processo educativo das crianças PEE, iniciei essa análise fazendo um levantamento das características desses profissionais na etapa da Educação Infantil. Descobri que embora os formulários do Censo Escolar anualmente solicitem informações da atividade da coordenação pedagógica nas escolas, não há dados sistematizados sobre suas atuações, formação acadêmica, condições de trabalho, situação funcional, gênero, entre outros.

Em uma tentativa de simular essa caracterização comparei dados disponíveis nos microdados do Censo Escolar no que se refere aos estabelecimentos e docentes da Educação Infantil, e cheguei a conclusão de que até 2023, há mais de 100 mil coordenadores pedagógicos nas unidades de Educação Infantil do Brasil e tal como apontam as informações quanto ao gênero, faixa etária e situação funcional das professoras dessa etapa, pude identificar que elas possuem idade entre 30 e 49 anos, são majoritariamente do gênero feminino, possuem ao menos uma especialização e são em sua maioria, concursadas.

Ao relacionar esses dados com a realidade concreta do município pesquisado, foi possível comprovar essa mesma relação, exceto a situação funcional, em que maioria das coordenadoras pedagógicas possuem contrato temporário, como é o caso de *Guita*, a coordenadora participante da pesquisa. Essa informação trouxe reflexões ao que aponta Hypolito (2012), quando se refere as condições de trabalho no interior das instituições educativas, pois tal situação implicam diretamente na organização de um trabalho crítico e emancipador por iniciativa dos coordenadores.

Reconvertidos, os coordenadores pedagógicos acabam por fazerem a frente de uma força de trabalho, centrada no trabalho simples, de baixo custo, subserviente as demandas de uma política educacional local, voltada ao controle das forças articuladoras no interior das escolas e escolhem manter-se aliados do processo educativo das crianças PEE, contribuindo assim, para a reconversão do professor da Educação Especial como polivalente e multifuncional (Shiroma *et. al*, 2017).

Essas análises são afirmadas por meio dos resultados do levantamento bibliográfico realizada para subsidiar a pesquisa. A partir dessa pesquisa tive o objetivo de compreender o *status quo* do objeto, para isso realizei uma revisão de literatura sistemática e ao final pude encontrar seis trabalhos que se referiam ao objeto investigado. Entre eles apenas um trazia a atuação do coordenador pedagógico com mais evidência no envolvimento do processo educativo das crianças PEE, os demais localizavam este profissional como apoio à inclusão.

Tal apoio se configurava em quatro aspectos distintos, a saber: 1) no diálogo entre os professores da Educação Especial e os da sala de referência; 2) na articulação para a solicitação

dos profissionais de apoio à Educação Especial; 3) nas orientações da produção dos relatórios; e 4) na acolhida das professoras que se sentem sem preparo para educar as crianças PEE (Oliveira (2017), Lopes (2018), Calheiros (2019) e Costa; (2021).

A pesquisa de Amaral (2019), foi a única pesquisa que encontrei na base de dados do portal de periódicos, teses e dissertações da CAPES, entre o período de 2012 a 2022, que lançasse o olhar à função do coordenador pedagógico no processo educativo das crianças PEE. A autora centrou sua investigação no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola inclusiva e detectou que tais formações são restritas ao professor da Educação Especial e direcionada para a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, deixando de formar o professor da sala de referência e consequentemente os coordenadores pedagógicos, que pouco se reconhecem como formadores de professores no espaço escolar, sobretudo nas formações relacionadas ao processo educativo das crianças PEE.

Ao examinar os estudos encontrados por meio do levantamento bibliográfico observei que as formações continuadas apresentadas nos estudos, embora envolvessem os processos educativos das crianças PEE, centralizavam o professor da Educação Especial como profissional prioritário desses momentos. A esse respeito Garcia (2011), afirma que essa configuração de formação contribui para o enfraquecimento do processo educativo dos estudantes PEE e, reforça o pensamento hegemônico sobre os determinantes da deficiência com base biologicista, funcionalista e patologizante.

Em outro estudo Garcia (2013) reitera que a perspectiva da oferta dessas formações é manter uma política alinhada a um projeto predominante de sociedade em que estão imbricadas a desintelectualização do professor, por meio da valorização da racionalidade prática, usualmente captada pelas organizações internacionais conservadoras, como o Banco Mundial, que se apropria desse discurso para manter o controle sobre os programas de formação de professores (Diniz-Pereira, 2011) e a reconversão docente, sob a ameaça de “[...] se, por um lado, o professor é extremamente importante e estratégico para as políticas, por outro, se não estiver alinhado com tais torna-se um obstáculo [...]” (Garcia, 2013, p. 112). Desse modo se faz necessário e urgente para as novas tendências de formação para professores, reconvertê-los aos interesses do projeto societário hegemônico.

Vaz (2017b), em análise sobre a concepção de professor na perspectiva inclusiva, presente nas políticas elaboradas no período de 2001 a 2011, afirma que a formação exigida para atuar com os estudantes PEE, se altera de um modelo de Educação Especial mais amplo para a atuação no AEE ou ainda, na constituição do professor multifuncional. Segundo a autora, a legislação contribui para que este profissional assuma o papel de intermediador da política de

inclusão nas escolas, visto que a resolução n. 04/2009, responsabiliza o professor que atua na sala de recursos multifuncional, a elaboração e execução do plano de AEE, o que recai a ele ser o gestor e o técnico da educação na perspectiva inclusiva nas escolas (Brasil, 2009).

A partir desse olhar sobre o papel atribuído ao professor da Educação Especial presente nas políticas de formação inicial e continuada, constato que é tendenciosa a não articulação das atribuições deste profissional junto a colaboração dos coordenadores pedagógicos. Como em uma fábrica, a organização da escola brasileira é marcada pelos ditames do mercado neoliberal, que compartimentaliza e especializa o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, desmobilizando o trabalho colaborativo que pode ser efetivado na relação entre os professores e coordenadores pedagógicos.

A relação entre professores e coordenadores pedagógicos pode constituir uma comunidade de aprendizagem, quando estes se organizam para discussão e análise das situações vivenciadas nas escolas em direção a resolução de problemas e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva atribuo ao mesmo construto, a relação de um trabalho colaborativo entre professores e coordenadores em prol do desenvolvimento das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil, visto que “a colaboração do coordenador pedagógico mostra a possibilidade de auxiliar o trabalho do professor e influenciar mudanças na organização da escola e nas relações entre os professores e equipe gestora” (Passos; André, 2016, p. 22).

Por meio desse pressuposto centro a investigação na resposta do **segundo objetivo desse estudo**, o qual visa: **compreender o processo educativo das crianças a partir das relações estabelecidas entre a coordenadora pedagógica, as professoras da sala de referência, a professora da Educação Especial e os demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças PEE.**

A partir desse objetivo construí as seções cinco e seis desta tese, as quais possibilitaram uma maior compreensão da dimensão da pesquisa. A caracterização dos coordenadores pedagógicos do município pesquisado e a dinâmica do trabalho da coordenadora pedagógica no processo educativo das crianças PEE foram os planos traçados para partir do geral ao particular.

