

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO:
VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO
TRABALHO**

Vanderléia Schlickmann de Araujo

Francisco Beltrão - PR
2023

VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO

**DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO:
VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO
TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseli de Fátima Rech Pilonetto.

Francisco Beltrão - PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

ARAUJO, Vanderléia Schlickmann de

De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho / Vanderléia Schlickmann de ARAUJO; orientadora Roseli de Fátima Rech Pilonetto. -- Francisco Beltrão, 2023.

289 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Coordenador Pedagógico. 2. Educação Infantil. 3. Função e atuação. I. Pilonetto, Roseli de Fátima Rech, orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO
VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO

TÍTULO DO TRABALHO: DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Roseli Rech Pilonetto

Roseli de Fátima Rech Pilonetto (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Caroline Machado Cortelini Conceição

Caroline Machado Cortelini Conceição

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Susana Soares Tozetto

Susana Soares Tozetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 29 de agosto de 2023

DEDICATÓRIA

“É preciso olhar a vida com olhos de crianças” (Henri Matisse).



O Mundo Bebê. Maria Helena Araujo da Silva, 2022.

AGRADECIMENTOS

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
(Cris Pizzimenti)*

À Deus, pelo dom da vida e pela feliz realização deste mestrado. Pela graça de ter familiares e amigos ao meu lado, torcendo e me encorajando em cada momento, pela compreensão nos momentos de silêncio e ausência e pela confiança em mim depositada.

Aos meus amados pais Valentin Cavalheiro de Araujo e Dilma Schlickmann de Araujo, que sempre estão ao meu lado e me apoiam nos meus sonhos e projetos. Por todo o amor e carinho a mim dedicados, por serem exemplos de honestidade, garra, responsabilidade e caráter. Por me ensinarem o valor da família, da consciência de classe e do respeito ao próximo.

À Maria Helena, filha sonhada e amada. Você é sonho que se tornou realidade, completa nossos dias com alegria, carinho e doçura. Seu abraço e seu sorriso são o alimento da minha alma e a esperança em meus olhos.

Ao meu esposo e companheiro Manoel Urbano da Silva Filho, pelo carinho e confiança, pelo respeito e compreensão nos momentos de

ausência. Pelo apoio, amor e cumplicidade. Obrigada por acreditar e me encorajar nos momentos de desânimo.

A minha sogra Terezinha Trevizan da Silva, pelo apoio e ajuda incondicionais, por cuidar da nossa família e, principalmente, da nossa Maria para que eu pudesse realizar este estudo. Sem sua ajuda eu jamais conseguiria. Sou infinitamente grata!

Ao sobrinho Luan Francisco Cavalheiri pelo auxílio e socorro técnico em diversos momentos e pela descontração diária.

Aos meus avós, ao meu irmão e aos demais familiares que rezam por mim e se alegram com minhas conquistas.

A todos os amigos e amigas que vibraram comigo em cada etapa deste trabalho e foram apoio/compreensão nos momentos difíceis. Em especial, aos amigos irmãos de todas as horas, Bethy Bastos; Marlon de Souza, Raquel Ries; Edmir dos Santos; Beatriz Martins; Jorge Luiz Bastos; Juliane Paludo; Ronaldo Zanoni e Wolney Toigo.

Às minhas amigas e colegas (professoras e funcionárias) do CMEI Marli Abdala, pelo aprendizado de cada dia, pelo apoio e torcida em cada etapa deste trabalho. Vocês que me ensinaram os primeiros passos na docência, me inspiram e impulsionam na busca por crescimento intelectual. Em cada incentivo ou gesto de carinho, eu não me senti sozinha na caminhada. Muito obrigada!

À Sandra Mara Walkowicz e Indiara Carlotto, pela parceria, apoio, compreensão e amizade durante todo o período de estudo. Gratidão!

À escola pública, à universidade pública, aos professores e professoras, que fazem parte do meu percurso formativo.

À minha orientadora Roseli de Fátima Rech Pilonetto, admirável e inspiradora pelo seu exemplo, carinho e cuidado. Sua humanidade para com todos não diminui o seu imenso saber, ao contrário, te torna gigante e majestosa. Obrigada pelos maravilhosos chás e pela paciência em acalmar e direcionar sempre que se fez necessário. Terá sempre minha admiração e carinho pelos belos passos que juntas andamos neste percurso da vida. Gratidão!

Às colegas Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil dos CMEIs de Francisco Beltrão/PR, que contribuíram com esta pesquisa, sem as quais este trabalho não seria possível. Obrigada pelo comprometimento e partilha, por aceitarem o desafio diário e manterem a esperança viva, por acreditarem em uma educação melhor.

À Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR, pelo apoio na realização desta pesquisa.

Aos professores e colegas do GPECI pelo apoio e partilha, em especial aos professores Luiz Cezar Teixeira dos Santos e Caroline Machado Cortelini Conceição, pela leitura e apontamentos iniciais ao projeto de pesquisa.

As professoras da banca de qualificação e defesa Suzana Soares Tozetto, Sueli Ribeiro Comar e Caroline Machado Cortelini Conceição, pela leitura, avaliação do trabalho e pelas preciosas contribuições.

A todos os professores e professoras do PPGE-FB, pela partilha de conhecimento e grande aprendizado.

À Zelinda Bedenarowski Corrêa, pela sua prontidão e gentileza sempre que solicitada.

Aos colegas da turma ingressante em 2021, pelos importantes e ricos momentos partilhados no período de isolamento e estudos remotos, em face da pandemia de COVID-19.

Aos colegas Gisele F. Tiburski Bido; Antônio L. Colpani Junior; Alice R. Hunhoff; Paola N. G. Torres, Anderson Angonese e Fabíula Alvez, pela parceria e amizade durante o percurso formativo.

A todos os profissionais da educação infantil, especialmente Professores (as) e Coordenadores (as) Pedagógicos (as) que, apesar da desvalorização existente, encontrem neste texto, força e inspiração para seguir acreditando e lutando...

A todos que ousam sonhar com um mundo mais humano, justo e fraterno. Aqueles e aquelas que, mesmo em tempos de desmonte educacional, social, da natureza, do humano, mantêm firmes a esperança e a luta por uma educação pública de qualidade para todos... que continuem sendo a voz dos pequenos que ainda não tem vez nesta sociedade.

E as crianças, razão do nosso trabalho e busca diária. A quem é “atribuído o futuro do mundo num presente de opressão” (SARMENTO, 2007, p. 28). Que nossa sociedade deixe de olhar a criança como quem virá a ser e a veja como alguém que é, que está presente vivendo nesta época, um ser social e de direitos. Que possam ser verdadeiramente vistas e ouvidas com prioridade e dignidade.

Saber viver

Não sei... se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... enquanto durar.

Cora Coralina

RESUMO

ARAÚJO, Vanderléia Schlickmann de. **De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho.** 2023. 289p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

O reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) (BRASIL,1996), trouxe as entidades de atendimento à primeira infância as mesmas exigências impostas para as demais instituições escolares. A demanda de novas tarefas para seus profissionais fez emergir a necessidade de outras funções como a Coordenação Pedagógica. Desde então, os municípios vêm organizando seus sistemas de ensino para o cumprimento do que diz a legislação federal. No município de Francisco Beltrão, estado do Paraná, a função de Coordenação Pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), foi implantada no ano de 2019. Justificamos a necessidade deste estudo na busca de dados para compreender como ocorreu o processo, quais os avanços e limites encontrados pelas Coordenações Pedagógicas, com a pretensão de possíveis contribuições para fortalecer e consolidar o trabalho de coordenar o atendimento educacional de bebês e crianças bem pequenas (de zero a três anos e 11 meses). Nosso objetivo geral de pesquisa é identificar a compreensão dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão/PR, sobre sua função e atuação nas referidas instituições. Os objetivos específicos foram organizados de maneira a investigar o contexto histórico e epistemológico da função da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil a partir das produções da área; conhecer a função da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, observando a legislação brasileira, estadual e do município pesquisado; mapear o quadro de profissionais atuantes nas Coordenações Pedagógicas dos CMEIs do município de Francisco Beltrão/PR, a partir do levantamento de dados realizado por meio de questionários, a fim de identificar especificidades, lacunas e compreensões desses sujeitos sobre o trabalho que desempenham. Sustentam teoricamente a pesquisa Almeida; Placco e Souza (2011; 2013; 2015; 2021), Barbosa (2009); Campos (2002; 2012); Kramer (2005; 2006); Pimenta (1995); Waltrick (2008); Libâneo (2001; 2010) Conceição (2014); Franco (2008; 2016);

Oliveira (2013), entre outros. Utilizamos como metodologia a abordagem quali-quantitativa e como instrumentos de pesquisa o estudo bibliográfico e documental sobre a função e atuação do Coordenador Pedagógico, além da coleta de dados por meio de questionários aplicados aos (as) Coordenadores (as) das 20 instituições municipais de Educação Infantil. A análise dos dados foi realizada com base na triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015) e no paradigma fenomenológico (BICUDO; CAPPELLETTI, 1999; MERLEAU-PONTY, 2011). Os resultados apontam a relevância do trabalho desempenhado pelas Coordenações Pedagógicas no movimento de reflexão-ação e aprimoramento teórico-metodológico da prática docente. A maior parte das Coordenadoras pesquisadas revelou conhecer e compreender quais são suas funções e atribuições, porém, a falta de regulamentação da função, os desafios e as condições de trabalho evidenciadas e relatadas por elas, provocam excesso de atribuições e alta rotatividade, o que dificulta a construção identitária dessas profissionais. Evidenciamos, assim, a necessária efetivação de políticas públicas concretas para o reconhecimento e valorização da Educação Infantil e de seus profissionais no contexto investigado.

Palavras-Chave: Coordenador pedagógico. Educação infantil. Função e atuação.

ABSTRACT

ARAUJO, Vanderléia Schlickmann de. **From co-ordinator to pedagogical coordinator:** experiences and perceptions in the daily work. 2023. 289p. Dissertation (Master) – Postgraduate Program in Education –Master, State University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

The legal recognition of child education as the first stage of basic education by the Law of Directives and Bases of National Education (LDB nº 9394/96) (BRASIL, 1996) brought the same requirements for early childhood care institutions as for other educational institutions. The demand for new tasks for professionals has led to the need for other functions in addition to the Pedagogical Coordinator. Since then, cities have reorganized their school systems to comply with federal legislation. In the city of Francisco Beltrão in the state of Paraná, the function of Pedagogical Coordinator was introduced in 2019 at the Center for Children's Education (CEC). We justify the need for this study with the search for data to understand how the process took place, the progress and limitations of Pedagogical Coordination, with the aim of identifying possible contributions to strengthen and consolidate the work to coordinate the educational service of babies and very young children (from zero to three years and 11 months old). Our general research objective is to identify the understanding of the pedagogical coordinators of the children's education centers in Francisco Beltrão/PR about their function and performance in said institutions. Our specific objectives were organized to investigate the historical and epistemological context of the function of pedagogical coordination based on the productions in the region; the function of pedagogical coordination in children's education considering the Brazilian, the state and the city's legislation; To map the Pedagogical Coordination staff in the CECs of Francisco Beltrão/PR through data collection by questionnaires with the aim of identifying the specificities, gaps and understanding of these people in their work. Almeida; Placco and Souza (2011; 2013. 2015; 2021), Barbosa (2009); Campos (2002); Kramer (2006; 2006); Pimenta (1995); Waltrick (2008); Libâneo (2001; 2010); Conceição (2014); Franco (2008; 2016); Oliveira (2013), among others theoretically support this research. We used the qualitative-quantitative approach as a methodology and the bibliographical and documentary study of the Pedagogical Coordinator's function as a research tool, in addition to data collection through questionnaires sent to the other coordinators of the 20 municipal CECs.

The data analyzes were made based on the data triangulation (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015) and in the phenomenological paradigm (BICUDO; CAPPELLETTI, 1999; MERLEAU-PONTY, 2011). The results point to the relevance of the work of pedagogical coordination in the movement of reflection-action and improvement of theoretical-methodological teaching practice. Most coordinators reported knowing and understanding their functions and tasks, but the lack of functional regulation, the challenges and the working conditions they reported lead to an excess of tasks and high turnover, making it difficult for these professionals to construct their identities. Thus, we highlight, the necessary implementation of concrete public policies for the recognition and appreciation of Early Childhood Education and its professionals in the context investigate.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Early Childhood Education. Function and Performance.

RESUMEN

ARAÚJO, Vanderleia Schlickmann de. **De co-ordinador a coordinador pedagógico: experiencias y percepciones en el cotidiano del trabajo.** 2023. 289p. Disertación (master) – Programa de postgrado en Educación –Master, Universidad del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

El reconocimiento legal de la Educación Infantil como primera etapa de la Educación Básica, por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB n. 9394/96) (BRASIL, 1996), trajo para las entidades de servicio a primera infancia las mismas exigencias para las demás instituciones. La demanda de nuevas tareas para sus profesionales lo hizo surgir la necesidad de otras funciones como la Coordinación Pedagógica. Desde entonces, los municipios se han estado organizando sus sistemas de enseñanza para el cumplimiento de lo que dice la legislación federal. En el municipio de Francisco Beltrão – Paraná, la función de Coordinación Pedagógica en los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs), fue implantada en el año de 2019. Justificamos la necesidad de este estudio en la busca por datos para comprender como se ocurrió el proceso, cuáles los avances y límites encontrados por las Coordinaciones Pedagógicas, con la pretensión de posibles contribuciones para fortalecer y consolidar el trabajo de coordinar el atendimento educacional de bebés y niños bien pequeños (de cero hasta tres años y 11 meses). Nuestro objetivo general de pesquisa es identificar la comprensión de los (as) Coordinadores (as) Pedagógicos (as) de los Centros Municipales de Educación Infantil de Francisco Beltrão/PR, sobre su función y actuación en las referidas instituciones. Los objetivos específicos fueron organizados de manera a investigar el contexto histórico y epistemológico de la función de la Coordinación Pedagógico de la Educación Infantil a partir de las producciones del área; conocer la función de la Coordinación Pedagógica en la Educación Infantil, observando la legislación brasileña, estadual y del municipio pesquisado; mapear el cuadro de profesionales actuantes en las Coordinaciones Pedagógicas de los CMEIs del municipio de Francisco Beltrão/PR, a partir del levantamiento de datos realizado por medio de cuestionarios, a fin de identificar especificidades, brechas, y comprensiones de esos sujetos sobre el trabajo que hacen. Sustentan teóricamente la pesquisa Alemeida; Placco y Souza (2011; 2013; 2015; 2021), Barbosa (2009); Campos (2002; 2012); Kramer (2006; 2006); Pimenta (1995); Waltrick (2008); Libâneo (2001; 2010) Conceição (2014); Francisco (2008; 2016);

Oliveira (2013), entre otros. Utilizamos como metodología el planteamiento cuali-cuantitativo y como instrumentos de pesquisa el estudio bibliográfico y documental sobre la función y actuación del Coordinador Pedagógico, además de la recopilación de datos por medio de cuestionarios aplicados a los (las) coordinadores (as) de las 20 instituciones municipales de Educación Infantil. El análisis de datos fue hecha con base en la triangulación de datos (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015) y en el paradigma fenomenológico (BICUDO, CAPPELLETTI, 1999; MERLEAY-PONTY, 2011). Los resultados muestran la relevancia del trabajo hecho por las Coordinaciones Pedagógicas en el movimiento de reflexión-acción y perfeccionamiento teórico-metodológico de la práctica de enseñanza. La mayor parte de las Coordinadoras pesquisadas reveló conocer y comprender cuáles son sus funciones y atribuciones, pero, la vacancia de reglamentación de función, los desafíos y las condiciones de trabajo evidenciadas y relatadas por ellas, provocan exceso de atribuciones y alta rotación, lo que dificulta la construcción identitaria de esas profesionales. Demostramos, así, la necesaria implementación de políticas públicas concretas para el reconocimiento y valorización de la Educación Infantil y de sus profesionales en el contexto investigado.

Palabras-clave: Coordinador Pedagógico. Educación Infantil. Función y actuación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP/CPs	Coordenador/Coordenação/ Coordenadores(as) Pedagógicos(as)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação a Distância
FB	Francisco Beltrão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCO	Registro de Classe On-line
RCP	Referencial Curricular do Estado do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SP	São Paulo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do sul
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais atribuições do Coordenador Pedagógico, dimensões e desdobramentos	193
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Panorama da formação em ensino superior das CPs.....	145
Gráfico 2 - Resposta sobre a oferta de formação continuada pelo município pesquisado.....	175
Gráfico 3 - Avaliação das CPs sobre a formação continuada ofertada pelo município.....	178

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Triangulação dos dados coletados.....	128
Imagem 2 - Desenho/organização da pesquisa.....	133
Imagem 3 - Localização geográfica do Município de Francisco Beltrão/PR.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Refinamento de busca de dissertações sobre Coordenador Pedagógico – 2010-2020	44
Quadro 2 - Levantamento das dissertações sobre o Coordenador Pedagógico - 2010 a 2020	44
Quadro 3 - Foco das abordagens das 26 dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Básica no período 2010-2020	47
Quadro 4 - Dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil- 2010 a 2020	52
Quadro 5 - Formação em nível médio das Coordenadoras Pedagógicas dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão.....	142
Quadro 6 - Graduação das coordenadoras pesquisadas	144
Quadro 7 - Formação no Ensino Superior das Coordenadoras Pedagógicas dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão.....	144
Quadro 8 - Formação em nível de pós-graduação lato sensu das coordenadoras pesquisadas	146
Quadro 9 - Área de estudo de especialização das coordenadoras investigadas	146
Quadro 10 - Tempo de atuação docente na educação infantil	149
Quadro 11 - Tempo de atuação das Coordenadoras Pedagógicas na função	151
Quadro 12 - Número de profissionais que já atuaram na coordenação pedagógica da instituição	152
Quadro 13 - Critérios para assumir a coordenação pedagógica na educação infantil conforme respostas das CPs	171

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Quadro dos CMEIs existentes no município de Francisco Beltrão-PR (ano de criação; localização e número de crianças atendidas):	214
Apêndice 2 - Solicitação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Informações referentes a criação da função de coordenação pedagógica nos CMEIs de Francisco Beltrão-PR:	217
Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):	218
Apêndice 4 - Questionário para coordenadores/as pedagógicos/as da educação infantil de Francisco Beltrão-PR:.....	222
Apêndice 5 - Respostas das questões do eixo 3 do questionário:.....	226
Apêndice 6 - Quadro panorâmico – Formação e experiência profissional das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR:.....	251
Apêndice 7 - Saberes do CP relacionados às dimensões articuladora, formadora e transformadora:.....	256

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Edital nº 017/2013 (PARANÁ, 2013). Concurso público para Professor Pedagogo - descreve as atribuições do cargo no estado do Paraná:	258
Anexo 2 - Edital n.º 30/2022 – GS/SEED (PARANÁ, 2022). Descreve características e atribuições do cargo de Professor Pedagogo no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do estado do Paraná:	259
Anexo 3 - Atividades de coordenador pedagógico descritas no anexo 1 da Lei Municipal n. 4.563, de 04 de abril de 2018 , que cria em caráter transitório e temporário a função de coordenador pedagógico, lotado na secretaria municipal de educação e cultura de Francisco Beltrão:	260
Anexo 4 - Atividades de pedagogo descritas no anexo II da Lei n. 4.260, de 21 de novembro de 2014, que dá redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão - PR, e dá outras providências:	262
Anexo 5 - Número de vagas faltantes para CMEI por região de Francisco Beltrão/PR em maio/2022	264
Anexo 6 - Resposta Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Criação da função de coordenação pedagógica CMEIs:	265
Anexo 7 - Proposta de discussão SMEC para escolas e CMEIs (22/06/2022) – Cargo de Pedagogo no concurso público:.....	266
Anexo 8 - Solicitação de regulamentação da função de coordenador pedagógico nos CMEIs de Francisco Beltrão-Paraná (21/10/2022): ..	271
Anexo 9 - Solicitação finalizada e arquivada no protocolo on-line em 18/01/2023:.....	273
Anexo 10 - Declaração de pesquisa não iniciada:	274
Anexo 11 - Autorização Campo de Estudo:	275

Anexo 12 - Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos:	276
Anexo 13 - Parecer CEP - Aprovação do Projeto de Pesquisa:.....	277
Anexo 14 - Documento que orienta a ampliação do horário de atendimento das crianças nos CMEIs de Francisco Beltrão-PR:	280

SUMÁRIO

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	19
CAPÍTULO I	42
CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
1.1. Estado do conhecimento sobre o tema investigado.....	42
1.2. De Co-ordenador a Coordenador: história e concepções	59
CAPÍTULO II.....	88
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONQUISTAS E DESAFIOS	88
2.1. Atribuições do coordenador pedagógico: as concepções expressas na legislação	89
2.2. A educação infantil no município de Francisco Beltrão-PR... 	101
2.3. A função de coordenador pedagógico nos CMEIs de Francisco Beltrão: surgimento, lutas e implementação	114
CAPÍTULO III	123
OS CAMINHOS DA PESQUISA	123
3.1. A escolha metodológica: paradigma de análise da investigação	123
3.2. Campo de pesquisa, sujeitos e instrumentos de investigação .	134
3.3. Apresentação, tratamento e análise de dados	138

<i>3.3.1. Coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR: perfil profissional</i>	<i>139</i>
<i>3.3.2. Função e atuação na coordenação pedagógica: percepções do cotidiano</i>	<i>153</i>
<i>3.3.3. Desafios da atuação na coordenação pedagógica</i>	<i>163</i>
<i>3.3.4. Necessidades formativas: pistas e indicativos</i>	<i>170</i>
REFLEXÕES FINAIS: alguns caminhos a apontar.....	183
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	214
ANEXOS	258

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e constitui-se a partir de reflexões sobre nossa experiência de atuação em tal função, o que possibilitou um olhar abrangente sobre as especificidades do trabalho com as crianças e profissionais desse nível de ensino. Deste olhar, muitas perguntas, inquietações e reflexões emergiram e, assim, o desejo/necessidade de aprofundamento teórico impulsionaram a seleção no curso de mestrado em Educação, a qual se efetivou em março de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Francisco Beltrão (PPGEFB).

Meu ingresso na docência aconteceu em março de 2013, via concurso público para a Educação Infantil. Desde os primeiros momentos na profissão, evidenciei a constante reivindicação pela função da Coordenação Pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Francisco Beltrão/PR, visto que esta é proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) (BRASIL, 1996). Lembro de diversas formações em que o tema era abordado e de várias reuniões sindicais em que surgia nas pautas de discussão, porém tal função não existia nas instituições que atendem crianças de zero a três anos em nosso município.

No ano de 2018, o Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância (GPECI), composto pelos professores da Unioeste, Caroline Machado Cortelini Conceição, Luiz César Teixeira dos Santos, Mariane

Bertonceli e Roseli de Fátima Rech Pilonetto, juntamente com o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), iniciou em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), de Francisco Beltrão, o projeto de extensão “A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança”, destinado à formação continuada de professores e diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão. Contribuir com o desenvolvimento profissional dos participantes e propor reflexões sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança pequena, configura o objetivo central do projeto formativo que, hoje reformulado, continua em andamento.

Este contato com a universidade depois de sete anos da conclusão da pós-graduação *lato sensu* em Gestão Político-Pedagógica Escolar realizada na Unioeste (2011) foi muito importante para mim e acredito que para a rede municipal de educação de maneira geral. Recordo que, inicialmente, foi um processo difícil para muitos colegas, pois, até então, as formações tinham caráter mais prático, com foco em atividades como oficinas para confecção de materiais, indicação de atividades, músicas infantis, entre outras coisas, a fim de instrumentalizar os professores de maneira prática, com poucas reflexões teóricas sobre o trabalho realizado. Eram momentos mais prazerosos de encontro e troca de experiência do que propriamente reflexivos.

Concordo que esses momentos são muito importantes, que devem continuar a proporcionar ricas oportunidades de convívio, interação, trocas e aprendizado entre os professores de toda a rede, mas não excluem a necessidade de reflexão sobre a teoria e a prática,

essenciais no trabalho educativo. É possível citar, ainda, como fator dificultador deste processo inicial, a diversidade formativa entre os professores da Educação Infantil municipal, alguns cursaram o magistério - formação para a docência a nível médio - possuindo, na época, apenas esta formação específica para o ensino, principalmente os professores que estavam a mais tempo na docência. Outros professores contavam com esta base formativa, mas cursaram outras áreas em suas graduações e outros, ainda, cursaram graduações realizadas na modalidade a distância. Conforme Costa *et al.* (2014), na educação a distância a aprendizagem também acontece, mas de maneira distinta, pois a comunicação (interações, diálogos, reflexões, debates, trabalhos em grupo, suporte do professor) ocorre de maneira limitada. É imprescindível citar que, conforme pesquisa realizada concomitantemente à formação continuada oferecida pelo GPECI, “o quadro profissional da rede municipal de educação infantil, em 2018, era composto por 50% de professoras efetivas, 33% de estagiárias e 17% de profissionais contratadas através de processo seletivo simplificado- PSS” (CONCEIÇÃO; PILONETTO; *et al.*, 2019).

Os dados acima mencionados, nos permite concluir que muitos professores pouco (ou nunca) haviam vivenciado semelhante processo de reflexão sobre a prática pedagógica, através da articulação entre teoria e prática. Como todo processo de mudança gera desconforto, estranhamento e insegurança, algumas dificuldades foram vivenciadas a partir deste momento, pois ler, estudar, refletir, avaliar, são ações que exigem esforços, postura, posicionamento, tempo, investimento, dedicação e alteração de hábitos, com dinamismos nem sempre

prazerosos, por vezes, dolorosos. Lembro de muitas falas de colegas que se sentiam cansadas com a nova dinâmica formativa ou que preferiam as oficinas ofertadas anteriormente. Apesar dessas questões, a excelente condução dos professores formadores, nos levaram a grandes aprendizados. Uma fala neste sentido jamais saiu de minha cabeça¹:

Com a internet temos acesso a infindáveis ideias, sugestões e até passo-a-passo para escolher e propor atividades às crianças, mas desenvolver o conhecimento e o entendimento adequado sobre estas é algo difícil de encontrar.

Não tenho lembrança exata das palavras ou de qual dos professores as proferiu, mas compreendi o movimento reflexivo que era proposto. Na formação continuada precisamos, mais que acesso às informações e ideias, mais do que saber o que fazer e como fazer, pensar nos motivos do que fazemos, porque fazemos, nas intenções, ou seja, nossos objetivos, intenções de ação. E esse movimento não é algo simples de ser realizado.

O diálogo, a reflexão, o entendimento, a avaliação, a realidade vivenciada em cada escola, a diversidade, a individualidade e necessidade de cada sujeito, dentre outras coisas, precisam ser observadas e problematizadas para que saibamos discernir adequadamente qual atividade será efetiva para nossa atuação educativa.

Dentre os procedimentos formativos ofertados na formação de 2018, destaco como marcante a produção dos “Memoriais de Formação”. Recebemos orientações do que é o memorial, para que se faz, como fazer

¹ Transcrevo aqui da maneira que recordo, porém, não posso afirmar que foram exatamente com essas mesmas palavras.

e o que escrever. Deveríamos narrar nossa trajetória de formação profissional e, ao fazer esse percurso, refletir sobre nossa constituição, as escolhas, as práticas, as concepções, as experiências que nos constituíram enquanto pessoas e enquanto profissionais. Para mim, um processo marcante e difícil. Nesse momento, falar de uma teoria pedagógica, de um problema do cotidiano, não parecia tão difícil diante da complexidade em falar de nós mesmos e de nossas experiências formativas. Confesso que tive dificuldade de iniciar essa escrita, na rotina corrida do dia a dia, parar e refletir sobre o meu processo de constituição profissional.

Foi um exercício emocionante, olhar para trás e me ver, trazer a memória toda a minha trajetória de vida, as necessidades, as buscas que empreendi, os obstáculos enfrentados, o apoio da família, os erros e acertos que formaram até ali a pessoa inacabada, em constante processo de aprendizagem. Esse exercício formativo me transformou! Parar e pensar detalhadamente toda a minha trajetória, me enxergar no início e ver o que já vivi, me fez valorizar cada conquista, cada pessoa que fez e faz parte da minha história e a força que possuo, a capacidade para continuar. Fez olhar a evolução, os erros e acertos enquanto profissional, o aprendizado com os professores, com colegas de estudo e de trabalho, famílias e crianças. Visualizei os objetivos que ainda busco alcançar, pois “o Memorial de Formação propicia um processo de formação e autoformação envolvendo a reflexão sobre a constituição profissional e as práticas pedagógicas” (SOUZA, 2003 apud CONCEIÇÃO; PILONETTO; et al, 2019, p. 580).

Além dos encontros de formação direcionados aos professores das instituições de Educação Infantil, eram realizados encontros

bimestrais com os (as) diretores (as) dos CMEIs. Nesses encontros, a maior dificuldade apontada pelas direções era referente as relações humanas. Os diretores relataram sobrecarga de trabalho, dificuldades em conciliar todo o trabalho administrativo com os problemas relacionais que precisavam resolver e apontaram a necessidade de um Coordenador Pedagógico para auxiliá-los.

Além disso, no dia 22 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação publicou a Resolução CNE/CP n. 2, (BRASIL, 2017b) que em seu artigo 15, parágrafo único, “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC”, obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A adequação dos currículos à BNCC deveria ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020, juntamente com a necessidade de reformular os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições educativas no mesmo prazo e já nos moldes da BNCC (BRASIL, 2017a).

Então, ainda em 2018, as movimentações para a reformulação dos PPPs das instituições de Educação Infantil e as preocupações dos diretores em não dar conta de organizar os PPPs em conformidade com a BNCC e todas as novas exigências sem um Coordenador Pedagógico, impulsionaram a necessidade de criar a função.

Por conseguinte, antes do início do ano letivo de 2019, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), cada CMEI organizou seu processo para a escolha do Coordenador Pedagógico, alguns por escolha, indicação, da direção, outros por escolha entre os pares.

Desse modo, uma professora efetiva² de cada CMEI passou a exercer a função de Coordenadora Pedagógica, tendo sua vaga em sala suprida com a contratação de professor substituto (PSS) ou estagiários. Em 2019, iniciamos o ano letivo com a instituição das Coordenações Pedagógicas nos CMEIs (as escolas municipais já contavam com Coordenadores Pedagógicos).

No CMEI em que atuo, a direção realizou a escolha entre os pares, com uma votação democrática. Logo, fui escolhida pela maioria. Acredito que esse tipo de escolha seja a mais coerente e tenha facilitado o trabalho nesse primeiro momento, pois não houve rejeição ou enfrentamentos por parte dos demais professores, mas aceitação e parceria de trabalho.

Ao assumir a função, agradei a todas pela escolha e me coloquei à disposição, deixando bem claro que, por se tratar de algo novo para todas, aprenderíamos juntas sobre a Coordenação Pedagógica, sobre a construção coletiva do PPP, sobre a BNCC. A necessidade de construção do PPP fez com que as maiores demandas de trabalho, nesse primeiro momento, fossem em função de seu estudo e escrita, uma grande responsabilidade, pois, até então, a construção total do documento nunca havia sido realizada pelas instituições. As experiências anteriores eram de participação em partes ou etapas.

Inaugurar uma função não é tarefa fácil, mas aliada a vontade de fazer meu melhor e engajar todas as colegas no trabalho coletivo de construção do PPP, com a humildade de quem não sabe tudo, me coloquei

² No ano de 2019 todos os CMEIs escolheram mulheres para a função.

ao lado das professoras como aprendiz. Fui aos poucos encontrando meu espaço e buscando ser auxílio, parceira de trabalho.

Um das primeiras necessidades sentidas foi a de organizar uma rotina de trabalho, pois senti na pele a conhecida expressão “apagar incêndio”, utilizada por diversos autores quando falam das dificuldades enfrentadas na organização cotidiana do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos. Ocupada com a reformulação do PPP, mas também compreendendo a necessidade da equipe, me vi imersa em um emaranhado de atividades, realizando uma após a outra, sem efetivar o que realmente deveria. Então, tornou-se visível e necessária a organização de uma rotina de prioridades. Em sala de aula temos horários a cumprir com as crianças: chegada e saída, higiene, alimentação, descanso e horários definidos para planejamento. Fora de sala, há a impressão de não haver horário para nada de forma definida e os afazeres se apresentam a cada instante. Sem uma prévia organização, o tempo é ocupado totalmente de maneira rotineira e imediata, prejudicando a realização do trabalho pedagógico que é função do Coordenador.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil, a demanda dessas atividades rotineiras é muito intensa, visto que, conforme o histórico de implementação, essas instituições foram sendo criadas de maneira precária, a baixos custos, alocadas em “puxadinhos” (CONCEIÇÃO, 2014). Precariedade que está presente até hoje nas faltas estruturais e de pessoal, como profissionais para questões administrativas e secretariado, o que, invariavelmente, sobrecarrega os professores e os devia de suas funções, prejudicando a qualidade dos serviços ofertados à população.

Mesmo com uma rotina organizada, na ausência da direção, seja por estar em reunião ou evento convocado seja por estar realizando trabalhos bancários, orçamentos, o trabalho de secretariado precisa ser realizado por alguém (atendimento de telefonemas, portaria), bem como outras demandas emergenciais do dia a dia como: uma criança não está bem de saúde e a família precisa ser informada, entre outras. Isso faz com que, muitas vezes, o trabalho do Coordenador Pedagógico seja deixado de lado para suprir tais demandas e urgências. Quando um familiar ou pessoa da comunidade chega no portão da instituição e precisa de uma informação, alguém precisa atendê-lo de imediato e a formação, por exemplo, realizada em momento de hora-atividade³ com os professores, necessita ser interrompida para prestar tal atendimento. Assim também acontece quando o telefone toca, quando um documento precisa ser fornecido aos pais, familiares ou para a própria Secretaria de Educação.

Dessa maneira, o trabalho do Coordenador Pedagógico, costumeiramente é deixado em segundo plano, pois outras demandas são consideradas importantes, não por ele, mas por exigência da própria sociedade (pais, colegas, funcionários, crianças, instâncias superiores, comunidade).

Não negamos que as necessidades humanas de acolhimento, assistência e socorro precisam ser consideradas, porém, outras são colocadas no mesmo patamar de urgência. O mundo caótico em que vivemos, cada dia mais tem nos “esmagado” (intencionalmente ou não)

³ Período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica conforme Lei 11.738 (BRASIL, 2008).

com prazos curtos, com a exigência de respostas imediatas, sem tempo de reflexão, exigindo raciocínio rápido e nem sempre assertivo.

No ano de 2019, a equipe de professores do GPECI deu continuidade ao projeto de formação continuada, tendo como foco a elaboração coletiva da proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil do município de Francisco Beltrão, bem como dos projetos político-pedagógicos dos CMEIs. Demanda que foi apresentada pela Secretaria Municipal e acolhida pelo grupo de formação.

Para a elaboração do PPP foram indicadas leituras, estudos coletivos e individuais. Este processo foi muito rico, pois a SMEC destinou e orientou momentos da carga horária de trabalho para estudos e reflexão coletiva, o que possibilitou as profissionais das instituições estudar juntas as concepções de infância, criança, sujeito, sociedade, cuidado e educação, rotina, brincar, as pedagogias e metodologias. Foi imprescindível dialogar em conjunto e decidir qual caminho escolheríamos. Considero um dos principais movimentos de formação que vivenciei até hoje durante a atuação na Educação Infantil, visto que em nossa equipe estes momentos de estudo foram intensos por parte de alguns professores, que se debruçaram com empenho, lendo os materiais indicados e buscando outros para enriquecer os debates.

Na instituição em que atuo, foram organizados, desde então, momentos de leitura livre e orientada a pedido dos próprios professores. Foram adquiridos livros e, daquele momento em diante, o hábito de estudo passou a ser estimulado nos professores da Educação Infantil. Diferenças foram percebidas, inclusive no discurso de muitas colegas,

que se tornaram diferentes e a abertura para o novo, também foi sentida, constatando que a teoria faz diferença em nossa prática.

O ano de 2019 foi de muito trabalho e de muito aprendizado. Além do desafio de inaugurar e aprender uma função que não existia nas instituições de Educação Infantil públicas do município e do trabalho de coordenar a construção coletiva do PPP, com a articulação pedagógica que passou a existir, realizamos vários projetos coletivos na instituição (Hora da leitura - formação continuada; Rosquinhas da vovó; Feira de alimentação saudável; Bichinhos no CMEI; Plantação de girassóis; Sessões culturais: clássicos, folclore, moradia e espaço geográfico; Semana da consciência negra; Organização de cronogramas e rodízio de jogos e brinquedos; Organização, escala para espaços externos, entre outros).

O ano de 2020 iniciou com o desafio de colocar em prática o que escrevemos nos documentos: efetivar o PPP construído coletivamente; viabilizar as mudanças trazidas pela BNCC, Referencial Curricular do Paraná (RCP); passar a utilizar o Livro de Registro de Classe Online (LRCO); planejar a partir da metodologia de projetos.

Iniciamos com uma excelente reunião de pais, com falas importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Nos preparamos, porém não bastassem os desafios das mudanças conceituais, teóricas e metodológicas, chegou a pandemia de COVID-19. Esse momento tão devastador para a vida das pessoas também foi um dos mais difíceis para os professores e, principalmente, para os Coordenadores Pedagógicos.

Além das inseguranças da reconfiguração de trabalho pedagógico, baseada nos novos documentos norteadores, em 20 de março

de 2020 a pandemia nos colocou dentro de casa. De uma rotina acelerada, precisamos parar e nos manter isolados. Muitas dificuldades foram vivenciadas, novas orientações e normativas, as quais reconfiguraram o andamento do trabalho. Muitas angústias e dúvidas surgiam, principalmente, sobre como realizar atividades a distância com as crianças da Educação Infantil, que tem de zero a três anos. Saímos de um ideário que evitava ao máximo o uso de telas por bebês e crianças bem pequenas para o inevitável uso pedagógico.

Coordenadores Pedagógicos lidaram com as inseguranças, medos, ansiedades, próprias e dos professores, além do intenso trabalho de orientação direta aos familiares. Ficamos inundados em trabalho remoto, coordenando todo o processo. Primeiro, a organização de páginas (*Facebook*) nas redes sociais para envio de informação e das primeiras atividades remotas. Em seguida, a necessidade de contato mais direto com as famílias levou a criação de um grupo de *WhatsApp* coletivo para as famílias: nele enviávamos informações, orientações e atividades para realização semanal. Depois, organizamos grupos por turma, nos quais encaminhamos diariamente duas atividades para serem realizadas pelas crianças com o auxílio/mediação das famílias, para que fossem executadas e retornassem, via fotos. Essa ação garantia os dois períodos de presença diária das crianças no LRCO. De modo geral, vivenciamos excesso de horas de trabalho e pouco retorno das famílias que não dispunham de tempo para as atividades, visto que suas rotinas também estavam atravessadas pelo caos da pandemia.

Além de novo formato de planejamento utilizando o Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018) e avaliação por portfólios

e pareceres descritivos, organizados para a nova configuração da Educação Infantil Municipal, os professores fizeram relatórios e avaliações diárias das atividades enviadas remotamente e do retorno recebido ou não das famílias.

Em função da compreensível baixa adesão das famílias, enquanto instituição, tínhamos que criar estratégias para aumentar a participação. Compreendendo que em nossa localidade muitas famílias não possuíam condições materiais, como internet e bons aparelhos celulares, mesmo que apreensivas em relação ao contágio da doença, organizamos, com financiamento próprio, o envio periódico de atividades impressas para essas famílias realizarem em casa. Mantivemos, também, o envio remoto das atividades diárias, pois parte das famílias temia o contágio e tinha condições para realizá-las em casa.