Esse propósito me levou a enfrentar o segundo maior desafio desse estudo que foi encontrar um campo de pesquisa que estivesse disposto a contribuir com esse estudo e que para além disso, tivesse em seu quadro os profissionais necessários à investigação: coordenador pedagógico, professor da Educação Especial, professor da Educação Infantil e uma criança PEE. Prioritariamente realizei a pesquisa em alguma das instituições de Educação Infantil no município em que atuo como técnica pedagógica do grupo de trabalho nas escolas da infância.

Infelizmente não foi possível, pois em 2022, no início da busca pelo campo de pesquisa e retorno do trabalho após o período das atividades remotas, não havia instituições, da etapa da Educação Infantil, em Ananindeua, que tivesse os profissionais citados anteriormente.

Me propus então seguir o segundo plano, encontrar uma escola da infância no município de Castanhal, minha terra natal e lugar de acolhimento durante o período pandêmico. Em diálogos com a Secretaria Municipal de Educação e as Coordenadorias de Ensino e da Educação Especial, fui encaminhada para o CMEI Prof.^a Jane Meire, o qual me foi apresentado como referência no desenvolvimento de atividades com as crianças. Lá pode encontrar os profissionais que se faziam necessários à realização do estudo e outros que foram me surpreendendo ao longo da pesquisa.

No CMEI pude observar a materialidade do primeiro momento desse estudo, o levantamento bibliográfico, que resultou no achado do coordenador pedagógico como profissional pertencente a rede de apoio ao processo de inclusão das crianças. Além disso, se confirmou a suposição quanto as características dos coordenadores pedagógicos a nível nacional, no que se refere ao gênero, faixa etária, formação acadêmica e situação funcional. Guita, foi o pseudônimo dado à coordenadora participante desse estudo, ela, uma mulher de 44 anos de idade, pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Especialista em Neuropsicopedagogia, profissional em contrato temporário.

Partindo do geral em direção ao particular construí um caminho de investigação para compreender a dinâmica de tornar-se um coordenador pedagógico da rede de ensino de Castanhal. Inicialmente realizei uma pesquisa sobre a caracterização e organização dos coordenadores e como eles se relacionavam com a Educação Especial do município e descobri que legalmente eles são denominados Especialistas em Educação, os quais ocupam as funções de técnico pedagógico, quando lotados na SEMED e, a função de coordenadores pedagógicos, quando lotados nas Instituições Educativas.

Na rede de ensino de Castanhal há 93 especialistas e destes, não se sabe a quantidade de coordenadores que atuam na etapa da Educação Infantil. Até o final desse estudo, não foi possível obter dados específicos no que se refere à quantidade, formação acadêmica e situação funcional dos coordenadores em nenhuma das etapas. Em entrevista com as técnicas da SEMED, fui direcionada a solicitar tais informações à Coordenadora Geral de Ensino, a qual me encaminhou ao Departamento de Recursos Humanos – DRH o qual não me respondeu, após diversas tentativas.

Tal situação revela a desprofissionalização do coordenador pedagógico, visto que há um diagnóstico inicial quanto as características básicas e tão pouco uma política de formação e

valorização desses profissionais. A desprofissionalização do trabalhador docente é um processo de enfraquecimento da especificidade de sua função, em que há diminuição da qualidade da formação inicial e continuada, perda de direitos e precarização das condições de trabalho (salários, flexibilidade, instabilidade e ambientes insalubres), standardização do trabalho por meio da valorização do desempenho, o que traz o efeito da subserviência e por fim, a exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (Jedlicki, 2010).

A mesma relação é encontrada no que se refere ao relacionamento entre os coordenadores pedagógicos e a CEES. Ficou evidente que o trabalho realizado por esses profissionais é reduzido em duas ações específicas, a saber: 1) pela realização de solicitação quanto ao envio de profissionais que possam mediar as ações do trabalho educativo com as crianças (mediador e/ou cuidador) e 2) no planejamento para que os professores da Educação Especial e os profissionais de apoio escolar (mediadores e cuidadores), possam participar das formações continuadas ofertadas pela CEES, sem que os professores das salas comuns e as crianças PEE, fiquem desassistidas.

No CMEI encontrei no trabalho cotidiano de *Guita* a duas ações mencionadas acima e ainda, relações com dez grupos de pessoas que de algum modo, atuam junto ao processo educativo das crianças PEE, são eles: 1) professoras das salas de referência; 2) auxiliares das professoras; 3) profissional de apoio escolar – mediadoras; 4) profissional de apoio escolar – cuidadora; 5) professora da Educação Especial; 6) estagiários do projeto linguagem das artes, corpo e movimento e cidadania e meio ambiente; 7) a diretora da instituição; 8) técnicos da Coordenadoria de Ensino da SEMED; 9) técnicos da coordenadoria de Educação Especial – CEES/SEMED e 10) pais e/ou cuidadores das crianças PEE.

O trabalho desenvolvido por *Guita* assemelha-se ao gerenciamento das relações entre os profissionais que atuam com a criança PEE. Para melhor compreender essa dinâmica, foi preciso acompanhar uma criança PEE específica, a qual identifiquei por *Dobkin*, uma criança com TEA, matriculada na turma de quatro anos, no turno da tarde. Percebi que *Guita* não tinha a consciência de como o seu trabalho poderia impactar no desenvolvimento das crianças PEE.

Ao lançar o olhar em *Dobkin* cheguei a conclusão de que *Guita* se ocupava em assegurar que a criança estaria bem assistida no CMEI e para isso ela buscava organizar três ações específicas e que implicavam no processo educativo de *Dobkin*, a saber: 1) organização diária do CMEI; 2) diálogo frequente com as professoras da Educação Especial e 3) cuidados com a integridade física e o bem-estar de *Dobkin*. Observa-se que tais ações são comuns à todas as crianças independente de suas condições, porém cabe um destaque ao diálogo que *Guita*

mantinha frequentemente com as professoras da Educação Especial, de modo que juntas validavam as ações realizadas com *Dobkin*.

Tal relação fortalece a característica da professora da Educação Especial como técnica e gestora do processo educativo das crianças PEE, mantendo assim a sua responsabilidade (Vaz, 2017b). Considero que se faz necessário a realização de um trabalho colaborativo entre os grupos que se envolvem no cotidiano das crianças PEE. Para isso, acredito que *Guita*, quando orientada por uma teoria que fundamente o seu trabalho no que se refere ao desenvolvimento das crianças poderá sentir-se mais segura para organizar momentos de formação continuada aos professores.

Pensando na teoria de Vigotski me propus a responder ao último objetivo desse estudo, o qual versa sobre: **promover momentos de formação para a coordenadora pedagógica fundamentados na teoria histórico-cultural, de modo a acompanhar possíveis transformações ocorridas na prática da coordenadora pedagógica após os momentos de formação promovidos**

A sétima seção desta tese sistematiza as análises desse objetivo, a partir da interpretação das relações dialógicas ocorridas durante os momentos de formação e acompanhamento das práticas da coordenadora.

Guita embora tenha ciência das atribuições do seu trabalho, reconhece que não possui uma teoria que oriente a sua prática. Ela busca atualizar-se por meio das formações ofertadas pela SEMED e observando práticas de professores disponíveis nas redes sociais. Como contribuição desse estudo, apresentei a ela como estava compreendendo a teoria de Vigotski para desenvolver a investigação. Questionei se ela gostaria de participar de momentos de estudos sobre a teoria e *Guita* me sugeriu envolver os demais professores que tinham relações com *Dobkin*.

Juntas organizamos três ciclos formativos com o objetivo de realizar leituras e relacioná-las com a realidade concreta das atividades que eram desenvolvidas com *Dobkin*. Minha ideia era de que a teoria de Vigotski poderia ser um fundamento em dois sentidos: 1) na realização de um trabalho considerando os aspectos do desenvolvimento das crianças e sobretudo das crianças PEE e 2) na transformação de práticas educativas tanto para a formação das crianças quanto das professoras como personalidades humanas conscientes.

O primeiro ciclo formativo ocorreu conforme havíamos previsto. A leitura do texto “Formação e trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil contribuições da teoria histórico-cultural” (Seixas; Teixeira, 2022) rendeu debate para pensarmos nos três compromissos a serem assumidos pela equipe de profissionais que se relacionavam com

Dobkin, a saber: 1) produzir um quadro de rotina; 2) organizar o lanche no espaço do refeitório e 3) adaptar as atividades a fim de que sejam semelhantes das crianças que não são PEE.

Observa-se que tais compromissos são basilares para a organização das práticas na Educação Infantil, porém eles se tornaram compromissos para que assim, pudessem ser executados de fato como se presume ser o cotidiano das crianças (Barbosa; Horn, 2011). Os compromissos foram pauta da formação das professoras durante a jornada pedagógica do CMEI, no início do ano letivo de 2024, porém para a nossa surpresa, houveram alterações significativas no quadro de professores e a transferência de *Dobkin* para outra escola, o que nos impediu de acompanhar por um maior espaço de tempo o desenvolvimento dos compromissos.

O campo de pesquisa é um espaço imprevisível e tal como apontam Ibiapina, *et. al* (2016), se faz necessário captar toda a realidade concreta que o campo apresenta e problematizar as implicações das mudanças para compreender a dinâmica do objeto pesquisado. Com as alterações e em colaboração com *Guita*, reorganizamos os ciclos formativos, prosseguindo com as leituras e discussão dos dois textos restantes. *Lifanova*, a nova professora da Educação Especial, passa a fazer parte do nosso grupo de estudo e decidimos olhar para todas as crianças PEE do CMEI na relação dos compromissos que até então foram pensados para o *Dobkin*.

Observei que as leituras dos dois últimos textos ocorreram de forma aligeirada e sem atenção a realização de uma leitura anotada, embora eu tenha orientado de forma antecipada. Tal relação me fez interpretar que as demandas emergenciais do CMEI e a própria dinâmica de organização das ações solicitadas pela SEMED, foram um dos implicadores para a realização das leituras. Percebi que as professoras se utilizavam da minha presença para poder justificar que estavam em formação/ momento de estudos e que iriam ficar indisponíveis por no máximo 150 minutos.

Mesmo a portas fechadas, sempre éramos interrompidas com as urgências, emergências, solicitações diversas, crises de crianças TEA, visitas inesperadas, entre outras diversas situações que ocorriam cotidianamente. O apagar incêndios parecia nunca ter fim (Seixas, 2017). De todo modo, conseguimos finalizar os estudos e encaminhar algumas ideias que surgiram após esses momentos.

Em minhas análises, chego a conclusão de que a organização do quadro de rotina, a organização do lanche e a adaptação das atividades para a criança PEE, são as mudanças do trabalho de *Guita* que surgiram a partir das interações dialógicas entre ela, *Lifanova* e eu. A relação entre esses três elementos coaduna com as três esferas da atuação dela no processo educativo, as quais representam a organização diária do CMEI, o diálogo frequente com as

professoras da Educação Especial e nos cuidados com a integridade física e o bem-estar da criança, nesta tese representada por *Dobkin*.

Além desses elementos que passaram a fazer parte do olhar de Guita quanto às crianças PEE, observou-se a necessidade de elaborar um projeto de acolhimento aos pais e cuidadores dessas crianças, pois de acordo com *Guita*, eles aparentam estar em sofrimento por diversos motivos, entre eles: rede de apoio com a criança, aceitação da deficiência, condições de tratamento, dificuldades em manter uma vida social, entre outros. A criação de um grupo de estudos com os professores do CMEI, também foi um ponto de destaque nas interações *de Guita e Lifanova*, ao qual me comprometi estar presente.

Este estudo é o início do novo olhar ao coordenador pedagógico nas instituições educativas. Para além de fazer parte da rede de apoio a inclusão é preciso apresentar o papel estratégico que possuem e fortalecer o seu poder articulador, formador e transformador (Placco; Almeida, 2011). Tudo isso se faz com formação solidificada e crítica quanto a materialização das condições de trabalho, o que podemos obter na teoria de Vigotski. Abrem-se portas para outros estudos, como: De que forma os coordenadores da Educação Infantil organizam as ações de formação continuada em serviço? Quais as condições materiais do trabalho de coordenadores pedagógicos em instituições de Educação Infantil? O que se articula na função articuladora do coordenador pedagógico? entre outros.

Concluir um estudo e sua relatoria não é uma tarefa fácil, pois a produção do conhecimento sobre a realidade, que está em permanente movimento, parece sempre incompleta. Podemos apresentar ideias consideradas fundamentais, enquanto formas possíveis de compreender o objeto, mas com a certeza de que muitas delas tratam de respostas provisórias. Nesse sentido, é preciso que se leve em consideração as condições materiais do próprio processo de investigação, seu momento histórico e político.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.
- AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. 2019. 236F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará – Belém.
- AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho da coordenação pedagógica na contemporaneidade: desafios da função no processo de inclusão escolar**. São Paulo: Editora Dialética, 2023
- AMORIM, Gabriely; Cabestré, CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho, ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. **O atendimento educacional especializado na educação infantil: perspectiva do professor itinerante**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p.140 a 165 – Jan./Jul. 2016.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2013
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso: 16 Out. 2021
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da Educação: da escolarização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.
- BRASIL, Lei Nº 9.394, DE 20 DE dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.
- BRASIL, Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2009.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

BRASIL, Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2015.