Planejar atividades em consonância aos documentos norteadores para serem realizadas pelas crianças com diferentes condições materiais, em espaços domésticos e com o auxílio dos pais, avós, cuidadores, que, praticamente em sua totalidade, não possuem preparo para tal, não foi tarefa simples. Professores, Coordenadores trabalharam incansavelmente na busca por opções que pudessem ser realizadas dentro dessas condições. Adquiriram ferramentas digitais (computadores, celulares, internet), aprenderam a utilizá-las de maneira emergencial e sem suporte algum. Lidaram, de maneira improvisada, com a precariedade tecnológica nas instituições, com suas dificuldades e carências formativas em relação ao uso da tecnologia. Aprenderam a gravar e a editar vídeos para estreitar o contato com as crianças, armazenar inúmeras fotos e vídeos, realizar reuniões on-line, trabalhar em equipe à distância. Enquanto isso,

nacionalmente, a sociedade foi instigada por pessoas oportunistas a pensar que os professores não estavam trabalhando ou que não queriam trabalhar, quando, na verdade, estavam sendo massacrados psicologicamente para cumprir demandas que jamais imaginaram.

Nesse contexto, as equipes gestoras, direções, coordenações, auxiliaram os professores no entendimento das dificuldades das famílias, a não desanimar diante das poucas devolutivas e diante da falta de reconhecimento do seu trabalho por parte da sociedade. Buscar estratégias para animar a equipe e aumentar a participação das famílias para manter o vínculo com as crianças foram grandes desafios. Foram realizados, por diversas instituições, os chamados “DriveTru”, em que as equipes escolares preparavam decorações e produziam lembranças para entregar para as crianças nesses breves, mas trabalhosos, criativos e afetuosos momentos. Cumprindo com as normas de segurança foram realizadas diversas reuniões com grupos pequenos de funcionários para elaboração de estratégias e orientações na organização de rotinas para dar conta de todas as demandas (planejamentos, postagens, devolutivas, relatórios, avaliações, conflitos e instabilidade emocional da equipe, desinformação, atendimento e orientação de pais, orientação e protocolos de retorno, trabalho em barreiras sanitárias, entrega de kits de merenda, entrega de marmitas – estes últimos de maneira voluntária, mas passavam pela organização dos gestores das instituições, o que também demandou tempo e trabalho).

O trabalho de todos os profissionais da educação foi exaustivo, mas imprescindível na superação dos momentos difíceis. Destacamos o trabalho estratégico dos gestores, especialmente dos Coordenadores

Pedagógicos que estiveram constantemente pensando, planejando, prevendo, orientando, acalmando e organizando toda a comunidade escolar em torno das diferentes formas de ensino vivenciadas. Ao longo da pandemia de COVID-19, passamos do ensino presencial para o remoto, do remoto para o semipresencial e deste para a retomada da modalidade presencial. Durante esse processo, os gestores escolares, de maneira geral, estiveram à frente, respondendo as inúmeras questões e criando soluções sobre algo que também desconheciam.

Vivenciar essas intensas atividades desde o ingresso na função de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil em 2019, me fizeram refletir, especialmente, sobre as fragilidades de nossa função, a importância de uma identidade profissional e a necessidade de constante formação. Razões que impulsionaram o desejo, já antigo, de ingresso no mestrado em educação, na busca por conhecimento para embasar o trabalho e os constantes desafios que surgem cotidianamente, o que vai ao encontro do pensamento de Zumpano (2010, p. 150), quando afirma que o Coordenador Pedagógico se encontra em permanente constituição profissional, é “[...] um formador em processo de ser formador”, visto que a profissionalização na Educação Infantil “não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento [...]”, contínuo e específico.

Assim, chego ao tema de pesquisa: a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. Atuando como Professora e Coordenadora na Educação Infantil (zero a três anos), da rede municipal de Francisco

Beltrão, estado do Paraná, por mais de nove anos, tive a oportunidade de trabalhar com crianças de todas as turmas, do berçário ao maternal três⁴.

Esta vivência me permitiu compreender que os saberes da formação inicial, aliados aos saberes da experiência e da formação continuada em serviço, que propicia momentos de diálogo e reflexão coletiva, são fundamentais para o aprendizado e o entendimento sobre as especificidades do trabalho com as crianças na Educação Infantil. Uma vez que a docência, nessa etapa de ensino, é caracterizada por ações singulares que envolvem momentos distintos como a alimentação, a higiene, o sono, o brincar e a parceria família/instituição. Dessa forma, a docência constitui-se através de relações, interações humanas e compartilhamento de experiências que, organizadas e planejadas de maneira intencional, promovem o aprimoramento das capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

E, ao assumir a função de Coordenação Pedagógica no ano de 2019, evidenciei muitas expectativas, sentimentos, percepções e inquietações, que não eram expressões individuais, mas de anseios coletivos, dos vários atores educacionais⁵, nos anos de luta pela implantação da função. Para mais, surgiram algumas questões, tais como: O que é coordenar o pedagógico na Educação Infantil? A Coordenação

⁴ De acordo com a BNCC (2017a) essas turmas se referem às seguintes faixas etárias: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

⁵ Atores educacionais aqui entendidos como todos os profissionais atuantes na educação infantil, ou seja, professores, diretores, funcionários e coordenadores municipais, incluindo também, estudantes e professores de Pedagogia e formação de docentes, que atuaram em momentos de reivindicação e diálogo sobre a função.

Pedagógica na Educação Infantil/CMEI se difere da Coordenação Pedagógica das escolas de ensino fundamental? Quais as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil? Há necessidade de formação continuada específica para as Coordenadoras da Educação Infantil e adequada às suas necessidades? Sua atuação tem sido pedagógica ou burocrática? A presença das Coordenadoras Pedagógicas nos CMEIs configura maior compreensão da importância do trabalho indissociável de educar e cuidar realizado nestas instituições? Quais as maiores dificuldades, desafios e aflições no dia a dia da função? Expectativas? Dúvidas? Rotina? Plano de trabalho? Quem são as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil? Por qual meio assumiram a função? Qual a formação destas profissionais? Como se dá a conquista do seu espaço, identidade e profissionalidade? A experiência na docência (em sala) faz diferença ao atuar na gestão pedagógica? Expectativas: das Coordenadoras, das direções, dos professores, da comunidade escolar. Como a comunidade escolar vê a nova função? Função ou cargo? O que é melhor: Concurso público ou escolha entre os pares? O que a comunidade, os professores e as próprias Coordenadoras pensam sobre isso? A ideia do antigo supervisor escolar ainda está presente no trabalho do Coordenador Pedagógico? (Coordenador ou supervisor ou orientador ou inspetor?). Por que as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil (CMEIs, ainda não têm sua função regulamentada no município investigado? Essas e outras problemáticas suscitam questões teórico-práticas e impulsionam a constante busca por conhecimento.

Mesmo possuindo graduação em Pedagogia, formação curricular mínima exigida para o exercício da função, e especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar, “dormir” professora e “acordar” Coordenadora Pedagógica representa uma grande mudança. Exercer essa nova função, fora da sala de aula, possibilitou não apenas ampliar o olhar e os conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil, mas o trabalho, as preocupações, as responsabilidades. Embora os saberes adquiridos na docência da Educação Infantil sejam a base fundamental para o trabalho, percebe-se que novos saberes são necessários para atuar na Coordenação Pedagógica, visto que diferentes desafios e demandas se apresentam no dia a dia da função.

Diante da recente implantação da função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil municipal e da necessidade de regulamentação dessa função, que legalmente ainda não se efetivou⁶, levanta-se a hipótese de uma possível indefinição no trabalho exercido e a necessidade de formação continuada específica e adequada às demandas da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, pois para o efetivo avanço qualitativo na gestão do trabalho pedagógico faz-se necessário que os profissionais conheçam suas principais atribuições, que envolvem mediar a formação continuada dos professores em contexto de trabalho e articular a construção coletiva do PPP (KAILER; TOZETTO, 2022).

⁶ Oficialmente o cargo de coordenador pedagógico da educação infantil nos CMEIs ainda não existe em nosso município. A função passou a ser exercida em 2019, após lutas e reivindicações dos profissionais da educação, quando a secretaria municipal de educação orientou que uma professora de cada instituição assumisse o trabalho.

Além de terem seus papéis claros e bem definidos, é fundamental que sejam legitimados pela comunidade escolar.

Reconhecendo a complexidade e amplitude da temática levantada, iniciamos o processo de busca e análise das pesquisas e discussões já realizadas sobre o tema com o objetivo de conhecer o estado do conhecimento e contextualizar nossas percepções. A reflexão acerca dos elementos vivenciados empiricamente e dos dados encontrados na pesquisa exploratória, nos conduziram a delimitar a questão central que nos move, definindo o problema a ser investigado nesta pesquisa: Qual a compreensão das Coordenadoras Pedagógicas, atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Francisco Beltrão/PR, sobre sua função?

O objetivo geral de nossa pesquisa é identificar a compreensão dos Coordenadores Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão, estado do Paraná, sobre sua função e atuação nas referidas instituições. Especificamente delineamos os seguintes objetivos: investigar o contexto histórico e epistemológico da função da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, a partir das produções da área; conhecer a função da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, observando a legislação brasileira, do estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão-PR; mapear o quadro de profissionais atuantes nas Coordenações Pedagógicas dos CMEIs do município de Francisco Beltrão, a partir do levantamento de dados realizado por meio de questionários, a fim de identificar especificidades, lacunas e compreensões desses sujeitos sobre o trabalho que desempenham.

Ao completar quatro anos da implantação da função de Coordenador Pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão-PR, justificamos a necessidade do presente estudo, na busca de dados para compreender como ocorreu o processo, quais os avanços e limites encontrados pelas Coordenadoras Pedagógicas. Com a pretensão de possíveis contribuições aos profissionais da educação que atuam neste segmento, aos estudantes de graduação em Pedagogia e ao próprio município, visto que, fortalecer a compreensão sobre a importância da Coordenação Pedagógica na etapa da Educação Infantil torna-se fundamental para o trabalho educativo com as crianças, bem como para a consolidação desta função ainda não regulamentada nas instituições de Educação Infantil municipais.

Para auxiliar na compreensão da função exercida pelo Coordenador Pedagógico na Educação Infantil nos fundamentamos em Oliveira (2013); Campos (2002; 2012); Bruno; Abreu; Monção (2015); Barbosa (2009) e nos estudos de Almeida; Placco e Souza (2011). Essas autoras sustentam que as dimensões articuladora, formadora e transformadora, integram a ação do Coordenador Pedagógico, bem como apresentam em parceria com outros pesquisadores uma série de reflexões acerca da temática: *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (2003); *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (2007); *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (2008), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (2009); *O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola* (2021), entre outras. Tais referenciais discutem a constituição histórica e legal desse sujeito

presente nas instituições educacionais, bem como analisam sua relação teórico-prática no trabalho cotidiano.

Para responder aos nossos questionamentos, em conformidade ao objetivo principal, que é identificar a compreensão sobre a função que exercem as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão, nesta pesquisa utilizamos como metodologia a abordagem quali-quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) (MINAYO, 2009) e como instrumentos de pesquisa o estudo bibliográfico e documental sobre a função e atuação do Coordenador Pedagógico, além da coleta de dados por meio de questionários aplicados aos Coordenadores das 20 instituições municipais de Educação Infantil. As etapas de organização, exploração e interpretação dos dados foram realizadas com base no paradigma fenomenológico (BICUDO, 1999; MERLEAU-PONTY, 2011) e a triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015), foi a ferramenta utilizada para a análise.

Os sujeitos investigados são 29 Coordenadores pedagógicos dos CMEIs de Francisco Beltrão/PR que compreendem 20 instituições da rede de ensino. Salienta-se que, ao tratar dos sujeitos da pesquisa, utilizamos a terminologia “CPs” ou “Coordenadoras Pedagógicas”, por esta função se constituir majoritariamente por mulheres no município investigado, porém nos primeiros capítulos utilizamos os termos “Coordenador” ou “Coordenadores”, para denominar os (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), pois defendemos o reconhecimento e a valorização das mulheres, mas também daqueles poucos homens que estão conosco na luta diária pela educação infantil pública de qualidade.

Preocupadas em não reforçar os estereótipos “profissão de mulher” e “profissão de homem”, desejamos, assim, unificar a defesa de que todo ser humano trabalhador, seja mulher seja homem ou de outra denominação não binária de gênero, seja dignamente valorizado na sua profissão, onde quer esteja ou desejar estar.

Entendemos que trabalhar com educação é trabalhar com a constituição/formação do ser humano e para exercer essa complexa função é preciso ser profissional, ter adequada formação inicial e continuada, qualificação, reconhecimento e valorização, independente de gênero, raça, cor, credo ou ideologia.

A dissertação está organizada em três capítulos, articulados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. No capítulo 1, denominado “Contexto histórico e epistemológico da função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil”, tratamos do estado do conhecimento do tema investigado, através do estudo das produções recentes da área. Em seguida, destacamos os teóricos mencionados nas dissertações lidas, os quais apresentam o tema da Coordenação Pedagógica e a trajetória histórica desta função na educação brasileira.

O Capítulo 2, intitulado “A Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: conquistas e desafios”, é voltado para o conhecimento da função de Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, observando conquistas e limites expressos nas legislações federal, estadual e municipal. Apresenta, também, um breve histórico da Educação Infantil no município de Francisco Beltrão/PR e o processo de implementação da função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil.

No capítulo 3 apresentamos “Os caminhos da pesquisa”, a metodologia, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa, bem como a apresentação, o tratamento e a análise dos dados coletados.

As considerações finais deste trabalho revelam as percepções sobre a função e atuação da Coordenação Pedagógica coletadas nos questionários aplicados às Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, considerando apontar alguns caminhos com os resultados obtidos.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos, que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor.
(Paulo Freire)

Neste capítulo abordamos a constituição histórica e epistemológica da função de Coordenador Pedagógico. Apresentamos inicialmente a investigação bibliográfica exploratória realizada com o objetivo de reunir dados iniciais para a construção do objeto de pesquisa “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil de Francisco Beltrão/Paraná”, a partir das produções da área. Em seguida, destacamos as concepções e legislações que direcionaram esta função na história da educação brasileira desde sua origem, conceituação, definições, atribuições, etimologia da palavra e autores que tratam da Coordenação Pedagógica e desta, especificamente, na Educação Infantil.

1.1. Estado do conhecimento sobre o tema investigado

Reconhecendo a complexidade e amplitude da temática levantada, iniciamos o processo de busca e análise das pesquisas já realizadas sobre o tema com o objetivo de conhecer o estado do

conhecimento e contextualizar nossas percepções. De acordo com Gamboa (2014), todo pesquisador, antes de elaborar seu projeto, precisa realizar uma leitura epistemológica de outras pesquisas, relatórios ou teses de investigação, ou seja, ler e reler de forma crítica e cuidadosa outras pesquisas, a fim de identificar seus principais elementos, métodos, estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas, compreender seus resultados e avaliar suas limitações e implicações.

Assim, o tema da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil foi base para pesquisa e revisão bibliográfica de dissertações produzidas. A pesquisa bibliográfica é etapa inicial e imprescindível para todo trabalho científico. Para Alvez-Mazzotti (2012), a revisão bibliográfica tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados, além de contextualizar o tema dentro da área de estudos.

O meio escolhido para a busca foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que tem o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Delimitamos o recorte temporal entre os anos de 2010 e 2020, visto que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que orienta a organização das propostas pedagógicas da educação infantil nacional, é implementado no ano de 2009. A partir desse recorte, acessamos as produções iniciando busca com as palavras-chave “Coordenador Pedagógico”. O quadro 1 apresenta os descritores utilizados no refinamento de busca:

Quadro 1 - Refinamento de busca de dissertações sobre Coordenador Pedagógico – 2010-2020⁷

Palavras-chave	Coordenador Pedagógico
Filtro de busca	Por título
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Coordenador Pedagógico
Ano	2010-2020
Documentos encontrados	26

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Utilizando os descritores mencionados no quadro 1 encontramos 26 dissertações que abordam o Coordenador Pedagógico da Educação Básica. Abaixo, o quadro 2, apresenta-se esse levantamento com destaque para as quantidades por ano investigado.

Quadro 2 - Levantamento das dissertações sobre o Coordenador Pedagógico - 2010 a 2020

Ano	Quantidade
2010	2
2011	1
2012	1
2013	2
2014	1
2015	2

⁷ Busca realizada em 20/05/2021 e refeita em 15/12/2022, conforme sugestões da banca de qualificação.

2016	7
2017	2
2018	3
2019	3
2020	2
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados observados mostram que, entre os anos de 2010 e 2015, nove dissertações foram produzidas sobre o Coordenador Pedagógico. Esse número praticamente dobra nos próximos cinco anos analisados, sendo encontradas 17 dissertações.

Um dado importante a ser observado no cenário educacional brasileiro, que acreditamos ter contribuído ou influenciado o aumento de produções no período seguinte (2016 a 2020), se refere a meta número 01 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020:

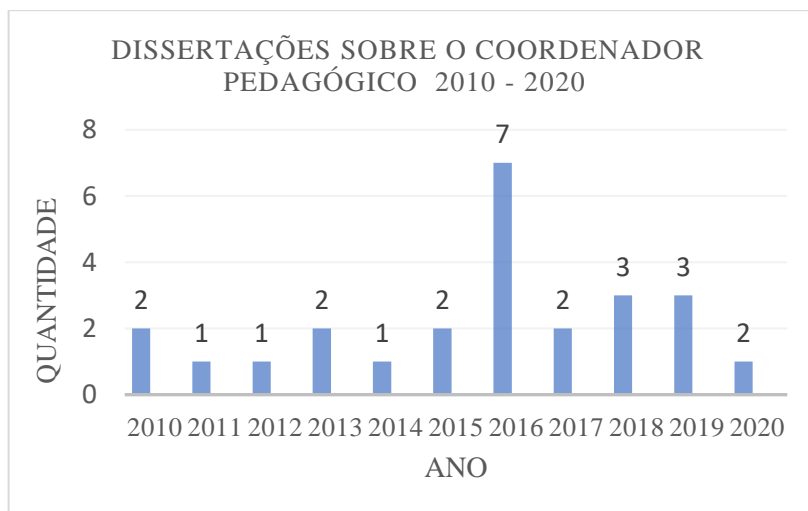
Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 16).

Essa meta prevê, nas suas estratégias 1.5 e 1.6, a necessidade de fomentar a formação de profissionais do magistério e estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a Educação Infantil.

Abaixo, o gráfico 1 demonstra o número de dissertações encontradas em cada ano e possibilita visualizar o aumento considerável nas produções no ano de 2016. Posteriormente, há uma diminuição, mas

ainda se mantém maior do que nos primeiros cinco anos analisados. Percebe-se, portanto, que existe uma crescente produção de dissertações acerca da Coordenação Pedagógica, porém de maneira incipiente.

Gráfico 1 - Dissertações sobre o Coordenador Pedagógico - 2010-2020



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Evidencia-se que na área da Educação Infantil apenas duas dissertações acerca da temática foram escritas entre 2010 e 2015 e outras quatro entre os anos de 2016 e 2020, totalizando seis dissertações no período investigado. Essa reduzida quantidade de estudos em relação à Coordenação Pedagógica da Educação Infantil nos leva a constatar que, apesar dos avanços nos documentos e legislações constituídos nas últimas décadas, das discussões em seu entorno e dos esforços dos seus profissionais, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir a

qualidade da Educação Infantil, bem como o reconhecimento de sua importância enquanto primeira etapa da Educação Básica. Logo, pesquisas nessa área tornam-se fundamentais para contextualizar e impulsionar tais desafios.

Com o objetivo de conhecer o foco das dissertações selecionadas, na leitura dos resumos disponíveis na plataforma, evidenciamos que 12 delas abordam a função/papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores em serviço. Nove dissertações discorrem sobre a formação profissional e continuada do Coordenador Pedagógico para o exercício de sua função. As outras cinco dissertações abordam momentos ou observações de ações específicas de Coordenadores Pedagógicos. São elas:

Quadro 3 - Foco das abordagens das 26 dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Básica no período 2010-2020

Quantidade	Foco de estudo	Título das dissertações
12	<p>FUNÇÃO/PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO</p>	<p>“A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.” (PEREIRA, 2010);</p> <p>“O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).” (ZUMPANO, 2010);</p> <p>“Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo” (SZABO, 2014);</p> <p>“A atuação do coordenador pedagógico na formação de</p>

	<p>professores das escolas municipais de educação infantil (E.M.E.I.S) de São Paulo.” (MACHADO, 2015);</p> <p>“O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.” (SANTOS, 2015);</p> <p>“A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional.” (FEFFERMANN, 2016);</p> <p>“Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil.” (BARTHOLOMEU, 2016);</p> <p>“O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC.” (CRUZ, 2018);</p> <p>“O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe.” (SAMPAIO, 2018);</p> <p>“O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.” (VOLPE, 2019);</p> <p>“O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque Histórico-cultural.” (CARVALHO, 2019);</p> <p>“O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.” (SENTOMA, 2020).</p>
--	---

<p>09</p>	<p>FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</p>	<p>“A experiência de participar de reuniões pedagógicas para coordenadores nos ambientes presenciais e digitais: da semente a potenciais flores e frutos.” (LIMA, 2011);</p> <p>“Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.” (GOUVEIA, 2012);</p> <p>“Interação coordenador pedagógico-professores: um estudo sobre leitura colaborativa.” (PREVIATTELLI, 2016);</p> <p>“A formação do coordenador pedagógico de EJA/educação profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.” (FREITAS, 2016);</p> <p>“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.” (SULA, 2016);</p> <p>“Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico.” (SCHIESSEL, 2017);</p> <p>“Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.” (GAIO, 2018);</p> <p>“Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências</p>
------------------	--	---

		como dispositivos de pesquisa-formação.” (TAHAN, 2019). “Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão - Paraná.” (MANARIN, 2020).
05	MOMENTOS OU AÇÕES ESPECÍFICAS DO TRABALHO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	Em conselho de classe (RICHTER, 2013); Relação de coordenadores pedagógicos com professores de história (QUIOSSA, 2013); Atuação na recuperação das aprendizagens dos alunos (SILVA, 2016); Saberes profissionais e condicionantes externos que regulam o trabalho do coordenador pedagógico (PETRI, 2016) e (JUSTINO, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em seguida, a leitura se ateu nas dissertações que tratam especificamente sobre nosso tema de interesse: a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. Dentre os trabalhos levantados, apenas seis abordam o tema pretendido. Ao realizarmos a busca na plataforma, no recorte temporal já citado e utilizando o assunto “Coordenador Pedagógico na Educação Infantil”, somente duas dissertações foram encontradas. Diante do resultado, mantivemos o assunto base: “Coordenador Pedagógico”.

Das seis dissertações encontradas, que trazem especificamente o coordenador pedagógico que atua na área da Educação Infantil, três discorrem sobre a atuação, o papel dele frente a formação continuada dos professores em serviço (ZUMPARNO, 2010; MACHADO, 2015 e

BARTHOLOMEU, 2016); duas discutem a formação profissional inicial e continuada do Coordenador Pedagógico (SCHIESSEL, 2017 e SENTOMA, 2020) e, nessa linha, uma aborda os saberes profissionais mobilizados pelos Coordenadores Pedagógicos atuantes na Educação Infantil (SULA, 2016).

As pesquisas analisadas evidenciam que o trabalho realizado pelos Coordenadores Pedagógicos promove movimentos e deslocamentos para mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas exige sólida formação continuada, infraestrutura e cooperação da comunidade escolar. A formação é o principal foco observado nessa análise bibliográfica, tanto a formação do Coordenador Pedagógico como a sua atuação como formador.

Ao apresentarmos as dissertações produzidas sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no período de 2010 a 2020, destacamos a necessidade de investigação sobre o tema, haja vista a pouca produção de dissertações encontrada. Cabe, ainda, uma análise minuciosa das produções, a fim de levantar os problemas abordados, os objetivos, as fundamentações teóricas e as conclusões.

Proseguimos, então, com a leitura completa das seis dissertações levantadas com o tema de investigação, porém essa ação nos revelou que somente quatro dissertações abordam a Coordenação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três anos, foco desta investigação, conforme demonstra o quadro 4.

Quadro 4 - Dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil- 2010 a 2020

Ano⁸	Quantidade	Instituição	Tipo de Oferta
2010	1	PUC –SP	Creche
2015	1	PUC – SP	Pré-escola
2016	2	PUC- SP PUC- SP	Creche Creche
2017	1	UFFS -ERECHEM	Creche e Pré-escola
2020	1	PUC- SP	Pré-escola
TOTAL	06		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Concordamos com Zumpano (2010, p. 05) quando afirma que a Educação Infantil brasileira “encontra-se imersa em realidades específicas, que variam de acordo com o contexto social, político e econômico.” Em nossa realidade local, a Educação Infantil é ofertada de zero a três anos em Centros Municipais de Educação Infantil e de quatro a cinco anos nas Escolas de Ensino Fundamental, o que acontece de forma diferente em outros municípios do país. Alguns ofertam toda a etapa da Educação Infantil, de zero a seis anos, no mesmo espaço físico. Conforme Kramer (2006, p. 09) “[...] na Educação Infantil convivemos com paradoxos: diferentes instâncias e instituições atendem as crianças de 0 a 6 anos [...]”. O quadro 4 demonstra o tipo de oferta nas instituições de Educação Infantil, algumas oferecem apenas a “creche”, outras a “Pré-

⁸ Os destaques em negrito se referem às creches, instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, conforme menciona a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

escola”, e algumas, em número menor, oferecem ambas. Ressaltamos que as pesquisas centram seu campo de investigação em instituições localizadas no estado de São Paulo, reforçando a importância de estudos sobre esse tema em outros estados brasileiros.

Na leitura completa das seis dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, destacamos seus títulos, autores, problemas de pesquisa, fundamentação teórica e conclusões. A seguir, apresentamos tais informações.

A dissertação de Machado (2015), investiga “A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo”. Através de entrevistas semiestruturadas realizadas com Coordenadoras Pedagógicas da rede municipal, a pesquisadora aborda um dos maiores desafios da função: manter o foco na formação de professores, seu principal objeto de trabalho, em meio ao excesso de tempo despendido com questões burocráticas e com problemas do cotidiano. Seus estudos correlatos apontam para o papel fundamental dos Coordenadores Pedagógicos como formadores nas escolas, demonstrando que eles têm a consciência dessa atribuição, mas encontram dificuldades para concretizá-la devido a fatores burocráticos, disciplinares e cotidianos. Amparada nos referências teóricos de Placco, Almeida, Oliveira e Imbernón, a pesquisadora discute as tarefas desse profissional e as condições necessárias para que ele “atue de modo a favorecer a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e acompanhamento da ação pedagógica” (MACHADO, 2015, p. 8). Conclui-se que falta de clareza sobre as atribuições do Coordenador,

demonstrando uma tensão permanente entre o que este profissional toma para si como tarefas de sua função *versus* o que lhe é demandado cotidianamente pelas diversas esferas da escola. Seus estudos apontam a necessidade de mais recursos humanos na escola para haver maior dedicação do Coordenador às suas funções pedagógicas.

Os estudos de Sentoma (2020), investigam “O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico” e objetiva compreender como os Coordenadores se compreendem e se constituem como formadores e como profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico. Utiliza questionários e entrevistas com Coordenadores Pedagógicos de Santo André/SP. Sua intenção é reconhecer e legitimar a importância da atuação do Coordenador Pedagógico no contexto escolar e a definição de sua atuação na mediação pedagógica a partir da reflexão sobre suas práticas, visto que, conforme seus estudos correlatos, os Coordenadores compreendem-se e constituem-se nas interações com os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar. Estes sujeitos atribuem diferentes papéis e funções, expectativas e representações ao Coordenador Pedagógico e, neles, se reconhecem ou não. Utilizando-se dos referenciais teóricos de Placco, Almeida, Souza, Garcia, Tardif, entre outros, a pesquisadora evidencia o cotidiano de atuação, o que fazem, o que sabem e o que constroem os Coordenadores investigados a partir de suas atribuições, funções e dos papéis que assumem. Os resultados revelam que a percepção dos Coordenadores investigados sobre seu trabalho e sua constituição identitária, ou seja, um processo contraditório, permeado por dificuldades, desafios, fragmentação, multiplicidade de tarefas,

indefinição de papéis, pouco tempo de estudo e falta de formação adequada para o exercício da função.

Na dissertação, “O Coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)”, Zumpano (2010) retoma a trajetória histórica das creches no município de São Paulo, situa o Coordenador Pedagógico e aborda o papel importante deste profissional para atribuir visão educativa à Educação Infantil, na transição da Secretaria de Ação Social para tornar-se a primeira etapa da Educação Básica. Considerando as diferentes realidades vivenciadas pelos Coordenadores Pedagógicos em seus contextos de trabalho, a autora identifica as dimensões do papel do Coordenador na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil. Baseia-se na teoria psicogenética de Henri Wallon, abordagem que considera o “educador em sua totalidade (cognição e afetividade), conhecendo, respeitando sua história de vida, bagagem cultural, experiências e valores pessoais.” (ZUMPANO, 2010, p. 11). Amparada, ainda, nos estudos de Placco, Almeida, Imbernón, Tardif e Canário, aborda o diálogo, a observação sensível e atenta, o cuidado com o professor, com seu desenvolvimento profissional e a integridade de suas relações socioafetivas e cognitivas. Destaca a reflexão, a troca de experiências e o autoconhecimento dos educadores, como instrumentos indispensáveis no fazer do coordenador-formador. Em sua análise, conclui que o Coordenador Pedagógico se encontra em permanente constituição profissional, é “[...] um formador em processo de ser formador”, visto que a profissionalização na educação infantil “não é um

caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento [...]” (ZUMPARO, 2010, p. 150).

A dissertação de Sula (2016), intitulada “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”, apresenta um panorama da Educação Infantil, contextualizando seus marcos legais e investiga a análise dos saberes profissionais do Coordenador Pedagógico a partir da sua rotina de acompanhamento pedagógico e de suas ações articuladoras, formadoras e transformadoras nas práticas educacionais da Educação Infantil. Em sua pesquisa nas creches da rede municipal de Santo André, estado de São Paulo, a autora aborda, à luz dos referenciais teóricos de Almeida, Placco, Souza, Tardif, Vasconcellos, as funções, as rotinas e os desafios subjacentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto da creche. Os dados coletados são organizados em categorias de análise que revelaram os diversos saberes, a rotina, a articulação do PPP, dos diferentes coletivos e as ações formativas desenvolvidas pelos sujeitos investigados. Revelou queixas gerais referentes à organização do sistema de ensino, questões estruturais, administrativas e funcionais, agravantes para a organização do trabalho nas creches que interferem diretamente na atuação dos Coordenadores. Desse modo, a rotina de acompanhamento pedagógico desses profissionais, “embora se revele planejada, se encontra ainda fragilizada e atravessada por intercorrências do cotidiano.” (SULA, 2016, p. 8). Os sujeitos da pesquisa também reconheceram dificuldades na organização e aprofundamento das ações formadoras, principalmente, na continuidade delas.

Na dissertação “Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil”, Bartholomeu (2016) realiza análise documental dos registros produzidos por um grupo de professoras de Educação Infantil de uma creche municipal de São Paulo, com o objetivo de investigar a atuação da Coordenação Pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada em serviço. Fundamentada em Ariès, Dewey, Nóvoa, Placco, Ferreira, Freire, a autora contextualiza historicamente a infância e a Educação Infantil no Brasil e em São Paulo. Aborda a importância das práticas reflexivas do professor e analisa os registros produzidos pelo grupo de professoras, bem como seu papel enquanto coordenadora, participante desse percurso formativo. A pesquisadora afirma que as mudanças apresentadas na pesquisa, que trazem a formação continuada comprometida com a reflexão, não foram pontuais, mas resultaram de um percurso e de um processo formativo, desenvolvido com base em estudos, reflexão e intencionalidade. Contudo, “esse processo não se percorre apenas estudando a teoria e sim experienciando”, tornando-se efetivo e internalizado, na “relação com as crianças e com o mundo e em diferentes contextos” (BARTHOLOMEU, 2016, p.71).

Schiessel (2017), em sua dissertação intitulada “Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico”, procurou compreender o papel da formação continuada para o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil. As dificuldades encontradas ao assumir a função e a inexistência de formação continuada

específica em seu município, levaram-na a pesquisa com os Coordenadores Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipal de Brusque, estado de Santa Catarina, para identificar as necessidades formativas, o papel exercido e delinear diretrizes para a formação continuada. Fundamentada nos estudos de Lima, Gouveia, Christov, Vasconcelos, Almeida, Placco, Libâneo, seus resultados apontaram que as necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos estão intimamente ligadas à falta de clareza da função e a necessidade urgente de uma política de formação continuada para possibilitar ao profissional a ressignificação de seus saberes profissionais.

As dissertações analisadas revelam que esses estudos, em sua maioria, situam-se na questão da formação profissional, inicial e continuada do Coordenador Pedagógico e em uma de suas principais funções, a de formador de professores, formador em contexto de trabalho. O que justifica sua constante necessidade e busca de aperfeiçoamento, de conhecimento para atuar de forma eficiente e condizente com a realidade da instituição e comunidade escolar que está inserido, visto que, conforme Libâneo (2001, p. 11), o campo pedagógico compreende os elementos da ação educativa, ou seja, a relação entre “o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem” as práticas educativas.

As mesmas percepções são encontradas na leitura das dissertações sobre o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, porém o número de produções é reduzido. Consolida-se, assim, a percepção da necessidade de investigar p tema, haja vista a importância de aprofundar o olhar para o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nesse campo e suas necessidades formativas.

A realização desta investigação exploratória possibilitou conhecer a atualidade das pesquisas em torno do nosso tema - Coordenação Pedagógica na Educação Infantil - delimitando e situando-nos no campo de estudo, esclarecendo e clareando o caminho a ser trilhado.

Na próxima seção, destacamos os principais pesquisadores da área da gestão escolar e alguns mencionados nas dissertações acima, os quais apresentam o tema da Coordenação Pedagógica e os caminhos desta função na história da Educação brasileira.

1.2. De Co-ordenador a Coordenador: história e concepções

Abordaremos, neste item, os principais referenciais teóricos que fundamentam nosso trabalho, bem como alguns apresentados nas dissertações analisadas na seção anterior, que ratificaram nossas ideias, concepções, percepções e intenções no desenvolvimento da presente pesquisa.

Esclarece-se, de início, o sentido atribuído ao título principal e a este subitem. Ao utilizarmos o termo “Co-ordenador” fazemos referência ao trabalho do antigo supervisor escolar, que tinha o caráter de fiscalização e padronização do trabalho dos professores no período da ditadura militar brasileira (1964), como afirma Santos (2015, p. 2):

A função de coordenação pedagógica se constituiu, dentre outros fatores, a partir da articulação entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação

dos pedagogos, na década de 1980. Nesse período da história da educação brasileira, a supervisão e a orientação escolar eram fortemente influenciadas pelo tecnicismo. Essa corrente de pensamento educacional visava o controle e a promoção da qualidade do ensino de modo centralizado na gestão escolar (na figura da supervisora e da direção). Uma das mais avassaladoras heranças deixadas pela corrente tecnicista para o trabalho da coordenação pedagógica da e na Educação Infantil contemporânea foi a separação entre planejar/executar, expropriando do professor a possibilidade de controle e criação no seu trabalho e aprofundando a divisão do trabalho na escola e nos sistemas de ensino.

Demarca-se, assim, a necessária reconfiguração do trabalho desse profissional com a abertura democrática (1985) pós-ditadura militar, utilizando o termo “Coordenador”. Também, faz-se necessário compreender o significado da palavra “coordenar”. Coordenar vem do latim “*coordinare*” e significa dispor em ordem, organizar, ligar, relacionar, estruturar, articular. Analisando a etimologia⁹ da palavra “co+ordenar”, o prefixo “co” significa juntamente, mutuamente, parceria. Dessa forma, coordenar é ordenar em parceria, organizar mutuamente (SANTANA, 2011). Assim, coordenação indica disponibilidade de troca, possibilidade de negociação e diálogo (MAGALHÃES, 2011). Para Rangel (2007, p. 77) o conceito de coordenação “implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas”.

⁹ “Estudo que determina a origem das palavras ou o modo como elas se formaram, tendo em conta sua evolução no tempo.” Conforme dicionário online: <https://www.dicio.com.br/>.

Almada e Leite (2018) percorrem o caminho histórico da atual função do Coordenador Pedagógico, abordando as denominações e ações adquiridas por ele ao longo da história: do caráter controlador de “prefeito” de estudos do *Ratio Studiorum* (1549), o inspetor da Reforma Francisco Campos (1931), ao especialista do regime ditatorial da Lei n. 5692 (1971), chegando-se ao pedagogo da atual LDB (1996). O fato dessa função estar historicamente vinculada a ideia de controle, imposição e fiscalização, repercute nas ações e atribuições dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros e configura a necessidade de conhecermos o contexto histórico e as implicações políticas que influenciaram e influenciam o desenvolvimento do trabalho. Conhecer essas marcas históricas da constituição do Coordenador Pedagógico brasileiro, nos ajudará a refletir sobre sua atual situação legal e prática nas instituições de Educação, especialmente na Educação Infantil, foco principal deste estudo, a qual abordaremos mais adiante.

Conforme Santos (2015) a função da Coordenação Pedagógica origina-se da extinção dos cargos de especialista, visto que o curso de Pedagogia, hoje responsável por preparar profissionalmente o Pedagogo escolar unitário, permaneceu por muitos anos com o propósito de formar o especialista em Educação, a saber, o supervisor escolar, o orientador educacional e o inspetor de ensino. Cargos hoje extintos ou unificados na figura do Pedagogo ou Coordenador Pedagógico. Por esse motivo, esclarecemos que alguns autores que serão citados, por vezes, trazem nomenclaturas diferentes para a função desempenhada atualmente pelo Coordenador Pedagógico, porém fundamentais para compreender o percurso histórico deste profissional.

Outro esclarecimento relevante, mencionado por Manarin (2020), é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) (BRASIL, 1996), que rege o trabalho do Coordenador Pedagógico, em sua redação, “remete à percepção ainda tecnicista e reduzida das funções em suas especificidades, pois a vigente lei refere-se ao profissional que atua na função como supervisor, administrador, inspetor ou orientador educacional” (MANARIN, 2020, p.66).

Observemos o texto da lei em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 28).

Segundo Manarin (2020), a legislação também permite que cada ente federado estabeleça suas denominações para a função, de acordo com a necessidade e organização de cada região, levando em conta a multiplicidade de regionalidades brasileiras e suas diversidades.

Sendo assim, alguns lugares denominam esta função como consta na LDBEN n.º 9394/1996, outros a denominam como Professor Pedagogo, como é o caso da rede estadual de ensino do Paraná, e ainda há aqueles que determinam a nomenclatura para Coordenador Pedagógico, como é o caso da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, no Paraná (MANARIN, 2020, p. 66).

Oliveira e Dantas (2021), em análise ao contexto nacional do surgimento do Coordenador Pedagógico no espaço escolar, afirmam que em 1549, quando chega ao Brasil o primeiro movimento de organização

educacional, pelas mãos dos Jesuítas, o conjunto de normas criado por eles para regulamentar o ensino chamado de *Ratio Studiorum*, já considerava a personificação de um indivíduo fiscalizador que deveria articular o processo educativo denominado de “Prefeito dos estudos” (SAVIANI, 1999).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1930 e 1931, movimento que defendia a valorização dos serviços de educação e luta pela escola pública, gratuita, obrigatória, laica e única, consolida a figura do Supervisor Pedagógico no ambiente escolar (LIBÂNEO, 2010), como o principal responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores (OLIVEIRA; DANTAS, 2021).