BRASIL, CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2021

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Nota técnica conjunta n.º 2, de 4 de agosto de 2015. **Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil.** Brasília: MEC, Secadi, DPEE – SEB/DICEI, 2015. Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no02-de-04-de-agosto-de-2015/>. Acesso em: 5 abril. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2024

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de junho de 2024. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza, MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Atos de Ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014

CASTNHAL. Lei nº 1.721, de 17 de abril de 1967. **Dispões sobre a criação da Secretaria Municipal de Educação.**1967.

CASTNHAL. Edital 001/2012, de 18 de fevereiro de 2012. **Concurso Público** destinado a selecionar candidatos para o provimento efetivo nos cargos de nível fundamental, médio e superior para preenchimento de vagas dos quadros de carreiras e formação de cadastro de reserva da Prefeitura Municipal de Castanhal. 2012a.

CASTNHAL. Lei nº 026, de 10 de maio de 2012. Dispõe sobre a estruturação do **plano de cargos, carreira e remuneração** dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino de castanhal e dá providências correlatas. 2012b.

CASTNHAL. Decreto 117/2017. **Institui a Coordenadoria de Educação Especial** – CEES. 2017.

CASTANHAL. Lei municipal n. 005 de 18 de fevereiro de 2018. **Dispõe sobre a criação de cargos públicos par profissional de apoio escolar – Mediador e Cuidador**. 2018

CASTANHAL. **Regimento Escolar Unificado**. 2021

CASTNHAL. Edital 001/2024, de 13 de março de 2024. **Concurso Público** destinado a selecionar candidatos para o provimento efetivo nos cargos de nível fundamental, médio e superior para preenchimento de vagas dos quadros de carreiras e formação de cadastro de reserva da Prefeitura Municipal de Castanhal. 2024.

CARDOSO, M.E. Trabalhadores da educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CALHEIROS, Deivid dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019, 205f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

CARVALHO, Luzinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque Histórico-Cultural**. 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém.

CORRÊA, Barbará Raquel do Prado Gimenez. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da Educação Infantil**. 2016. 255f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Curitiba.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 769-793, jul./jul., 2022.

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Elida Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges. Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil: uma revisão de estudos. **Diálogos e diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e11720, p. 01-2, 2021

CONDE, Santos Patricia; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Atendimento educacional especializado e o trabalho docente: as definições para uma prática inclusiva. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial. N.19, p.1-18, 2023

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes. Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a

abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 – 143, maio/ago. 2015

DELARI, JR. Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Relações Sociais e Desenvolvimento da Consciência**. Umuarama, PR: Estação MIR Arquivos digitais, 2020.

DELARI, JR. Achilles. **Comunicação e generalização na gênese social da consciência**. In: Estação MIR – arquivos digitais, 2020. Disponível em: https://www.estmir.net/adjr_2020_com-gen.pdf. Acesso em: 13 maio 2023

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHENER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente** – 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. *Et al.* 72 horas em 16 minutos: qual escola para o professor brasileiro. In: EVANGELISTA, Olinda. *Et al.* **Desventura dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de letras, 2019, p. 107-146.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FERNADES, M.J.S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas em educação. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schutz; LIMA, Marcelo (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 229 – 250.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com TEA em escolas públicas: contradições na oferta de serviços terapêuticos. *Revista atos de pesquisa em Educação*. v. 18. 2023 p. 1-23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 96. 1996.

GAUDÊNCIO, Frigotto. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65-78.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013 p. 101-169.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil o início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 19 - 66.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**: o que dizem os professores especializados. 2018. 220f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino trato, 2012, p. 211-230.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, agenda global e formação docente**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Agenda global e educação: qual a relação com a BNCC no Brasil? *In*: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. (Orgs.). **Formação de Professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022, p. 15-36.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Liber livro editora, 2008, 136 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 16 jun. 2024.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O Coordenador pedagógico e a formação continuada**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p.17-20.

MACEDO, Sandra Regina Brito. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora universitária Leopoldianum, 2016. p. 33 – 47.

MARQUES, Tatiana Pinto; NOGARO, Arnaldo. **Coordenação Pedagógica Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, Lígia. DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia. DUARTE. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 29-42

MELO, Karine de Abreu. **Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – ES, 2020.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandes e MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012, p. 75-87

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, 184f.

MENDES, Roseane Penha, OLIVEIRA, Maria Izete de, CARLOS, Rinalda Bezerra. **Formação continuada e prática pedagógica: o que pensam as professoras que atuam na pré-escola**. Disponível em [Vista do Formação continuada e prática pedagógica: O que pensam as professoras que atuam na pré-escola \(unesp.br\)](#). Acessado em: 10/06/2021.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. – Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23 – 57.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. In: Trabalho encomendado 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021. **Anais**. Belém, 2021, p. 1-7.

MOÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. (org.) **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524p

MOURÃO JÚNIOR, Orlando Sérgio Pena. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará – PA, 2021.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 19-28.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. Financiamento, profissionais da educação infantil e carreira docente: um diálogo através dos planos de carreira e estatutos do magistério nas capitais brasileiras. In: MOÇÃO, Maria Aparecida Guedes, BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. (org.) **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 115-144

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Gustavo Prado. **A inclusão na educação infantil – Unidades do Proinfância**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017

PARÁ. Lei 5.351 de 21 de novembro de 1986. Cria o **Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará**. 1986.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9-24.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. – São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda

Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. Edições Loyola, São Paulo, 2011. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** - Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, p. 227 – 288, nov. 2011. Disponível em: <https://fvc.org.br/acesse-os-estudos-pesquisas-e-especiais-desenvolvidos-pela-fundacao/>. Acesso em: 11 outubro. 2021.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014

PRESTES, Zoia. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010

RIBEIRO, Laura Araújo; CARDOSO, Beatriz Pires; OLIVEIRA, Laís Molina de Medeiros; FONTES, Ana Luiza Oliveira da Silva; NASCIMENTO, Nicolas Souza do; SIQUEIRA, Emílio Conceição de. Abordagem geral do transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Médico**. Vassouras, v. 23. 2023. p. 1-7

ROMAN, Domingues Marcelo. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 200.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNDERHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. Cortez, São Paulo, 2015. p. 216-235.

SALOMÃO, Catia Juliana Rodrigues. **Possibilidades de interlocução da coordenação pedagógica com o professor de educação especial na organização e desenvolvimento do trabalho docente**. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado em educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SAMPAIO, R. F.; MANCINE, M.C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista brasileira de fisioterapia. São Carlos, V. 11, n. 1, p. 83-89, jan/fev 2007

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (ORG) e revisão técnica; VALENZUELA, Sandra (tradução do espanhol). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2012a

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2017.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de, TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Formação e trabalho do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. In: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. (Orgs.). **Formação de Professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022, p. 173-184.