Os dados investigados por Oliveira e Dantas (2021) constataam que no ano de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), já são mencionadas as funções do supervisor, do orientador e do inspetor de ensino. Mas é diante das mobilizações ocorridas no âmbito da Educação, a partir de então, que o governo brasileiro, influenciado nacional e internacionalmente¹⁰, criou as habilitações de supervisão escolar, administração escolar e orientação escolar, que foram incorporadas ao curso de Pedagogia, visando formar um quadro de profissionais qualificados para atender as demandas próprias da Educação que exigia a sociedade da época. Conforme o

¹⁰ Influência de tendências internacionais como, por exemplo, dos EUA, que desde a década de 1930 instituiu a função de orientador educacional nas escolas, derivada da orientação profissional, instaurada diante das “mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX, que assinalaram profundas transformações estruturais na sociedade de então” (PIMENTA, 1995, p. 18).

Parecer n. 252/69 aprovado pelo Conselho Federal de Educação, caberia ao curso de Pedagogia:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, do que resultará o grau de licenciado com modalidade diversa de habilitação (BRASIL/CFE, 1969, p. 101).

No ano de 1971, o Brasil, em plena ditadura militar, promulgou a Lei n. 5.692/71 que consolidou a os cargos de especialistas em Educação e fortaleceu a supervisão educacional, como um cargo de caráter fiscalizador do trabalho pedagógico:

Assim sendo, a Lei n. 5.692/1971, oriunda de um contexto da Ditadura, definiu a figura do supervisor educacional como um profissional que assume no cotidiano da escola, um caráter mais fiscalizador do que pedagógico. (VASCONCELLOS, 2002). Para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje no exercício da função do coordenador pedagógico deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle (OLIVEIRA; DANTAS, 2021, p. 149).

Com o fim da recessão no país e a abertura democrática no ano de 1985, seguiu-se um “amplo processo de mobilização popular e uma grande valorização da educação como forma de superação da dominação política” (FERNANDES, 2004, p. 19).

[...] a abertura política e as eleições diretas trouxeram novo ânimo à sociedade. Houve uma intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa e democrática. A organização da sociedade civil em torno de um ideário democrático e progressista permitiu a vitória das forças de oposição em vários pontos do país e foi significativa para implementar mudanças nas políticas educacionais [...] (Ibidem).

Diante desse cenário, vislumbra-se a necessidade de redefinição da função dos “profissionais não-docentes” (PIMENTA, 1995), no intuito de democratizar a escola pública. Pimenta (1995), aponta a necessidade de uma revisão radical do significado da orientação educacional, devendo-se considerar cinco aspectos:

- 1) enquanto um profissional da escola, o orientador atua como um educador, junto com outros;
- 2) os profissionais atuando juntos na escola pública podem fazer com que esta desempenhe um papel importante na luta pela transformação social, na medida em que trabalhem para que a escola cumpra a sua especificidade;
- 3) a especificidade da escola é ensinar e ensinar bem as camadas populares (socialização dos conhecimentos) que estão frequentando-a e que cada vez em maior quantidade deverão entrar e permanecer na escola;
- 4) os profissionais da escola responsáveis em primeira e última instância pela socialização dos conhecimentos aos alunos

são os professores, que atuam em sala de aula. Os profissionais não-docentes têm por função assessorar os professores e os alunos na tarefa de ensinar e aprender;

5) a profissão de orientador educacional, como toda a profissão é histórica - existe ou deixa de existir na medida em que responde a necessidades historicamente postas. É na trama do real, do concreto das atividades humanas que será possível ir identificando a legitimidade das profissões, em que e como precisam ser modificadas (p. 183-184).

Os estudos de Zumpano (2010), retrataram os primeiros movimentos de adequação de políticas públicas para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade com caráter educativo. Após amplas discussões sobre a temática no final do período militar, evidencia-se a necessidade de superar o caráter assistencialista e compensatório do projeto inicial de constituição da creche. De acordo com a referida autora, a Prefeitura Municipal de São Paulo, que concentra a maior rede de Educação Infantil no país, é considerada uma das cidades mais importantes em relação à política de creches no Brasil, visto que muitos acontecimentos registrados na história da Educação Infantil brasileira iniciaram ali, espalhando-se posteriormente pelo país.

Ao analisar as funções atribuídas ao Pedagogo no primeiro concurso realizado na cidade de São Paulo em 2003, a pesquisadora percebeu que entre as atribuições gerais apareceram, pela primeira vez, os termos *planejar e coordenar* as ações educacionais na creche, o que garantiria “o início do desenvolvimento de um processo de cunho

educativo, que conseqüentemente integra as ações de cuidar e educar” (ZUMPARNO, 2010, p. 27).

Portanto, as atitudes de planejar, coordenar e supervisionar as ações pedagógicas na creche atribuíram ao Pedagogo (coordenador pedagógico) um papel importante neste momento histórico, que era o de auxiliar na introdução de uma visão educativa em uma instituição que permaneceu durante décadas sob os olhares de um cuidado assistencialista, médico-higienista e amador, impregnado no mito de uma educação compensatória, baseada na cópia de modelos de conduta socialmente aceitos (Idem, p. 27-28).

Esse destaque para o importante papel do Coordenador Pedagógico, ao imprimir visão educativa às instituições de Educação Infantil, é o que fundamenta sua atuação, a necessidade do seu fazer, velando pelo entendimento da indissociabilidade das ações de cuidado e educação da criança pequena, enquanto um ser integral, que constrói seu conhecimento e sua identidade, por meio da interação em um ambiente complexo e repleto de possibilidades, como o CMEI.

Dessa maneira, compreendemos que a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil surge inerente ao processo democrático brasileiro e a “superação” da visão assistencialista atribuída a origem das instituições de Educação da criança pequena. Contudo, apesar das significativas conquistas já evidenciadas, “Gestar hoje na educação infantil, se revela como um território a ser desbravado devido à complexidade de seus desafios” (CECCHIN, 2018, p. 12), e das múltiplas e diversas realidades educativas ofertadas às crianças em nosso país.

Para Cecchin (2018), a Coordenação Pedagógica, enquanto parte integrante da equipe gestora das instituições de atendimento infantil, carece de investimento e políticas concretas de valorização por parte da sociedade. Por esse motivo, compreendemos que é importante ampliar os estudos em torno da temática, a fim de contribuir com o entendimento do importante papel da Coordenação Pedagógica e de suas funções, na efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, livre do fantasma do assistencialismo que insiste em nos rondar.

O pano de fundo de nossa pesquisa, ou seja, o eixo teórico condutor de nossas análises, fundamenta-se na concepção de que a Coordenação Pedagógica tem na escola função *articuladora, formadora e transformadora* (PLACCO; ALMEIDA, 2015) postulada pelas autoras e organizadoras da coleção “Coordenador pedagógico” de Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria de Souza Placco, citadas nas seis dissertações que analisamos.

Ambas as autoras são professoras e pesquisadoras na área da Educação e da formação de professores a mais de 40 anos e, embora concentrem seus estudos sobre os Coordenadores Pedagógicos atuantes nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, suas contribuições serão úteis nas análises que faremos das Coordenações Pedagógicas da Educação Infantil, visto que em nossas pesquisas preliminares identificamos reduzida quantidade de estudos e de pesquisadores na área da Coordenação Pedagógica, especificamente da Educação Infantil que pudessem corroborar.

Com publicações nacionais e internacionais, Almeida e Placco são referência nas áreas de Educação, Psicologia e formação de

professores. O primeiro livro da coleção intitulado “O coordenador pedagógico e a educação continuada” (1998), está em sua 14ª edição. Em 2021 foi publicado “O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola”, 15º livro dessa coleção que vem a mais de 20 anos abordando o trabalho desse profissional considerado como fundamental na promoção de melhor qualificação da Educação Básica. As 15 obras da coleção “Coordenador Pedagógico” trazem diversos temas cruciais para o trabalho de coordenadores, gestores da educação e professores de licenciatura, tais como: educação continuada; formação docente; cotidiano da escola; questões da contemporaneidade; atendimento a diversidade; desafios da educação; espaço de mudança; trabalho colaborativo e relações solidárias na escola.

Para Almeida e Placco (2021), a escola tem um duplo papel a assumir em nossa sociedade atual, fornecer o conhecimento, que continua sendo fundamental para um futuro mais promissor para todos, mas também oferecer condições de convivência solidária e ética, frente às desigualdades sociais.

Sem assumir esse duplo papel, especialmente, neste momento da sociedade, a escola continuará sendo socialmente injusta e mantendo a maioria de nossas crianças e jovens afastados de seus legítimos direitos ao acesso ao conhecimento, aos bens culturais da sociedade e à cidadania que lhe permita sonhar com um mundo onde sejam valorizados e respeitados (ALMEIDA; PLACO, 2021, p. 7).

Nesse contexto, o papel de gestores e Coordenadores Pedagógicos é ratificado porque geram “o conhecimento e as relações solidárias, formando e transformando os educadores, responsáveis pela

educação e aprendizagem dessas crianças e jovens” (ALMEIDA; PLACCO, 2021, p. 8).

Ronca e Gonçalves (2021) afirmam que para a promoção de uma educação escolar com qualidade - aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares e progressiva inserção dos alunos na vida cidadã - uma das mais importantes ferramentas é a inserção e/ou aperfeiçoamento da gestão democrática prevista no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). A gestão democrática implica, necessariamente, o aumento progressivo da participação de todos os atores escolares (professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) nos processos de tomadas de decisões, na execução das atividades, no monitoramento e avaliação dos planos de trabalho.

Para Pimenta (1995), falar sobre o Pedagogo, que, aqui, chamamos de Coordenador Pedagógico, remete a grandes discussões no campo da pesquisa em Educação, o que revela as incertezas que persistem, sobretudo, a questão principal que aparece em cena é a democratização do ensino:

[...] a expansão da escolaridade para as classes dominadas da população, efetivando a socialização do saber, riqueza social produzida pelos seres humanos e que lhes tem sido sonhada como uma das possibilidades na luta por sua emancipação (p. 7).

Para Libâneo (2001), a “pedagogização da sociedade”, caracterizada pela ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, fenômeno significativo nos processos sociais contemporâneos, impõe desafios para o campo pedagógico. Ao mesmo

tempo em que é verificada essa intensa diversificação da ação pedagógica com o impacto das inovações tecnológicas, da difusão cultural e científica, da propaganda etc., observa-se o descrédito das atividades pedagógicas e docentes no meio educacional. Um dos principais desafios postos ao campo pedagógico no tempo presente, ante o paradoxo apontado por Libâneo, é “redefinir o conceito de qualidade democrática numa pedagogia emancipatória” (p. 18), através de um ensino que proporcione meios cognitivos e operacionais que atendam tanto às necessidades pessoais, como as econômicas e sociais das crianças e jovens. Para o autor:

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001, p. 19).

Conforme Libâneo (2001), a sociedade contemporânea nos apresenta novas realidades sociais desafiadoras, “ao mesmo tempo em que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social” (p. 24), o que torna tão importante o trabalho pedagógico articulado e a organização escolar como um ambiente coletivo, interdisciplinar, espaço de formação contínua, de reflexão e de análise. Desse modo, recupera-se a significação social da atividade do professor, sua identidade profissional como pensador e não como mero executor de decisões burocráticas.

A redução de professores a meros executores, desejável pela lógica capitalista, também é apontada por Kailer e Tozetto (2022), como causadora da perda de sentido sobre seu trabalho e da autonomia profissional. Lógica que restringe o espaço de atuação e participação dos professores na sala de aula e torna seu trabalho fragmentado, “instrumento para não efetivação da perspectiva democrática de gestão” (p. 157). Essa caracterização se reflete na substituição de saberes específicos do trabalho do professor por habilidades e competências, tendência predominante nas políticas educacionais da atualidade.

Para Kailer e Tozetto (2022), a gestão democrática compreende o entendimento dos processos sociais por uma perspectiva crítica e abrangente, que vai além do formal e do burocrático. Comprometida com a participação dialógica, a gestão democrática abrange pessoas, desejos e interesses, que precisam ser discutidos e não gerenciados, visto que o conflito é entendido “como elemento próprio do processo democrático. O Coordenador Pedagógico deve estar preparado para trabalhar de forma favorável à construção de consensos” (p. 158).

Paro (2010), aponta a gestão democrática como importante e necessária para a simetria entre o trabalho pedagógico e a gestão escolar:

[...] o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre os sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução. Em igual medida, a coordenação do esforço humano coletivo não admite formas que não sejam de afirmação da subjetividade dos envolvidos, portanto, também democráticas (p. 776).

Acreditamos que para o processo educativo ser efetivamente democrático e humano, voltado para a criança, é preciso que exista essa cultura dentro das instituições educativas. Se, conforme Nolte e Harris (2009)¹¹, as crianças aprendem o que vivenciam, é preciso uma gestão democrática, um ambiente acolhedor e solidário, a fim de que todos os atores educacionais aprendam a se relacionar com solidariedade e empatia, para, assim, replicarem o aprendizado em seus planejamentos, nos atendimentos às crianças e famílias. É algo a ser aprendido e vivido por todos, constantemente, em todas as relações. Sentir-se acolhido e respeitado, para acolher e respeitar. Aprendizagens que não constam na maioria dos currículos da docência, mas que impactam as relações educativas e que precisam ser estimuladas e cultivadas também nas políticas educacionais.

Conforme Almeida, Placco e Souza (2013), há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da Coordenação Pedagógica no contexto escolar. As autoras destacam pesquisas realizadas em países como França, Canadá, Portugal, Moçambique, Chile, que mostram sempre a existência de um profissional que articula a formação na escola. Esse profissional se assemelha ao Coordenador Pedagógico no Brasil.

Uma experiência recente que mostra a importância de um mediador dos processos escolares e atua na formação de professores da educação básica dentro da escola é a de Nova York, cuja educação nos últimos dez anos melhorou significativamente, como reconhecem especialistas e pesquisadores da

¹¹ Livro “Crianças aprendem o que vivenciam” escrito a partir do poema de grande sucesso da autora americana Dorothy Law Nolte (escritora, educadora e conselheira de família) publicado em uma coluna semanal da família do The Torrance Herald em 1954, que ficou famoso mundialmente.

área. Um estudo realizado pela Fundação Itaú Social e o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, no período de 2007 a 2010, sobre essa experiência enumerou oito estratégias adotadas pelo sistema público que teriam feito a diferença na transformação dos resultados da educação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Duas dessas estratégias dizem respeito à atuação de profissional com função semelhante à do coordenador pedagógico: “apoio presencial ao professor” e “coordenação de pais” (p. 759).

Esses estudos apresentam, em suas conclusões, que a formação continuada em serviço feita no dia a dia da escola produz resultados mais efetivos na melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos externamente. Na experiência citada, esse tipo de profissional tem remuneração diferenciada e suas condições de trabalho também recebem atenção e investimentos diferenciados. Já no Brasil, as pesquisas de Almeida, Placco e Souza (2013), demonstram que, em geral, a remuneração do Coordenador Pedagógico é semelhante à do Professor e suas condições de trabalho são precárias, além do excesso de atribuições que lhe são conferidas, visto que se concentram em um único profissional funções exercidas por diferentes profissionais nas realidades internacionais exemplificadas anteriormente.

Em relação à coordenação das ações pedagógicas na Educação Infantil, as recentes pesquisas sobre bebês e crianças bem pequenas, tem preconizado cada vez mais a necessidade de que os profissionais que atuam na Educação Infantil tenham qualificação e formação específica, de modo a destinar atendimento adequado ao pleno desenvolvimento desses sujeitos. Desse modo, é fundamental que os profissionais dessa etapa educacional tenham formação adequada que os possibilite

compreender quem é o bebê ou a criança pequena, e a melhor forma de organizar seu ensino para garantir conquistas e aprendizagens progressivas, estabelecendo vínculos e promovendo o aprimoramento de suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico torna-se imprescindível, para promover e favorecer o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Cabe pensar que tal organização se remete ao processo de planejar e estruturar intencionalmente a atividade educativa desenvolvida nas instituições de Educação Infantil. Para Freitas (2000), o trabalho pedagógico é entendido em dois níveis: aquele que se desenvolve predominantemente na sala de aula e a organização global do trabalho pedagógico da instituição, estruturado no seu Projeto Político-Pedagógico.

Para auxiliar as instituições de atendimento à primeira infância em tais ações, a figura do Coordenador Pedagógico se faz necessária. Profissional responsável por articular o planejamento das ações indissociáveis de cuidado-educação com base nos documentos legais que orientam o trabalho na etapa da Educação Infantil, a saber: Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica (Lei n. 9394/96) (BRASIL, 1996a); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que determinam os eixos *Interações e Brincadeira* como norteadores curriculares para o trabalho nessa etapa educacional e orientam sua oferta e avaliação; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), que traz *Os campos de experiência* como arranjo curricular na Educação Infantil; Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018); Proposta Pedagógica Curricular, dos

municípios e o Projeto Político-Pedagógico, de cada instituição, construído de maneira coletiva e em consonância aos demais documentos.

O Coordenador Pedagógico atua na instituição educativa de maneira a articular os envolvidos (gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade) nos processos educacionais que ali acontecem, no planejamento e execução desses com intencionalidade educativa. Além de promover a formação continuada em serviço e organizar o coletivo, provocam a reflexão, para avaliar e redimensionar constantemente o trabalho desenvolvido.

Kailer e Tozetto (2022), alertam para a necessidade de que a formação inicial do Coordenador Pedagógico seja pautada por uma fundamentação crítica que propicie a compreensão da totalidade do seu trabalho. Formação que relacione os saberes teóricos, práticos e técnicos que envolvem as especificidades da sua atuação, a fim de superar a divisão teórica e prática que acompanha a trajetória histórica dessa função. Além disso, se faz necessário superar a falta de clareza de sua identidade e atribuição, o que, muitas vezes, faz o Coordenador Pedagógico secundarizar suas principais funções na organização do trabalho pedagógico, em detrimento das ações emergentes do cotidiano, tornando-se o “faz-tudo” para inúmeras tarefas, mas deixando de realizar o que lhe é específico.

Desse modo, acredita-se ser importante alguns apontamentos em relação à rotina de organização do trabalho pedagógico e a formação continuada, uma das principais atribuições do Coordenador Pedagógico. Oliveira (1996), aponta a necessidade de compreendermos as três modalidades pedagógicas na formação de adultos que nos ajudam a

pensar sobre o trabalho das Coordenações Pedagógicas na formação continuada dos professores: *a autoformação, a co-formação e a ação-investigação-ação*.

Para Oliveira (1996), *a autoformação* pressupõe o envolvimento, a participação e a decisão dos próprios professores em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Iniciativa de gerir seu aprofundamento em contribuições que ampliam a compreensão do seu exercício profissional, de acordo com seu ritmo, interesses e necessidades. A *co-formação* assenta-se na colaboração entre os profissionais, comunicação e troca de experiências, com reflexões aprofundadas sobre a prática à luz da teoria. A terceira alternativa está associada a uma dinâmica formativa que pressupõe a pesquisa sobre o trabalho desenvolvido, uma análise sistemática sobre a prática educativa, articulando os problemas vivenciados com as teorias produzidas na área.

Para Cunha e Prado (2008), o desafio no trabalho dos Coordenadores Pedagógicos é articular essas três possibilidades formativas na escola, uma formação produzida em colaboração e que não distingue os momentos de formação dos momentos de trabalho. Lógica que aproxima a formação e o exercício profissional, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional de professores e coordenadores, tendo a escola como espaço de formação permanente. Destacamos o que aponta Imbernòn (2011), quando indica a necessidade de “Deixar de ser objeto de formação para se tornar protagonista da nossa formação continuada [...], de objeto a sujeito das atividades formativas” (p. 16).

Em consonância ao pensamento de Kramer (2005) que:

[...] para ser professor, mais do que ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua (p. 129).

Compreendemos que a formação profissional é um processo contínuo, “começa na formação inicial e se prolonga por toda vida.” (ALMEIDA, 2008, p. 11). A exemplo disso, citamos as mudanças nas legislações e concepções educativas em nosso país ao longo das últimas décadas, as quais geraram impactos profundos no cuidado e na educação de bebês e crianças bem pequenas, imprimindo novas demandas formativas aos profissionais atuantes na Educação Infantil. Para Kramer e Bazílio (2008), os avanços no campo da legislação dirigem-se para a conquista da igualdade de direitos das crianças pequenas e o reconhecimento de suas diferenças. Destacamos, assim, a importância de Coordenadores Pedagógicos preparados, em constante formação, para atuar como interlocutores nas instituições educativas, ante as mudanças teóricas e conceituais que ocorrem e o necessário processo de reflexão constante sobre a realidade vivida.

Cientes de que o papel central do profissional Coordenador Pedagógico é a responsabilidade pela formação continuada dos professores centrada na escola (PEREIRA, 2021), salienta-se que as políticas públicas ao legislarem sobre as atribuições específicas desse profissional devem deixar espaço para a flexibilidade ao atendimento das necessidades de cada instituição educativa (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2013), visto que “[...] a realidade de cada escola é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria” (AZANHA, 1983, p. 365). Afirmamos a necessidade de reflexão em relação às

respostas das aprendizagens. Compreender que cada ser humano tem um ritmo de aprendizagem é fundamental também no trabalho formativo com adultos, para que, assim, as coordenações não se frustrem ou se culpabilizem diante das dificuldades constantes na realização da função formativa.

No entanto, esclarece-se que advogar a favor da formação centrada na escola não dispensa o acesso aos conhecimentos científicos com apoio externo e a responsabilidade das redes e sistemas de ensino, diante das necessidades formativas de professores e coordenadores em cooperação ao enfrentamento dos desafios educacionais.

Para Almeida, Placco e Souza (2011), é imperativo levar em conta que esse profissional precisa ter conhecimentos que o permitam articular, formar e transformar as ações educativas. Desse modo, as pesquisadoras reconhecem que o objeto de ação do Coordenador se difere daquele do professor e, assim, além dos saberes da base pedagógica, novos saberes e aprendizagens são necessários. Justifica-se, portanto, a necessidade de formação continuada específica, visto que, conforme as autoras, os saberes referentes às dimensões articuladora, formadora e transformadora, específicos do trabalho na Coordenação Pedagógica, não são ensinados na formação inicial, mas em seu processo constitutivo, nas vivências e no desenvolvimento contínuo desse profissional. Fato que também evidenciamos nos dados da pesquisa, visto que muitos elementos relacionados a perfil e experiência profissional foram citados pelas Coordenadoras pesquisadas como critérios para a função. O que justifica a exigência de um tempo mínimo de experiência em sala de aula, ser pré-requisito para a atuação na função, conforme legislação vigente (LDB)

(BRASIL, 1996a): Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR) (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), além da formação inicial, aliada a formação continuada específica.

Nessa direção, com relação aos saberes necessários ao trabalho na Coordenação Pedagógica, Sula (2016), amparada nos estudos de Almeida, Placco e Souza (2011), identificou os saberes constituídos e mobilizados pelos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil na realização do seu trabalho. Além dos saberes relacionados às dimensões articuladora, formadora e transformadora (Apêndice 8), a pesquisadora identificou como inerentes ao trabalho de Coordenação Pedagógica na Educação Infantil:

Saber analisar as rotinas pedagógicas, saber organizar e gerenciar a equipe para a organização de espaços e saber articular cuidado e educação, como dimensões indissociáveis, tendo um olhar sensível à infância (p. 186).

Destaca-se, em nossos estudos, os saberes relacionais citados, por diversas vezes, pelas Coordenadoras nas respostas da investigação. As Coordenadoras respondentes elencam como necessidade formativa as relações interpessoais e a gestão de pessoas. Compreendemos que vários são os desafios, visto que o Coordenador é o profissional que articula o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, mediando e direcionando continuamente as ações dos diversos atores educativos e da comunidade escolar na construção e efetivação do PPP.

Para Bruno, Abreu e Monção (2015), as relações interpessoais constituem uma temática a ser desenvolvida continuamente nos projetos

de formação, por ser um dos pontos nevrálgicos no interior das instituições educativas. Conforme as autoras, “[...] cristalizou-se no discurso dos educadores a crença de que aprendemos a nos relacionar espontaneamente, a partir das próprias experiências.” (p. 86). No entanto, para elas, é possível que algumas pessoas desenvolvam tal capacidade espontaneamente, mas para a maioria isso não é regra, pois

[...] o aprendizado das relações interpessoais requer abertura para a mudança, a aceitação do outro, a reflexão sobre si e sobre a prática e a dialogicidade, que inclui o conflito (idem, p. 86).

Esse ponto configura um desafio no trabalho das Coordenações Pedagógicas, visto que a prática educativa é um processo complexo, permeado por conflitos de valores e perspectivas, o que demanda um trabalho integrado e integrador, com clareza de objetivos e propósitos, um espaço constitutivo de identidade e autonomia profissional (FRANCO, 2008). Por conseguinte, por ser elemento constituinte da gestão democrática, o conflito pode ser entendido como “[...] ponto de partida para a construção das propostas no processo de tomada de decisões, e o consenso passa a ser o ponto de chegada” (KAILER; TOZETTO, 2022, p. 158).

Atuar nessa direção exige do Coordenador Pedagógico preparo para lidar com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas assegurados pela CF (BRASIL, 1988) e trabalhar de forma favorável a construção de consensos, “o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 758), assim como o planejamento e a organização prévia de suas ações.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), é um imperativo social e pedagógico compreender que todas as ações desenvolvidas nas instituições de Educação implicam “[...] intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade concreta [...]” (p. 331). Logo, compreendemos que, assim como o trabalho do professor precisa ser planejado com intencionalidade educativa, a Coordenação Pedagógica necessita organizar seu fazer pedagógico com intencionalidade em suas ações.

Almeida (2004) enfatiza que a Coordenação Pedagógica “[...] para elaborar sua proposta de trabalho não pode ficar somente à mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao como pretende atingir e ao quanto atingiu” (p. 44). Para tanto, torna-se fundamental que as Coordenações Pedagógicas também tenham um tempo reservado para a organização do trabalho pedagógico, ou seja, um tempo reservado para refletir e organizar suas anotações e observações; pensar estratégias de intervenção; ler e refletir concentradamente acerca da documentação pedagógica (sem interrupções e múltiplas solicitações por conta das atividades do cotidiano); estudar e compreender, para bem repassar e organizar as diretrizes e legislações que permeiam a Educação Infantil e o fazer pedagógico, em observação a realidade concreta de sua instituição; organizar a formação continuada em serviço de maneira a suprir as necessidades e demandas de sua equipe e; refletir e organizar previamente (antes de repassar) as orientações que recebe das instâncias superiores, de maneira condizente com a realidade da sua comunidade escolar, evitando, assim, parte dos problemas de

“resistência ao novo” vivenciadas cotidianamente nas instituições, conforme as respostas do questionário da presente pesquisa. Sem um tempo reservado para tais atividades, corre-se o risco de agir de maneira fragmentada e desordenada, banalizando as ações da Coordenação Pedagógica e as dimensões articuladora, formadora e transformadora do seu trabalho.

Recorrendo às contribuições de Placco (2003), Cunha e Prado (2008), afirmamos a importância de uma rotina de ações planejadas. Tais autores contribuem com interessante conceituação e organização pedagógica:

A partir dos conceitos de “importância, rotina, urgência e pausa” para caracterizar as atividades de trabalho, a autora sugere que a coordenadora transforme muitas urgências em rotinas, prevenindo algumas eventualidades, situações inesperadas e incidentes; que as atividades de importância envolvam todos os educadores da escola, garantindo um planejamento que valorize o projeto político-pedagógico; que as pausas sejam traduzidas em encontros de comunicação, compreensão, solidariedade e parcerias entre os atores envolvidos com a escola (CUNHA; PRADO, 2008, p. 44).

Para Cunha e Prado (2008), atuar na perspectiva de urgências, absorvidas por atividades de rotina, gera angústias nas Coordenações Pedagógicas por não responderem às atividades de importância e aos necessários momentos de reflexão proporcionados pelas pausas. Assim, o ato de cuidar da formação dos professores é atropelado pelas rotinas e emergências que fragmentam suas ações.

Tais autores pontuam que, além de definir as atividades de “importância, rotina, urgência e pausa”, é importante que as Coordenações construam um plano de co-formação junto ao seu grupo de professores, “levando em conta que a escola é um lugar de aprender e de ensinar” (CUNHA; PRADO, 2008, p. 45).

A respeito do trabalho de Coordenação Pedagógica, especificamente na Educação Infantil, o documento coletivo “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil”, em que foi consultora Barbosa (2009), enfatiza que “refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções [...]” (p. 08) de escola, infância, conhecimento, currículo, funções, modelo de gestão, proposta pedagógica, devem ser desenvolvidas para atender a faixa etária..

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional (BARBOSA, 2009, p. 08).

O documento, ainda, apresenta três funções indissociáveis para creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 09).

Compreende-se, assim, que o trabalho da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil implica em conhecer as três funções específicas (social, política e pedagógica) de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas, apontadas por Barbosa (2009), articulando o coletivo de profissionais em torno delas. Demanda o desenvolvimento de estratégias adequadas, levando-se em conta a necessária autonomia progressiva da criança, respeitando a faixa etária de idades, sem limitar seu desenvolvimento, ao contrário, organizando o meio e as ações de maneira a proporcionar o pleno desenvolvimento. Essa aposta requer a compreensão dos profissionais que trabalham nesse nível de ensino de que a criança, embora pequena, é um ser inteligente e capaz.

O acompanhamento e a parceria de trabalho do coordenador pedagógico nos momentos de hora-atividade e formação continuada em serviço tornam-se fundamentais, auxiliando na reflexão dos professores sobre suas proposições pedagógicas; na organização das ações de cuidado e educação, de acordo com os seus eixos estruturantes: interações e

brincadeira; na avaliação do processo de ensino e aprendizagem; na resolução de problemas no dia a dia; no olhar aos diferentes sujeitos e na melhor forma de organizar ações de maneira a atender e integrar a todos.

Implica também o trabalho mais próximo com as famílias, levando em consideração que este pode ser o primeiro momento de separação da criança dos cuidados de seus progenitores. Demanda atenção, acolhida, orientação e diálogo nos momentos de adaptação, passando tranquilidade tanto para a criança quanto para seus familiares, em busca de criar laços de confiança na realização do trabalho de cuidar e educar compartilhado entre CMEI e família.

Campos (2012), aponta para a relevância de pesquisas em torno do tema da gestão na Educação Infantil, para conhecimento dos fatores que podem ser mobilizados na garantia de qualidade na oferta da educação nesta etapa de ensino:

[...] a gestão de creches e pré-escolas, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, apresenta especificidades importantes como: a indissociabilidade entre Cuidado e Educação; a necessidade de um acompanhamento mais próximo da criança por parte dos adultos; a organização de ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; o planejamento de rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); e o estabelecimento de relações mais estreitas com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas daquelas do Ensino Fundamental (p. 30).

No entanto, conforme Campos (2012), muito pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão da Educação Infantil. Em uma análise das publicações nacionais na área da gestão da Educação Infantil, evidencia que as pesquisas são escassas, na maioria das vezes baseadas em estudos de caso, “com pouca abrangência e limitadas quanto a uma interlocução com as discussões mais gerais que vêm acompanhando a introdução das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas [...]” (p. 30), o que, em sua opinião, impacta diretamente na gestão dos sistemas e das unidades de ensino.

Assim, com o propósito de abordar essa lacuna de conhecimento, também evidenciada por nós, propomos a realização desta pesquisa, para conhecer as compreensões sobre a função da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil do Município de Francisco Beltrão-PR, no seu exercício profissional.

No capítulo a seguir, apresentamos as concepções expressas sobre a função da Coordenação Pedagógica nas legislações nacional, estadual e do município de Francisco Beltrão. Apresentamos, ainda, uma breve historicização da Educação Infantil, bem como o surgimento e implementação da função de Coordenação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil Municipais.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONQUISTAS E DESAFIOS

*... que as estruturas gestoras imprimam ao seu desempenho suficiente
perspicácia
para não sucumbir à inércia aparentemente atarefada da burocracia;
suficiente firmeza para não ceder as armadilhas de quaisquer autoritarismos;
suficiente audácia para encorajar certos novos (Selma Tannus Muchail).*

O objetivo deste capítulo é conhecer a função da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, observando as atribuições deste profissional na legislação brasileira, estadual e do município de Francisco Beltrão-PR. Consideramos esse objetivo ao acessar a pesquisa de Almeida, Placco e Souza (2011)¹², que realizaram uma investigação de abrangência nacional nas redes de educação das capitais das cinco grandes regiões do país (norte; nordeste; centro-oeste; sudeste e sul), a fim de identificar e analisar os processos de Coordenação Pedagógica em curso nas escolas de Ensino Fundamental e Médio dessas localidades. O estudo revelou que as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos presentes nas diferentes legislações analisadas, foram tantas que tiveram dificuldade em categorizá-las. Dessa maneira, importa-nos olhar para as legislações federal, estadual e do município investigado, para conhecer as atribuições nelas explícitas sobre o trabalho dos profissionais atuantes na

¹² O principal referencial teórico de nossa pesquisa é a Coleção “Coordenador Pedagógico”, organizada por Almeida, Placco e Souza, que a mais de 20 anos pesquisam o tema coordenação pedagógica na educação básica com a colaboração de diversos pesquisadores nas cinco regiões do país.

função de Coordenação Pedagógica. Justificamos olhar essas legislações, incluindo a estadual, devido ao fato de o município de Francisco Beltrão não possuir sistema próprio de ensino, sendo regulamentado pelas normatizações do estado do Paraná.

Brevemente apresentamos a história da Educação Infantil no contexto investigado, considerando que sua institucionalização aconteceu com caráter assistencial, em condições físicas precárias e mão-de-obra voluntária, gratuita ou sub-remunerada (CONCEIÇÃO, 2014). Marcas históricas de uma tradição assistencialista que, acreditamos, influenciou a tardia¹³ implantação da função de coordenação pedagógica nas instituições de atendimento à primeira infância, função que, embora implementada no ano de 2019 no município de Francisco Beltrão, estado do Paraná, permanece não regulamentada nas instituições de Educação Infantil.

2.1. Atribuições do coordenador pedagógico: as concepções expressas na legislação

As conquistas do Brasil em favor dos direitos das crianças pequenas são resultado de processos de globalização econômica, social e cultural, que produziram mudanças significativas nas relações sociais, na configuração das famílias e no papel da mulher na sociedade. Mudanças que impulsionaram movimentos intensos da sociedade civil organizada

¹³ Tal consideração se deve ao fato de a educação infantil integrar a educação básica pela LDB (BRASIL,1996) e, deste modo, contemplar as exigências e legislações das demais etapas do ensino, o que inclui a implementação das funções de gestão e coordenação pedagógica.

(sindicatos, partidos, especialistas, pesquisadores, educadores, universidades), no contexto de redemocratização social pós-ditadura militar, na década de 1980 (WALTRICK, 2008). Esse movimento popular amplo, possibilitou abrangentes processos de mobilização e conquistas da sociedade, dentre eles a Educação Infantil como política pública e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988.

A Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado contemplada na Constituição Federal/88, é reiterada pela LDB produzindo “mudanças importantes na organização e gestão dos sistemas de ensino, especialmente pela transferência das creches até então vinculadas às Secretarias de Assistência Social [...] para a educação” (WALTRICK, 2008, p. 35), passando a integrar a primeira etapa da Educação Básica.

Contudo, apesar dos avanços já ressaltados, observam-se ambiguidades no que diz respeito às condições necessárias à efetiva garantia desse direito para as crianças pequenas. A LDB 9394/96, ao mesmo tempo que destaca a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a, portanto, como um dos níveis educacionais a ser ofertado de maneira gratuita em creches e pré-escolas, também assevera que a oferta do ensino fundamental será prioritária, devendo ser assegurada em primeiro lugar pelo poder público (artigo 11, inciso V), cabendo aos municípios essa responsabilidade constitucional (p. 36).

Em decorrência dessa priorização do Ensino Fundamental, tornou-se problemática a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino, uma vez que não foi acompanhada de destinação orçamentária específica, o que representou um empecilho para a concretização de

muitas das mudanças necessárias para essa etapa educacional (WALTRICK, 2008). Foi somente com a Emenda Constitucional n. 53/2006, regulamentada pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (BRASIL, 1996b) que, a partir de 1º de janeiro de 2008, a Educação Infantil e seus profissionais, passam a integrar o orçamento, deixando de ocupar posição marginal no âmbito da Educação brasileira.

Assim, afirmamos que a efetiva proposição da Educação Infantil como política pública e como dever do Estado, é recente no Brasil. Contudo, reconhecemos que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), ainda que permeada por ambiguidades e desafios, representa uma grande conquista para educação infantil enquanto etapa específica e constituinte da educação básica.

Em relação à gestão e organização da educação básica (incluindo agora a Educação Infantil), a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), introduz mudanças importantes que resultam na exigência de novos procedimentos profissionais, principalmente no que diz respeito à participação coletiva e ao envolvimento da comunidade nos estabelecimentos de ensino, como aponta Waltrick (2008):

Nesse sentido, a LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, atribui aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Nesse mesmo artigo, o inciso VII preconiza a articulação com as famílias, que devem tomar conhecimento da proposta pedagógica elaborada,

participando de processos que garantam tal integração. A mesma Lei, em seu artigo 13, inciso I, incumbe os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino ao qual se inserem e de colaborar com as atividades de articulação da instituição educativa com as famílias e com a comunidade (inciso VI) (p. 43).

Nessa perspectiva de descentralização e gestão democrática, que traz novas atribuições às instituições de Educação Infantil pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL,1996a), destacamos a elaboração coletiva, a implementação e a avaliação periódica da proposta pedagógica/projeto político-pedagógico escolar. Essa nova incumbência repercute diretamente na organização das instituições e em novas atribuições para seus profissionais, intensificando o trabalho e emergindo a necessidade de novas funções, dentre elas a Coordenação Pedagógica, entendida como uma função no âmbito da gestão (WALTRICK, 2008).

Sendo assim, a legislação federal que rege o trabalho da coordenação pedagógica é a Lei n. 9394/96 (BRASIL,1996a), ao apresentar, no artigo 64, as atribuições que competem ao Coordenador Pedagógico. No entanto, as denominações para esse profissional, podem ser diferentes devido as regionalidades brasileiras e suas diversidades. Além disso, os termos usados no texto da lei ainda remetem às funções de supervisor, administrador, inspetor ou orientador educacional. Relembramos o que diz o referido artigo:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a

critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996a, p. 26).

A Coordenação Pedagógica é uma das funções do profissional graduado em Pedagogia. O curso forma profissionais para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na formação docente e na gestão escolar, conforme a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Waltrick (2008) observa que a LDB, enquanto documento oficial, aponta esse profissional de forma incipiente, sem o definir, fato que leva a incerteza de suas atribuições e às muitas discussões em torno de sua identidade e formação.

Em consulta a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidade que congrega os Programas Nacionais de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, professores, estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, e constitui importante espaço de permanente debate, aperfeiçoamento e divulgação do conhecimento científico em educação, encontramos em Francio (2018) uma definição de quem são os profissionais da Coordenação Pedagógica:

Os coordenadores pedagógicos são agentes articuladores, formadores e transformadores das instituições escolares e contribuem grandemente para o sucesso das entidades de ensino. No âmbito educacional eles devem desenvolver um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação (p. 01).

A definição acima, fundamenta-se em Almeida, Placco e Souza (2011), que apontam três dimensões do trabalho do Coordenador Pedagógico: articuladora, formadora e transformadora. Segundo as autoras, compete ao Coordenador Pedagógico articular o coletivo da instituição educativa, sempre considerando as especificidades e possibilidades reais de seus processos; formar os professores, visando o aprofundamento de seus conhecimentos em áreas específicas e pedagógicas, para que suas práticas se fundamentem nesses conhecimentos em consonância aos objetivos da escola; transformar a realidade através de processos reflexivos sobre as ações, possibilidades de mudança, papel social e compromisso de cada profissional com a qualidade da educação escolar. Para as autoras, essas três dimensões precisam funcionar como uma engrenagem, assim

Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2011, p. 230).

Em observação aos Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd, verificamos que não há um GT que aborde a questão específica da gestão escolar ou da Coordenação Pedagógica. Logo, buscamos publicações sobre o tema Coordenador Pedagógico no GT7 - “Educação de crianças de 0 a 6 anos” e no GT8 – “Formação de Professores”, pois estes atendem os eixos de nossa pesquisa: educação infantil e formação de professores. Observamos os títulos das publicações das últimas cinco Reuniões Nacionais (2013; 2015; 2017; 2019; 2021) e encontramos duas

publicações no GT7 e três publicações no GT8 que mencionam essa temática.

Compreendemos que a gestão escolar e a Coordenação Pedagógica são funções do profissional formado em Pedagogia, uma vez que, conforme Libâneo (2001), a Pedagogia:

[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (p. 6).

Isso pode justificar não haver um grupo específico que trate do tema, porém nos chama atenção a escassez de trabalhos sobre a Coordenação Pedagógica.

Um trabalho em especial se destaca. Trata-se de uma análise das pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico, apresentadas nas reuniões científicas da ANPEd no período de 2005 a 2017 especificamente no GT8. Neste trabalho, Castro, Mendonça e Farias (2021), apontam que, mesmo a literatura reconhecendo o relevante papel do Coordenador Pedagógico, especialmente como articulador das ações educativas e formador de professores, o tema surge de maneira tímida nas pesquisas do GT8 da ANPEd.

Castro, Mendonça e Farias (2021) verificam em suas análises que desde a origem do termo Coordenador Pedagógico no Brasil na década de 1980, suas funções não aparecem com caráter único, mas associadas à multiplicidade de atribuições e a formação de professores sobressai como uma das principais atribuições deste profissional na escola. Dessa maneira, afirmam que:

[...] o formador atua tanto na formação inicial e permanente dos professores, em seu assessoramento, no planejamento e execução de projetos, além de pensar estratégias de inovação (p. 2).

Com base nas discussões produzidas pelas pesquisas mencionadas, observamos como as legislações fazem referência a esta função. No Estado do Paraná a legislação vigente diz que o profissional para atuar na coordenação do trabalho pedagógico deve ser contratado por meio de concurso público para cargo efetivo e a nomenclatura adotada é “Professor Pedagogo”. Apesar da legislação, o estado do Paraná não realiza concursos públicos para provimento das vagas para professor e professor pedagogo há quase dez anos, devido a política educacional de ideologia neoliberal adotada pelas gestões estaduais na última década. Para o suprimento da demanda de vagas, atualmente o Estado tem realizado Processo Seletivo Simplificado (PSS), visando à contratação temporária para as funções de professor e professor pedagogo.

A conquista do concurso público vista como um avanço para a identidade do profissional que atua como professor pedagogo no estado do Paraná, encontra seu limite quando esta passa a ser exercida por profissionais contratados em regime temporário por processo seletivo, visto que a Lei n. 8.745 de 9 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), dispõe sobre a contratação dos profissionais PSS por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, ou seja, estes deveriam apenas substituir o profissional efetivo no cargo em casos específicos e hoje assumem a função em todo o Estado. Ressaltamos que esta contratação atende à demanda das escolas estaduais de ensino, as quais atuam com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Assim, com a intenção conhecer as atribuições do professor pedagogo no estado do Paraná, olhamos para os editais do último (até o momento de nossa pesquisa) Concurso Público n. 017/2013 realizado para o cargo efetivo no estado (PARANÁ, 2013) (Anexo 1) e para o edital do último Processo Seletivo Simplificado n. 30/2022 (PARANÁ, 2022) (Anexo 2), que descrevem tais atribuições.

Ao observar estes dois editais, percebemos a ampliação e o detalhamento das atribuições da função de Professor Pedagogo no estado do Paraná, as quais vão na direção de habilidades e competências digitais e maior controle sobre seu trabalho e dos professores. Esses aspectos são perceptíveis no uso mais frequente de palavras como “cumprimento”, “convocado”, “obedecer”, “dever” e “seguir”, entre outras, verificadas no texto do edital do processo seletivo.

Tais constatações remetem ao que aponta Nörnberg (2020), como desintelectualização do trabalho docente. Para a autora, as políticas neoliberais aliadas ao discurso conservador, instituem um conjunto de orientações que posicionam os docentes no lugar de facilitadores ou mediadores da aprendizagem, agindo apenas como instrutores ou aplicadores de materiais didáticos e avaliações elaboradas por especialistas contratados, alheios à realidade institucional. Esses aspectos têm descaracterizado a educação e à docência como bens públicos, culminando na desvalorização da ciência e do conhecimento, além do desmonte da educação e da escola pública.

A implantação dessas políticas tem intensificado os processos de precarização do trabalho docente por meio de procedimentos ou produtos típicos da lógica economicista como o gerenciamento da

educação, a “uberização” do ensino, o parcelamento do salário dos docentes, a contratação de consultoria, a terceirização dos processos de planejamento via apostilamento do ensino, entre outras estratégias, que nada mais visam do que domar e solapar a dimensão educativa no dia a dia das escolas e das universidades públicas. Nas palavras de Massachelein e Simon (2015), “[...] domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador”, o que incide diretamente na reapropriação ou reprivatização do tempo público e livre de estudar e praticar algo, descaracterizando o sentido da escolarização como bem comum, da docência como atividade intelectual e do estudar como ato de liberdade (NÖRNBERG, 2020, p. 2).

Ao investigar a legislação do município pesquisado, percebemos que o mesmo segue as normatizações do Estado, pois não possui sistema educacional próprio. Em sua legislação (FRANCISCO BELTRÃO, 2018a, 2018b, 2014), apresenta atribuições semelhantes para o profissional em atuação na coordenação do trabalho pedagógico nas instituições educativas, porém não realiza concurso público específico para a função, que é exercida por professores efetivos. Tais coordenadores têm sua escolha realizada anualmente pelas direções das escolas de Ensino Fundamental, em conjunto com a equipe de professores de cada instituição e em seguida designada por portaria municipal.

Os profissionais em atuação na Coordenação Pedagógica das instituições municipais de Ensino Fundamental, recebem gratificação de acordo com o plano de carreira municipal em vigor (FRANCISCO BELTRÃO, 2014). Ele está em consonância a LDB n. 9394/1996 (BRASIL,1996a), e considera como função gratificada as atividades de

Coordenação Pedagógica, Supervisão, Administração e Orientação Educacional, uma vez que, não havendo cargo específico, considera necessária a função gratificada. Tal legislação ainda não se aplica aos Coordenadores Pedagógicos atuantes nas instituições de Educação Infantil que atendem as crianças na faixa etária de zero a três anos, nos CMEIs, visto que, legalmente, tais profissionais ainda não foram regulamentados pelo município para esta função.

Atualmente a regulamentação e as atribuições para a função de Coordenador Pedagógico no município investigado, estão descritas na Lei Municipal n. 4.563 (FRANCISCO BELTRÃO, 2018b), criada em caráter transitório e temporário, até que as vagas para o cargo de Pedagogo, criado pela Lei Municipal n. 4.551 (FRANCISCO BELTRÃO, 2018a), sejam contempladas mediante concurso público.

Observamos que, o anexo 01 da Lei n. 4.563 (FRANCISCO BELTRÃO, 2018b), descreve as atividades de Coordenador Pedagógico (Anexo 3), porém o artigo 3º da mesma lei, diz que “A função temporária de COORDENADOR PEDAGÓGICO será regida pelas disposições da Lei n. 4.260 de 21 de novembro de 2014, com aplicação subsidiária da Lei n. 4106 de 11 de outubro de 2013.” (p. 2). Por sua vez, a Lei n. 4.260/2014 (FRANCISCO BELTRÃO, 2014) traz outra listagem de atribuições (Anexo 4) ao profissional responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, que, nesta redação, é chamado de Pedagogo. Tal lei, em seu artigo 12, elenca ainda os critérios para ocupar o cargo:

Art. 12. Ao ocupante de cargo no quadro próprio do magistério quando em atividades de planejamento, supervisão e orientação educacional

para a educação básica, será exigida graduação em pedagogia ou especialização lato sensu de no mínimo 360 horas, garantida nesta formação a base comum nacional, nos termos da Lei 9394/96, além da experiência docente de 03 (três) anos (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p. 5).

Verificamos que as atribuições do Coordenador Pedagógico no município investigado, aparecem ampliadas na redação da lei de 2018 em comparação a lei de 2014, que está em vigor de maneira temporária. A Lei n. 4.563/2018 (FRANCISCO BELTRÃO, 2018b), após a descrição das atividades designadas ao profissional Coordenador Pedagógico, finaliza com a frase “Executar outras atividades correlatas”, deixando espaço para que outras funções sejam atribuídas ao seu trabalho.

Em observação as legislações do estado do Paraná e do município de Francisco Beltrão, lócus de nossa pesquisa, que definem as funções dos profissionais atuantes na Coordenação Pedagógica, afirmamos que algumas concepções são observadas, a nível local, na mesma direção do que apontam as pesquisadoras Almeida, Placco e Souza (2011), a nível nacional, tais como: certa indefinição aliada ao superdimensionamento das atribuições do coordenador pedagógico em decorrência das múltiplas funções que lhe são incumbidas. Fato que revela este como um profissional “tarefeiro” ou um trabalhador “polivalente” (LIBÂNEO, 2010), (FRANCO, 2008) e, ainda, reforça a necessidade de definição do que compete ao Coordenador Pedagógico no dia a dia de sua função e a consolidação de sua identidade profissional. Processo que, conforme Dubar (2005), constitui movimento de tensão permanente entre atribuições e pertencas, ou seja, identificação ou não com o que lhe é atribuído no exercício da função.

A partir do que foi identificado nas legislações nacional, estadual e municipal, que tratam da função do Coordenador Pedagógico, cabe-nos conhecer o contexto e a constituição histórica do atendimento à primeira infância no município pesquisado, assim como a implantação da função de Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três anos.

2.2. A educação infantil no município de Francisco Beltrão-PR

Nesta seção, apresentamos o início do atendimento à primeira infância no município de Francisco Beltrão-PR. Conhecer as marcas históricas que constituem o imaginário social da Educação Infantil Municipal torna-se importante em nossa investigação, visto que o não reconhecimento legal da função de Coordenação Pedagógica nas instituições que atendem crianças de zero a três anos, para nós, remete ao que aponta Kramer (2005),

[...] no campo das políticas direcionadas à infância temos tido historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas (p. 118).

Reforçamos a importância da efetivação de políticas sociais e públicas com absoluta prioridade aos direitos das crianças como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o que implica reconhecimento da necessidade de atendimento educacional de qualidade à primeira infância, com organização e gestão das suas instituições em observação ao que rege a legislação da educação básica e com a superação do caráter precário, improvisado e assistencial que

marca o surgimento das instituições de Educação Infantil, tanto a nível nacional, como no contexto investigado.

Tomamos como referência as pesquisas de Conceição (2014) e Cucchi (2019), que se ocuparam detidamente dos registros históricos do surgimento das creches municipais e apresentam densa quantidade de dados (fotos, entrevistas, documentos), contribuindo substancialmente com nossa investigação. Ambas as pesquisadoras verificaram, a partir de suas investigações, que o atendimento à primeira infância teve início no município de maneira assistencial, marcado pela criação da Associação de Proteção a Maternidade e a Infância Dr. Haroldo Beltrão (APMI)¹⁴, no ano de 1952.

Conforme Conceição (2014), as

[...] APMIs foram disseminadas no Brasil na segunda metade do século XX contando com o apoio técnico e financeiro da Legião Brasileira de Assistência – LBA, com ações voltadas à proteção à criança e à mãe” (p. 59).

Assim, nesse mesmo compasso histórico e com o amparo de recursos do Departamento Estadual da Criança, o médico Rubens da Silva Martins, Prefeito da cidade de Francisco Beltrão, juntamente com senhoras voluntárias da elite local, funda a APMI no município, com o intuito de prestar assistência às crianças desamparadas e às gestantes e puérperas de baixa renda. As políticas educacionais em vigência no país nesse período, baseavam-se nos indicativos dos organismos

¹⁴ Atualmente é chamada de Associação de Proteção à Maternidade, à Infância e à Família – APMIF.

internacionais que difundiam a proposta de expansão da Educação Infantil a baixo custo nos países subdesenvolvidos.

Em consulta aos registros da APMIF, Cucchi (2019) verifica que um Posto de Puericultura¹⁵ foi inaugurado em 14 de dezembro de 1972, mantendo o atendimento às mães, crianças, indigentes e necessitados, em parceria com a prefeitura municipal, até 1976. Nesse período eram atendidas aproximadamente 300 famílias, demanda que impulsiona a necessidade de creches na cidade.

Lourdes, presidente da APMI, no período da criação da primeira creche, explica que no início de sua gestão foram reestruturados e ampliados os Clubes de Mães e a partir desse trabalho com as mães, expõe Lourdes: *“a gente começou a ver a dificuldade das mães, precisavam trabalhar. Não tinham com quem deixar seus filhos, e nos próprios cursos que elas vinham, a gente tinha uma sala com bercinho, colchão no chão e tal, pra elas trazerem as crianças e poder participar”*. Desse modo, a criação da primeira creche delinea-se em função dessa necessidade, acentuada em sua gestão na APMI (CONCEIÇÃO, 2014, p. 67).

Conceição (2014), em consulta aos registros da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (SMECE) (2002), destaca as primeiras iniciativas educacionais no período inicial de organização política e administrativa do município de Francisco Beltrão. Observa também a recorrente tendência municipal, verificada ainda nos dias de hoje, de improvisação dos seus espaços educativos:

¹⁵ A puericultura é uma subespecialidade da pediatria que se preocupa com o acompanhamento integral do processo de desenvolvimento infantil. Disponível em: <https://previva.com.br/puericultura-medicina-preventiva/>. Acesso em 10 jun. de 2022.

As primeiras escolas constituem-se de maneira improvisada, sob condições difíceis, com estrutura física precária, que fazem com que as crianças enfrentem longas distâncias para ter acesso à escola: “Além do uso da igreja ou seus pavilhões, também prédios de comércio ou espaços de bodegas, paióis eram utilizados para acolher os alunos para as primeiras lições” (FLÁVIO, 2011, p. 229). Situação que o município presencia, novamente, com a realização das primeiras turmas de pré-escola, implantadas, através do projeto Mobra, e mesmo, na criação de muitas das creches municipais (CONCEIÇÃO, 2014, p. 64).

A primeira infância, por sua vez, era assunto apenas da esfera familiar até meados da década de 1980, destacando-se o trabalho das chamadas cuidadoras domésticas - mães/mulheres da comunidade - que, mediante pagamento, realizavam o cuidado das crianças pequenas como alternativa às mães trabalhadoras. A nível nacional este período é marcado por reivindicações populares nos grandes centros urbanos em função de direitos sociais, dentre eles, a “creche como direito do trabalhador” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 103). Ideia que posteriormente se dissemina em âmbito nacional e reconfigura a vida social nos municípios, impulsionando a necessidade da criação das creches, visto que tal ação desempenhou função estratégica para o governo no período da Ditadura Militar brasileira, quando havia a compreensão de que a pobreza poderia constituir ameaça à segurança nacional. Com a finalidade de conter tais ameaças foram implantadas políticas de assistência que previam o combate à pobreza e estímulo à participação da comunidade através de ações sociais (ROSEMBERG, 2006; HOLTZ, 2008; KUHLMANN JR., 2000; 2004).

O programa de educação pré-escolar de massa – Projeto Casulo – implantado em 1976 pela LBA, de amplo desenvolvimento nacional, devido a facilidade com que se podia criar as creches, pretendia atender o maior número de crianças possível e com baixos custos operacionais. Tal projeto orientava que as instituições se estruturassem sobre as bases materiais e humanas já existentes nas comunidades, ampliando espaços em escolas ou instituições comunitárias, por meio de “puxadinhos”. Assim, as creches funcionavam nesses espaços ampliados, utilizando-se da estrutura de cozinhas e sanitários já existentes. É com base nessa tendência, difundida nacionalmente, que surgem as primeiras iniciativas para a criação de creches em Francisco Beltrão (CONCEIÇÃO, 2014).

A partir de suas pesquisas, Cucchi (2019),] apresenta informações contidas em ata de reunião da diretoria da APMIF, a qual solicita ao governador do estado, verba para a implantação da primeira creche de Francisco Beltrão-PR conforme segue:

Dentre as principais ações para implantação das creches, aconteceu em 24 de junho de 1977, uma reunião da diretoria da entidade (APMIF) para tratar sobre a audiência com o governador Jaime Canet Junior, para abordar sobre a solicitação da instalação de uma Creche⁴⁴, CEMIC⁴⁵, Guarda Mirim e parques infantis, além de doação de unidades de máquinas de costura para utilização das senhoras participantes dos clubes de mães do município (ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO À MATERNIDADE, INFÂNCIA E FAMÍLIA, ATA Nº 007/1977, de 24 de junho de 1977, 2018).

[...]

Na ocasião, a presidente da APMIF, apresentou a demanda e as necessidades apontadas pela Associação e foram aprovados os recursos do governo do estado para a construção da primeira

creche do município (ARRUDA, 2018).

[...]

Após os trâmites necessários para a liberação dos recursos, duas integrantes da diretoria da APMIF se dirigiram a cidade de Maringá/ PR, onde visitaram duas das creches, nas quais obtiveram acesso a documentos e materiais que auxiliaram na estruturação e organização da primeira creche e na implantação das demais (p. 61).

Conforme Conceição (2014),

Esta, somente foi efetivada em 1980, com recursos da Legião Brasileira de Assistência – LBA. Em Francisco Beltrão, destaca-se o papel da LBA no âmbito do atendimento à criança pequena, a partir dos recursos disponibilizados por este órgão foram criadas e mantidas as primeiras creches, por ação da APMI e de Assistência Social da prefeitura (p. 67).

A primeira creche de Francisco Beltrão foi implantada junto ao Centro Social Urbano (CSU), projeto do governo federal difundido nos diversos municípios brasileiros entre 1975 e 1984, com objetivo de promover a integração social das populações em atividades comunitárias nas áreas de educação, cultura, saúde, nutrição, desporto, trabalho, previdência, assistência social, recreação e lazer.

Esta primeira creche recebeu o nome de Nice Braga em homenagem à primeira-dama do Estado do Paraná no período (esposa do governador Ney Braga – 1979 a 1982) (CONCEIÇÃO, 2014, p. 104).

Na constituição do primeiro grupo profissional, no período inicial das creches, Conceição (2014) destaca a ausência de formação profissional como um aspecto marcante, observado não apenas em

Francisco Beltrão, mas em diversos lugares do Brasil, conforme pesquisas¹⁶ por ela consultadas. Este primeiro grupo contratado para atendimento das crianças nas creches municipais da cidade, era formado por mulheres que “diante da necessidade e da possibilidade de um trabalho, aceitou trabalhar com o que elas ‘gostavam’, que era crianças, ou com o que ‘sabiam fazer’, cuidar de crianças” (p. 68), não havendo diferenciação entre as funções a serem realizadas.

Desde a limpeza até o trabalho direto com as crianças, as funções foram distribuídas [...], utilizando o critério de interesse, sem necessidade de qualquer qualificação, [...]. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 68).

Inicialmente a prioridade de atendimento nas creches era destinada às crianças de famílias em condições extremas de pobreza e, a partir do final da década de 1980, a normativa passou a priorizar o atendimento às famílias de menores condições, aliada a ideia de direito da mãe trabalhadora. No contexto local, se expressa, em grande parte, o reflexo das mudanças pelas quais a Educação Infantil passou nacionalmente.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um marco significativo a esse respeito, legalizando a alteração da perspectiva assistencialista de atendimento às crianças pobres para a concepção de Educação Infantil como direito de a criança estar em instituições coletivas de cuidado e educação.

No entanto, a conjuntura dos anos de 1990 em que se dá a

¹⁶ A autora aponta as pesquisas de Cerisara (1996), Campos (2002) e Campos (2008).

implantação da LDB, sofre a influência da ordem econômica mundial, que prega uma política econômica de reajustes e o momento pós-constituinte acaba por disseminar retrocessos nas áreas sociais e a não realização do que a CF consagrava como avanço, como a predominância da social-democracia e do estado de bem-estar social (ROSEMBERG, 2003; CAMPOS, 2002). Desse modo, a implantação e aprovação da LDB ocorrem em um cenário em que se alteram as concepções de Estado e de política social, demarcadas pela globalização da economia (CONCEIÇÃO, 2014). Fatos que, conforme já mencionados anteriormente, culminam na prioridade de investimentos públicos no Ensino Fundamental e na retomada de programas não formais de baixo investimento público destinado às crianças pobres (ROSEMBERG, 2003), devido a não destinação de verbas para a etapa da Educação Infantil.

Em Francisco Beltrão, a partir de 1997, a Secretaria de Educação passa a assumir de maneira mais efetiva o trabalho junto às creches, mas ainda em parceria com a APMI e Secretaria de Assistência Social (SAS), devido a necessidade de utilizar os recursos da assistência social para a manutenção das instituições. Conforme os relatos e evidências coletados por Conceição (2014) e Cucchi (2019), somente a partir de 2005, a Secretaria Municipal de Educação assume a gestão das creches municipais, processo considerado tardio tendo em vista que, desde a aprovação da LDB em 1996, essas instituições seriam de sua responsabilidade.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão –(SMEC-FB) permanece subordinada ao Sistema

Estadual de Ensino, este, por sua vez, regulamenta e supervisiona as instituições educativas em Francisco Beltrão, assim como em grande parte dos municípios paranaenses. (PARANÁ, 2006).

Quanto ao quadro profissional, a Deliberação estadual n. 034/93 (PARANÁ, 1993), exerce importantes mudanças ao estabelecer requisitos mínimos exigidos para formação de pessoal para trabalhar na Educação Infantil em seus diversos setores. Assim, as profissionais efetivas da Educação Infantil, mobilizadas pelas gestões municipais que visavam atender as exigências formativas das legislações (federal e estadual), realizam cursos de formação profissional a distância - Curso Normal, Normal Superior e Pedagogia - ofertados por instituições privadas (CONCEIÇÃO, 2014; CUCCHI, 2019).

Parte da trajetória de constituição inicial da profissão das professoras na Educação Infantil de Francisco Beltrão, marcada por imprevisto e precariedade, é resumida por Conceição (2014) no trecho abaixo:

Em Francisco Beltrão/PR, inicialmente esse grupo de profissionais que atendia diretamente as crianças foi contratado, em regime celetista, para o cargo de auxiliar de creche e a partir de 1985 foram reenquadradas no cargo de monitor de creche, ao que houve correspondente alteração salarial. O primeiro concurso foi efetuado, em 1991, para o cargo de monitor de creche (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Em 2008, o cargo de monitor de creche foi alterado para educador infantil, de acordo com Lei Municipal N. 3464/2008. Esta lei incluiu as profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão, conforme estabelece o artigo 1º “O cargo de Monitor passa a denominar-se Educador Infantil, com a conversão automática de

seus ocupantes à nova denominação, a partir da publicação desta Lei”. Contudo, efetivamente não são reconhecidas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão (Lei nº 2.950/2002) como professoras e sim como educadoras infantis, o que faz com que suas condições salariais sejam diferenciadas da de professor, assim como o tempo de serviço para a aposentadoria (p. 68).

No ano de 2014, após paralisações coletivas e intensas negociações dos professores através de seus representantes sindicais com a administração municipal, finalmente os educadores infantis passam à denominação de “professores de educação infantil” e tem sua remuneração e demais direitos equiparados aos dos professores do Ensino Fundamental, sendo incluídos no Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão–PR, conforme a Lei n. 4260, de 21 de novembro de 2014 (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

Vivenciar¹⁷ este movimento de luta pelo reconhecimento de que os profissionais que trabalham com as crianças na Educação Infantil são professores, assim como os que trabalham nos demais níveis da educação básica, permitiu perceber que ainda são grandes os desafios que precisamos superar na Educação Infantil. Evidenciamos que parte dos próprios colegas professores que atuavam em outros níveis educacionais em nosso município, consideravam o trabalho de cuidar e educar realizado com bebês e crianças pequenas, de menor importância. Perceber

¹⁷ Com ingresso na docência municipal no ano de 2013, vivenciei este processo, participei das movimentações, reuniões e reivindicações da categoria de professores através do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Francisco Beltrão - SINTEPFB.

que as marcas impressas pelo projeto de creche a baixos custos que se estruturou no país com a ideia de instituições “prestadoras de favor aos mais necessitados” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 155), ainda hoje tem fortes repercussões na Educação Infantil nacional e local.

Marcas de uma política residual na cultura da creche (NUNES; CORSINO, 2011) que, apesar dos avanços e mudanças resultantes da constituinte de 1988 e da LDB, que imprimem novas configurações à Educação Infantil, ainda estão presentes nos familiares, nos profissionais da Educação, nas políticas públicas e na sociedade, e representam um processo lento e gradual no entendimento das instituições infantis como direito da criança e da família a um espaço de educação e cuidado.

Sendo assim, afirmamos que, passados mais de 30 anos do reconhecimento legal de que a criança pequena é cidadã de direitos e que sua educação é dever do Estado e da sociedade pela CF (BRASIL, 1988), nós, enquanto nação, ainda não alcançamos este direito a todas as crianças.

Apesar desse processo de compreensão e reconhecimento da importância da educação da primeira infância acontecer de forma lenta por questões políticas, econômicas e culturais diversas existentes no país, observamos, em contexto local, crescente demanda por vagas nos CMEIs de Francisco Beltrão.

Atualmente o município de Francisco Beltrão possui 20 instituições¹⁸ de Educação Infantil, atendendo cerca de 2.461 crianças com idades de zero a três anos e 11 meses (FRANCISCO BELTRÃO,

¹⁸ Apêndice 1- Quadro dos CMEIs existentes no município de Francisco Beltrão-PR.

2022¹⁹). No entanto, o município possui uma demanda que ultrapassa 800 crianças na lista de espera por vagas, conforme levantamento realizado pelo Conselho Tutelar do município e apresentado em Audiência Pública em 24/05/2022 (Anexo 5). Essa crescente demanda já havia sido apontada na pesquisa de Conceição (2014), que verifica em sua investigação um

[...] aumento da mobilização social por instituição infantil, a partir da percepção desta como um direito, não somente da mulher trabalhadora, mas também da criança como sujeito social (p. 156).

Em análise ao Relatório de Avaliação (FRANCISCO BELTRÃO, 2018c) do Plano Municipal de Educação de Francisco Beltrão, Lei Municipal n. 4.310 de 30/06/2015, referente ao período compreendido entre 30/06/2015 a 31/12/2017, segue a observação:

Apontamos que, com relação a Educação Infantil 4 e 5 anos, o município conseguiu atender a meta em 100% já no ano de 2016.

Com relação a segunda parte da meta, que diz respeito à Educação Infantil 0 a 3 anos, de acordo com dados do município, está sendo atendida 50% da população nessa faixa etária. Nesse sentido, a meta foi atendida.

Entretanto, levando-se em conta a demanda crescente por vagas nessa faixa etária o município entende que há a necessidade de ampliação e oferta de novas vagas. Salientamos que a construção de novas unidades depende de repasses financeiros do Governo Federal (FRANCISCO BELTRÃO, 2018c, p. 08).

¹⁹ Informações disponíveis em:
<https://www.franciscobeltrao.gov.br/secretarias/educacao/unidades-cmeis/>.
Acesso em: 20 jun. 2022.

Desta maneira, compreendemos que as mobilizações pela ampliação de atendimento nas instituições de Educação Infantil apontadas, vêm aliadas a cobranças por parte da sociedade pelo cumprimento do direito de as crianças receberem educação pública de qualidade, ofertada em observação à legislação federal. No entanto, salientamos que a ampliação da oferta de vagas implica, diretamente, na criação de estrutura adequada para atendimento de qualidade às crianças e na ampliação de recursos humanos para desempenhar o trabalho. Ou seja, aliada a ampliação do número de vagas, há a exigência de qualidade do serviço prestado, visto que, enquanto instituições educativas, os CMEIs precisam ofertar atendimento adequado às suas funções: social – compartilhar com a família o acolhimento, educação e cuidado; política – possibilitar que a criança usufrua dos direitos de participação, social e política; pedagógica – ampliar seus saberes e conhecimentos (BARBOSA, 2009), e não mais apenas receber e abrigar as crianças, zelando por seu bem estar na ausência de seus pais trabalhadores.

Tais funções apontam a necessidade de qualificação profissional, de gestão dos processos educativos e formativos que acontecem nestas instituições e na integração da família e da comunidade em tais processos. Revela-se aqui, a importância do trabalho realizado pela Coordenação Pedagógica enquanto responsável pelas dimensões articuladora, formadora e transformadora (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011), na organização e gestão das práticas educativas que acontecem nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com os dados levantados nesta reflexão, em que apresentamos, resumidamente, a trajetória da Educação Infantil no

município de Francisco Beltrão desde sua implantação até os dias de hoje, verificamos que avanços foram alcançados no atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, seja nas legislações, seja na qualidade do atendimento, seja na estrutura física ou na qualificação dos profissionais, mas o cenário ainda não é o ideal. Buscar o direito ao atendimento educacional com qualidade para as crianças da primeira infância, se apresenta como uma mobilização marcadamente histórica em nossa sociedade e no contexto pesquisado, assim como a valorização dos profissionais que trabalham com esta faixa etária. Mesmo que muitos passos já tenham sido dados, o caminho a percorrer ainda é longo.

A seguir abordamos o processo de criação da função de coordenador pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, que se entrelaça a experiência da pesquisadora que vivenciou este movimento.

2.3. A função de coordenador pedagógico nos CMEIs de Francisco Beltrão: surgimento, lutas e implementação

Esta seção aborda o processo de implementação da função de Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil, CMEIs, do município de Francisco Beltrão-PR. Tal processo é relatado a partir do olhar da pesquisadora que vivenciou todas as etapas e os principais desafios vivenciados nos momentos iniciais desta função.

A função de Coordenação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três anos no município de Francisco Beltrão-PR, passou a existir no ano de 2019 quando, sob

orientação da Secretaria Municipal de Educação, uma professora efetiva de cada CMEI, escolhida por seus pares ou indicada pela direção da instituição, assumiu tal função.

A necessidade de alinhar a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil municipais aos moldes da BNCC (BRASIL, 2017a), processo que deveria acontecer em 2019 para entrar em vigor no ano de 2020, intensificou a demanda dessa função que vinha sendo reivindicada pelas instituições e pelos profissionais da educação há vários anos.

Até então, todas as funções de gestão pedagógica, administrativa e financeira eram exercidas nos CMEIs por um único profissional, o diretor da instituição, conforme aponta Cucchi (2019):

Com relação ao processo de gestão escolar realizado pelos diretores, ficou evidente a necessidade de ampliar a equipe administrativa e pedagógica dos CMEIs. Considerando que há no quadro atual apenas o diretor para realizar todas as funções atreladas à gestão da instituição, esta condição contribui na fragilização do processo administrativo, financeiro e pedagógico (p. 117).

A necessidade de um profissional para atuar na Coordenação Pedagógica é apresentada por Cucchi (2019), como demanda dos diretores participantes da sua investigação que ocorreu no ano de 2018 e foi publicada no início de 2019:

Foi sugerido pelos próprios diretores participantes na pesquisa, de que cada CMEI tenha pelo menos um profissional para atuar como coordenador pedagógico em cada instituição, visando auxiliar e acompanhar os professores nas atividades

relacionadas ao planejamento das atividades, organização das salas de aula, realização das atividades e acompanhamento das crianças atendidas (p. 118).

A demanda dessa função apontada pelos diretores nas instituições de Educação Infantil, prevista na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a), se intensifica diante da readequação dos currículos orientados pela BNCC como obrigatória ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017a).

O desafio de inaugurar uma função que não tem herança ou bases para seguir, não é simples, implica muitas necessidades e dúvidas, devido a inexistência de referências para guiar a realização do trabalho. Nossas bases teóricas aparentemente tornam-se frágeis diante da nova realidade. Dessa maneira, ao assumir a nova função, vivenciamos um misto de animação e insegurança, de certezas, expectativas e incertezas quanto à identidade e às atribuições, além de, ao mesmo tempo em que se realiza uma reivindicação da categoria dos profissionais da Educação Infantil local, esta vem aos moldes da informalidade, diante da não regulamentação.

Apesar desse percalço, que pode ser visto como precariedade e desvalorização profissional, encaramos o desafio de realizar o trabalho como uma oportunidade, um passo adiante na luta contínua por valorização da Educação Infantil, pelo reconhecimento desta etapa da educação que ainda é precarizada em nossa sociedade, pois a criança pequena ainda não é reconhecida como merecedora de qualidade na oferta de ensino por sua condição de ser humano em fase inicial de desenvolvimento.

Conforme Sarmiento (2005; 2007), nossa sociedade ocidental é marcada historicamente por um longo período de ausência da “consciência de infância”, ou seja, as concepções construídas sobre as crianças, os modos como foram inscritas em imagens sociais, crenças e teorias, anulou por longo tempo a complexidade das crianças, gerando o afastamento entre o mundo adulto e o mundo infantil, naturalizando a privação dos direitos cívicos das crianças e ocultando sua existência social.

Deste modo, apesar do crescente interesse dos estudos sobre a infância em busca de ampliar o conhecimento do mundo infantil, que imprimem visíveis mudanças na maneira como lidamos com nossas crianças e os espaços por elas ocupados na sociedade, as heranças do tardio “sentimento de infância” (ARIÈS, 1986), ainda estão presentes no ideário das famílias, nas escolas dos diversos níveis de ensino, nas políticas públicas e em muitas de nossas práticas sociais.

O trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil enfrenta diariamente essa complexidade da existência infantil, marcada pela ideia de uma natureza que separa a criança de uma existência concreta (MUNIZ, 2012). O trabalho do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil se intensifica neste cenário, onde convivem diferentes concepções de infância. Por parte dos profissionais, formados em períodos diversos, carregam marcas teóricas e práticas das teorias pedagógicas e experiências profissionais que coexistem. Por parte da família, na inserção social da criança em uma instituição educativa, marcada pelos anseios de seus familiares/responsáveis que chegam com diferentes expectativas/receios em relação à instituição de Educação

Infantil. Esse contexto, demanda constantes orientações e atendimentos individualizados.

Soma-se, ainda: 1) falta de políticas públicas que garantam na prática, a prioridade dada na lei, aos direitos dos pequenos cidadãos; 2) precariedade dos espaços historicamente destinados para instalação das creches, que incidem diretamente na qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas; 3) rotatividade de profissionais não efetivos ou ainda em processo de formação, em atuação nas instituições educativas, o que demanda orientações e acompanhamento constante, dificultando a criação de uma identidade institucional. Esta última agrava-se pela dificuldade no avanço das formações em contexto, visto que é preciso retomar inúmeras vezes, as orientações básicas/iniciais com esses profissionais quanto ao trabalho pedagógico com as crianças.

Há que se refletir cotidianamente e de maneira coletiva sobre essas e outras problemáticas que surgem no dia a dia das instituições de atendimento a primeira infância. Tal ação requer qualificado trabalho de gestão e Coordenação Pedagógica, na articulação dos diferentes atores sociais que convivem em cada contexto, visando o enfrentamento das adversidades e a busca por consensos em torno do que se anseia enquanto instituição de cuidado e educação, que compartilha com a família o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Consolida-se, por via de consequência, a relevância do trabalho desempenhado pelas Coordenações Pedagógicas no movimento de reflexão-ação e aprimoramento teórico-metodológico da prática docente nas instituições de Educação Infantil Municipais.

Com a intenção de historicizar a criação da função de coordenação pedagógica nos CMEIs de Francisco Beltrão, em função de nossa pesquisa, realizamos uma busca no site oficial²⁰ da prefeitura municipal em busca de decretos, portarias ou qualquer documento oficial a respeito da criação da função. Não encontrando tais documentos, no dia 07/03/2022, enviamos um protocolo a SMEC (Apêndice 2), solicitando tais informações.

Em 20/09/2022, na resposta de nossa solicitação (Anexo 6), a SMEC reconhece a importância e a necessidade de normatização desta função, que existe desde janeiro de 2019 e representa uma conquista histórica para a Educação Infantil no município. Neste documento, a Secretaria informa que está em processo de estudo para tal regulamentação.

Em observação ao Plano Municipal de Educação 2015-2024, Lei n. 4.310 (FRANCISCO BELTRÃO, 2015), observamos que em sua Meta 1 referente a Educação Infantil, consta a estratégia 1.14 que prevê:

Implantar coordenação pedagógica em todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) a partir do 1º (primeiro) ano de vigência deste plano, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, escolhida por seus pares da própria instituição (p. 5).

Porém, no Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) (FRANCISCO BELTRÃO, 2018c, p. 11-16), tal estratégia é suprimida, não sendo mencionada em nenhuma das

²⁰ Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/>.

observações que aparecem com cores diferentes referente aos descritores: “Atendeu”, “Atendeu parcialmente” e “Estratégia a ser atendida”.

Sendo assim, a função de coordenador pedagógico nas instituições de Educação Infantil permanece não regulamentada no município de Francisco Beltrão-PR. No dia 22/06/2022, em reunião com a SMEC, um documento (Anexo 7) foi entregue aos diretores dos CMEIs para debate entre as equipes de cada instituição, colocando em discussão vantagens e desvantagens de fazer o concurso para Pedagogos dos CMEIs. Um curto período para debate ocorreu, pois, o prazo final para realizar este movimento foi 27/06/2022, não sendo previstos ou orientados momentos coletivos nas instituições para tal debate.

No dia 28/06/2022, um formulário para consulta de opinião sobre o concurso para Pedagogo foi enviado à rede municipal docente. No dia 23/07/2022, em fala a um programa de rádio local, ao ser questionada sobre o resultado da pesquisa, a Secretária Municipal de Educação afirmou que a votação teve empate e que os dados foram encaminhados ao Conselho Municipal de Educação.

Uma infinidade de questões surge em torno deste assunto: O que é ideal ou favorável para garantir a qualidade na Educação Infantil municipal? Sem a realização do concurso há garantias de que a função não seja extinta futuramente? Com o concurso, acabaríamos com a instabilidade da função e com a rotatividade? O fim da rotatividade pode ser encarado de duas maneiras: positivamente - promove profissionalismo, continuidade nas formações, acabaria com o “compadrismo político”, ou indicações de cargo/função; negativamente – não seria mais possível a periódica rotatividade entre a equipe, com

eleições e escolha entre pares, por exemplo. Cabe maiores reflexões para compreender o que realmente é mais efetivo a longo prazo para a rede municipal de educação.

Contudo, em conversa informal, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão- (SINTEP FB), nos informou que, durante a reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos professores da rede municipal de ensino (PCCR), Lei Municipal n. 4.551, de 27 de fevereiro de 2018²¹, que altera a Lei n. 4.260 de 2014, foi realizado esse movimento de reflexão e um questionário também foi respondido pelos professores da rede. Segundo o sindicato, o resultado das discussões naquele período, constatou que a maioria dos professores municipais desejava a realização do concurso público para Coordenador Pedagógico, resultado que levou a inclusão deste na alteração da lei supracitada. Diante disso, o município sanciona a Lei n. 4.563, de 4 de abril de 2018²², que cria e regulamenta a função de Coordenador Pedagógico, em caráter transitório e temporário. Lei que se aplica atualmente aos Coordenadores Pedagógicos municipais em atuação no Ensino Fundamental.