SIMÃO, Livia Mathias. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In SIMÃO, Livia Mathias e MARTINEZ, Albertina Mitjás. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 29-39.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro, LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro, LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 11-28

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – SP, 2018.

SILVA, Livia Maria Oliveira dos Santos; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Concepções de uma coordenadora pedagógica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Dialogia**. São Paulo, n. 43, jan./abr. 2023, p. 1-17

SOUZA, Fernanda Cristina, PRIETRO, Rosangela Gavioli. **Educação Infantil e Educação Especial: desafios para as políticas de formação docente**. Laplage em Revista. Sorocaba. vol.4, n. especial, set.- dez. 2018, p.148-161

SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais**. 2016. 250f. Dissertação (Mestrado profissional em educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58.

SCHERER, Renata Porcher, DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Professoras do Atendimento Educacional Especializado: intervenção clínica ou pedagógica?** Acta Scientiarum. Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. **Revista interinstitucional artes de educar**, Rio de Janeiro, V 07, N. 03, p. 1364-1389, set. 2021.

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. As proposições de Vigotski para transformar o método de Marx no “capital” que falta à psicologia. Maringá, p. 1-12, nov. 2013. Trabalho apresentado no **II Encontro de Método e Metodologia em Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural**. 2013, Universidade Estadual de Maringá [Maringá, SP]

TEIXEIRA, Miriam Santana, AMORIM, Antônio, LOPES, Mariana Moraes, SOUZA, Amilton Alves. **O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional**. Acta Scientiarum Education, Maringá v. 40(3), e37961, 2018. Disponível em: [Vista do O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional \(uem.br\)](http://www.uem.br/acta/scientiarum/education/v40n3/e37961)

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: Edua, 2015, pp. 85-108.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos, BARCA, Ana Paula de Araújo. A Educação de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob, SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs). **A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 265-284.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos, BARCA, Ana Paula de Araújo. **A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan. - abr., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213241>

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 7ª edição. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014. 479 p.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017a.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil o início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017b, p. 67 -108.

VAZ, Kamille. Professor sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116977, 2021.

VIEIRA, Paulo Luiz. Um olhar sobre a coordenação pedagógica na escola pública paulistana, uma revisão de literatura. **Revista contribuições a las ciências Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n.12, 2023. p. 31798 – 31811.

VICTOR, Sonia Lopes. **Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil**. Crítica Educativa, Sorocaba, Vol.1, n.2, p. 161-171, Jul./dez. 2015

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre a inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil. In: VICTOR, Sonia Lopes; FRANÇA, Marileide Gonçalves; TEIXEIRA, França Renata Imaculada de Oliveira (org.) **Os Sujeitos da Educação Especial e seus Processos de Inclusão na Educação Infantil**. Vitória, ES: Edifes, 2018, p. 11 – 32.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VILELA, Wilson Afonso; SILVA, Sabina Maura. A coordenação pedagógica no contexto brasileiro: da supervisão à coordenação pedagógica. **Revista Educação pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/9/a-coordenacao-pedagogica-no-contexto-brasileiro-da-supervisao-a-coordenacao-pedagogica>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <https://pstu.org.br>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O comportamento moral. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. p. 209-224.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 486 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução do russo por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e

Priscila Nascimento Marques. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, 2011, p. 861 – 870

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**; Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 1930/2018. 128 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de Lev Semionovich Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ªed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Lev Semionovich Vigotski**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VYGODSKAYA, Guita Lvovna. Vigotski e os problemas da educação especial Tradução Débora Dainez. *In*: ABREU, Fabrício Santos Dias, *et al.* **Diversidade e inclusão: o que a teoria histórico-cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, 2022. p. 33 – 40.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas - Tomo IV**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a. p. 251 – 273.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. La crisis de los três años. *In*: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas - Tomo IV**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b. p. 369 – 375.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Sobre os sistemas psicológicos. **Obras Escogidas - Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997a. p. 71 - 93.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. *In* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997b. p. 143-162

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Prólogo al libro de E. K. Grachova. *In*: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas - Tomo V**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997c. p. 239 – 247.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. *In*: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas -Tomo V**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997d. p. 275-338.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: **Obras Escogidas -Tomo III**. 2. ed. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 2000. p. 139-168.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 178 f.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor da Educação Especial na proposta do coensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: LIVIA MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72990123.2.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.457.525

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo analisar a atuação de uma coordenadora pedagógica no processo de inclusão de crianças da educação especial na educação infantil. Do mesmo modo, busca compreender o processo de inclusão das crianças a partir das relações que acontecem entre a coordenadora pedagógica e as professoras da sala comum e sala do atendimento educacional especializado e promover momentos de formação entre as participantes, fundamentados na teoria Histórico-Cultural. A pesquisa acontecerá obedecendo algumas etapas principais, entre elas: acompanhar a transformação da prática da coordenadora pedagógica. Destre as dimensões de sua realização estão: a pesquisa empírica, a qual será dividida em cinco momentos distintos, são eles: a) identidade dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Castanhal; b) o processo de inclusão das crianças PAEE na Educação Infantil; c) Análise do trabalho pedagógico da coordenadora no processo de inclusão das crianças PAEE; d) momento formativo entre a coordenadora e as professoras e e) acompanhamento das mudanças na prática da coordenadora e professoras após o processo formativo. As análises das informações serão realizadas de acordo com a análise microgenética, proposto por Vigotski em seu método genético causal.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.457.525

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 25 de Outubro de 2023

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE B – QUADRO INFORMATIVO DE PSEUDÔNIMOS

| Pseudônimo | Função/cargo na escola | História com a vida de Vigotski | Relação com a pesquisa |
|----------------|---|---|---|
| <i>Guita</i> | Coordenadora Pedagógica | Filha de Vigotski, a qual possibilitou a disseminação de suas obras. | A coordenadora Pedagógica pode proporcionar a disseminação da teoria de Vigotski na escola como fez <i>Guita</i> ao mundo. |
| Tamara | Professora da Educação Especial | Tâmara ajudou <i>Guita</i> a organizar a biografia do Vigotski. | A professora da Educação Especial, poderá contribuir para a organização do meio social educativo das crianças PEE |
| <i>Dobkin</i> | Criança observada | <i>Dobkin</i> foi amigo de infância do Vigotski. | A escolha do pseudônimo se deu pelo fato de ser uma criança |
| <i>Zinaida</i> | Professora da sala de referência | Irmã de Vigotski que o fez conhecer Spinoza e ter interesse por literatura e linguística. | A professora da sala de referência de <i>Dobkin</i> organizando o meio social com ele, pode contribuir para o seu desenvolvimento. |
| Levina | Auxiliar de professora | Uma das alunas e colaboradora de Vigotski nos estudos sobre defectologia. | Como estudantes de graduação demonstrar interesse em conhecer a teoria de Vigotski |
| <i>Chif</i> | Profissional de apoio escolar - Mediadora | Estudiosa colaboradora de Vigotski quanto ao desenvolvimento dos estudos sobre formação de conceitos na infância. | A profissional de apoio escolar – Mediadora apresenta-se na pesquisa entusiasmada com as novas possibilidades e orientações quanto ao desenvolvimento da criança observada. |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| | | | |
| Morozova | Estagiário do projeto “corpo e movimento” | Uma das alunas e colaboradora de Vigotski nos estudos sobre defectologia. | Como estudantes de graduação demonstrar interesse em conhecer a teoria de Vigotski |
| Lídia | Estagiária do projeto “meio ambiente e cidadania” | Uma das alunas e colaboradora de Vigotski nos estudos sobre defectologia. | Como estudantes de graduação demonstrar interesse em conhecer a teoria de Vigotski |
| Slavina | Estagiária do projeto “linguagem das artes” | Uma das alunas e colaboradora de Vigotski nos estudos sobre defectologia. | Como estudantes de graduação demonstrar interesse em conhecer a teoria de Vigotski |
| Krupskaia | Diretora do CMEI | Foi uma revolucionária, escritora e educadora russa. Ela foi casada com Lênin e participou do Partido Comunista da União Soviética. Além disso, foi responsável pela criação do sistema educativo soviético e pelo desenvolvimento das bibliotecas russas, movimento que teve relações com teoria histórico-cultural. Vigotski e Krupskaja trabalharam juntos no narcompros. | A escolha do pseudônimo se deu pelo fato da representação que a diretora do CMEI pode imprimir ao valorizar a teoria histórico-cultural dando prioridade a formação dos professores. |
| Zaporozhec | Secretário | Um dos alunos e colaborador de Vigotski nos estudos sobre defectologia. | A escolha do pseudônimo se deu pelo fato de o secretário ter um filho autista no CMEI e mostrar-se interessado com o estudo |

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil”** que será desenvolvida no **Centro Municipal de Referência Educação Infantil Prof.^a Jane Meire**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva** e orientação da professora **Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira**, aprovada pelo **Comitê de ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP** sob parecer N. **6.457.525**

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. Para isto, gostaríamos de obter o consentimento para a sua participação na pesquisa, assim como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. Gravações em áudio de entrevistas;
2. Aplicação de questionários
3. Gravações em vídeos das interações entre a coordenadora, professores e crianças
4. Fotografias das crianças em atividades escolares
5. Entrevistas com familiares, professores, coordenadora pedagógica e diretora
6. Observações e fotografias dos espaços do ambiente da sala de referência e demais espaços físicos da Instituição.

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Porém, pode caracterizar como risco ou desconforto pessoal, alguns dos instrumentos de pesquisa utilizados, como: a utilização de câmeras fotográficas, uso de gravador de voz e anotações no diário de bordo sobre as observações realizadas. Além disso, pode causar incomodo a presença da pesquisadora nos espaços durante o tempo necessário para a investigação e disponibilização de tempo dos participantes nos momentos formativos. Não serão revelados os nomes dos participantes e os resultados da pesquisa serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Antônio Horácio, 40, Santa Lídia, telefone (91) 9 81320287, livia.silva@iced.ufpa.br. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-ICS/UFPA. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de

APÊNDICE D – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE C - TCLE

alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará, pelo telefone: (91) 3201-7735 ou por meio do e-mail: cepccs@ufpa.br. O(A) Sr.(a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu, _____,
fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/ICS-UFPA.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA SEMED

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente termo e na qualidade de Coordenadora do Centro de Educação Especial – CEES/SEMED, declaro que aceito a realização da pesquisa intitulada “**A atuação de uma coordenadora pedagógica no processo de inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**”, pela estudante Livia Maria Oliveira dos Santos Silva da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr^a SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA.

Castanhal, 03 de agosto de 2023.

Gilciane Paixão do Nascimento
Coordenadora de Educação Especial
CEES/SEMED
Professora



Coordenadora da CEES / SEMED Castanhal

APÊNDICE F – FORMULÁRIO INICIAL AOS PARTICIPANTES

Pesquisa - Coordenação Pedagógica e Educação Especial

Olá, participantes!

Obrigada pela sua participação voluntária na pesquisa intitulada **"A atuação de uma coordenadora**

pedagógica no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial" que é desenvolvida no **Centro Municipal de Educação Infantil Prof.ª Jane Meire**" sob a responsabilidade da pesquisadora

Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva e orientação da professora Dra. **Sônia Regina dos Santos Teixeira**.

Esta pesquisa tem

como objeto de estudo a atuação de uma coordenadora pedagógica no processo de inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob n. 6.457.525.

Este formulário solicita informações acadêmicas e vínculo de trabalho, junto ao **CMEI Prof.ª Jane Meire**.

A sua identidade não será revelada.

liseixad@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

* **Indica uma pergunta obrigatória**

Seu nome: *

Sua resposta

Sua função/cargo que ocupa: *

Sua resposta

APÊNDICE G – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE F - FORMULÁRIO

Local e que atua? *

Sua resposta

Sua formação acadêmica - Graduação: *

Sua resposta

Sua formação acadêmica - Pós-graduação *

Sua resposta

Sua idade *

Sua resposta

Qual sua carga horária semanal? *

Sua resposta

Tempo de atuação na função/cargo? *

Sua resposta

APÊNDICE H – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE G - FORMULÁRIO

Forma como chegou a essa função/cargo (concurso público, indicação, processo seletivo, outros):

Sua resposta

Na sua concepção cite as três atribuições mais importantes e que correspondem * a sua função/cargo

Sua resposta

Para finalizar, cite os desafios que você enfrenta na sua função/cargo *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

**APÊNDICE I – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA PARA AS TÉCNICAS DA SEMED CASTANHAL**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil

Local: Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Participantes: Técnicas da Coordenadoria de Ensino

Objetivo da entrevista:

Conhecer a trajetória e a organização da coordenação pedagógica no município de Castanhal.

Roteiro da entrevista:

1. Qual a diferença entre o “Coordenador Pedagógico” e o “Especialista em Educação”?
2. No sistema municipal de Castanhal, o coordenador pedagógico é um cargo ou função?
3. Como esse profissional é selecionado para atuar no sistema municipal?
4. Quantos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil atuam no sistema municipal de Castanhal?
5. Qual é o perfil profissional para ser um coordenador pedagógico?
6. Há quantos profissionais?
7. A SEMED tem a sistematização da formação acadêmica dos profissionais Especialistas em educação que atuam como Coordenadores Pedagógicos? Qual é?
8. Qual a quantidade de coordenadores pedagógicos na Educação Infantil?
9. Quais são as orientações dadas a esses profissionais para atuar nessa etapa da educação básica?
10. Existe uma formação específica a ser oferecida pelo sistema municipal ao coordenador pedagógico antes que ele inicie a sua atuação nessa função?
11. Com que frequência acontecem as formações continuadas para os coordenadores?
12. Quais foram os últimos temas abordados nas formações?
13. Além das formações continuadas há outro meio oferecido pela secretaria de educação para que este professor possa sentir-se sempre atualizado?
14. Qual o maior desafio da SEMED com os coordenadores pedagógicos?