Diante desse cenário, todos os Coordenadores Pedagógicos em atuação nos CMEIs no ano de 2022, assinaram e protocolaram um pedido de regulamentação da função (Anexo 8), endereçado à Secretária Municipal de Educação de Francisco Beltrão em 21/10/2022. Tal solicitação foi finalizada e arquivada no sistema de protocolo *online* da prefeitura municipal em 18/01/2023 (Anexo 9) e permanece não

²¹ Disponível em: <http://leismunicipa.is/jgdcw>. Acesso em: 15 nov. 2022.

²² Disponível em: <http://leismunicipa.is/jdcgw>. Acesso em: 18 nov. 2022.

respondida. Fato é que, independentemente da realização do concurso público, os profissionais da Educação Infantil em atuação na Coordenação Pedagógica, precisam ter sua função regulamentada.

Dessa maneira, no capítulo seguinte, apresentamos os dados obtidos por meio do questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas das instituições municipais de Educação Infantil/CMEIs. Especificamos os caminhos metodológicos, a escolha do campo de investigação, as participantes da pesquisa, os procedimentos utilizados na investigação e o tratamento dos dados coletados, na busca por identificar as percepções destas profissionais sobre a função que desempenham enquanto Coordenadoras Pedagógicas nas instituições de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

É necessário superar a ideia da existência de uma verdade, como lugar abstrato e universal, e alimentar as dúvidas. As categorias de pensamento ou de reflexão são mobilizadas para a compreensão do tema de estudo e não para o seu encarceramento (Evangelista).

Neste capítulo apresentamos os caminhos realizados na pesquisa, as escolhas feitas quanto ao paradigma metodológico, o objeto de estudos, os sujeitos investigados, campo de investigação, tratamento e análise dos dados.

3.1. A escolha metodológica: paradigma de análise da investigação

Esta pesquisa traz como objeto de estudo a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e possui sua origem de problematização na atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica de Educação Infantil no município de Francisco Beltrão-PR. Experiência que possibilitou vivenciar as especificidades do trabalho com as crianças e profissionais desse nível de ensino, e o desejo/necessidade de aprofundamento teórico, impulsionaram a seleção no Programa de Mestrado em Educação, pois entendemos que, enquanto profissionais da educação, precisamos buscar na teoria, na ciência, nas pesquisas, embasamento e ferramentas para as reflexões sobre nosso trabalho, a fim de auxiliar nas análises de inquietações e dificuldades que surgem no exercício de nossa função.

Sendo assim, abordar a atuação do Coordenador Pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil, como problema a ser investigado, tendo em vista a recente instituição da função no município, suscita questionamentos descritos no início desta dissertação e retomados aqui: O que é coordenar o pedagógico na Educação Infantil? Existe uma formação continuada específica para esses Coordenadores? A presença dos Coordenadores Pedagógicos nos CMEIs configura maior compreensão da importância do trabalho indissociável de educar e cuidar realizado nestas instituições? Quais os maiores desafios no dia a dia da função? A experiência na docência (em sala) faz diferença ao atuar na gestão pedagógica? Essas e outras questões de cunho pedagógico, político e social, impulsionam a busca por conhecer profundamente a realidade.

Considerando nosso objetivo geral de pesquisa, que pretende identificar a compreensão dos (as) Coordenadores (as) Pedagógicos (as) dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão, estado do Paraná, sobre sua função e atuação nas referidas instituições, acreditamos que a pesquisa quali-quantitativa permite adequada análise de dados para atingir esta intencionalidade.

A pesquisa qualitativa é a modalidade mais utilizada na área de ciências sociais, especialmente na Educação. Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos têm como objetivo:

[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 70).

A abordagem qualitativa permite a aproximação com os sujeitos investigados, adentrando seu “ambiente natural” e a utilização de diversas estratégias de investigação, coleta e análise de dados. Dessa maneira, o critério para a identificação dos resultados é o valorativo, pois interessa-se pelo processo e não somente pelos resultados e produtos. Nesta perspectiva, o pesquisador se constitui como instrumento principal no processo de investigação, analisando os dados coletados em busca de conceitos, princípios, relações e significações. Ao explorar a riqueza de elementos que envolvem o objeto estudado, afirma-se fiel à transcrição dos dados, mesmo que estes não confirmem suas hipóteses (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Idem, p.16).

Conforme Minayo (2009), numa pesquisa científica, abordagens quantitativas e qualitativas podem ser complementares, abordando dimensões distintas de um mesmo fenómeno, produzindo riqueza de

informações e aprofundamento, o que favorece a análise e as discussões finais.

A metodologia quantitativa permite dimensionar e conhecer o perfil demográfico, social e econômico da população estudada, além de estabelecer correlações entre possíveis influências nas temáticas em análise. Já a metodologia qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos seus atos e às relações e estruturas sociais do seu advento e da sua transformação, compreendidas como construções humanas [...] (TABORDA; RANGEL, 2015, p. 12).

Para Gatti (2004), os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, abrangendo um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos. Esses auxiliam o pesquisador a extrair dados, contextualizar e subsidiar respostas às perguntas estabelecidas em uma pesquisa e são muito úteis na compreensão de diversas problemáticas educacionais, visto que “[...] a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (p. 13).

Por conseguinte, optamos pela abordagem quali-quantitativa obtendo dados empíricos para contextualizar e conhecer o perfil dos sujeitos investigados, além de identificar as compreensões e significações por eles produzidas.

As etapas em que a pesquisa se desenvolveu, combinam três momentos que se articulam e se complementam. O primeiro, refere-se a pesquisa teórico-bibliográfica em que nos aproximamos do campo de estudo nas produções de dissertações brasileiras produzidas sobre o tema

e de seus principais referenciais teóricos; no segundo momento, a pesquisa documental possibilitou olharmos para o que diz a legislação a respeito das funções dos coordenadores pedagógicos à nível federal, estadual e municipal; o terceiro, constitui-se pela coleta e análise de dados através da aplicação de questionários às coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil municipais, estabelecendo-se uma relação com a experiência da pesquisadora na função de Coordenação Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão-PR.

Para análise desses elementos, a triangulação de dados se mostra uma ferramenta útil, sua aplicabilidade permite a aproximação e a apreensão de fenômenos da realidade de forma abrangente e aprofundada. A triangulação é um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e análise de dados, com o propósito de ampliar descrições, explicações e compreensões, a fim de consolidar as conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

Entendemos que a triangulação de dados consiste em produzir ou coletar dados de diversas fontes e confrontá-los para apreendermos as dimensões, compreensões e perspectivas acerca do fenômeno em investigação. Sendo assim, os dados coletados na pesquisa exploratória de caráter teórico-bibliográfico, na observação das legislações e nos questionários, são confrontados e categorizados, a fim de identificar a compreensão que as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil possuem sobre a função. A Imagem 1 exemplifica essa proposta:

Imagem 1 - Triangulação dos dados coletados



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A partir da intencionalidade proposta, a escolha do paradigma fenomenológico se faz coerente, uma vez que não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida. Trabalha com o real, com o vivido, com o entendimento do ser humano sobre o mundo, na busca por compreender o que somos e fazemos individual e coletivamente. Assume a postura de busca pelo sentido e pelo significado do que se faz e do que se escolhe fazer (BICUDO, 1999).

A análise, a crítica e a reflexão são componentes básicos e constantes nesta abordagem, que demanda o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

Como concepção de realidade e de conhecimento, ao buscar pelo sentido e pelo significado, toca em pedras angulares da educação. Seus temas cruciais são a constituição do sentido, a atribuição do significado, a constituição do objeto para o sujeito,

a construção da objetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu, o *Outro*. Seus temas, portanto, são aqueles presentes no fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, são esclarecedores e são conteúdo da prática educacional (BICUDO, 1999, p. 12-13).

A autora pontua que, como método de investigação, a fenomenologia fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando como abordar a educação para chegar às suas características essenciais, construindo interpretações, esclarecendo e investigando possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica.

Essa atitude e modo de proceder não se restringem à situação da sala de aula, mas podem abranger todas as perspectivas da realidade escolar. As relações de trabalho que se estabelecem no seio da instituição *escola* bem como as questões sobre o homem, o mundo, a realidade e o conhecimento que sempre se colocam ao fazer planejamento e ao traçar uma política educacional, são temas que solicitam tratamento rigoroso. Portanto, analítico, crítico e reflexivo para que uma ação interventiva seja eficaz que seja também a expressão de uma práxis consciente e engajada (BICUDO, 1999, p. 13).

A fenomenologia é um ramo contemporâneo da filosofia que se ocupa com o entendimento do ser humano sobre o mundo. Conforme Husserl (2006), diferente da “atitude natural” utilizada pelos demais métodos de fazer ciência, que separam sujeito e objeto, a atitude fenomenológica faz o contrário, não separa essas duas dimensões, não olha para o fenômeno em si mesmo, mas sempre em sua relação, o modo

como a consciência intencional do sujeito apreende o objeto e de como o objeto se mostra a essa consciência.

Para Husserl (2006), fenômeno é algo que acontece, que é apreendido ou captado pelos nossos sentidos. Os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade, é preciso desvendá-los além da aparência, por este motivo, alguns procedimentos fundamentais são necessários para um estudo pautado na fenomenologia. Conforme Silva, Medina e Pinto (2012), o estudo na abordagem fenomenológica, inicia-se por uma interrogação do pesquisador, uma insatisfação em relação aquilo que ele pensa saber sobre algo e que o acompanha na busca pela essência deste fenômeno interrogado.

Ao mesmo tempo em que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar, pois faz parte do seu 'mundo vida'. Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento (p. 54).

Então, diante dessa necessidade ou inquietação identificada - pergunta/problema a ser investigada - o pesquisador inicia os passos do método fenomenológico, que consiste em um complexo processo de pesquisa descrito por Merleau-Ponty (2011), em cinco momentos essenciais: Epoché; Descrição; Análise; Redução eidética e Reflexão fenomenológica.

No primeiro momento chamado "Epoché", ou suspensão de juízo, diante do vivido (fenômeno a ser investigado), é preciso livrar-se de todas as implicações valorativas, dos conceitos e preconceitos, dos juízos já feitos, das impressões e explicações já existentes, abrir-se para o objeto de estudo captando a maneira como este se apresenta de forma evidente. Como observador "desinteressado" do mundo, o pesquisador

renuncia às interpretações pessoais prévias e das cargas conceituais, não toma o fenômeno por verdadeiro, pronto e acabado, mas o recebe como ele é ou se apresenta.

Merleau-Ponty (2011), aponta como segundo momento a “Descrição” densa e objetiva daquilo que se apresenta ao pesquisador, “[...] uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possa fornecer [...]” (p. 2). Para Rezende (1990), essa descrição precisa ser significativa, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente, ou seja, precisa abordar as múltiplas dimensões da forma como o fenômeno se expressa e é perceptível a nós.

O terceiro momento é a fase de “Análise”, realizada a partir de todos os elementos descritivos captados. Com base nesse inventário de características descritas, listadas, caracterizadas, é realizada, conforme Fini (1997), a “reflexão sobre a própria reflexão” (p. 31), a interrogação do fenômeno na busca de características gerais, comparando as respostas dos sujeitos, identificando e colocando em dúvida suas diferenças e significações, sempre subtraindo aquilo que não é essencial para caracterizar o fenômeno.

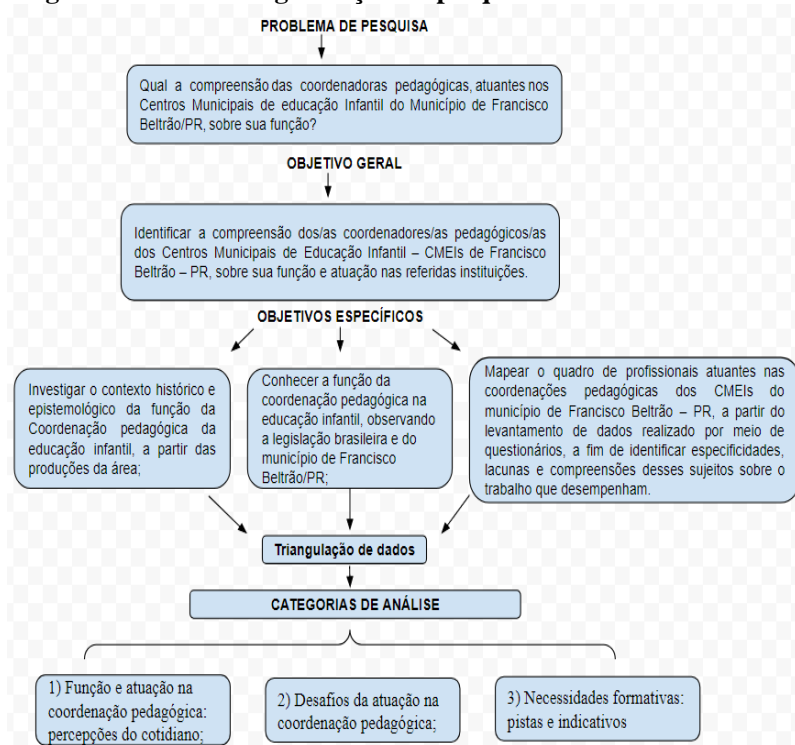
Chega-se assim, ao quarto momento, a “Redução Eidética”, ao fenômeno reduzido a sua essência, aquilo que o objeto/fenômeno observado é em si, sua identidade, sua categoria essencial, desvelando/revelando elementos que são comuns a compreensão humana sobre o fenômeno observado.

Por fim, o quinto e último momento é chamado de “Reflexão Fenomenológica”. Após ter identificado os componentes básicos do fenômeno é possível refletir sobre seus significados, interpretá-lo em sua essência, que passa a ser conteúdo da consciência. A reflexão sobre a essência captada, possibilita nova racionalização, consciência intencional desta e os sentidos produzidos nas práticas do vivido.

Nessa fase, os fenômenos são decifrados, os sentidos aparentes são desvelados, explicados, explicitados e se conhecem os verdadeiros sinais de significação. Portanto, a partir destas fases uma nova realidade se faz presente (SILVA, MEDINA e PINTO, 2012, p. 56).

A seguir, apresentamos o desenho da pesquisa, o qual exemplifica a organização a partir do problema, objetivos, método e categorias de análise:

Imagem 2 - Desenho/organização da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A partir desses elementos, acreditamos que o paradigma fenomenológico nos auxiliará na análise de nosso objeto de investigação. A seguir, apresentamos o campo de investigação, sujeitos e instrumentos da pesquisa.

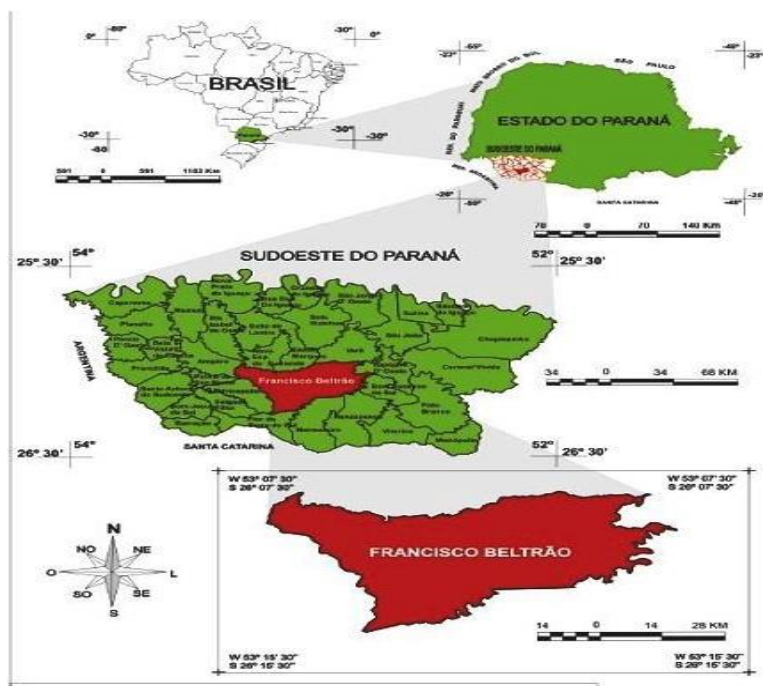
3.2. Campo de pesquisa, sujeitos e instrumentos de investigação

Nosso campo de pesquisa são os Centros Municipais de Educação Infantil, da rede pública de Francisco Beltrão-PR, especialmente as Coordenadoras Pedagógicas²³ dessas instituições que atendem crianças de zero a três anos.

Francisco Beltrão é um dos 399 municípios que compõem o estado do Paraná, localizado na região sudoeste do estado e possui aproximadamente 91 mil habitantes conforme dados do IBGE (2021), com 21 escolas de Ensino Fundamental e 20 CMEIs. A imagem 3 mostra a localização geográfica do município no estado e no país.

²³ Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, ao tratar dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos a terminologia “coordenadoras pedagógicas” por esta função se constituir majoritariamente por mulheres no município investigado.

Imagem 3 - Localização geográfica do Município de Francisco Beltrão/PR



Fonte: Mondardo (2009).

Conforme citado anteriormente, a questão que move nossa investigação intenciona conhecer “Qual a compreensão das Coordenadoras Pedagógicas, atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Francisco Beltrão/PR, sobre sua função?”.

Com esse foco definimos que os sujeitos investigados são as Coordenadoras Pedagógicas das 20 instituições de Educação Infantil - CMEIs da rede de ensino de Francisco Beltrão-PR, em atuação no ano de 2022, num total de 21 profissionais, pois em um dos CMEIs a função é

compartilhada por dois professores, que trabalham 20 horas semanais cada um como Coordenadores, e outras 20 horas, como professores em sala. Entretanto, a necessidade de historicizar a implantação desta função ocorrida no ano de 2019, nos levou a ampliar a amostragem. Dessa maneira, os sujeitos participantes desta pesquisa são as profissionais da Educação Infantil que atuam ou atuaram na Coordenação Pedagógica dos centros municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, desde a implantação da função em 2019 até a data da realização desta pesquisa.

De posse das informações iniciais, do objeto, foco, questão de pesquisa, definição do campo e investigação bibliográfica do tema, estruturamos o projeto de pesquisa, o qual foi encaminhado juntamente com os documentos exigidos (Anexos 10; 11; 12), ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), via Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado sob o Parecer n. 5.271.466 (Anexo 13) e a partir daí iniciamos o contato com os participantes.

Através de contato eletrônico (via e-mail) com as instituições, chegamos ao número de 47 sujeitos elegíveis para nossa investigação. Este é o número total de professoras da Educação Infantil que já estiveram à frente da Coordenação Pedagógica dos 20 CMEIs de Francisco Beltrão entre os anos de 2019 a 2022. Em contato via e-mail, dos 47 sujeitos, obtivemos resposta positiva de 29, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3) aceitando participar de nossa pesquisa.

De posse de todos os termos TCLE devidamente assinados, no dia 02/05/2022, enviamos aos 29 participantes o formulário *online* de pesquisa com prazo para o retorno das respostas até dia 25/05/2022.

Como previsto em nossa organização temporal, no dia do prazo final faltavam ainda algumas respostas. Então, através de nova mensagem eletrônica o prazo final foi prorrogado para dia 31/05/2022. Desse modo, todos os 29 participantes da pesquisa nos enviaram suas respostas dentro do prazo estipulado.

Dos 29 participantes da pesquisa, 20 estão em atuação nos CMEIs no ano de 2022 e os outros nove são profissionais que estiveram na função em anos anteriores: 2019, 2020 ou 2021. Das 20 instituições municipais de Educação Infantil, apenas uma não tem representatividade de Coordenação Pedagógica em nossa pesquisa, visto que a CP em atuação no ano de 2022 não aceitou participar e as duas profissionais, que estiveram na função nos anos anteriores, não responderam às nossas solicitações.

Optamos pela utilização do questionário como técnica de investigação com o intuito de identificar as compreensões de função e atuação das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, a partir dos dados empíricos que partem do próprio trabalho, além de conhecer o perfil profissional das participantes e fortalecer nossas discussões teóricas.

O questionário apresenta questões abertas e fechadas de múltipla escolha, foi encaminhado e respondido por todos os sujeitos participantes através da ferramenta digital “Formulários Google” (formulários *on-line*) e contém os seguintes eixos: 1) *Dados de identificação*; 2) *Formação e atuação profissional*; 3) *Função e atuação na coordenação pedagógica* (Apêndice 4). Após, os dados foram catalogados de forma quantitativa e analisados qualitativamente.

As análises dos dados quantitativos e qualitativos envolvem a relação entre as informações coletadas, as legislações consultadas e os conceitos apresentados sobre a temática pelos autores da área, os quais são apresentados a seguir.

3.3. Apresentação, tratamento e análise de dados

De posse dos dados coletados através dos questionários aplicados às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, sujeitos de nossa pesquisa, realizamos um trabalho de análise aos moldes do paradigma fenomenológico (BICUDO, 1999; MERLEAU-PONTY, 2011), com suporte teórico-metodológico da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008; ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

Primeiramente, alocamos os dados do questionário em uma planilha, opção do aplicativo Google Formulários, para leitura e análise das respostas. Organizamos os dados quantitativos (eixos 1 e 2) em quadros e gráficos (Apêndice 5), com a intenção de identificar o perfil profissional das CPs respondentes. Preparamos quadros dos dados do terceiro e último eixo, cada pergunta com suas respectivas respostas (Apêndice 6). Nesta fase, realizamos ajustes de texto e correções gramaticais, bem como a observação da reincidência de falas e problematizações.

Em seguida, destacamos elementos em diferentes cores através da ferramenta realce para evidenciar diferenças e semelhanças nos pontos apresentados pelas coordenadoras em cada grupo de respostas.

As respostas marcadas com cores semelhantes foram agrupadas e classificadas em três categorias de análise: 1) Função e atuação na Coordenação Pedagógica: percepções do cotidiano; 2) Desafios da atuação na Coordenação Pedagógica; 3) Necessidades formativas: pistas e indicativos, a fim de conhecer a compreensão das Coordenadoras Pedagógicas sobre sua função e atuação nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR.

Sendo assim, estruturamos o trabalho de análise em duas etapas. A primeira composta por uma caracterização do perfil das CPs e a segunda, pela organização das categorias de análise à luz do referencial teórico, que possibilitou enxergá-las e delimitá-las.

Na sequência, apresentamos a análise realizada a partir da organização acima.

3.3.1. Coordenadoras Pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR: perfil profissional

O perfil das Coordenadoras Pedagógicas apresentado neste tópico é produzido a partir das respostas do questionário aplicado às 29 participantes da pesquisa. Nos eixos 1 e 2 do questionário (Apêndice 4), que abordam os dados quantitativos da pesquisa, as participantes responderam questões quanto a identificação pessoal, formação e atuação profissional. Esses dados, organizados em quadros e gráficos, destacam quantidades, percentuais e informações consideradas relevantes para a caracterização do perfil profissional das Coordenadoras Pedagógicas das instituições públicas de Educação Infantil Municipais, as quais foram

compiladas em um quadro panorâmico (Apêndice 7). A partir da organização e da leitura atenta destes dados emergem as percepções a seguir.

Logo de início, os dados coletados revelaram que dos 47 profissionais que já estiveram à frente da Coordenação Pedagógica – CP de 2019 a 2022, somente dois são do sexo masculino. E, em atuação no ano de 2022, 20 são mulheres e apenas um homem. Reforçamos que, para esse momento de análise, utilizaremos a terminologia “coordenadoras pedagógicas”, pois a maioria são mulheres.

Historicamente, no Brasil, o quadro de profissionais que atuam na docência é predominantemente composto por mulheres até os anos iniciais da educação básica (PEREIRA; FAVARO, 2016), fato verificado principalmente na Educação Infantil (CERISARA, 1996). Dessa forma, o tratamento desse dado revela especificidade quanto ao gênero em nosso campo de investigação, comungando com o que historicamente vivenciamos no quadro profissional da Educação Infantil.

Outra questão abordada neste primeiro eixo trata da maternidade das Coordenadoras pesquisadas. Os dados revelam que 76% das Coordenadoras são mães, 38% delas tem dois filhos, 35% têm um filho e 3% têm três filhos. Esse dado é relevante visto que, por muito tempo na história da educação brasileira, assim como em um período na história da Educação Infantil local (CONCEIÇÃO, 2014), considerou-se como requisito para trabalhar com educação, especialmente a Educação Infantil, o gosto pelas crianças ou a condição de ser mãe para estar apta a função. Esse ideário não é exclusivo da história da educação no Brasil, mas se faz

presente na sociedade ocidental, moderna, capitalista, urbana, industrial e patriarcal, como aponta Tiriba (2005):

A construção social de uma concepção de mulher ligada à reprodução e, portanto, mais próxima da natureza está ainda presente e é combatida por movimentos feministas, assim como por intelectuais, que refutam uma polarização entre mundo profissional, racional, masculino x mundo informal, irracional, emocional, feminino. A rejeição dos pesquisadores viria de uma associação das mulheres ao polo de menor valor. No contexto de uma lógica que, além de separar, hierarquiza, o desafio seria demonstrar que mesmo as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais (p. 75-76).

Assim, com base nas respostas obtidas no primeiro eixo do questionário, afirmamos que as Coordenadoras Pedagógicas da EDUCAÇÃO INFANTIL, atuantes nos CMEIs do Município de Francisco Beltrão-PR, são mulheres, com idade média entre 31 a 49 anos e mães de um ou dois filhos.

No eixo *Formação e atuação profissional*, as participantes responderam perguntas sobre sua titulação, tempo de atuação na docência em Educação Infantil e na atividade de Coordenação Pedagógica.

De acordo com a LDB n. 9394 (BRASIL, 1996a) admite-se como formação mínima exigida para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal - formação de docentes (antigo magistério ou curso normal). Logo, nos interessou perguntar em qual modalidade os respondentes da pesquisa cursaram o ensino médio.

Nas respostas, identificamos que a maior parte das CPs cursou o ensino médio regular, nove cursaram o técnico em formação de docentes/magistério e um cursou o técnico em contabilidade. Esses dados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Formação em nível médio das Coordenadoras Pedagógicas dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão

Formação em Nível Médio	Nº
Regular	19
Técnico - Formação de docentes/ Magistério	9
Técnico – Contabilidade	1
Total	29

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, verificamos que as CPs respondentes possuem formação de docentes em nível médio ou Graduação em Pedagogia. Desse grupo, destaca-se que 22 possuem formação de docentes ou Pedagogia e sete possuem as duas formações. Sendo assim aptas, de acordo com a legislação educacional brasileira, para a docência nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Contudo, o cargo de professor pedagogo na rede municipal de Francisco Beltrão que tem sua regulamentação e atribuições descritas na Lei municipal n. 4.260, (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), diz em seu capítulo IV, parágrafo único: “Para a investidura no cargo de Pedagogo é requisito essencial a graduação em nível superior em pedagogia”.

(FRANCISCO BELTRÃO, 2014).²⁴ Por sua vez, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a), em seu art. 64 prevê que os profissionais que atuam nas atividades de administração, orientação, planejamento e supervisão educacional devem ser formados nos Cursos de Pedagogia ou que possua ao menos curso de especialização, em nível de Pós-graduação, nas áreas em que atuará. Desse modo, observamos que das 29 participantes da pesquisa, apenas uma não possui nem G em Pedagogia, nem especialização em gestão escolar, exigências necessárias para exercer a função, ela, porém, esteve na Coordenação Pedagógica de um dos CMEIs no ano de 2020.

Lembra-se que, embora previsto no texto da Lei Municipal n. 4.260 (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), que regulamenta a função de Coordenador Pedagógico em toda a rede municipal de educação, tal lei só é aplicada aos Coordenadores Pedagógicos atuantes nas escolas municipais que atendem a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos) e o ensino fundamental I de Francisco Beltrão-PR. Contudo, conforme os dados coletados, esse critério não é operacionalizado às Coordenadoras Pedagógicas dos CMEIs. Estas, embora realizem a função, que foi instituída nos CMEIs em 2019, ainda não se encontram regulamentadas legalmente pela municipalidade como Coordenadoras Pedagógicas. Fato que representa um desafio a ser superado na direção de valorizar e

²⁴ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/francisco-beltrao/lei-ordinaria/2014/426/4260/lei-ordinaria-n-4260-2014-da-nova-redacao-ao-plano-de-cargos-carreira-valorizacao-e-remuneracao-dos-professores-da-rede-municipal-de-ensino-pccr-de-francisco-beltrao-pr-e-da-outras-providencias?q=4.260>. Acesso em 03/08/2022.

reconhecer efetivamente a Educação Infantil local, na prática da organização pedagógica de suas instituições.

Quanto ao título de Graduação e sua especialidade, apenas duas das Coordenadoras pesquisadas não são Pedagogas (Letras e História), as 27 demais possuem Graduação em Pedagogia, sendo 22 na modalidade presencial e cinco na modalidade à distância. Dentre as 29, quatro Coordenadoras possuem duas graduações, sendo que três delas cursaram Pedagogia como segunda Graduação na modalidade à distância, conforme demonstra o quadro 6.

Quadro 6 - Graduação das coordenadoras pesquisadas

Graduação	Nº
CPs com graduação em Pedagogia	27
CPs com 2 graduações	4
2ª graduação em Pedagogia a distância	3
2ª graduação em outro curso	1
Não possui graduação em Pedagogia	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro seguinte é possível identificar em quais áreas as Coordenadoras cursaram suas graduações, vejamos:

Quadro 7 - Formação no Ensino Superior das Coordenadoras Pedagógicas dos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão

Formação Ensino superior	Nº
Curso Pedagogia presencial	22
Curso Pedagogia a distância (EAD)	5
Letras Português/Inglês presencial	1

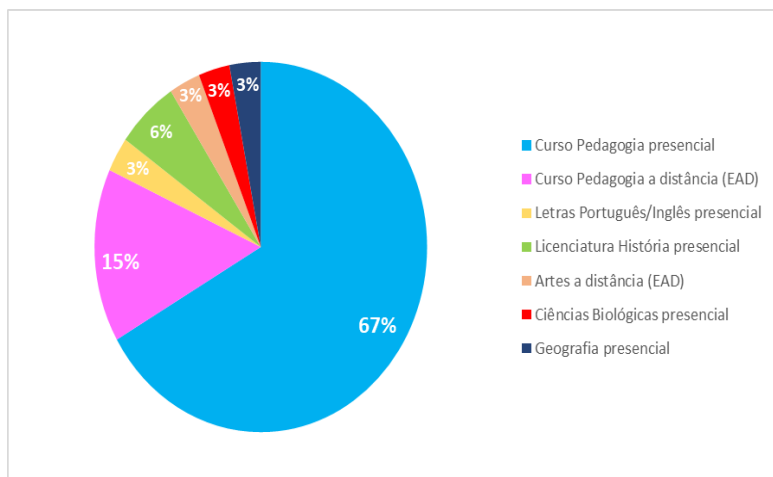
Licenciatura História presencial	2
Artes a distância (EAD)	1
Ciências Biológicas presencial	1
Geografia presencial	1

Fonte:
Elaborado

pela autora (2022).

Nesse interim, o Gráfico 1 nos ajuda visualizar o panorama de formação superior das Coordenadoras, sujeitos desta pesquisa:

Gráfico 2 - Panorama da formação em ensino superior das CPs



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao questionarmos sobre a formação continuada em nível *lato sensu*, identificamos que somente uma das participantes da pesquisa não possui especialização. Em contrapartida, 12 respondentes possuem dois ou mais cursos de especialização; algumas CPs possuem quatro cursos de especialização, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 - Formação em nível de pós-graduação *lato sensu* das coordenadoras pesquisadas

Pós-Graduação <i>lato sensu</i> - especialização	Nº
1 curso de especialização	16
2 cursos de especialização	8
4 cursos de especialização	4
Não possui especialização	1
Total	29

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados nos revelam ainda que 14 CPs possuem especialização em gestão escolar. As demais possuem uma ou mais especializações em diversas áreas do campo educativo, predominando a educação especial (oito); Educação Infantil e séries iniciais (seis); Psicopedagogia (cinco); Educação Infantil (dois); Educação do campo (dois); Gestão do ensino Superior (um); Psicologia da Educação (um); Neuro-psicopedagogia (um); Libras (um); Educação Infantil em Reggio Emilia (um); Montessori (um); Ensino religioso (um); Alfabetização e letramento (um); Educação ambiental (um); Perícia ambiental (um). Conforme quadro a seguir:

Quadro 9 - Área de estudo de especialização das coordenadoras investigadas

Cursos de especialização <i>lato sensu</i>	Nº
Gestão Escolar/ Gestão e Administração escolar	14
Educação especial	8
Educ. Infantil e series iniciais ens. Fundamental	6
Psicopedagogia	5

Educação Infantil	2
Educação do campo	2
Gestão do ensino superior	1
Neuro-psicopedagogia	1
Psicologia da Educação	1
Educ. Inf. Reggio Emilia	1
Montessori	1
Ensino religioso	1
Libras	1
Alfabetização e letramento	1
Educação ambiental	1
Perícia ambiental	1
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – especialização em Gestão escolar	Nº
Sim	14
Não	15

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A formação em gestão escolar aparece nas respostas do questionário com diversas nomenclaturas: Gestão Escolar; Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Supervisão, Orientação e Gestão Escolar; Ensino e Gestão Escolar; Gestão e coordenação escolar; Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Gestão do Trabalho Pedagógico; Gestão e Administração Escolar; Gestão Político-Pedagógica escolar, representando a diversidade de nomenclaturas, mas com o mesmo eixo de discussão. Acreditamos que a formação complementar em gestão escolar para CPs torna-se necessária à medida que oferece fundamentos, abordagens políticas e organizacionais específicas para a gestão, importantes para o desempenho da função, porém essa não é obrigatória na lei municipal vigente.

Todas as CPs respondentes que estão na Coordenação Pedagógica dos CMEIs no ano de 2022 possuem Graduação em Pedagogia e uma ou mais especializações.

Os dados referentes às especializações em nível *lato sensu* permite-nos observar que as profissionais que já estiveram ou estão à frente das Coordenações Pedagógicas dos CMEIs de Francisco Beltrão, em sua grande maioria, buscam formações continuadas além do mínimo ofertado obrigatoriamente pela mantenedora. Confirmamos isso, observando também que duas participantes da pesquisa além da especialização, possuem Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação – e mais uma que está cursando o mesmo. Com base nesses dados, afirmamos que nossa percepção inicial sobre a necessidade de formação e reflexão constantes para embasar o trabalho na Coordenação Pedagógica é também sentida pelas respondentes da pesquisa, na visível busca por atualização profissional.

Esse dado implica em olhar cuidadosamente para as possíveis necessidades formativas das Coordenadoras Pedagógicas, em busca de indicativos para adequada oferta de formação continuada de maneira que possibilite a compreensão da totalidade do seu trabalho, o qual envolve a organização pedagógica da escola, a articulação do trabalho coletivo e a formação de professores (FERNANDES; BARBOSA; CUNHA, 2018). Sem essa compreensão, a Coordenação Pedagógica corre o risco de render-se às demandas imediatas, que são constantes no cotidiano das instituições educativas.

Outra reflexão possível refere-se ao incentivo proposto no Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede

Municipal de Ensino (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), que prevê acréscimo salarial de 10% para profissionais com curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*. Esse, porém, limitado a um curso, o que revela não ser apenas financeira a necessidade das profissionais que possuem mais de um curso de Pós-Graduação, mas também formativa.

Quanto ao tempo de atuação na docência, com base na mesma lei (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), um dos critérios para ocupar o cargo de Coordenador Pedagógico é a experiência docente de no mínimo três anos. Por conseguinte, as Coordenadoras responderam perguntas referente ao seu tempo de experiência docente e tempo de atuação na Coordenação Pedagógica. Observamos que das 29 participantes da pesquisa, duas delas estão a menos de três anos na docência da Educação Infantil, quanto às demais, cinco delas estão a menos de cinco anos na docência, dez estão a um tempo igual ou superior a cinco anos e as outras 12 coordenadoras um tempo igual ou superior a dez anos. Conforme quadro a seguir:

Quadro 10 - Tempo de atuação docente na educação infantil

Atuação/experiência docente na Educação Infantil	
TEMPO	Nº CPs
- de 3 anos	2
- de 5 anos	5
= ou + de 5 anos	10
= ou + de 10 anos	12

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que, de um total de 29 CPs, 22 estão na docência da educação infantil há um tempo igual ou superior a cinco anos. Quanto às que se encontram em período inicial de constituição profissional, Nóvoa (2019) aponta o período de três a quatro anos como fase inicial da profissão, um tempo central no processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional, em que está em curso a constituição identitária do docente. O autor chama de “período entre-dois”, ou seja, período decisivo de “indução profissional, entre a formação inicial e o exercício profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 198).

Para Fernandes (2009), a atuação prévia em sala de aula como professor, possibilita o reconhecimento dos elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem, fundamentais para a aproximação com o corpo docente e para a realização do trabalho de articulação e organização pedagógica coletiva. Desse modo, afirmamos que essas profissionais ainda estão em processo de constituição da sua própria identidade profissional. No entanto, assumem a Coordenação Pedagógica com a responsabilidade de estar à frente da formação continuada em contexto dos demais profissionais.

Assim, os dados coletados evidenciam que, além de não ser uma função regulamentada, também não segue integralmente, os critérios de formação mínima e tempo de experiência docente que regulam a função na esfera municipal. Aspectos que revelam a fragilidade desta função nas instituições de educação infantil municipais e aliados ao não recebimento de gratificação pela função como os demais coordenadores das escolas municipais de ensino fundamental. O aumento de responsabilidades e de

carga horária de trabalho, podem justificar outro dado evidenciado neste eixo do questionário, a grande rotatividade de profissionais na função.

Em nosso levantamento inicial de dados, constatamos que o número total de profissionais que já estiveram à frente da Coordenação Pedagógica nos CMEIs de Francisco Beltrão no período de 2019 até o momento de nossa pesquisa, 2022, é de 47 pessoas. No ano de 2022, dos 21 profissionais atuantes na Coordenação Pedagógica, dez assumiram pela primeira vez a função no início de 2022 e uma assumiu nos meses finais de 2021. Conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 11 - Tempo de atuação das Coordenadoras Pedagógicas na função

Tempo de atuação na Coordenação pedagógica da Educação Infantil Municipal		
Menos de 1 ano	1 – 2 anos	3 - 4 anos
11	12	06
Outras experiências na coordenação pedagógica		
Sim		Não
4		25

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Das seis profissionais que relatam estar a três ou quatro anos na função, quatro delas possuem outras experiências na coordenação pedagógica, em outros níveis de ensino ou em outras localidades. Os dados revelam ainda que, das 20 instituições, apenas em três as CPs permanecem as mesmas desde a implementação da função em 2019. Nos demais CMEIs já estiveram na coordenação dois a três profissionais no período de quatro anos, conforme demonstra o quadro que segue:

Quadro 12 - Número de profissionais que já atuaram na coordenação pedagógica da instituição

Número de profissionais que já ocuparam a função Coordenação Pedagógica na instituição no período de 4 anos	
1 profissional	3 CMEIs
2 profissionais	6 CMEIs
3 profissionais	11 CMEIs

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A rotatividade de profissionais na função, a grosso modo, nos parece que possui duas faces e carece de problematização, pois oportuniza alternância entre a equipe, visto que grande parte das profissionais nas instituições de Educação Infantil possuem formação em pedagogia, portanto aptas do ponto de vista formativo para ocupar a função em algum momento. Assim, propicia maior democratização das relações de trabalho, especialmente nas instituições onde há eleição dos coordenadores pelos pares.

Porém, em se tratando de uma função recente e ainda não regulamentada, pode dificultar sua consolidação; a continuidade do trabalho; a formação continuada e qualificação dos profissionais; além da fragilidade na identidade profissional e a compreensão sobre suas funções.

Ressaltamos a importância de trazer a identidade individual ao trabalho, mas há um conceito coletivo explícito de instituição educativa e de função pedagógica que deve ser construído e respeitado. Assim, independente da pessoa que ocupe a função, o grupo institucional a que pertence, precisa ter clareza do trabalho a ser desempenhado por este profissional e o excesso de rotatividade pode fragilizar a consolidação

dessa identidade, visto que não se trata de uma função individual, personificada, mas de um trabalho no coletivo institucional que atende crianças de zero a três anos com especificidade formativa.