APÊNDICE J – CONTINUAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS TÉCNICAS DA SEMED CASTANHAL

15. Há alguma concepção de Educação Infantil, orientada pela SEMED, como norteadora do trabalho dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil? (Se há)
16. Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?
17. Qual a carga horária exercida pelos coordenadores pedagógicos?
18. As condições salariais desses profissionais são semelhantes a dos professores?
19. Quais são as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos das instituições da Educação Infantil?
20. Há um plano de formação continuada para os especialistas?
21. Como acontece as orientações para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos junto ao processo educativo das crianças PEE?

**APÊNDICE K – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA PARA OS TÉCNICOS DA CEES/SEMED CASTANHAL**



**PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC**

Título do Projeto: Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil

Local: Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Participantes: Técnicos Coordenadoria de Educação Especial - CEES

Objetivo da entrevista:

Conhecer a estrutura da CEES e compreender de que forma acontecem as orientações para o trabalho dos coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil no processo educativo das crianças PEE.

Roteiro da entrevista:

1. Conte-me como a CEES surgiu na estrutura da SEMED
2. Qual o objetivo da CEES?
3. A CEES tem uma proposta pedagógica? Ela está atualizada? Como foi a construção dessa proposta? Há consideração sobre as etapas da educação básica?
4. Quantos profissionais atuam na CEES?
5. Qual é a formação acadêmica desses profissionais?
6. Como acontece o acompanhamento dos professores que atuam na Educação Especial nas escolas?
7. De que forma os coordenadores pedagógicos participam das orientações da CEES?
8. Que tipo de ações dos coordenadores pedagógicos nas escolas colaboram com o trabalho idealizado pela CEES?
9. Quais foram as propostas formativas realizadas nos anos de 2022 e 2023?
10. Como essas formações auxiliaram o trabalho da CEES?

**APÊNDICE L – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO
PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Professoras e criança observada

Objetivo da observação:

Compreender as etapas do processo educativo de uma criança PEE no CMEI.

Roteiro de observação:

Data da observação: ____/____/____

Dia da Semana: _____

Hora de início da observação: _____

Hora de fim da observação: _____

Natureza da observação:

- () Sala de referência
- () Sala de recursos multifuncionais
- () Atividade dos projetos
- () Outra

Descrição da observação:

Atividade proposta:

**APÊNDICE M– CONTINUAÇÃO DO MODELO DE PROTOCOLO DE
OBSERVAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atividade realizada com crianças típicas:

Atividade realizada com a criança PEE:

Envolvimento da Coordenadora Pedagógica:

**APÊNDICE N – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AÇÕES
COTIDIANAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA**



PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica

Objetivo da observação:

Conhecer a rotina da coordenadora pedagógica e identificar os momentos que ela se volta ao processo educativo das crianças PEE.

Roteiro de observação:

Data da observação: ____/____/____

Dia da Semana: _____

Hora de início da observação: _____

Hora de fim da observação: _____

Natureza da observação:

- () Chegada das crianças e recepção
- () Verificação da merenda escolar
- () Atendimento aos pais e/ou responsáveis
- () Separação de material específico para as professoras
- () Recebimento de materiais enviados pela SEMED
- () Elaboração de avisos ou relatórios solicitados pela SEMED
- () Participações de reuniões com a direção do CMEI
- () Participações de reuniões na SEMED
- () Monitoramento do momento do lanche das crianças
- () Acompanhamento dos estagiários e pesquisadores externos
- () Orientação aos estagiários dos projetos: Meio ambiente e cidadania, Corpo e movimento e Linguagem das artes
- () Visita às salas de referência
- () Saída das crianças e entrega aos responsáveis
- () Outros:

**APÊNDICE O – CONTINUAÇÃO DO MODELO DE PROTOCOLO DE
OBSERVAÇÃO DAS AÇÕES COTIDIANAS DA COORDENADORA
PEDAGÓGICA**

Descrição da observação:

Trabalho realizado:

Trabalho realizado para crianças típicas:

Trabalho realizado para as crianças PEE:

**APÊNDICE P – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica

Objetivo da entrevista:

Compreender o processo de constituição da Coordenadora Pedagógica e sua atuação no processo de inclusão das crianças PEE na Educação Infantil.

Roteiro de entrevista

1. Como você chegou a função de coordenação Pedagógica?
2. Qual a sua situação funcional? (efetiva ou temporária)
3. Quais foram as primeiras orientações para a sua atuação?
4. Por quem lhe foram dadas tais orientações?
5. Como se deu a sua formação inicial?
6. Como ocorre o seu processo de formação continuada como coordenador/a pedagógica?
7. Há quanto tempo você atua como Coordenadora Pedagógica?
8. Quais são as ações do cotidiano do seu trabalho?
9. Você buscou ou busca outras orientações para a sua atuação? Em que meios?
10. Como você costuma atualizar-se sobre a sua função?
11. Qual sua maior alegria em ser uma coordenadora pedagógica? Você acredita que poderia ser uma melhor coordenadora? De que forma você acredita que poderia conseguir alcançar tal objetivo?
12. Você adota uma concepção de Educação Infantil como norteadora do seu trabalho? (Se adota.)
13. Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do seu trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?
14. Você já teve alguma experiência com crianças PEE? Conte-me um pouco sobre?

**APÊNDICE Q – CONTINUAÇÃO DO MODELO DE ROTEIRO DE
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A COORDENADORA
PEDAGÓGICA**

15. O que você considera como fundamental no processo educativo das crianças PEE?
16. Quais ações, referente a sua atuação como coordenadora pedagógica, você considera importantes para o processo educativo das crianças PEE?
17. Você recebeu alguma formação/orientação da CEES para atuar junto ao processo educativo das crianças PEE? Se recebeu, quais foram essas orientações?
18. Como essas orientações fazem parte da rotina do seu trabalho?
19. Quais materiais de estudo você busca para orienta-se quanto ao trabalho com as crianças PEE?
20. O que você considera um desafio em seu trabalho?
21. O que você faz para superar este desafio?
22. Quais são suas impressões sobre a realização dessa pesquisa?

APÊNDICE R – MODELO DE ROTEIRO DA PRIMEIRA SOCIALIZAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica

Objetivo da observação:

Mediar o momento da socialização (apreciação do vídeo editado) com as demais participantes

Roteiro de perguntas:

- 1) Você se lembra desse momento?
- 2) Qual era o objetivo da atividade?
- 3) Você acha que poderia ser diferente? Como?