No terceiro e último eixo do questionário, que apresenta questões abertas sobre a função e atuação na coordenação pedagógica, as participantes expressaram suas opiniões quanto a principal função ou atribuição de uma Coordenadora Pedagógica; opinaram sobre critérios para exercer a função, sobre formação específica e formação continuada; descreveram as principais ações/atividades desenvolvidas no dia a dia do seu trabalho; mencionaram dificuldades, limites e desafios enfrentados na atuação. Após o tratamento e sistematização, a análise dos dados foi organizada em três categorias, conforme explicitado a seguir:

- Função e atuação na coordenação pedagógica: percepções do cotidiano;
- Desafios da atuação na coordenação pedagógica;
- Necessidades formativas: pistas e indicativos.

3.3.2. Função e atuação na coordenação pedagógica: percepções do cotidiano

Para dar início às discussões deste eixo, retomamos as três dimensões – articuladora, formadora e transformadora – do trabalho do coordenador pedagógico postuladas por Almeida, Placco e Souza (2011; 2015), que fundamentam nossa investigação.

Conforme as autoras, a *dimensão articuladora* diz respeito às ações que promovem o trabalho coletivo na instituição educativa: possibilitar e incentivar a parceria entre professores; proposição de

projetos coletivos; construção e implementação coletiva do PPP; diálogo com a comunidade escolar; articular as relações estabelecidas no ambiente escolar. A *dimensão formadora* implica na formação continuada dos professores em contexto de trabalho, favorecendo o aprofundamento dos seus conhecimentos em áreas específicas e pedagógicas, para que suas práticas se fundamentem nesses conhecimentos em consonância aos objetivos da escola. Abarca questões didático-metodológicas; planejamento, execução e avaliação das proposições educativas; processo de ensino, processo avaliativo; gestão da sala de aula. As autoras pontuam que esta dimensão diz respeito tanto as ações formativas, como ações potencialmente formativas, ou seja, algumas ações podem ou não ser formativas a depender de como são conduzidas pelo coordenador pedagógico. Reflexões, problematizações e questionamentos sobre a prática educativa realizada, são a base da *dimensão transformadora*, assim como avaliações coletivas, incentivo a criatividade e inovações, mudanças, investigações e pensamento crítico.

Na articulação desses três papéis – formador, articulador e transformador – que funcionam como uma engrenagem para o bom andamento do cotidiano escolar, as pesquisadoras destacam como sendo dois os principais compromissos do coordenador pedagógico:

[...] com uma formação que represente o projeto escolar [...]; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 230).

Desta maneira, com a intenção de identificar aproximações ou distanciamentos com as dimensões apontadas em nosso referencial teórico, no primeiro questionamento do eixo 3) *Função e atuação na coordenação pedagógica*, as coordenadoras responderam sobre a principal função/atribuição do coordenador pedagógico.

À luz da teoria, as respostas foram cuidadosamente lidas e agrupadas nas três dimensões explicitadas acima. As que não se aproximavam dessas, agrupamos em uma quarta dimensão, a qual denominamos “outras”. Diante de tal organização, constatamos que, além das diversas funções citadas que condizem com as três dimensões supracitadas, outras emergiram e chamaram nossa atenção, as quais são expressas nos trechos abaixo:

Na minha opinião o trabalho do coordenador pedagógico é contribuir com os trabalhos da direção bem como dar suporte pedagógico aos professores. Vale salientar que é a pessoa que está ali para suprimir todas as demandas existentes no CMEI. (CP 2).

Trabalhos burocráticos como por exemplo: preencher matrículas, fazer documentos, solicitações para o governo etc. (CP 16).

As coordenadoras utilizaram ainda as seguintes expressões: “Tudo que cabe a função” (CP 14); “O trabalho engloba várias funções” (CP 10), as quais alocamos na categoria “outras”. A questão do cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico é amplamente discutida na literatura educacional, uma vez que sua organização representa um desafio para os profissionais à frente da função.

Na densa pesquisa de abrangência nacional realizada por Almeida, Placco e Souza (2011), que identificou e analisou os processos de coordenação pedagógica em curso nas escolas das cinco regiões do país, observando as legislações de cada município investigado, quanto às atribuições do coordenador pedagógico, as pesquisadoras constataram que há legislações específicas sobre as funções do coordenador pedagógico em todos os estados e nos municípios investigados. Essas atribuições, encontradas nas diversas legislações, foram tantas que as pesquisadoras tiveram dificuldade para categorizá-las. Diante disso, consideraram agrupá-las em três categorias, a saber: 1) atribuições explicitamente formativas; 2) atribuições potencialmente formativas e 3) atribuições administrativas.

Em análise as atribuições expressas nessas legislações vigentes nas cinco regiões do país, as pesquisadoras afirmam que tais legislações são favoráveis no sentido de estabelecer e orientar o trabalho em torno dos três eixos que caracterizam e sustentam suas ações: articulação, formação e transformação. Porém, apesar de conferir ao coordenador o papel de formador dos professores e assim contribuir para a constituição de sua identidade profissional como formador, essa legislação se revela dificultadora pelo acúmulo de tarefas atribuídas ao profissional. Isto não lhe permite clareza para priorizar no cotidiano da escola - atividades do eixo formativo, postulado como o principal nas atribuições do coordenador pedagógico.

Com a intenção de verificar se as mesmas dimensões aparecem no exercício diário da função das coordenadoras pedagógicas, solicitamos às pesquisadas que descrevessem as principais atividades desenvolvidas

no cotidiano do seu trabalho. A mesma distribuição nas dimensões “articuladora”, “formadora”, “transformadora” e “outras” foi realizada durante a análise. Curiosamente as respostas que antes foram classificadas como “outras” e se apresentaram em número de quatro, multiplicaram-se visivelmente, sendo citadas por dois terços das coordenadoras (17).

Essas “outras” atividades citadas são de natureza administrativa/burocrática e de natureza organizativa, envolvendo tarefas voltadas ao trabalho específico de outros agentes escolares, de secretaria e direção. Identificamos atribuições como: fazer matrículas; organização e confecção de documentações; organização de envelopes e recebimento de contribuições da APMF; ajuda/auxílio ao diretor em questões administrativas e burocráticas (prestação de contas APMF, lista de supermercado, entre outros afazeres); organização de promoções para a arrecadação de fundos; organização geral do CMEI; ajuda na cozinha e na limpeza na falta desses profissionais; contato com os pais por diversos motivos (recados sobre doença ou algo que ocorreu na instituição ou em casa; marcar conversas; informações); acompanhamento aos pais no WhatsApp; envio de mensagem para aqueles que não trouxeram lenço, fralda, roupas etc.; encaminhamento de cardápios da alimentação; abertura e fechamento do CMEI; auxílio na questão técnica da área de informática; confecção de material pedagógico; suporte de todas as formas.

Além dessas atividades, foi comum nas respostas das coordenadoras, o uso das expressões: “Isso, entre outras atividades desenvolvidas”; “entre outras funções”; “entre outras”; “etc.”; “entre

outros”, umas das respondentes ainda enfatizou “entre outras mil atribuições”.

Outra questão observada se refere a substituição em sala de aula na ausência de professores. Três coordenadoras realizam substituições em sala na falta de professores e duas auxiliam nas salas, em alguns momentos, quando faltam professores. A esse respeito concordamos com a ideia de auxiliar nas salas em períodos complexos da rotina, como nos momentos de alimentação e troca de fraldas, demanda intensa nas turmas com crianças menores. No entanto, advogamos que é preciso criar estratégias de organização e gestão a nível municipal, para o suprimento das ausências de pessoal, sem prejuízos no andamento da instituição e, principalmente, no atendimento das necessidades básicas e educativas das crianças, visto que em qualquer segmento de trabalho faltas e atestados por motivos de doença são previsíveis e organizados de modo que o funcionamento e a qualidade dos serviços não sejam interrompidos.

Diante desse contexto, somadas as ações supracitadas às atribuições legais da função do coordenador pedagógico que, para Fernandes, Barbosa e Cunha (2018), já são bastante amplas e variadas, evidenciamos a sobrecarga de atividades desempenhada pelas coordenadoras pedagógicas nas instituições municipais de Educação Infantil pesquisadas, pois distancia-se “a coordenação pedagógica do seu sentido mais estrito – articulação do coletivo e organização das atividades pedagógicas” (p. 7).

As respostas apresentadas pelas CPs sobre as atribuições da função, nos levam a afirmar que essas profissionais conhecem/reconhecem/sabem quais são suas atribuições, porém nas

ações que desenvolvem no cotidiano do trabalho realizam outras tantas, que nos fazem questionar a possibilidade efetiva de exercer ainda as dimensões explícitas da função de Coordenação Pedagógica.

Recorrendo a Almeida, Placco e Souza (2013), a atuação dos coordenadores pedagógicos é permeada por contradições:

Ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do coordenador pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora (p. 766).

Diante das muitas atribuições do coordenador pedagógico, evidenciadas em sua investigação, as pesquisadoras questionam-se sobre o que faz com que ele assuma determinadas tarefas em detrimento de outras. Ao buscar entender essa relação de forças entre as múltiplas

atribuições do coordenador e o quanto ele as toma para si, evidenciam que:

No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2013, p. 767).

Esse processo de tensão permanente decorrente das várias atribuições, interfere na constituição identitária do coordenador pedagógico, que frequentemente se vê diante de situações cotidianas, as quais precisa agir e, em consequência, deixa de realizar outras também importantes. Para as autoras, isso resulta em uma vivência de coordenação que faz emergir as contradições no seu cotidiano, provocando no coordenador a sensação de que está sempre devendo, de ser um profissional que não dá conta, que tem muitos desafios, os quais não sabe como enfrentar. Essa atuação o leva a privilegiar o eixo da *articulação* na realização do seu trabalho, perdendo de vista “o caráter formativo e potencialmente transformador da coordenação pedagógica para valorizar resultados imediatos e funcionais de sua ação” (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2011, p. 276).

Assim, apontam que, embora muitos coordenadores considerem a formação de professores o eixo central de seu trabalho, essa tarefa é,

muitas vezes, colocada em segundo plano. A maioria dos coordenadores pedagógicos não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considere parte de suas atribuições. Ficou claro para as pesquisadoras a prevalência da dimensão articuladora. Já a dimensão transformadora aparece em segundo plano, quando não totalmente apagada e a dimensão formadora aparece, por vezes, de maneira quase automática,

[...] seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores (PLACCO; ALMEIDA, 2015, p. 17).

Assim, uma dualidade na trajetória histórica da profissão é apontada:

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950, 60, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era priorizado, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da Educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2011, p. 277).

Desta maneira, os dados de nossa análise comungam com esta percepção, visto que embora a dimensão formativa esteja presente na maior parte das respostas das coordenadoras investigadas, sua efetivação torna-se fragilizada no dia a dia das instituições diante das demais atividades de cunho administrativo/burocrático e organizacional desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas.

Em relação a dimensão transformadora da função de Coordenação Pedagógica, que na pesquisa nacional (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011), aparece em segundo plano, observamos a mesma tendência nos dados coletados em nossa pesquisa. Os processos de reflexão e debate, questionamentos sobre a prática educativa, investigações e discussões coletivas, inscritos em práticas democráticas que caracterizam esta dimensão, pouco aparecem nas respostas das coordenadoras. Talvez esse fato se dê em decorrência da organização das instituições de educação infantil de nosso município, em que pouquíssimos momentos de reflexão coletiva entre as equipes das instituições são previstos no calendário escolar, acontecendo de maneira pontual nos momentos de início e meio do ano letivo. Fato que dificulta o exercício democrático, o qual prevê discussões e reflexões coletivas, necessárias para problematizar o contexto vivido e propor mudanças que sejam produto de decisões e escolhas, conscientes e coletivas, da própria comunidade educativa.

No entanto, a postura das coordenadoras identificada nas respostas no que diz respeito às ações curriculares, de planejamento, formação e articulação docente, aparecem em sua grande maioria, com uma conotação “[...] mais vinculada à perspectiva democrática e

articuladora da natureza do trabalho de coordenação pedagógica” (FERNANDES; BARBOSA; CUNHA, 2018). Esta postura se faz presente no uso dos verbos: acompanhar; orientar; conduzir; direcionar; estar ao lado; ajudar; coordenar; auxiliar; contribuir; articular; sugerir; dialogar; incentivar e mediar, ao descreverem suas ações nos cotidianos do trabalho.

Destacamos que o verbo supervisionar (supervisão), foi utilizado apenas por duas coordenadoras, verbo esse vinculado historicamente ao controle do trabalho docente no período ditatorial de nosso país e que, desta forma, marca a trajetória de trabalho do supervisor escolar, já mencionada no segundo capítulo desta pesquisa. A redemocratização do país reconfigura também esta função, que vem sofrendo alterações e hoje diz respeito ao atual profissional coordenador pedagógico.

Sendo assim, a perspectiva de gestão democrática que evidenciamos nas falas das coordenadoras, e que comungamos nesta pesquisa, vai ao encontro do pensamento de Fernandes, Barbosa e Cunha (2018), que

[...] pressupõem outra forma de atuação para o profissional, que não corresponde ao controle e à supervisão do trabalho alheio, assentando-se na parceria, apoio e divisão de responsabilidades com o coletivo docente (p. 7).

3.3.3. Desafios da atuação na coordenação pedagógica

Questionadas sobre possíveis dificuldades, limites ou desafios encontrados durante a atuação na função, as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil relataram muitos elementos. Após análise,

visualizamos que os dados se relacionam em torno de dois temas: 1) desafios inerentes a função e; 2) condições de trabalho enfrentadas por essas profissionais.

Quanto aos *desafios inerentes a função*, elencamos os recortes a seguir:

Sinto necessidade maior de preparo para a função [...] (CP 24);

Mediar a resolução de conflitos [...] (CP 27);

Dificuldade nas relações interpessoais, [...] (CP 2);

Principal dificuldade é a resistência dos professores ao novo, as mudanças (CP 9).

As respostas apontaram a necessidade de maior preparo para o trabalho com as relações interpessoais, na resolução de conflitos que surgem dia a dia, na articulação da equipe e no relacionamento família e CMEI. Destacam como desafios: envolver todos os profissionais e a comunidade escolar na construção e execução do PPP em um trabalho de parceria; repasse das informações que recebem da SMEC no que diz respeito à resistência de alguns professores e funcionários diante de mudanças e de novas proposições no acompanhamento do trabalho pedagógico.

Outra questão que merece destaque se refere ao acompanhamento e organização do trabalho pedagógico e documentos norteadores.

Realizar a orientação, supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico junto as

professoras de forma mais efetiva; Auxiliar alguns professores na compreensão dos documentos norteadores; fazer com que algumas professoras compreendam a importância do planejamento das atividades na prática pedagógica; repassar como utilizar o RCO as professoras com dificuldades de compreensão tecnológica;" (CP 27).

A esse respeito, consideramos que, se a educação infantil como direito da criança é recente no ideário nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a), esse processo pode ser considerado ainda mais recente na realidade municipal em que nos inserimos, pois somente em 2005 as instituições de educação infantil tornam-se responsabilidade da secretaria municipal de educação; as profissionais da Educação Infantil passam a ser denominadas professoras no ano de 2014, após intensas reivindicações coletivas e, ainda neste cenário tardio, somente no ano de 2022 tais profissionais conquistam a totalidade de suas horas de trabalho fora de sala de aula, período chamado de hora-atividade. Conhecer as marcas históricas nos ajudam a compreender que, a nível municipal, precisamos avançar em relação às concepções e compreensões a respeito da Educação Infantil.

Tais marcas históricas incidem diretamente no trabalho das coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil, uma vez que imprimir função educativa junto à sociedade, ao trabalho desempenhado pelos professores da pequena infância, representa um desafio diário. Implica oferecer aportes ao trabalho desenvolvido pelos professores que, por vezes, ainda não são ou não se sentem reconhecidos como docentes, tarefa nada fácil diante de um ideário social com raízes assistencialistas

ainda tão aparentes. Desafio redobrado, pois as próprias coordenadoras não têm sua função afirmada e regulamentada.

Outras questões emergentes nas falas das coordenadoras, referem-se às dificuldades de cunho tecnológico, especialmente durante a pandemia de COVID-19, período de intenso trabalho de orientação e ensino a respeito do uso de aparelhos e aplicativos, bem como dificuldades com as orientações na utilização da plataforma Livro de Registros On-line – LRCO.

A utilização desta ferramenta digital, insere a Educação Infantil Municipal no que vem sendo chamado pelos estudiosos da educação de “Plataformização” do ensino (KOCH; RIPA, 2022; CGI.BR, 2022), fenômeno amplamente disseminado no estado do Paraná. A esse respeito os autores alertam para um aceleração e amplificação do receituário neoliberal no Brasil, especialmente na educação, por meio de suas plataformas. Fato que evidencia o crescente envolvimento de verbas públicas em empresas privadas de grande porte. Assim:

[...] ficamos reféns destas grandes empresas (GAFAM) que, em vez de tornarem não só a educação emancipadora, tornam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs meios de controle e negócios rentáveis (KOCH; RIPA, 2022, p. 4).

Em torno do segundo tema, *condições de trabalho* enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, as respondentes evidenciam dificuldades, limites e desafios:

O coordenador tinha o seu papel dentro da sua função, mas que muitas vezes na prática acabava se estendendo a outros afazeres além daquilo que nos

competia, por exemplo, substituir professor que havia faltado, desempenhar a função de direção na ausência dele (revezamento quando tinha o horário estendido), e a falta de uma gratificação pela função que exercia.” (CP 12)

As coordenadoras apontam a falta de entendimento dos demais agentes escolares, no que se refere às constantes solicitações para que realizem funções alheias a sua atribuição, devido a fragilidade desta função diante da comunidade educacional. Seu trabalho, muitas vezes, confunde-se com a função de secretaria ou auxiliar de diretor, pois na ausência deste, a CP responde pela comunidade escolar. As respostas abaixo confirmam tal fato:

Falta entendimento do que um coordenador na educação infantil deve fazer, muitas vezes sendo confundido com a função de secretário escolar (CP 16);

Desafio no sentido de que todos os envolvidos na instituição compreendam de fato o trabalho do coordenador enquanto foco no pedagógico e não como auxiliar do diretor (CP 27).

Outra questão citada por diversas coordenadoras se refere a falta de profissionais nas instituições, como nos revelam os trechos a seguir:

No momento atual temos sofrido com falta de pessoas, com isso nosso cronograma de planejamento precisa ser fechado diariamente. Com a falta de pessoas em todos os setores tenho assumido múltiplas funções, hora ajudando em sala de aula, hora na cozinha, hora na limpeza. Acaba que o trabalho pedagógico por vezes se acumula e traz uma sobrecarga (CP 8);

Falta de profissional, que leva muitas vezes a deixarmos nossa função de lado para entrar em sala. E as vezes até em outras funções (CP 10).

Aliada a necessidade de profissionais nas instituições educativas para atender com qualidade as demandas infantis, as coordenadoras apontam a falta de estrutura; de verba para melhorias essenciais; material didático, tecnológico e formativo para o trabalho com os professores; material pedagógico insuficiente e a inexistência de lugar adequado para realizar leituras, estudos e preparar as formações.

Esse quadro de carências e falta de profissionais revelado em diversas respostas das coordenadoras, converge com a precarização do trabalho docente apontada por Nörnberg (2020), quando são adotados procedimentos da lógica economicista como o gerenciamento da educação, “uberização” ou terceirização de serviços, descaracterizando a educação como bem público e as atividades de docência como exercício intelectual. Conforme a estudiosa, essa política de cunho neoliberal e conservador vem ganhando espaço no cenário nacional e produzindo uma verdadeira corrosão nos processos educativos do país. Tal lógica institui a responsabilização docente, tornando consensual o discurso que

[...] o fracasso da educação brasileira deriva da falta de profissionalização dos docentes [...] desfocando o olhar sobre o que na escola se materializa diariamente: a radical desigualdade social do nosso país e as precárias condições de ensino (p. 3).

Assim, o trabalho de professores e coordenadores é diretamente afetado, sobrecarregado e descaracterizado, com a necessidade de suprir demandas de outros funcionários como na falta de profissionais de

limpeza, cozinha, manutenção, entre outras. Tal situação gera, no contexto da Educação Infantil, a desqualificação do trabalho educativo destinado às crianças pequenas, que legalmente deveriam ter seus direitos e necessidades atendidos com prioritária destinação de verbas (BRASIL, 1988).

Nesta direção, outras respostas das CPs abordam a falta de valorização financeira diante das responsabilidades inerentes a função e o excesso de horas de trabalho:

A não valorização financeira, pois sempre fizemos mais do que nossas 8 horas diárias (CP 2);

A falta de incentivo financeiro (CP 13).

A esse respeito, inferimos que, apesar do reconhecimento da EDUCAÇÃO INFANTIL como primeira etapa da educação básica na LDB (BRASIL, 1996a) e da equiparação salarial das professoras da Educação Infantil no Plano de Carreira Municipal - PCCR (FRANCISCO BELTRÃO, 2014), ainda existe diferenciação entre as Coordenadoras Pedagógicas das instituições de Educação Infantil e das demais etapas do ensino, visto que estas recebem bonificação em razão das responsabilidades assumidas com a função.

Algumas coordenadoras demonstram também, a compreensão sobre a necessidade de organização do seu tempo, entendido aqui como a viabilidade em organizar uma rotina de prioridades para realizar suas atribuições de maneira efetiva.

[...] separar um tempo para realizar os estudos e leituras necessárias para melhorar o andamento da instituição (CP 21);

Tempo para conciliar estudo e planejamento de formação continuada com o restante do trabalho (CP 5).

Essas respostas e as mencionadas anteriormente, em que as coordenadoras descrevem as funções que desempenham, revelam um cotidiano permeado pela realização de “coisas alheias à coordenação por muito tempo, diminuindo o tempo para um trabalho mais específico” (CP 27).

Assim, concluímos que, parte das coordenadoras demonstra saber o que compete a sua função, mas se veem imersas em demandas emergenciais, o que resulta em “sobrecarga e acúmulo de funções” (CP 6). Outra parcela das coordenadoras investigadas necessita de esclarecimento quanto às delimitações de suas funções, visto que acredita ser responsável por “suprimir todas as demandas existentes no CMEI” (CP 2).

3.3.4. Necessidades formativas: pistas e indicativos

As últimas questões analisadas abordam a opinião das coordenadoras da Educação Infantil Municipal sobre a questão da formação para a função. Interessadas em saber se as coordenadoras consideram a formação um requisito importante para a atuação na função, perguntamos a opinião delas sobre critérios para assumir a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. As respostas se organizaram em torno de quatro eixos: formação; perfil; experiência e forma de escolha. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 13 - Critérios para assumir a coordenação pedagógica na educação infantil conforme respostas das CPs

EIXOS	RESPOSTAS		CPs
Formação	Formação específica Formação na área Formação adequada	Graduação Pedagogia Especialização Gestão escolar	22
Perfil	Liderança; autonomia; ética; paciência; abertura ao diálogo; flexibilidade; disposição para ouvir e ensinar, boa comunicação; bom relacionamento interpessoal (pais e equipe); respeito; esforço; comprometimento; disponibilidade; ser organizado; ser observador; visão do todo; gostar de ler e estudar/disposto a aprender; capacidade de mediar resolução de conflitos, mediador; entender um pouco de tudo; saber “cobrar” de maneira adequada e assertiva.		19
Experiência	Na educação infantil; na área; profissional; em todas as turmas; prática em sala, ser bom professor.		14
Forma de escolha	Votação interna; escolha entre pares; boa aceitação por parte do grupo.		4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No rol das respostas observamos a maior incidência sobre formação em pedagogia e a especialização em gestão escolar, compreendidas como formação específica; formação na área e formação adequada, citadas por 22 coordenadoras.

A segunda maior incidência de respostas (19), trata do perfil para a função, ou seja, as coordenadoras elencaram como critérios para a função: liderança; autonomia; ética; paciência; abertura ao diálogo; flexibilidade; disposição para ouvir e ensinar, boa comunicação; bom relacionamento interpessoal (pais e equipe); respeito; esforço; comprometimento; disponibilidade; ser organizado; ser observador; visão do todo; gostar de ler e estudar/disposto a aprender; capacidade de mediar resolução de conflitos, mediador; entender um pouco de tudo; saber “cobrar” de maneira adequada e assertiva.

Ressaltamos que, sob a ótica das CPs, a formação específica é um dos elementos, mas não o principal para a atuação na função, o que caracteriza um perfil que tem dimensões de personalidade e pouco de formação.

A experiência na docência foi o terceiro ponto mais citado (14 vezes), aparecendo como experiência na educação infantil; experiência na área; experiência profissional; experiência em todas as turmas; prática em sala de aula; ser bom professor.

As respostas sobre o critério “forma de escolha” são citadas em quatro respostas e referem-se a escolha por votação interna ou escolha entre pares e boa aceitação por parte do grupo.

Destacamos que os quatro eixos identificados – formação; perfil; experiência e forma de escolha – foram citados de maneira combinada, ou seja, mais de um ou pela maior parte das coordenadoras respondentes a pesquisa, sendo citados separadamente apenas por três pessoas, além de uma coordenadora que não respondeu a esta questão.

Assim, ao observar os critérios elencados como necessários ao profissional para exercer a Coordenação Pedagógica, aparecem inúmeras habilidades, especialmente em relação ao perfil, características superdimensionadas que se relacionam com as múltiplas ações que afirmam desenvolver no cotidiano, demandas que ultrapassam suas reais possibilidades de atuação.

Salientamos que as coordenadoras pedagógicas precisam ser vistas como profissionais imersas em condições reais de trabalho e existência, em processo de construção da sua identidade. Não como detentoras do saber, das soluções e respostas para todos os problemas educacionais, mas como profissionais reais, parceiras na busca por respostas, na problematização e na construção de consensos no dia a dia do trabalho.

As últimas questões deste eixo, abordam sobre a necessidade de formação específica para atuar na função e a formação continuada para a Coordenação Pedagógica. A respeito da necessidade ou não de formação específica, a maioria das coordenadoras reconhece a necessidade de formação específica em pedagogia, conforme as legislações vigentes – LDB 9.394 (BRASIL, 1996a) e PCCR (FRANCISCO BELTRÃO, 2014) –, aliada a formação continuada, como afirmam os fragmentos a seguir:

Seria bom, para quando assumir o cargo, sabermos qual será as nossas funções (CP 1);

Com certeza sim. Como trabalhar com as relações interpessoais (CP2);

Sim. São muitas as demandas para a função, mas considero importante: gestão de pessoas, planejamento, avaliação, doc. norteadores, práticas

pedagógicas, fases de desenvolvimento infantil. Tudo isso para poder dar suporte ao professor na hora de planejar, de construir os instrumentos avaliativos e na prática em sala de aula (CP 8);

Sim, acredito que deverá ser uma pessoa formada em pedagogia, que tenha alguns anos de experiência em sala, conhecimento dos documentos que norteiam a prática pedagógica e algo relacionado a gestão de pessoas (CP 21);

Sim, para direcionar suas funções com mais precisão e qualidade profissional (CP23);

Sim, formações voltadas a compreender o currículo, legislações, planejamento, como mediar o trabalho pedagógico junto aos professores entre outras (CP 27).

A necessidade de especialização em gestão escolar ou gestão de pessoas, também aparece com grande incidência nas respostas das coordenadoras. No entanto, duas respostas chamam nossa atenção:

A mesma exigida para ingressar na função de professor da rede, que tem como formação mínima: Formação de Docentes (CP 13);

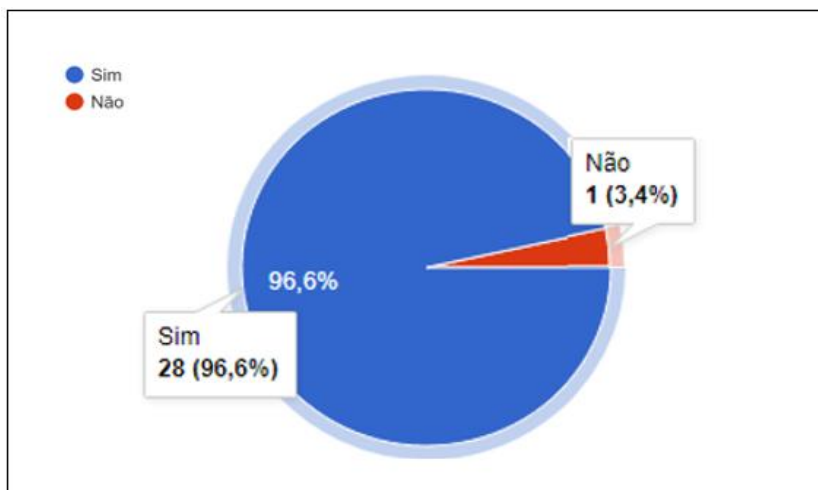
Formação específica não, mas deveria ter uma breve caminhada na educação para saber o contexto do dia a dia do professor (CP 18).

Tais respostas apontam a falta de esclarecimento sobre a formação para atuar na função em consonância às legislações que a regulamentam.

Por fim, as participantes foram questionadas a respeito do município ofertar ou não formação continuada para o exercício da função. Em caso positivo, deveriam responder como esta acontece e avaliar a

formação ofertada, em caso negativo precisariam indicar, sugerir possibilidades ou propostas formativas. Abaixo, o gráfico 2 ilustra as respostas:

Gráfico 1 - Resposta sobre a oferta de formação continuada pelo município pesquisado



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No gráfico 2, observamos que das 29 participantes da pesquisa, apenas uma respondeu que não há oferta de formação continuada para a Coordenação Pedagógica dos CMEIs. Fato curioso visto que, conforme mencionado na introdução desta pesquisa, a formação continuada para as coordenadoras da Educação Infantil acontece desde o ano de 2019 quando foi implantada a função. Esta é realizada pelos professores do grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância – GPECI, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, através do Projeto de Extensão “A primeira Infância e a formação de

professores” em parceria com a SMEC. Inicialmente o projeto foi direcionado aos professores de Educação Infantil – CMEIs e às diretoras das instituições. A partir de 2019 as formações foram direcionadas aos coordenadores. Sendo assim, qual seria o motivo dessa resposta?

Em observação aos dados, constatamos que a coordenadora respondente esteve em atuação no ano de 2020, período da pandemia de COVID-19. Neste ano, as formações presenciais foram suspensas pela necessidade de isolamento social vivida. Formações remotas foram oferecidas a toda rede de educação municipal e a formação específica para as coordenadoras da EDUCAÇÃO INFANTIL foi retomada somente no ano seguinte, fato que explica a resposta negativa em relação a oferta de formação continuada para o trabalho na Coordenação Pedagógica.

Porém, entre as coordenadoras que responderam “sim” quanto a existência de formação continuada para a função, evidenciamos duas respostas que afirmam ser 2022 o primeiro ano de formação específica para a Coordenação Pedagógica. No entanto, uma dessas coordenadoras atua na função desde o ano de 2020 e a outra desde 2021. Sendo assim, questionamos sobre qual a compreensão ou conceito de formação continuada permeia os anseios das profissionais em atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil Municipal. Em busca de mais evidências quanto a este questionamento, seguimos com a análise das demais respostas.

Esta mesma questão solicita às coordenadoras que, ao responderem “sim” sobre a existência de formação continuada, citem ainda, quais os temas abordados, como a formação acontece e como

avaliam esta formação. E ao responderem “não”, solicitamos a indicação de propostas ou sugestões de formação continuada.

As 28 CPs responderam que o município oferta formação continuada para a função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Em relação aos temas da formação e a forma como ela acontece, responderam de maneira geral, como nos trechos a seguir:

Planejamento, documentos norteadores como BNCC, referencial e outros, avaliação e currículo, prática docente (CP 13);

Papel do coordenador, planejamento, documentos norteadores. Acontece mensalmente em parceria com a Unioeste (CP 15);

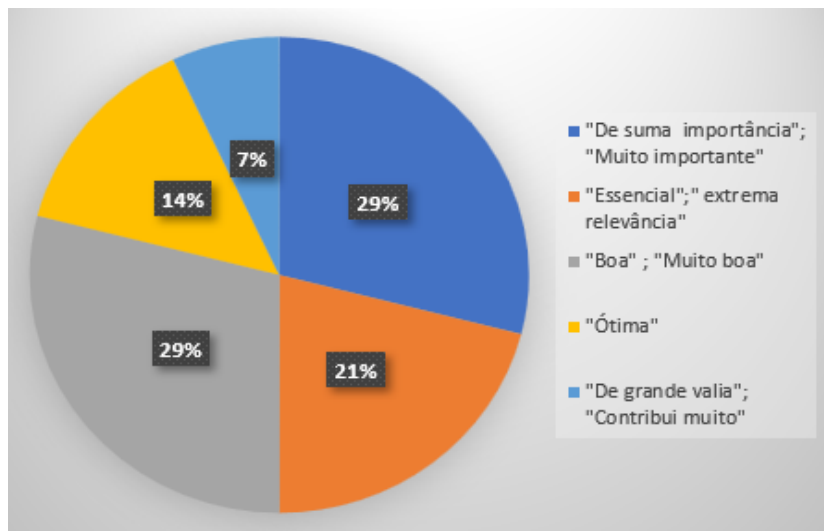
Planejamento, legislação currículo, discussões e troca de experiências entre outros temas centrais os quais dão base ao trabalho da coordenação e mesmo para o trabalho de formação com as professoras (CP 27).

Em relação a avaliação da formação ofertada, observamos que, além da coordenadora que afirmou não existir formação continuada para a função, outras 11 coordenadoras não responderam especificamente sobre essa questão.

Entre as 17 coordenadoras respondentes, quatro afirmaram que a formação ofertada é “de muita” ou “de suma importância” para a formação e troca de experiências (29%); para três CPs é “extremamente relevante” ou “essencial” para reflexão e conhecimentos necessários a função (21%); para quatro CPs é “boa” ou “muito boa” (29%); para duas CPs é ótima (14%) e uma CP considera que “tem sido grande valia,

contribuindo muito na superação de dificuldade, bem como na troca de experiências” (7%). Conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Avaliação das CPs sobre a formação continuada ofertada pelo município



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas respostas são citadas, diversas vezes, a abordagem dos conhecimentos necessários para função, a reflexão e a troca de experiências entre as coordenadoras, às quais observamos nos trechos a seguir:

A formação é ótima, em parceria com a Unioeste e nos dá subsídio para pensar as mudanças em termos de documentos orientadores e suas relações com a prática educativa trazendo a criança para a centralidade da docência (CP 7);

A formação abrange a realidade da instituição de educação infantil, sendo planejada conforme as demandas do grupo de coordenadores dos CMEIs de Francisco Beltrão. Abordando questões como planejamento, plano de ação, avaliação, entre outros elementos curriculares. Ela acontece 01 vez por mês na Uniãoeste, com duração de 4 horas. A formação ofertada é de enorme relevância e a considero muito proveitosa, sempre aprendo algo novo, além de ser um momento de interação e troca com os outros coordenadores (CP 24).

Dentre as respostas, quatro chamam nossa atenção em relação a alguns indicativos e problemáticas como a falta de profissionais, já mencionada em respostas anteriores:

Considero boa. Mas sinto que muitos problemas são levantados e existem a muitos anos e que não surgem soluções. Acredito que precisavam sair apenas das discussões e haver mudanças na prática. Me refiro a secretária de educação. Pois este e outros problemas, como por exemplo falta de professor. Acaba que afeta o andamento dos outros trabalhos (CP 10).

Outras questões são evidenciadas em relação a rotatividade na função conforme apontamos anteriormente, além do desejo/necessidade de mais formação, que se confirmam nas respostas a seguir:

A formação ofertada é essencial para o trabalho abordando temáticas que surgem das angústias cotidianas do coordenador de necessidades, acredito que ela vem sendo de grande valia, porém o fato de existir uma grande rotatividade de coordenadoras dificulta uma continuidade das formações (a qual existe, porém, alguns coordenadores pegam o barco andando. Acredito que para além da formação disponibilizada em parceira com a Uniãoeste deveriam ter outras

formações de caráter mais funcional do cargo, seja em relação a parte de sistemas tecnológicos, acompanhamento do trabalho e como realizar a mediação de conflitos. Além de dar ênfase nas incumbências do coordenador (27);

Penso que as formações deveriam ter acontecido de uma forma mais voltada para as metodologias que seriam utilizadas para a reformulação do Projeto Político Pedagógico, deixando um pouco mais claro de que forma cada uma deveria ser trabalhada (CP 12);

A formação é fraca pois é muito pouca e várias informações desconhecidas por parte da secretaria, já os professores universitários auxiliam como podem oferecendo instrumentos para ajudar nosso trabalho (CP 04);

Boa. Porém, precisa ser com mais frequência. (CP 19).

Quanto às sugestões ou propostas de formação continuada solicitadas a quem respondesse não existir a oferta de formação continuada específica para a função, outras participantes ainda indicaram temas e necessidades formativas, conforme demonstram as respostas a seguir:

Penso que a necessidade nesse momento está começando a ser suprida. Também gostaria de participar de formações que trabalhem com as relações interpessoais (CP 2);

Formação com as novas tecnologias, recursos para elaborar vídeos, trabalhos com fotos (CP 14);

Cursos (CP 16);

Gestão de pessoas (CP21);

Continuar, e direcionar mais formações para a função (CP 23).

A questão da gestão de pessoas e/ou relações interpessoais, citada por diversas coordenadoras como sendo uma dificuldade ou necessidade formativa, vem ao encontro do que postulam Almeida, Placco e Souza (2011), ao pontuarem que saberes específicos são requeridos na atuação do Coordenador Pedagógico, estes vão além dos saberes da docência, embora ancorados neles, apontam a necessidade de novas aprendizagens.

Desse modo, inspiradas na conceituação de Tardif (2005), sobre os saberes da docência, as pesquisadoras elencam os saberes necessários ao Coordenador Pedagógico:

[...] articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 234).

Tais apontamentos reforçam o que traz a legislação (CF, LDB) e igualmente, nossa percepção, sobre a importância de critérios como formação pedagógica inicial ampla, tempo mínimo de experiência na docência para conhecer os processos de gestão da sala de aula e formação continuada específica de qualidade, direcionada às atribuições da Coordenação Pedagógica na etapa da Educação Infantil.

A seguir apresentamos as reflexões finais sobre a pesquisa realizada. Conscientes de nossas limitações, modestamente consideramos

apontar alguns caminhos. Desejamos que nossas considerações sejam significativas não apenas para as coordenadoras pedagógicas da educação Infantil, mas para toda a rede municipal de educação, a fim de provocar movimentos para reflexões e melhorias.

REFLEXÕES FINAIS: alguns caminhos a apontar...

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire)

Ao encerrarmos esta etapa, consideramos que muitas de nossas inquietações iniciais ainda carecem de respostas, já que neste percurso formativo, novas questões se adicionam. Nesse sentido, não temos a pretensão de esgotar as reflexões em torno de nosso objeto de estudo, visto que a produção do conhecimento acerca de um fenômeno é sempre um recorte provisório da realidade que está em constante movimento. As análises realizadas são passíveis de serem revisitadas e ampliadas, e assim desejamos, que novos estudos se realizem em torno desse tema caro à educação infantil.

Convém retomar aqui os caminhos percorridos, os sentidos e significados acerca da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, à luz do referencial teórico-metodológico da fenomenologia, nossa opção de análise. Através dos passos deste paradigma, apresentamos as análises da pesquisa.

A provocação inicial é constituída a partir da experiência de trabalho da pesquisadora na Coordenação Pedagógica de uma instituição municipal de Educação Infantil, em momento de implementação da função. Contexto que desperta inquietações e questionamentos tais como: O que é coordenar o pedagógico na educação infantil? Há necessidade de uma formação continuada específica para esses coordenadores? A presença dos coordenadores pedagógicos nos CMEIs configura maior

compreensão da importância do trabalho indissociável de cuidar e educar realizado nestas instituições? Quais os maiores desafios no dia a dia da função? A experiência na docência (em sala) faz diferença ao atuar na gestão pedagógica? O que revela a não regulamentação da função das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil (CMEIs), em Francisco Beltrão-PR? Ou, ainda, por que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil (CMEIs) ainda não tem sua função regulamentada no município investigado?

Diante da complexidade do fenômeno a ser investigado, delimitamos nossa questão de pesquisa: Qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas, atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Francisco Beltrão/PR, sobre sua função? Sendo assim, elencamos como objetivo geral identificar a compreensão dos/as coordenadores/as pedagógicos/as dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, sobre sua função e atuação nas referidas instituições.

Na realização do primeiro passo do método de investigação fenomenológica chamado “*Epoché*”, ou suspensão de juízo diante do fenômeno “Coordenação Pedagógica da Educação Infantil”, renunciamos as interpretações pessoais prévias e tomamos o fenômeno tal como se apresenta, questionamos: Como é a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil? Como as coordenadoras se veem e veem a função?

Para o segundo passo – *descrição densa e objetiva* daquilo que se apresenta ao pesquisador – abordamos as múltiplas dimensões da forma como o fenômeno se expressa e é perceptível a nós. Assim, realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema da Coordenação

Pedagógica na Educação Infantil; a pesquisa documental em observação ao que dizem as legislações nacional, estadual e municipal sobre as atribuições do coordenador pedagógico e coletamos dados empíricos através da aplicação de um questionário às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil Municipal.

A revisão bibliográfica realizada através da plataforma BDTD, processo de busca e análise de pesquisas já realizadas sobre o tema Coordenação Pedagógica, nos aproximou do campo de estudo e dos principais autores que tratam desta temática. Evidenciamos a questão da formação do coordenador pedagógico e a sua função enquanto formador de professores, como foco da maior parte das pesquisas analisadas. Os estudos correlatos indicam ainda, falta de clareza e tensão permanente entre as atribuições, suas reais possibilidades de realização e demandas do cotidiano. Incipiente quantidade de estudos em relação a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil foi verificada.

Nas legislações nacionais, do estado do Paraná e do município investigado, constatamos superdimensionamento das atribuições do coordenador pedagógico, na mesma direção do entendimento de Almeida, Placco e Souza (2011), quando afirmam que os coordenadores e coordenadoras são sujeitos históricos, imersos em realidades, concepções e culturas. Assim, a configuração de suas funções é determinada por três fatores: 1) Da estrutura legal - sistemas de ensino que estabelecem diretrizes e normativas; 2) Da própria organização escolar – na maneira que estrutura e organiza o trabalho da coordenação pedagógica e suas possibilidades de atuação; 3) Do sentido atribuído pelo próprio coordenador – a maneira como se apropria, ou não, das

atribuições que lhe são direcionadas pelo sistema e pela escola –. Desta maneira, há um processo de tensão permanente decorrente das várias atribuições, que interfere na construção identitária do coordenador pedagógico, fazendo com que assuma determinadas tarefas em detrimento de outras, em função dessas relações de força que vivencia no cotidiano.

Compreender essas tensões e contradições torna-se fundamental aos coordenadores pedagógicos atuantes em todos os níveis de ensino e especialmente aos que atuam em instituições de cuidado e educação, visto que as especificidades do trabalho desempenhado nessas instituições, ainda precisam ser reconhecidas e necessitam estar organizadas a partir de uma visão ampla de cuidado, conforme apontam Bruno, Abreu e Monção (2015):

No âmbito da gestão, o cuidado se desvela nos processos de formação contínua da equipe em busca da construção de uma gestão democrática e participativa que garanta a voz de todos os sujeitos que compõem o cenário da instituição, ou seja, crianças, profissionais e famílias (p. 83).

O cuidado está presente em todas as etapas e instâncias da vida escolar, visto que conforme a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentadas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013):

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação infantil, mas de todos os níveis de ensino (p. 89).

No entanto, a especificidade da criança pequena, que necessita do professor para aprender/adquirir autonomia nas suas ações, expõe de maneira mais evidente a indissociabilidade de cuidado e educação na Educação Infantil. Sendo assim, “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2013, p. 89). A mesma lei afirma ainda que cuidar e educar são ações de dimensão inseparável, que iniciam na educação infantil e devem ser estendidas ao ensino fundamental, médio e etapas posteriores.

Desta forma, compreender a docência como base para o trabalho dos coordenadores pedagógico na Educação Infantil, é reconhecer que as crianças pequenas solicitam aos seus professores uma ação educativa sustentada nas relações, nas interações, no contato físico e emocional, em práticas educativas intencionalmente voltadas para seus processos de aprendizagem no espaço coletivo (BARBOSA, 2009). E o coordenador pedagógico é o profissional responsável por cuidar da formação continuada dos professores, bem como articular o planejamento e a organização do ensino, meios imprescindíveis para favorecer aprendizagens progressivas através das ações indissociáveis de cuidado-educação, com base nos documentos legais que orientam o trabalho na etapa da Educação Infantil.

Os dados empíricos produzidos a partir das respostas obtidas com o questionário, possibilitaram conhecermos o perfil profissional das coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, sendo composto majoritariamente por mulheres, com idade média entre 31 a 49 anos e mães de um ou dois

filhos. Quanto à formação mínima para atuação na coordenação pedagógica - graduação em pedagogia e ou especialização em gestão escolar- constatamos que das 29 participantes da pesquisa, somente um não atende este requisito. Em relação a experiência de, no mínimo, três anos na docência, evidenciamos que somente duas coordenadoras respondentes não apresentaram tal requisito. Dados que revelaram um grupo que, em sua maioria, possui formação e experiência condizentes com as exigências legais (LDB; PCCR) para o trabalho na coordenação pedagógica da educação infantil.

Quanto às compreensões sobre a função de coordenar o pedagógico na educação infantil, a maior parte das coordenadoras revelou conhecer e compreender quais são suas funções. No entanto, os desafios e as condições de trabalho evidenciadas e relatadas por elas, provocam excesso de atribuições e alta rotatividade na função, o que dificulta a construção identitária dessas profissionais, bem como a continuidade da formação continuada que recebem, esta embora seja avaliada por elas como importante, adequada e necessária, acaba atravessada pela constante troca de profissionais.

No terceiro momento de nossa opção teórico-metodológica, fase de *análise*, realizamos a partir do inventário de elementos captados e descritos acima, a interrogação do fenômeno na busca de características gerais, comparando as respostas dos sujeitos, suas diferenças e significações. Nesta etapa desenvolvemos o tratamento, a categorização, apresentação dos dados coletados e a triangulação destes elementos.

A precariedade histórica vivenciada nas instituições de educação infantil, quanto a estrutura e recursos humanos, aliada a falta de clareza

sobre as atribuições da função, que ainda é recente e busca sua identidade e afirmação na cultura local, tenciona a atuação das coordenadoras pedagógicas que se veem obrigadas a suprir diversas demandas.

O excesso de atribuições do profissional coordenador pedagógico, verificado nas legislações dos diversos estados das cinco regiões brasileiras investigadas por Almeida, Placco e Souza (2011), também é observado na legislação local – Lei n. 4.260 (FRANCISCO BELTRÃO, 2014); Lei 4551 (FRANCISCO BELTRÃO, 2018a) - que apresenta três páginas de descrição das atribuições da função. Cabe ressaltar que, oficialmente, tais leis ainda não se aplicam às coordenadoras pedagógicas atuantes nos CMEIs de Francisco Beltrão, visto que estas ainda não têm suas funções regulamentadas, mas essas atribuições permeiam as orientações que recebem e as ações que realizam.

Sendo assim, embora as coordenadoras pedagógicas atuantes na educação infantil de zero a três anos, realizem a mesma função das coordenadoras pedagógicas da educação infantil de quatro e cinco anos que atuam nas escolas municipais e as do ensino fundamental, não são legalmente reconhecidas e não recebem a bonificação referente às responsabilidades inerentes ao trabalho de coordenação pedagógica. Outra questão levantada pelas coordenadoras investigadas, refere-se à ampliação da carga horária de trabalho destas profissionais. Conforme as respostas das coordenadoras ao questionário de pesquisa, embora as coordenadoras da Educação Infantil tenham sua carga horária de trabalho definida em oito horas diárias, na maioria das vezes, esta é ultrapassada devido às inúmeras demandas vivenciadas cotidianamente. É importante lembrarmos aqui, que a rotina diária de atendimento integral das crianças

nas instituições de Educação Infantil municipais abarca dez horas e mais uma hora de “horário estendido”²⁵ solicitado por algumas famílias, totalizando 11 horas de atendimento diário nos CMEIs de Francisco Beltrão. Tal demanda gera a necessidade de intercalar os profissionais que atuam com carga horária de oito horas diárias (efetivos e PSS) e seis horas diárias (estagiários), impactando diretamente a organização do trabalho pedagógico.

Desta maneira, verificamos nas respostas do questionário, que as coordenadoras pedagógicas do CMEIs de Francisco Beltrão, sentem-se desvalorizadas em relação às responsabilidades e demandas da função que exercem, desejam e solicitam a regulamentação de sua atribuição, bem como a bonificação que lhes é devida.

Em observação ao processo inicial de atendimento a pequena infância no município de Francisco Beltrão (CONCEIÇÃO, 2014; CUCCHI, 2019), constatamos que, embora avanços sejam verificados na realidade investigada quanto: ao reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assumida efetivamente pela secretaria municipal de educação (BELTRÃO, 2005); a construção de CMEIs ou a adaptação de outros espaços para o atendimento da educação infantil (APÊNDICE 1); a exigência de formação adequada e a equiparação salarial das professoras da Educação Infantil no Plano de Carreira Municipal (PCCR, 2014) e, recentemente, a conquista da

²⁵Refere-se a ampliação do horário de atendimento às crianças dos CMEIs para as famílias que solicitarem este atendimento e comprovadamente justificarem tal necessidade, conforme orientação constante no documento anexo 14 desta dissertação.

totalidade de suas horas atividades (2022), mantém-se uma lacuna entre as conquistas legais, as políticas públicas de Educação Infantil e as práticas que ocorrem no interior das unidades de ensino. Ainda há uma diferenciação em relação a valorização da Educação Infantil e as demais etapas da educação básica.

Assim, amparadas nos dados produzidos com o questionário, constatamos que, embora algumas coordenadoras ainda pensem ser responsáveis por suprir todas as demandas cotidianas do CMEI, a maior parte das coordenadoras pedagógicas atuantes nas instituições de educação infantil de Francisco Beltrão, conhecem e dão significado as atribuições específicas da função. No entanto, tem sua atuação permeada por tensões e intercorrências do cotidiano, realizando muitas outras atividades que, por vezes, não condizem com as especificidades do seu trabalho.

Chegamos à essência do fenômeno, *Redução Eidética*, aquilo que ele é em si, revelando elementos comuns, a compreensão sobre o fenômeno observado.

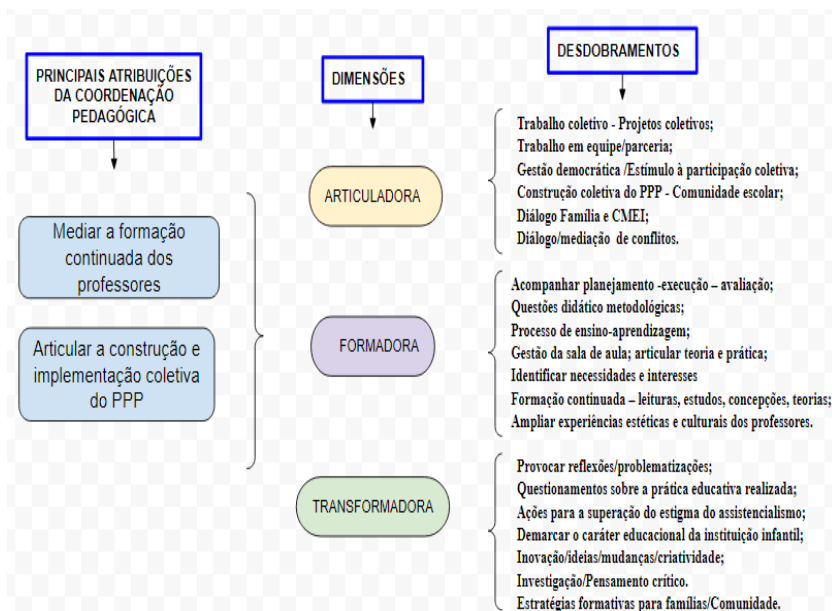
A questão da formação, foi um dos pontos em destaque no decorrer do percurso investigativo realizado. Conforme já mencionado, na pesquisa exploratória de caráter bibliográfico (estado do conhecimento), evidenciamos que a formação apareceu como principal foco nas pesquisas sobre o tema “Coordenador Pedagógico”. As reflexões contidas nos estudos analisados, abordam a formação deste profissional ou a sua atuação como formador em contexto de trabalho. Nos questionários aplicados às coordenadoras da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR, a questão da formação também se destaca.

A exemplo do que concluem Almeida, Placco e Souza (2011), as coordenadoras aqui investigadas, reconhecem a importância de atuar como formadoras dos professores em contexto e a necessidade desta dimensão em seu trabalho, mas ao apontarem as diversas atividades que realizam no cotidiano da função, revelam que nem sempre desempenham tal atribuição com prioridade, atuando de maneira fragmentada.

Ao chegar no último momento do método de investigação fenomenológico – *Reflexão fenomenológica* – apresentamos nossa reflexão, significados e sentidos sobre o fenômeno investigado, com a intenção de amarrar pontos sobre o tema e fazer alguns apontamentos.

Para este momento, retomamos as principais atribuições do coordenador pedagógico (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011), (KAILER; TOZETTO, 2022), as dimensões do seu trabalho (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011), e seus desdobramentos no dia a dia da função (SOUZA; SILVA, 2014); (BELLINTANI; RONCA, 2021); (SULA, 2016), compilados na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Principais atribuições do Coordenador Pedagógico, dimensões e desdobramentos



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Retomando a constatação já citada no capítulo inicial desta dissertação, reafirmamos que o trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas promove mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas que exige sólida formação continuada, infraestrutura e cooperação da comunidade escolar.

Neste sentido, avaliamos que a nova organização formativa proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão-PR e pelo projeto de extensão “A primeira infância e a formação continuada de professores” para o ano de 2023, caminha na direção certa. A pedido de diretores, coordenadores e dos próprios professores, o projeto de

extensão passa a abarcar novamente momentos de formação com todos os professores de Educação Infantil da rede, além de incluir as diretoras na formação que vinha sendo realizada somente com as coordenadoras.

A análise dos dados coletados em nossa pesquisa, revelam a importância que, além das coordenadoras compreenderem suas atribuições e o limite de suas ações nas instituições de Educação Infantil, é fundamental que a mantenedora, diretores, professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar também compreendam. Assim, as coordenadoras terão respaldo em suas ações e delas não será cobrado que realizem funções alheias às suas, pois não basta compreender suas funções e atribuições, é imperativo que também tenham condições concretas para realizá-las.

Consolida-se, assim, a relevância do trabalho desempenhado pelas coordenações pedagógicas no movimento de reflexão-ação e aprimoramento teórico-metodológico da prática docente nas instituições de Educação Infantil Municipais. Assim como nossas percepções em torno da necessidade de elevar a Educação Infantil e a pequena infância ao patamar de prioridade, com adequado investimento estrutural, ampliando a oferta, e com a necessária elaboração de políticas públicas concretas para o reconhecimento e valorização da Educação Infantil e de seus profissionais, compreendemos que, ainda é preciso demarcar o caráter educacional da Educação Infantil realizado nos CMEIs, superando o estigma assistencialista que marca o início do atendimento nessas instituições, e posteriormente, sua polarização como ação preparatória para o ensino fundamental. Essas ações tornam-se extremamente necessárias na realidade investigada, visto que tais compreensões ainda

permeiam o fazer educativo e o imaginário social e político no contexto pesquisado.

Por fim, ressaltamos o desejo de que as vozes das colegas coordenadoras, que estão ou já estiveram à frente desta função nas instituições de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão, ecoem nas reflexões que ora empreendemos neste texto. Que o importante e complexo trabalho que realizam tenha visibilidade social, seja reconhecido e valorizado. E assim, encerramos com as palavras de Nóvoa (2019), que exprimem as percepções desta pesquisadora em processo de constituição...

*“Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas.
Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas.
Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas.
É o melhor que vos posso dar” (p. 208).*

REFERÊNCIAS

ALMADA, Cristiane Patrícia Barros; LEITE, Adriana Antero. O papel do supervisor escolar e a continuidade da ação educativa. *In.*: Congresso Nacional de Educação – V CONEDU 2018. **Anais do V CONEDU**. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48195>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In.*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevizan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, São Paulo, v. 2, p. 227-288, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevizan. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. *In.*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. São Paulo: Loyola, 2021a.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevizan. Entrevista **Vera Placco, Vera Trevisan e Laurinda Ramalho - A Coordenação Pedagógica no EE (12/03/2021)**. Seminário organizado pelo Escritório de Evidências Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=shntbrmC3Gg&t=694s&ab_channel=Escrit%C3%B3riodeEvid%C3%A2ncias Acesso em 18/04/22.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **“Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2012.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZANHA, José Mario Pires. **Documento preliminar para a reorientação das atividades da Secretaria**. São Paulo: SEESP, 1983.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19331>. Acesso em: 23 maio 2021.

BELLINTANI, Irinilza Odonor Giansesi; RONCA, Antonio Carlos Caruso. *A coordenação pedagógica e a formação continuada: limites e possibilidades*. In: MALUF, Maria Regina; SOUSA, Clarilza Prado de. (Orgs.). **Relatos de pesquisa em psicologia da educação**. São Paulo: PUC-SP, 2021.

BICUDO, Maria Ap. Vigiani; CAPPELLETTI, Isabel F. (Orgs.); COELHO, Ildeu Moreira; GARNICA, Antonio V. Marafioti. **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Parecer n. 252/69**. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Conselho Federal de Educação – Institui Currículo de Pedagogia, Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 29 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.745 de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção1. Brasília, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei n. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Proposta de Emenda Constitucional regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (PEC 14). Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424compilado.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Ministério da Educação e Cultura Resolução-MEC. Conselho Nacional de Educação - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 19 de out. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Proposta de Emenda Constitucional Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (PEC 415). Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: DOU, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – BNCC. Brasília, 2017a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário oficial da União, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005/2014** - Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 3 ed.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. *In*: MACHADO, Ana Lucia de A (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A Gestão da Educação Infantil no Brasil. *In*: Fundação Victor Civita. **Estudos & Pesquisas Educacionais.** n. 3, novembro 2012. São Paulo, 2012. p. 29- 102.

CAMPOS, Rosania. **Educação infantil e organismos internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** um enfoque histórico-cultural. Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/11853>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CASTRO, Iris Martins de Sousa; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no GT08 da ANPEd. *In*: 40ª Reunião Anual da ANPEd, 2021. **Anais ANPEd:** Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_24. Acesso em: 22 fev. 2023.

CECCHIN, Silvana Cristina Fazzioni Hoehler. **As especificidades da gestão da educação infantil no município de Concórdia-SC.**2018.

Artigo (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2011> Acesso em: 19 de abril. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

CGI.BR - COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados** [livro eletrônico]: problemas e conceitos/[editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). 2014. Tese (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; PILONETTO, Roseli de Fátima Rech (Orgs.). Formação continuada de professores da educação infantil de Francisco Beltrão: cuidado e educação na primeira infância em foco. *In.*: Seminário de Extensão da Unioeste - Unioeste e sociedade: Ações compartilhadas – **Anais** do XIX SEU, 2019. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/eventos/seu/anais/XIX_SEU_A_nais.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

COSTA, Vânia Medianeira Flores. *et al.* Educação a distância x educação presencial: como os alunos percebem as diferentes características. *In.*: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, Florianópolis, SC. **Anais** ESUD 2014. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://www.esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126878.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CUCCHI, Andréia Zuchelli. **A atuação do diretor na gestão escolar nos centros municipais de educação infantil**: um estudo de caso em

Francisco Beltrão/PR. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/ Campus de Francisco Beltrão, 2019.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. *In*: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê**. Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. EED/CED/UFSC. mar. 2004. (Mimeo.). 69 p.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18797>. Acesso em: 19 fev. 2021.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. São Paulo, Araraquara, 2004.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p.411-424, 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 23, núm. 2, pp. 209-222, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3887>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2ª Ed. Revista. Editora UNIMEP, 1997. p. 23-33.

FRANCIO, Alana. **Quem são os profissionais da coordenação pedagógica**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/quem-sao-os-profissionais-da-coordenacao-pedagogica>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal nº4260/2014** - Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino. Francisco Beltrão- Paraná. Prefeitura Municipal, 2014.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal nº 4310/2015, de 30 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Francisco Beltrão-Paraná. Prefeitura Municipal, 2015.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal nº 4551/2018**. Altera a LEI nº 4260, de 21 de novembro de 2014 dá nova redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão - PR, e dá outras providências. Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 27 de fevereiro de 2018a.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal nº 4563/2018**. Cria em caráter transitório e temporário a função de COORDENADOR PEDAGÓGICO, lotado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 4 de abril de 2018b.

FRANCISCO BELTRÃO. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal, 2018c. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Relatorio-PME.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n.º 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da Pedagogia à Coordenação Pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (org.). **A**

coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez. 1991.

FREITAS, Elisabete Pereira de. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9882>. Acesso em: 03 jul. 2021.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.** 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2602>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó, SC: Argos, 2014.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16054>. Acesso em: 11 jun. 2021.

HOLTZ, Celso. O III plano setorial de educação, cultura e desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979-1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n.30, p.84-97, jun. 2008.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: Introdução geral a fenomenologia pura.** (Tradução Marcio Suzuki) 7. ed. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Entrevista: Somente boas intenções não bastam. *Gestão Escolar*. Dossiê Coordenador Pedagógico. **Revista Nova Escola**, v.14, p.16-17, São Paulo, jul. 2011.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Suzana Soares. A formação inicial do coordenador pedagógico: contexto do desenvolvimento profissional. *In: PRYJMA, Marielda Ferreira; SÁ, Ricardo Antunes de. (Org.). Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea: debates, discussões e proposições*. Curitiba: EDUTFPR, 2022. p. 131-159. E-book. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/30312>. Acesso em: 18 dez. 2022.

KOCH, Eliano Marcelino. RIPA, Roselaine. A educação e a barbárie dos dados: reflexões teórico-críticas sobre a plataformização do ensino no Brasil. *In. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias- CIE*. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/download/2185/1690>. Acesso em: 13 fev. 2023.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educação & Sociedade**, v.27, n.96, p.797-818, Campinas, outubro, 2006.

KRAMER, Sonia. BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. maio-ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação no Brasil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v.17, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/240/showToc>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Carla Cristina Gonçalves Gallego. **A experiência de participar de reuniões pedagógicas para coordenadores nos ambientes presenciais e digitais: da semente a potenciais flores e frutos.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13514>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MACHADO, Vivian de A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (E.M.E.I.S) de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10252>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MAGALHÃES, Poliana M. M. de Santana. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <https://sil0.tips/download/universidade-do-estado-da-bahia-departamento-de-educacao-dedc-i-programa-de-pos-g>. Acesso em: 20 out. 2021.

MANARIN, Camila. **Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5489>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, (Biblioteca do Pensamento Moderno), 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Os períodos das imigrações. Territórios e identidades em Francisco Beltrão/PR.** dourados:2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal Da Grande Dourados. Dourados, 2009.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia *et al.* **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NOLTE, Dorothy Law; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivem**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 17 fev. 2023.

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, M. L. R. **A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança**: um estudo no contexto da formação contínua. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Formação), Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de.; DANTAS, Otília Maria Alves da Nobrega Alberto. O coordenador pedagógico: contradições legais e possibilidades. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

PARANÁ. **Deliberação nº 034/93**. Normas para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 1993.

PARANÁ. **Deliberação nº 003/99** - Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 1999.

PARANÁ. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

PARANÁ. **Edital n.º 017/2013** – Concurso público de provas e títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 18 de fevereiro de 2013.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/refereencial_curricular_paranacee.pdf. Acesso em: jan. 2022.

PARANÁ. **Edital N.º 30/2022.** Processo Seletivo Simplificado (PSS) visando à contratação temporária para as funções de Professor e Professor Pedagogo. Secretaria da Educação e do Esporte – SEED. Curitiba, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Ana C. F.; FAVARO, Neide A.L.G. **A história da mulher na educação e no magistério no Brasil.** Paranaíba: Unespar, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35614594-A-historia-da-mulher-na-educacao-e-no-magisterio-no-brasil.html>. Acesso em 02 ago.2022.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.** 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15964>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PEREIRA, Rodnei. Revisitando a coleção “Coordenador pedagógico” vinte anos depois: temas e tendências. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola.** São Paulo: Loyola, 2021a.

PETRI, Claudia Maria Micheluci. **O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma**

escola estadual paulista. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19365>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PREVIATTELLI, Wania Maria. **Interação coordenador pedagógico - professores: um estudo sobre leitura colaborativa.** 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18949>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 69-96.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

RICHTER, Josiane. **A construção intersubjetiva da avaliação escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe.** 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3384>. Acesso em: 08 jun. 2021.

RONCA, Antonio Carlos C.; GONÇALVES, Carlos Luiz. Solidariedade e aprendizagem: sintonia necessária. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 09-29.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de segurança Nacional. *In: FREITAS, M. F. História social da infância no Brasil*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Mariana Muniz. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9098>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTANA, Poliana Marina Mascarenhas de. **Enodam-se os nós: o real, o simbólico e o imaginário no fazer do coordenador pedagógico**. An. 8 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2011. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000003201000100057&script=sci_arttext. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10260>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, V.S. Sandro. As especificidades da coordenação pedagógica da e na Educação Infantil. **Pensar a Educação em pauta**, Belo Horizonte, 20 mar. 2015. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/as-especificidades-da-coordenacao-pedagogica-da-e-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 nov.2021.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações de Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 91, mai/ago, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. IN: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHIESSL, Marlina O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica**: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2017. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1821>. Acesso em: 18 maio 2021.

SENTOMA, Thays R. A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23231>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone Maciel. **A Fenomenologia e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação**. Campo Grande, MS: InterMeio, v.18, n.36, p.50-63, jul/dez.2012.

SOUZA, Anevertton Lima de. SILVA, Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da. O coordenador pedagógico na educação básica: uma breve análise acerca da função x atuação. **VIII Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade” - EDUCON**, Aracaju, v. 08, n. 01, p.1-10, set/2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9763/4/3.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SULA, Margarete C. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19482>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SZABO, Kelly. **Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo.** 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9794>. Acesso em: 12 fev. 2021.

TABORDA, Marcia; RANGEL, Mary. Pesquisa Quali-quantitativa On-line: Relato de uma experiência em desenvolvimento no campo da saúde. **ATAS CIAIQ2015 - Investigação Qualitativa em Saúde**, Aracajú, v.1, p.11-15, ago. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/2> Acesso em: set. 2022.

TAHAN, Simone Pannocchia. **Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico:** um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22369>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLPE, Tatiana Alves Lara. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.** 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22003>. Acesso em: 13 jul. 2021.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis**: Marcas de uma experiência democrática. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91564>. Acesso em 15/01/2021.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **REAP** - Revista Administração: ensino e pesquisa, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241–273, 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: jan. 2023.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15970>. Acesso em: 23 maio 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Quadro dos CMEIs existentes no município de Francisco Beltrão-PR (ano de criação; localização e número de crianças atendidas):

Denominação Inicial	Denominação Atual	Ano de Criação	Localização Bairro	Número crianças atendidas
1. Creche Nice Braga	CMEI Nice Braga	1980	Miniguauú	185
2. Creche da Cango/Maria Helena Vandresse	CMEI Pequeno príncipe	1982	Cango	116
3. Creche Lea S. Camilotti	Desativada	1982	Entre rios	-
4. Creche Industrial	Desativada	1982	Industrial	-
5. Creche São Miguel	CMEI Carrossel	1983	São Miguel	100
6. Creche Pinheirinho	CMEI Marli Abdala	1985/1986	Pinheirinho	138
7. Creche Diva Martins	CMEI Diva Martins	1989/1990	Padre Ulrico	97
8. Creche Zelir Vetorello	CMEI Zelir Vetorelo	1993	Jardim floresta	154
9. Creche Criança Esperança	CMEI Prof ^a . Ivanir de Albuquerque	1994	Cristo Rei	138

10. Creche Alvorada	CMEI Nancy Pinto de Moraes	1994/1995	Alvorada	84
11. Creche Recanto Feliz	CMEI Sonho meu	1994	Pinheirinho	141
12. CMEI Herbert de Souza – Betinho	CMEI Herbert de Souza – Betinho	1999	Padre Ulrico	122
13. CMEI Idalino Rinaldi	CMEI Idalino Rinaldi	2000	Sadia	90
14. CMEI Delfo João Fregonese	CMEI Delfo João Fregonese	2000	Industrial	77
15. CMEI Mundo encantado	CMEI Mundo Encantado	2005	Novo Mundo	91
16. CMEI Cantinho do céu	CMEI Cantinho do céu	2009	Marrecas	169
17. CMEI Dalva Paggi Claus	CMEI Dalva Paggi Claus	2011	Luther king	154
18. CMEI Luiz Carlos Santos da Silva - Tio Didio	CMEI Luiz Carlos Santos da Silva - Tio Didio	2014	Jardim Seminário	73
19. CMEI Carmem Vargas Vanin	CMEI Prof ^{fa} . Carmem Vargas Vanin	2014	Antônio de P. Cantelmo	154
20. CMEI Aquarela	CMEI Aquarela	2017	Centro	109
21. CMEI Arco-Íris	CMEI Arco-Íris	2017	Alvorada	185

22. CMEI Peter Pan	CMEI Peter Pan	2020	N ^a . S ^a . Ap ^a .	84
TOTAL:				2.461

Fonte: Elaborado pela autora com base em Conceição (2014), Cucchi (2019) e dados públicos do site da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão²⁶, 2022.

²⁶ Disponível em:

<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/unidades-cmeis/>.
Acesso em 20 jun. 2022.

Apêndice 2 - Solicitação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Informações referentes a criação da função de coordenação pedagógica nos CMEIs de Francisco Beltrão-PR:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ-UNIOESTE – FB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO- MESTRADO /PPGEFB

Solicitação/ Requerimento

A/C: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão-PR.

Em função de nossa pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado/PPGE FB UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão, intitulada “*De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho*”, aprovada pelo Comitê Científico de Ética em Pesquisa - Parecer: 5.271.4660 em 03/03/2022, **solicitamos informações e documentos que comprovem a criação da função de Coordenador Pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Francisco Beltrão/Pr.**

O objetivo principal de nosso estudo é “Identificar o perfil profissional dos/as coordenadores/as pedagógicos/as dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Francisco Beltrão – PR, bem como a compreensão da função e atuação desses sujeitos nas referidas instituições”.

Este pedido se faz necessário visto que a pesquisa abrange a construção histórica da implantação da função no município, e em consulta ao site oficial da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão (<https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/>), não encontramos documentos relativos a essa questão.

Atenciosamente,

Vanderléia Schlickmann de Araujo – Pesquisadora.

Roseli de Fátima Rech Pilonetto – Orientadora.

Francisco Beltrão, 07 de março de 2022.

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO**

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°
55789222.8.0000.0107

Pesquisadora para contato: VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE
ARAÚJO

Telefone: 46 99912-6966 / e-mail: vanderleiasa05@gmail.com.

Endereço de contato (Institucional): vanderleia.araujo@unioeste.br

Prezada/o Coordenador/a,

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **“De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho.”** que tem como objetivo identificar o perfil profissional dos/as coordenadores/as pedagógicos/as dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Francisco Beltrão – PR, bem como a compreensão da função e atuação desses sujeitos nas

referidas instituições. Os objetivos específicos estabelecidos para esta investigação tem o propósito de: **investigar** o contexto histórico e epistemológico da função da coordenação pedagógica da educação infantil, a partir das produções da área; **conhecer** a função da coordenação pedagógica na educação infantil, observando a legislação brasileira e do município de Francisco Beltrão/PR; **mapear** o quadro de profissionais atuantes nas coordenações pedagógicas dos CMEIs do município de Francisco Beltrão – PR, a partir do ano de sua implantação quanto a identificação, formação e atuação profissional; e por fim, **identificar** as especificidades, lacunas e compreensões do trabalho na coordenação pedagógica da educação infantil, a partir do levantamento de dados realizado por meio de questionários e entrevistas. Esta pesquisa tem grande relevância social ao possibilitar o reconhecimento das condições e dos limites da atuação profissional dos coordenadores pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR.

Você é convidada/o a participar dos seguintes procedimentos: **participação de forma voluntária na pesquisa, através do preenchimento de questionário sobre a trajetória de formação profissional e a atuação na coordenação pedagógica da educação infantil.**

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento sobre a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado a qualquer momento nos endereços acima. Também você poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém três (03) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este

documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário das 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Após o término e conclusão da pesquisa nos comprometemos em fornecer-lhe uma cópia do texto final (dissertação) para que possa ler a pesquisa da qual participou.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Eu, **Vanderléia Schlickmann de Araujo**, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:

Francisco Beltrão/PR, data: ___/___/___

Apêndice 4 - Questionário para coordenadores/as pedagógicos/as da educação infantil de Francisco Beltrão-PR:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

PROJETO DE PESQUISA: “DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO”

PROFESSORES RESPONSÁVEIS: Vanderléia Schlickmann de Araújo (mestranda); Roseli de Fátima Rech Pilonetto (orientadora).

Questionário para coordenadores/as pedagógicos/as

O presente questionário é um dos instrumentos utilizados na coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado: “*De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho*”, o qual tem o objetivo de identificar o perfil profissional dos/as coordenadores/as pedagógicos/as dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão – PR, bem como a compreensão da função e atuação desses sujeitos nas referidas instituições.

Salientamos que os dados e informações explicitados neste questionário são **sigilosos e utilizados apenas com a finalidade de pesquisa**. Não haverá identificação dos participantes na publicização dos dados.

Antecipadamente agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

1) Dados de identificação:

Nome:

CMEI: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Casada: () sim () não

Filhos: () sim () Não Quantos: _____

2) Formação e atuação profissional:

A) Nível médio:

Regular

Técnico profissionalizante (Magistério/Formação de Docentes)

Outro. Qual: _____

Instituição: _____

B) Nível superior:

Graduação – Curso: _____ Instituição: _____
Ano de conclusão: _____ presencial a distância.

Graduação – Curso: _____ Instituição: _____
Ano de conclusão: _____ presencial a distância.

C) Nível pós-graduação:

Especialização. Nome: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ presencial a distância.

Especialização. Nome: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ presencial a distância.

Especialização. Nome: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ presencial a distância.

Mestrado. Nome: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Ano de ingresso como professora efetiva/concursada na rede municipal de ensino de Francisco Beltrão: _____

Tempo de experiência total como professora: _____

Tempo de experiência total na educação infantil como professora:

Tempo de experiência na coordenação pedagógica na educação infantil:

Como acessou a função: () Eleição/escolha entre os pares.

() Escolha da direção da instituição - CMEI.

() Indicação da Secretaria Municipal de Educação - SMEC.

() Outro. Qual: _____

3) Função e atuação na coordenação pedagógica:

A) Em sua opinião, qual a principal função/atribuição do/a coordenador/a pedagógico/a?

B) Na sua opinião, qual(ais) o(s) critério(s) para assumir a função de coordenador/a pedagógico/a na educação infantil?

C) Há necessidade de uma formação específica para a função de coordenador/a pedagógico/a?

() sim. Qual?: _____

() não.

D) Descreva as principais ações/atividades desenvolvidas no cotidiano de seu trabalho

E) Mencione as dificuldades, limites ou desafios, encontrados durante a atuação como coordenadora pedagógica.

F) O município oferece formação continuada para o trabalho como coordenador/a pedagógico/a?

() sim () não

Se *sim*, quais os temas abordados nessa formação? Como ela acontece?
Como você avalia a formação oferecida?

Se *não*, quais possibilidades ou propostas de formação continuada
você indicaria?