Guita faz suas considerações a respeito do texto que leu no texto

Em colaboração, vamos pensar em três compromissos para melhorar o desenvolvimento de *Dobkin*

**APÊNDICE S – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS
MUDANÇAS DO TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA APÓS
OS CICLOS DE FORMAÇÃO**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica

Objetivo da observação:

Observar as mudanças da coordenadora pedagógica após os ciclos de formação.

Roteiro de observação:

Data da observação: ____/____/____

Dia da Semana: _____

Hora de início da observação: _____

Hora de fim da observação: _____

Natureza da observação:

- Chegada das crianças e recepção
- Verificação da merenda escolar
- Atendimento aos pais e/ou responsáveis
- Separação de material específico para as professoras
- Recebimento de materiais enviados pela SEMED
- Elaboração de avisos ou relatórios solicitados pela SEMED
- Participações de reuniões com a direção do CMEI
- Participações de reuniões na SEMED
- Monitoramento do momento do lanche das crianças
- Acompanhamento dos estagiários e pesquisadores externos
- Orientação aos estagiários dos projetos: Meio ambiente e cidadania, Corpo e movimento e Linguagem das artes
- Visita às salas de referência
- Saída das crianças e entrega aos responsáveis
- Outros:

**APÊNDICE T – MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS
MUDANÇAS DO TRABALHO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA APÓS
OS CICLOS DE FORMAÇÃO**

Descrição da observação:

Compromisso para auxiliar no desenvolvimento de *Dobkin*:

Trabalho realizado:

Trabalho realizado para crianças sem deficiência:

Trabalho realizado para o desenvolvimento das crianças PEE:

APÊNDICE U – MODELO DE ROTEIRO DA SÍNTESE REFLEXIVA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica

Objetivo da protocolo:

Refletir sobre a prática docente e o debate do texto

Roteiro de perguntas da síntese reflexiva:

- 1) Que ideias são tratadas nesse texto?
- 2) Como essas ideias mexem com as minhas ideias?
- 3) Como essas ideias mexem com a minha prática?

APÊNDICE V – MODELO DE ROTEIRO DA SEGUNDA E TERCEIRA SOCIALIZAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica e professora da Educação Especial

Objetivo da protocolo:

Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico para a criança PEE fazendo relações com o texto sugerido.

Texto sugerido: A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil (TEIXEIRA; BARCA, 2019)

- Inicialmente:

- Lembrar às participantes o objetivo da pesquisa;
- Explicar o motivo da seleção do texto para compor a pesquisa;
- Apresentar as autoras do texto e suas produções;
- Relacionar o texto em debate com o modelo de educação comprometida com o desenvolvimento das crianças como uma personalidade consciente

Roteiro de questões para iniciar o diálogo:

- 1) Houve alguma dificuldade para realizar a leitura do texto?
- 2) Vocês já haviam lido alguma produção dessas autoras?
- 3) Já conheciam o texto?
- 4) O que mais lhes chamou atenção no texto?
- 5) Que conceitos as autoras trazem no texto que vocês já conhecem ou realizam algum trabalho semelhante no CMEI?
- 6) Como vocês compreendem o conceito de meio social educativo apresentado pelas autoras?
- 7) Como o trabalho que vocês realizam no CMEI pode contribuir com a organização do meio social educativo de modo que possa colaborar com o desenvolvimento das crianças, sobretudo as crianças PEE?
- 8) Fiquem a vontade e comentem mais sobre o texto.

APÊNDICE W – MODELO DE ROTEIRO DA SEGUNDA E TERCEIRA SOCIALIZAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Título do Projeto: **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**

Local: CMEI Prof. Jane Meyre Neris Lameira

Participantes: Coordenadora Pedagógica e professora da Educação Especial

Objetivo da protocolo:

Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico para a criança PEE fazendo relações com o texto sugerido.

Texto sugerido: Nota técnica conjunta 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (BRASIL, 2015)

- Inicialmente:

- Lembrar às participantes o objetivo da pesquisa;
- Explicar o motivo da seleção do texto para compor a pesquisa;
- Apresentar a autoria do texto e seu contexto histórico;
- Relacionar o texto em debate com o modelo de educação comprometida com o desenvolvimento das crianças como uma personalidade consciente

Roteiro de questões para iniciar o diálogo:

- 1) Houve alguma dificuldade para realizar a leitura do texto?
- 2) Vocês já haviam lido alguma orientação técnica do AEE para a Educação Infantil?
- 3) Já conheciam o texto?
- 4) O que mais lhes chamou atenção no texto?
- 5) Quais relações entre a nota técnica e as DCNEI podem ser feitas?
- 6) Que conceitos há no texto que vocês já conhecem ou realizam algum trabalho semelhante no CMEI?
- 7) Como vocês compreendem o AEE sendo realizado em diferentes espaços? Vocês acham que isso é possível?
- 8) Vocês perceberam alguma orientação da nota técnica em referência ao trabalho do AEE no contraturno?

**APÊNDICE X – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE W - MODELO DE
ROTEIRO DA SEGUNDA E TERCEIRA**

- 9) Como tem se dado o trabalho em colaboração com a professora da sala de referência? Há participação na elaboração do PDI? Há espaços, momentos para dialogar sobre as peculiaridades das crianças?
- 10) Fiquem a vontade e comentem mais sobre o texto e a realidade do CMEI.

**APÊNDICE Y – PRINCIPAIS DOCUMENTOS – ANÁLISE
DOCUMENTAL**

| N. | Documento |
|----|---|
| 1 | Lei Nº 9.394, DE 20 DE dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| 2 | Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| 3 | Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e torna obrigatório a educação das crianças a partir de 4 anos. |
| 4 | Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA |
| 5 | Plano Nacional de Educação – PNE |
| 6 | Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada |
| 7 | Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) |
| 8 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| 9 | Nota técnica conjunta n. 02/2015 MEC/SECADI/DPEE – SEB DICEI. Orientações e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil |
| 10 | Censo Escolar da Educação Básica |
| 11 | Censo Escolar do Ensino Superior |
| 12 | Desenho curricular do curso de Pedagogia da UEPA |
| 13 | Desenho curricular do curso de Pedagogia da UFPA |
| 14 | Regimento unificado da rede municipal de Castanhal |
| 15 | Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Castanhal |
| 16 | Decreto n. 117/2017. Institui competências das secretarias municipais |
| 17 | |

| | |
|----|---|
| | Lei Municipal 05/2018. Criação de cargos públicos de apoio escolar Mediador e Cuidador |
| 18 | Lei n. 5351/1986. Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará |
| 19 | Lei Municipal 026/2012. Estruturação do Plano de cargos e carreira e remuneração dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino de Castanhal |
| 20 | Projeto Político Pedagógico do CMEI |
| 21 | Plano de Ação da Coordenadora Pedagógica do CMEI – 2023 e 2024 |