Apêndice 5 - Respostas das questões do eixo 3 do questionário:

A – Principal função/atribuição das coordenadoras investigadas:

	A) Em sua opinião, qual a principal função/atribuição do/a coordenador/a pedagógico/a?
01	<i>Trabalhar na orientação dos professores.</i>
02	<i>Na minha opinião o trabalho do coordenador pedagógico é contribuir com os trabalhos da direção bem como dar suporte pedagógico aos professores. Vale salientar que é a pessoa que está ali para suprimir todas as demandas existentes no CMEI.</i>
03	<i>Na minha opinião a principal função seria estar lado a lado com os professores, diariamente auxiliando e contribuindo para um bom planejamento e execução dos mesmos.</i>
04	<i>Auxiliar e orientar os professores quanto ao planejamento, visando reforçar a importância de seguir a proposta pedagógica que a instituição se baseia e fortalecendo os processos democráticos.</i>
05	<i>A função do coordenador pedagógico é acompanhar e orientar o trabalho do professor desde o planejamento a sua execução, bem como buscar, disponibilizar e acompanhar a formação continuada na unidade de ensino. Fazer com que a comunicação entre pais e professores flua de maneira funcional. Avaliar e acompanhar o processo de ensino, acompanhar orientar o processo avaliativo de ensino aprendizagem.</i>
06	<i>Auxiliar no planejamento e formações internas</i>
07	<i>A principal função da coordenação é a organização e reflexão do trabalho pedagógico junto aos professores, através do acompanhamento do planejamento, promovendo debates, estudos, reflexões sobre a prática, orientando sobre questões didático metodológicas e sobre processos avaliativos.</i>
08	<i>Suporte pedagógico ao professor na formação continuada articulando esses momentos, suporte na hora de planejar garantindo que o mesmo está de acordo com os documentos norteadores considerando a criança como protagonista dentro da</i>

	<i>faixa etária específica de cada turma. Suporte na hora de avaliar, construção dos portfólios e pareceres descritivos, bem como suporte na prática pedagógica, no manejo com as crianças, na superação dificuldades do cotidiano. Mediador de relações entre equipe e famílias. Não consegui elencar apenas uma.</i>
09	<i>Acompanhar e auxiliar no planejamento e assegurar que as práticas educativas estejam de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição. Orientando, acompanhando e auxiliando diariamente o planejamento dos professores (elaboração de projetos, planejamento diário, avaliação, portfólios, pareceres e RCO).</i>
10	<i>Acho difícil definir uma principal função. Pois o trabalho engloba várias funções que considero essenciais para um bom trabalho de coordenação. Entre elas: condução pedagógica, acompanhar o processo de ensino/aprendizagem. Definir projetos pelas observações. Auxiliar o professor nas dificuldades, na busca de inovações. Ser mediador entre a família/CMEI/professor. Identificar necessidades. Buscar melhorias de trabalho. Além das partes documentais, como PPP, Regimento escolar, entre outros.</i>
11	<i>Auxiliar no planejamento das professoras.</i>
12	<i>Acompanhar e auxiliar os professores.</i>
12	<i>Orientar o planejamento e as atividades pedagógicas, direcionar estudos e novas perspectivas da prática, traçar soluções para problemas trazidos pelos professores, relação família e CMEI, organizar de forma eficiente o trabalho interno.</i>
14	<i>Auxiliar professores e direção, acompanhar e coordenar o planejamento, acompanhamento do desenvolvimento das crianças e tudo o que cabe a função.</i>
15	<i>Auxiliar e orientar o planejamento escolar</i>
16	<i>Trabalhos burocráticos como por exemplo: preencher matrículas, fazer documentos, solicitações para o governo, etc.</i>
17	<i>Planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.</i>

18	<i>Orientar os professores, mediar relação professor/pais, prof./aluno, prof./prof.</i>
19	<i>Organizar o trabalho Pedagógico.</i>
20	<i>Coordenar os trabalhos pedagógicos e auxiliar a equipe</i>
21	<i>Organizar/mediar/articular/formar/transformar a equipe, currículo, pais e alunos.</i>
22	<i>acompanhar, orientar, dar suporte a equipe pedagógica</i>
23	<i>Auxiliar em todo planejamento dos profissionais da instituição, se fazer conhecedor dos processos administrativos que envolvem a instituição, acompanhar e atuar em sala de aula, acompanhar e execução do processo de ensino e aprendizagem de todas as turmas, oferecer e proporcionar junto aos órgãos competentes formações para os profissionais e todas as áreas, promover um relacionamento profissional afetivo com o grupo escolar bem como atuar no atendimento da comunidade escolar.</i>
24	<i>Acompanhar, orientar e auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico.</i>
25	<i>Acompanhar professores em seus planejamentos e execução das atividades em sala de aula</i>
26	<i>Orientação e direcionamento do trabalho pedagógico.</i>
27	<i>Orientação supervisão e acompanhamento realizando a mediação do trabalho pedagógico junto aos professores e dando suporte educacional para a prática pedagógica, favorecendo as trocas de experiências entre seus pares a fim de qualificar o trabalho educacional. Exercendo uma função essencial enquanto mediador da formação, aquele que se mostra enquanto elo entre os envolvidos nesse processo, pois esse articula o coletivo. Atuando de forma direta nos aspectos pedagógicos sendo responsável por viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico com o currículo juntamente com os professores. Também se apresenta como o profissional das relações ao realizar a mediação e resolução dos conflitos que se apresentam cotidianamente na instituição.</i>

28	<i>Acompanhar o processo de ensino aprendizagem, buscando métodos didáticos.</i>
29	<i>É difícil definir somente a principal (uma) função na coordenação pedagógica. Creio que organizar, orientar e mediar a atividade pedagógica, acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem, estejam entre as principais funções da coordenação pedagógica.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

B - Critérios para o exercício da coordenação pedagógica:

	B) Na sua opinião, qual(ais) o(s) critério(s) para assumir a função de coordenador/a pedagógico/a na educação infantil?
01	<i>Votação interna entre os professores efetivos, teria que ter formação em pedagogia.</i>
02	<i>Primeiramente penso que um dos critérios mais requisitados deve ser a ética profissional e como segundo critério, já ter experiência na educação infantil, pois um depende do outro para que a coisas aconteçam.</i>
03	<i>No mínimo uma pós graduação em gestão escolar, mas acima de tudo perfil de liderança, ter equilíbrio e um bom relacionamento com os colegas, estar aberta ao diálogo.</i>
04	<i>Ter formação específica na área e ser escolhido pelos pares da instituição.</i>
05	<i>Ter formação específica, ser uma pessoa centrada, e equilibrada, alguém que se esforce na busca do conhecimento e transmissão do mesmo, alguém aberto ao diálogo.</i>
06	<i>Pós graduado</i>
07	<i>Escolha entre pares</i>
08	<i>Experiência na área, considero de fundamental importância que o coordenador já tenha sido professor para entender as demandas da sala de aula com mais propriedade, bem como perfil, boa comunicação facilidade em se relacionar.</i>

09	<i>Acredito que para ser coordenador é necessário ter especialização em coordenação escolar e experiência na educação infantil.</i>
10	<i>Formação na área. Experiência profissional.</i>
11	<i>Além de ter pedagogia, tem que ter experiência em sala, entender um pouco de tudo, para poder ajudar as professoras quando precisam, e ter vontade pra isso.</i>
12	<i>Formação e tempo de atuação na Educação Infantil.</i>
12	<i>Formação adequada, experiência na função, Conhecimento sobre a metodologia desenvolvida, comprometimento, entender as demandas da unidade, ser proativo, ter espírito de liderança, ser observador.</i>
14	<i>Ser uma pessoa paciente, apta em aprender e ter mudanças de conceitos, ter experiências em todas as turmas.</i>
15	<i>o coordenador deve ter conhecimento de prática em sala de aula, uma visão do todo, ser uma pessoa disposta e com facilidade em conversar, auxiliar os professores, aceitar opiniões e reclamações para manter um bom diálogo com todos. Saber "cobrar" de maneira adequada e assertiva</i>
16	<i>Ter boa comunicação oral, entender sobre processos, licitações e documentos em geral. Saber utilizar as tecnologias.</i>
17	<i>Formação, e perfil profissional.</i>
18	<i>Ter uma boa aceitação do grupo, estar sempre com o trabalho em dia e organizado, entender as leis q regem a educação</i>
19	<i>Ter muita paciência. Saber dialogar. Conhecer o desenvolvimento infantil. Estar sempre disposto a aprender.</i>
20	<i>Ter um bom tempo de sala de aula, ter uma bagagem pedagógica, conhecimentos teóricos e metodológicos, bom relacionamento interpessoal.</i>
21	<i>Que tenha uma boa capacidade de comunicação, que goste de ler, estudar, que tenha um olhar apurado/atenado, e que tenha um bom relacionamento com os pais e equipe.</i>
22	<i>Graduação e conhecimento na educação infantil</i>

23	<i>Formação pedagógica, bom desempenho, autonomia e liderança.</i>
24	<i>Primeiramente ter formação em pedagogia. Conhecer a realidade da sala de aula. Estar disposto a aprender, ouvir, ensinar. Ser mediador e interessado no processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos atendidos pela instituição.</i>
25	<i>Ter uma formação específica na área</i>
26	<i>formação, instrução, disponibilidade, liderança, boas relações, comprometimento.</i>
27	<i>Precisa conhecer bem o currículo, ter experiência em sala, formação constante e adequada, saber realizar um trabalho junto aos professores por meio da orientação suporte e supervisão do trabalho pedagógico (estar aberta ao diálogo, ser flexível), ter a capacidade de mediar a resolução de conflitos. Deve compreender a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, ao que se refere as documentações, campos de experiência, avaliação entre outros aspectos. Saber como se dá bem como a importância do planejamento, precisa compreender a etapa de ensino da educação infantil enquanto única e cheia de possibilidades para o desenvolvimento das crianças. Entre outras coisas precisa ser um bom professor.</i>
28	NÃO RESPONDEU
29	<i>Acredito que os principais critérios são: a formação acadêmica (possuir conhecimento necessário para exercer sua função), a experiência no processo de ensino e ter boa relação, de respeito com as colegas de trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

C – Necessidade de formação específica para o exercício da função:

	C) Há necessidade de uma formação específica para a função de coordenador/a pedagógico/a? Se sim, qual?
01	<i>Seria bom, para quando assumir o cargo, sabermos qual será as nossas funções.</i>

02	<i>Com certeza sim. Como trabalhar com as relações interpessoais.</i>
03	<i>Acredito que ninguém sai pronto de nenhuma formação acadêmica, mas sim nas formações continuadas podemos trocar ideias com outras coordenadoras, refletindo e melhorando nosso trabalho.</i>
04	<i>Sim, na área de gestão escolar, orientação e supervisão.</i>
05	<i>Sim, é muito importante que haja formação em gestão de pessoas, tanto EAD quanto presencial, além disso momentos de trocas de experiências entre coordenadoras.</i>
06	<i>Sim, curso específico para a função</i>
07	<i>Sim, voltado a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, com um olhar para as especificidades da docência na primeira infância</i>
08	<i>Sim. São muitas as demandas para a função, mas considero importante: gestão de pessoas, planejamento, avaliação, doc. norteadores, práticas pedagógicas, fases de desenvolvimento infantil. Tudo isso para poder dar suporte ao professor na hora de planejar, de construir os instrumentos avaliativos e na prática em sala de aula.</i>
09	<i>Sim, é necessário formação continuada para formar as coordenadoras.</i>
10	<i>Sim. Como em todas as áreas, a formação é fundamental. Acredito que a experiência também faça uma diferença significativa. Quando você conhece a realidade de cada sala, você compreende as dificuldades e ansias dos professores.</i>
11	<i>Eu acredito que sim. A que estamos fazendo na Unioeste já está ajudando bastante.</i>
12	<i>Acredito que sim. Uma especialização na área e também experiência com a modalidade de ensino.</i>
12	<i>A mesma exigida para ingressar na função de professor da rede, que tem como formação mínima: Formação de Docentes.</i>
14	<i>Sim, principalmente para entender qual a sua real função.</i>

15	<i>sim, Formação são sempre bem vindas e só vem a somar. Trocas de experiências já são ótimas.</i>
16	<i>Sim, principalmente na área de informática e gestão de pessoas.</i>
17	<i>sim, pedagogia.</i>
18	<i>Formação especificação não, mas deveria ter uma breve caminhada na educação para saber o contexto do dia a dia do professor</i>
19	<i>Sim.</i>
20	<i>Acredito que todo conhecimento agrega nessa função, uma especialização em gestão escolar auxilia</i>
21	<i>Sim, acredito que deverá ser uma pessoa formada em pedagogia, que tenha alguns anos de experiencia em sala, conhecimento dos documentos que norteiam a pratica pedagógica e também algo relacionado a gestão de pessoas.</i>
22	<i>Sim.</i>
23	<i>Sim, para direcionar suas funções com mais precisão e qualidade profissional.</i>
24	<i>Sim.</i>
25	<i>Eu acredito que sim, cursos voltados para real função do coordenador</i>
26	<i>acredito que precisava, principalmente como suporte e orientações.</i>
27	<i>Sim, formações voltadas a compreender o currículo, legislações, planejamento, como mediar o trabalho pedagógico junto aos professores entre outras</i>
28	<i>Acredito que seria importante uma formação de gestão ou algo nas áreas afins.</i>
29	<i>Não posso afirmar categoricamente, mas creio que a formação em pedagogia pode facilitar a organização e orientação da atividade pedagógica e o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

D – Principais ações desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas:

	D) Descreva as principais ações/atividades desenvolvidas no cotidiano de seu trabalho
01	<i>Acompanhamento com professores, fazer matrículas, secretaria, chamar os pais para conversar, organização do CMEI.</i>
02	<i>Como divido a coordenação com outro colega, fizemos divisões de turmas. Hoje temos 10 turmas no CMEI e cada um ficou responsável por cinco. Minhas principais ações são: Auxiliar nos planejamentos, cuidar do RCO, contribuir na construção dos pareceres e portfólios, auxiliar no refeitório especificamente o maternal 1 que são menores e ainda não comem sozinhos, organizar promoções para arrecadar fundos para nosso CMEI, organizar os envelopes que são mandados todo final de mês para a arrecadação da contribuição espontânea, ajudar no horário estendido e na organização geral do CMEI.</i>
03	<i>Acompanhamento do planejamento, trazendo ideias para melhorá-lo. Auxiliar na construção dos pareceres, portfólios. Substituir em sala de aula. Estudar temas interessantes ao meio docente, fazendo grupos de estudo dentro da hora-atividade, etc.</i>
04	<i>Substituir professores. Auxiliar no planejamento. Resolver problemáticas relacionadas a gestão e pessoas. Corrigir RCO.</i>
05	<i>Enquanto trabalhei como coordenadora, no primeiro ano o foco foi estudo análise e montagem dos conceitos sobre temas específicos relacionados ao PPP, com toda a equipe, um trabalho coletivo, e de longa duração, está parte documental muito importante, tirava momentos para ir até as salas acompanhar o trabalho dos professores e estar a par do planejamento e formação dos mesmos. No ano seguinte consegui me organizar melhor, teve muita orientação frente ao RCO, e trabalho remoto, lia todos os planejamentos e relatórios das atividades desenvolvidas, orientando e acompanhando todo planejamento e avaliação do trabalho realizado, no ano de 2021, um pouco mais tranquilo, o PPP pronto, o trabalho era mais de</i>

	<i>orientação e acompanhamento do planejamento e execução do mesmo formação continuada durante as horas atividades, auxiliando sempre que possível, acompanhando o registro de classe online. Isso entre outras atividades desenvolvidas.</i>
06	<i>Auxiliava no planejamento, formações internas, matrícula, atendimento aos pais, organização de documentações, rancho, recebimento de contribuição APMF, auxiliar em sala (na falta de professor)</i>
07	<i>No momento que estive na função: *Orientação do planejamento junto aos professores (prioridade); * Organização das formações continuadas na unidade; * Condução da reunião de pais quando se trata de questão pedagógicas; * Atendimento as famílias; *Leitura e orientação sobre as avaliações das crianças; *Orientação de leituras textos de estudo; * Organização de cronograma de espaços internos pelas crianças; *Ajuda ao diretor em questões administrativa; * Participação efetiva nas instâncias colegiadas; *Substituição de professores de atestado; *Ajuda na cozinha e limpeza na falta dos profissionais; *Entre outras funções</i>
08	<i>Acompanhamento diário dos professores nos momentos de planejamento (hora atividade); Acompanhamento da prática pedagógica; Acompanhamento das demandas das salas de aula; Intermediações das relações interpessoais, articulações entre membros da equipe, atendimentos a pais intermediando conversas com as professoras quando necessário; Organização da demanda de planejamento garantindo que todas consigam planejar;</i>

09	<p><i>Acompanhar e auxiliar no planejamento e assegurar que as práticas educativas estejam de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição. Orientando, acompanhando e auxiliando diariamente o planejamento dos professores (elaboração de projetos, planejamento diário, avaliação, portfólios, pareceres e RCO).</i></p>
10	<p><i>Acompanhar e auxiliar no planejamento. Coordenar e acompanhar eventos, Reunião, conselho de classe. Observar a prática pedagógica e sugerir práticas novas. Orientar e acompanhar o RCO. Acompanhar a confecção dos portfólios. Coordenar, elaborar e execução do PPP. Articulação entre família/CMEI/professor/aluno. Orientar e acompanhar os diagnósticos de alunos. Promover momentos para reflexão, da prática. Auxiliar o diretor. Incentivar trabalho em grupo.</i></p>
11	<p><i>Arejar a sala dos professores, ligar computadores, conversar com as professoras sobre as atividades desenvolvidas durante a semana, e conversar sobre algumas sugestões de atividades, se precisam de algum material pedagógico, separo livros de literatura para levarem pra sala. Ajudo quem tem dificuldade para preencher o RCO. Responder pais no WhatsApp, mandar mensagem para pais que não trouxeram lenço, fralda, roupas, etc., ou quando o filho não está bem. Confecciono, quando me sobra tempo, materiais pedagógicos. Ajudo na organização quando falta professoras, na hora atividade quando precisar trocar. Auxílio as professoras quando precisam. Escrevo bilhetes nos grupos de pais. Converso com as crianças quando estão com problemas de comportamento.</i></p>

12	<i>Acompanhar o professor durante o seu trabalho em sala e também nos momentos de planejamento, conversar com os familiares sobre as crianças. Realizar e participar de formações.</i>
12	<i>Orientar o planejamento do professor, atender as demandas das crianças, atendimento as famílias, direcionar estudos e discussões, elaborar cronogramas organização de atividades que facilitem o dia-a-dia do CMEI, contato com os pais por diversos motivos (doença, marcar conversa, recados de algo que ocorreu no CMEI ou em casa, informativos), auxiliar nas atividades desenvolvidas pelos professores, atender demandas imediatas que mudam diariamente, entre outras.</i>
14	<i>Acompanhar a hora atividade, auxiliar em sala o desenvolvimento das atividades e das crianças, propor materiais extras, auxiliar na questão técnica na área de informática.</i>
15	<i>Acompanhamento do planejamento escolar, acompanhamento do dia a dia em sala de aula, olhar mais preciso para os períodos de adaptação das crianças, atrasos de desenvolvimento, auxílio para as famílias, auxílio na organização da rotina, acompanhamento nas avaliações e RCO, entre outros.</i>
16	<i>Confecção de documentos, avisos para pais, organizar reuniões, conversas etc.</i>
17	<i>Acompanhamento do planejamento, da prática pedagógica e formação continuada dos professores.</i>
18	<i>Orientação pedagógica, mediação com pais, conversa com os profs., acompanhamento dos planejamentos</i>
19	<i>Organizar a rotina diária. Orientação da equipe. Acompanhamento do planejamento. Supervisão do RCO. Ser elo de ligação entre a secretaria de educação e os professores.</i>
20	<i>Acompanhamento pedagógico com os professores no momento de hora atividade, acompanhamento dos alunos, diálogo com os pais, cronogramas e relatórios, organização de espaços, entre outros.</i>

21	<i>Acompanhamento do planejamento/portfólio/avaliação das professoras e alunos, garantir o cumprimento do PPP, leituras de documentos e textos, estimular e articular a formação continuada da equipe, conversar com os docentes e pais de alunos, zelar pela qualidade de relações interpessoais.</i>
22	<i>acompanhar e orientar as professoras no planejamento e no desenvolvimento das atividades planejadas</i>
23	<i>No momento atuo no setor administrativo, desenvolvendo atividades direcionadas para todos os setores.</i>
24	<i>Acompanhar o planejamento das professoras; Observar a rotina em sala de aula; Acompanhar os momentos de interação, atividades pedagógicas e alimentação das crianças; Ouvir os anseios das professoras; Auxiliar na construção dos planejamentos e instrumentos de registro; Organizar o quadro de hora atividade dos professores; Conversar com pais; Pensar em promoções e momentos de interação entre as crianças e as famílias; Organizar a formação dos professores e reuniões; Conferir se as atividades propostas estão sendo desenvolvidas; Escrever bilhetes para os pais e responsáveis; Entrar em contato por telefone e WhatsApp; Encaminhar o cardápio da alimentação das crianças mensalmente nos grupos das turmas; Abrir e fechar o CMEI; Ajudar nas salas em que faltam professores; Auxiliar a direção nas questões burocráticas (como prestação de contas da APMF, rancho, entre outros afazeres), etc...</i>
25	<i>Trabalhar em parceria com a direção, acompanhar o planejamento, conversa com os pais quando necessário, organizar conselho de classe.</i>
26	<i>Diálogo e orientação com professores, portfólios, pareceres, conversas com as famílias, reunião (2021 foi um ano bem difícil devido ao cenário da pandemia).</i>
27	<i>Realizar a orientação supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico junto as professoras principalmente no planejamento das atividades;</i>

	<p><i>Auxiliar os professores por meio da troca de experiência, disponibilizar materiais, ajudar na compreensão dos documentos norteadores e mesmo uso do sistema do RCO (ensinar, acompanhar);</i></p> <p><i>Dar suporte de todas as formas (planejamento, materiais, tecnologias);</i></p> <p><i>Planejar, disponibilizar e mediar as formações;</i></p> <p><i>Mediar a resolução de conflitos seja</i></p> <p><i>Ouvindo angústias e tentando ajudar os professores na resolução de problemas, ou mesmo estando junto a direção na resolução de diversas questões (as mais variadas);</i></p> <p><i>Realizar trabalho de conversa entre pais e professores quando necessário;</i></p> <p><i>Fazer busca ativa de alunos;</i></p> <p><i>Orientar e supervisionar as avaliações (pareceres, portfólios);</i></p> <p><i>Atender os pais por diversas questões;</i></p> <p><i>Acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças de forma geral e individual;</i></p> <p><i>Realizar encaminhamentos e o acompanhamento ao atendimento do setor psicopedagógico;</i></p> <p><i>Escrever diversas atas;</i></p> <p><i>Criar cronogramas para uso de materiais e espaços bem como supervisionar sua utilização;</i></p> <p><i>Viabilizar a efetivação do trabalho pedagógico.</i></p> <p><i>Entre outras mil atribuições</i></p>
28	<i>Realizar um trabalho integrador, acompanhar o processo de ensino aprendizagem.</i>
29	<i>Principais ações realizadas no cotidiano (no decorrer de um trimestre), na função de coordenadora pedagógica: organização de estudos, orientações, relativas ao planejamento de ensino e avaliação do desenvolvimento (avaliação processual e contínua durante o desenvolvimento dos projetos, portfólios e pareceres descritivos individuais); diálogo semanal (diário se necessário) com as professoras regentes e professoras de hora atividade, a</i>

	<p><i>respeito do andamento de cada turma no que se refere à atividades de rotina, brincadeiras livres e direcionadas, processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente de casos peculiares, que exigem atenção específica; diálogo semanal sobre as necessidades de aprendizagens das crianças, para juntas pensarmos no próximo projeto de ensino, sua temática, questão orientadora (problematização), objetivos gerais de aprendizagem e brincadeiras/interações direcionadas (sugestões); pesquisa e suporte teórico a respeito dos temas dos projetos que serão trabalhados; revisão dos projetos e planejamentos diários, portfólios e pareceres descritivos, com retorno às professoras; ensino/acompanhamento do preenchimento do Registro de classe on-line – RCO; atendimentos/contatos com os pais/responsáveis, sempre que necessário (sobre processo de aprendizagem e desenvolvimento, comportamentos das crianças que requerem atenção exclusiva, etc.).</i></p>
--	---

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

E – Dificuldades, limites ou desafios na atuação das coordenadoras pedagógicas:

	<i>E) Mencione as dificuldades, limites ou desafios, encontrados durante a atuação como coordenador(a) pedagógico(a).</i>
01	<i>Falta de conhecimento.</i>
02	<i>Falta de compreensão de alguns professores que querem fazer as coisas como acham melhor e não como recebemos orientações da Secretaria. Dificuldade nas relações interpessoais, motivo seguir tudo o que a Secretaria propõe. A não valorização financeira pois sempre fizemos mais do que nossas 8 horas diárias.</i>
03	<i>Resolver as emergências que aparecem no meio de um estudo, por exemplo</i>

04	<i>O fato de não estar fixo na função e a falta de material para auxiliar os professores, material didático, tecnológico, formativo.</i>
05	<i>No primeiro ano a dificuldade era conciliar todo o estudo e montagem do PPP com o restante do trabalho do coordenador pedagógico, prevalecendo a parte formativa e estudos, outra dificuldade era o processo adaptativo de um cargo novo no CMEI, este do coordenador pedagógico, os professores não estavam acostumados com alguém acompanhando de perto seu trabalho, estranhando no início minha presença na sala, no segundo ano foi um desafio o acompanhamento e orientação do preenchimento do registro de classe online, algo novo e naquele momento a distância pois devido a pandemia não podíamos estar juntos, a orientação via Meet, WhatsApp, chamadas de vídeo etc. foram muito necessários e úteis, aprender e orientar trabalho remoto foi um grande desafio, hoje superado, a mudança de metodologia também foi um desafio, aprender a trabalhar com projetos foi muito desafiador.</i>
06	<i>Não receber a confiança do grupo a qual eu depositava. Acúmulo de funções que não era minha, deixando o planejamento um pouco de lado.</i>
07	<i>Resistência de alguns professores na mudança de olhar quanto a organização de uma rotina mais flexível, pensando na criança.</i>
08	<i>No momento atual temos sofrido com falta de pessoas, com isso nosso cronograma de planejamento precisa ser fechado diariamente. Com a falta de pessoas em todos os setores tenho assumido múltiplas funções, hora ajudando em sala de aula, hora na cozinha, hora na limpeza. Acaba que o trabalho pedagógico por vezes se acumula e traz uma sobrecarga.</i>
09	<i>Principal dificuldade é a resistência dos professores ao novo, as mudanças.</i>
10	<i>Ser uma função nova. Falta de recursos para melhorias que considero essenciais. Falta de profissional, que leva muitas</i>

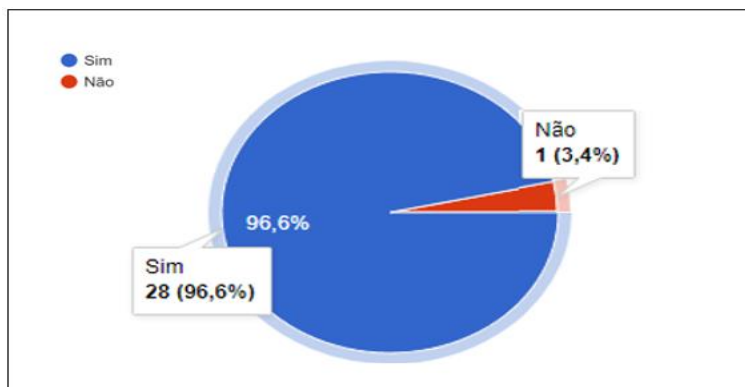
	<i>vezes a deixarmos nossa função de lado para entrar em sala. E as vezes até em outras funções.</i>
11	<i>Não ter material pedagógico suficiente. Algumas professoras não colaboram em fazer um trabalho bem desenvolvido. Não aceitam muito sugestões de livros de literatura, nem atividades. Algumas professoras tem dificuldade em informática.</i>
12	<i>O coordenador tinha o seu papel dentro da sua função, mas que muitas vezes na prática acabava tendo que se estendendo a outros afazeres além daquilo que nos competia, por exemplo, substituir professor que havia faltado, desempenhar a função de direção na ausência dele (revezamento quando tinha o horário estendido), e a falta de uma gratificação pela função que exercia.</i>
12	<i>Falta de recursos, estrutura, relacionamento família e CMEI, esgotamento dos professores, falta de incentivo financeiro.</i>
14	<i>Propor algumas mudanças para certos profissionais que não aderem as mudanças. Lugar adequado para poder se concentrar para uma leitura ou formação.</i>
15	<i>A dificuldade (desafio) maior é ver a falta de vontade de alguns professores e falta de conhecimento pedagógico.</i>
16	<i>Falta entendimento do que um coordenador na educação infantil deve fazer, muitas vezes sendo confundido com a função de secretário escolar</i>
17	<i>A função da coordenação pedagógica ainda é recente, está em construção e se tem uma resistência de alguns professores.</i>
18	<i>o medo dos professores em inovar na educação</i>
19	<i>Falta de empatia. Falta de companheirismo, não querem entender as coisas. As pessoas só olham para si.</i>
20	<i>As relações interpessoais, pois, nem todos são abertos a novas propostas.</i>
21	<i>Dificuldades de comunicação e em separar um tempo para realizar os estudos e leituras necessárias para melhorar o andamento da instituição</i>

22	<i>Desafio de conseguir envolver todos os profissionais em um trabalho de parceria e pôr em prática o PPP</i>
23	<i>Algumas limitações em relação a autonomia da função.</i>
24	<i>Sinto necessidade maior de preparo para a função, além do reconhecimento, até mesmo por parte das colegas da instituição, que por não terem passado pela coordenação muitas vezes não compreendem a importância do trabalho desenvolvido. A organização do tempo também precisa ser revista.</i>
25	<i>No momento seria a falta de Professor</i>
26	<i>Conseguir abertura com alguns professores, falta de recursos, falta de comprometimento de alguns colegas, falta de profissionais.</i>
27	<p><i>Focar na parte pedagógica;</i></p> <p><i>Realizar a orientação supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico junto as professoras de forma mais efetiva;</i></p> <p><i>Auxiliar alguns professores na compreensão dos documentos norteadores;</i></p> <p><i>Repassar como utilizar o RCO as professoras com dificuldades de compreensão tecnológica;</i></p> <p><i>Mediar a resolução de conflitos com temáticas mais específicas;</i></p> <p><i>Fazer com que algumas professoras compreendam a importância do planejamento das atividades e da prática pedagógico;</i></p> <p><i>Repassar algumas informações dadas pela secretaria no sentido de que alguns professores tem o hábito de negar</i></p> <p><i>Entrar em contato com algumas famílias pela falta de informações telefone e mesmo abertura.</i></p> <p><i>Conseguir tempo e recurso para realizar meu trabalho de forma efetiva;</i></p> <p><i>Desafio no sentido de que todos os envolvidos na instituição compreendam de fato o trabalho do coordenador enquanto foco no pedagógico e não como auxiliar do diretor;</i></p>

	<p><i>Desafio para que todos compreendam a importância dessa função;</i></p> <p><i>Acúmulo de funções;</i></p> <p><i>Acabar realizando outras coisas alheias a coordenação por muito tempo diminuindo o tempo para um trabalho mais específico;</i></p>
28	<p><i>No momento tenho muitas dificuldades, mas pela pouca experiência na função.</i></p>
29	<p><i>Creio que as principais dificuldades e desafios que se apresentam na coordenação pedagógica nesse momento, estão relacionadas a estarmos em processo de aprendizagem, apropriação de conhecimentos relativos à organização do ensino por meio de projetos e também, da avaliação por portfólios e pareceres descritivos individuais. Estamos encontrando formas de realizar nossa atividade nessa perspectiva, reorganizando o que é possível para não nos sobrecarregarmos, facilitar nosso trabalho, mantendo a qualidade necessária. Além disso, o processo de orientação, mediação, acompanhamento e revisão, em alguns momentos se torna exaustivo, considerando a quantidade de atividades que precisam ser realizadas na coordenação pedagógica e a quantidade de professoras e turmas que temos. Mas, sinceramente, amo ser docente e também amo a função de coordenadora pedagógica. Assim, todo o trabalho "vale a pena" quando paramos para observar o crescimento enquanto profissionais e o engajamento de nossa equipe.</i></p>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

F – Resposta sobre a oferta de formação continuada pelo município pesquisado:



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Temas abordados na formação continuada das coordenadoras pedagógicas e avaliação da formação ofertada:

	Se a resposta anterior foi SIM, quais os temas abordados nessa formação? Como ela acontece? Como você avalia a formação oferecida?
01	<i>Estes dois meses foi trabalhado sobre planejamento, mensalmente através da parceria entre prefeitura e Unioeste.</i>
02	<i>Este ano é o primeiro ano que estamos tendo formação específica para coordenadores. Está sendo uma vez por mês. Avalio como ótima pois precisamos muito de conhecimento para compartilharmos com nossos professores. Nesse momento a formação está sendo sobre a organização do planejamento (construção de pareceres e portfólios).</i>
03	<i>Eixos norteadores para o trabalho do coordenador pedagógico, estudo nos dias de formação interna com o grupo de cada instituição</i>
04	<i>Em relação a confecção de portfólio, e organização dos planejamentos, acontece em encontros mensais na Unioeste com</i>

	<i>mediação de professores da universidade. A formação é fraca pois é muito pouca e várias informações desencontradas por parte da secretaria, já os professores universitários auxiliam como podem oferecendo instrumentos para ajudar nosso trabalho.</i>
05	<i>No primeiro ano a formação foi presencial, fornecida pela smec e também pela UNIOESTE, nos anos seguintes devido a pandemia foi em modalidade EAD, sobre gestão, formação de gestores com base na neurociência, estilos de liderança, Organização do trabalho pedagógico, que me recorde ao longo dos três anos foram esses os temas.</i>
06	<i>As formações feitas em parceria com a Unioeste. Avalio como boas.</i>
07	<i>Sim. Desde a construção do PPP discutimos as atribuições do coordenador e também questões relacionadas ao planejamento e formação dentro de cada. A formação é ótima, em parceria com a Unioeste e nos dá subsídio para pensar as mudanças em termos de documentos orientadores e suas relações com a prática educativa trazendo a criança para a centralidade da docência.</i>
08	<i>No ano anterior as formações se deram via Meet teve enfoque o planejamento. Também no ano passado revisamos e corrigimos o PPP das instituições de maneira presencial. Esse ano está se dando de maneira presencial em parceria com a Unioeste de maneira presencial o projeto de Formação continuada cuja temática é " A primeira infância e a formação continuada dos professores " e tem sido de grande valia, contribuindo muito na superação de dificuldades bem como na troca de experiências. Fora isso a Smec sempre realiza encontros para repasses de informações e orientações. Tem ocorrido de maneira presencial e remoto formações de TEA. E no início do ano ocorreu o Congresso de Educação de maneira presencial.</i>
09	<i>Planejamento dos professores. Acontece uma vez por mês, é oferecida pelos professores da Unioeste.</i>

10	<i>Planejamento, que engloba muitos outros assuntos. Mensal. Considero boa. Mas sinto que muitos problemas são levantados e existem a muitos anos e que não surgem soluções. Acredito que precisavam sair apenas das discussões e haver mudanças na prática. Me refiro a secretária de educação. Pois estes outros problemas, como por exemplo falta de professor. Acaba que afeta o andamento dos outros trabalhos.</i>
11	<i>O papel do coordenador. Uma vez por mês na Unioeste. Muito boa a formação, tem muito a agregar.</i>
12	<i>No tempo em que atuei como coordenadora pedagógica a formação foi voltada para a reformulação do Projeto Político Pedagógico. Acontecia a partir de encontros com a Secretaria de Educação e a Universidade (Unioeste). Penso que as formações deveriam ter acontecido de uma forma mais voltada para as metodologias que seriam utilizadas para a reformulação do Projeto Político Pedagógico, deixando um pouco mais claro de que forma cada uma deveria ser trabalhada.</i>
12	<i>Planejamento, documentos norteadores como BNCC, referencial e outros, avaliação e currículo, prática docente.</i>
14	<i>Ocorre durante o ano todos, o tema faria conforme as problemáticas abordadas. É de muita importância essa formação e troca de conhecimentos.</i>
15	<i>papel do coordenador, planejamento, documentos norteadores. Acontece mensalmente em parceria com a Unioeste.</i>
16	<i>NÃO RESPONDEU</i>
17	<i>Função coordenador, planejamento....</i>
18	<i>O papel do coordenador, mensalmente. É de suma importância para troca de experiências</i>
19	<i>BNCC. Planejamento. Portfólios. Etc. Boa. Acontece mensalmente. Porém, precisa ser com mais frequência.</i>
20	<i>O trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil, com encontro mensais na UNIOESTE com interação entre todos</i>

	<i>os coordenadores da rede com o direcionamento dos professores da UNIOESTE e participação da secretária da educação SMEC</i>
21	<i>Este ano está tendo a formação. Os temas são, planejamento, avaliação, função do coordenador, documentos norteadores.</i>
22	<i>Sim, as dificuldades do dia a dia e como aplicar o Projeto Político Pedagógico pela Secretaria de Educação e Unioeste, avalio como importante para o crescimento</i>
23	<i>Nas últimas formações de modo geral como agente da secretaria de educação. Porém os cursos ofertados vieram de encontro às necessidades da função do coordenador.</i>
24	<i>A formação abrange a realidade da instituição de educação infantil, sendo planejada conforme as demandas do grupo de coordenadores dos CMEIs de Francisco Beltrão. Abordando questões como planejamento, plano de ação, avaliação, entre outros elementos curriculares. Ela acontece 01 vez por mês na Unioeste, com duração de 4 horas. A formação ofertada é de enorme relevância e a considero muito proveitosa, sempre aprendo algo novo, além de ser um momento de interação e troca com os outros coordenadores.</i>
25	<i>Acontece mensalmente, foram abordados os planos de ação do coordenador, planejamento. Essa formação tem sido bem importante, para troca de ideias e para conhecimentos adquiridos.</i>
26	<i>As formações com a Unioeste foram online, abordando o planejamento em sala de aula.</i>
27	<i>Planejamento, legislação currículo, discussões e troca de experiências entre outros temas centrais os quais dão base ao trabalho da coordenação e mesmo para o trabalho de formação com as professoras. Ela ocorre por meio de encontros essa é disponibilizada pela secretaria em parceria com a Unioeste. A formação ofertada é essencial para o trabalho abordando temáticas que surgem das angústias cotidianas do coordenador de necessidades, acredito que ela vem sendo de grande valia,</i>

	<i>porém o fato de existir uma grande rotatividade de coordenadora dificulta uma continuidade das formações (a qual existe, porém, alguns coordenadores pegam o barco andando). Acredito que para além da formação disponibilizada em parceria com a Unioeste deveriam ter outras formações de caráter mais funcional do cargo, seja em relação a parte de sistemas tecnológicos, acompanhamento do trabalho e como realizar a medição de conflitos. Além de dar ênfase nas incumbências do coordenador.</i>
28	<i>Planejamento, avaliação, portfólio, relatórios.</i>
29	<i>Os principais temas abordados nas formações deste ano letivo, estão relacionados ao planejamento de ensino e a avaliação. Creio que são momentos extremamente relevantes, de reflexão e aprofundamento do conhecimento necessário em nossa função.</i>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Possibilidades ou propostas de formação continuada sugeridas pelas coordenadoras pesquisadas

	Se a resposta foi NÃO, quais possibilidades ou propostas de formação continuada você indicaria?
01	
02	<i>Penso que a necessidade nesse momento está começando a ser suprida. Também gostaria de participar de formações que trabalhem com as relações interpessoais.</i>
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	

11	
12	<i>Respondido no item anterior.</i>
12	
14	<i>Uma sugestão é propor uma formação com as novas tecnologias, recursos para elaborar vídeos, trabalhos com fotos.</i>
15	
16	<i>Cursos</i>
17	
18	
19	
20	
21	GESTÃO DE PESSOAS
22	
23	<i>Continuar, e direcionar mais formações para a função.</i>
24	
25	
26	
27	
28	
29	

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Apêndice 6 - Quadro panorâmico – Formação e experiência profissional das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Francisco Beltrão-PR:

Coordenadora Pedagógica	Formação Profissional	Tempo de docência na educação infantil	Tempo de atuação na coordenação pedagógica
CP1	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização educação especial	11 anos	2 meses
CP2	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização: Ed. Infantil e Series Iniciais Ens. Fundamental; Libras; Ed. especial; Gestão do Trab. Pedagógico.	9 anos	3 anos
CP3	Pedagogia Especialização: Gestão escolar	5 anos	2 anos outro local 2 meses em FB
CP4	Pedagogia Especialização: Gestão Escolar; Ed. Ambiental; Gestão e Adm. Escolar; Ens. Rel	4 anos	5 meses
CP5	Pedagogia	13 anos	3 anos

	Especialização: Ed. infantil e séries iniciais do ens. fundamenta;		
CP6	Geografia e Pedagogia Especialização: Ed. Especial; Gestão Ens. Superior	3 anos	2 anos
CP7	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização: Gestão escolar Mestrado Educação	13 anos	1 ano
CP8	Pedagogia Educação infantil e anos iniciais	18 anos	2 anos outro local 2 anos FB
CP9	Pedagogia e Artes Especialização: Alfabetização e letramento; Educ. no campo; Ed. Especial; Gestão e coordenação escolar.	5 anos	3 meses
CP10	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização: Gestão Escolar	16 anos	2 anos
CP11	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização: Gestão Escolar	10 anos	4 anos
CP12	Pedagogia	12 anos	2 anos

	Especialização: Supervisão, orientação e Gestão Escolar; Psicopedagogia.		
CP13	Pedagogia Especialização: Psicopedagogia.	5 anos	4 anos
CP14	Pedagogia Especialização: Ed. Especial	18 anos	4 anos
CP15	Pedagogia Especialização: Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	6 anos	4 anos
CP16	Form. de Docentes (Magistério) Letras Português/Inglês.	4 anos	1 ano
CP17	Pedagogia Especialização: Gestão Escolar	7 anos	2 anos
CP18	Pedagogia Especialização: Ed. Infantil e séries iniciais ens. fundamental	10 anos	3 meses
CP19	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	6 anos	2 anos
CP20	Form. de Docentes (Magistério) Pedagogia	15 anos	3 meses

	Especialização: Psicopedagogia; Gestão Escolar		
CP21	Pedagogia Especialização: Series Iniciais e Ed. Infantil; Neuropsicopedagogia.	6 anos	9 meses
CP22	Técnico em Contabilidade Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	3 anos	2 anos
CP23	Ciências Biológicas e Pedagogia Especialização: Perícia Ambiental; Ed. Especial; Ed. no Campo; Gestão Escolar.	5 anos	1 ano
CP24	Pedagogia Especialização: Gestão escolar; Educação Infantil.	3 anos	4 meses
CP25	Pedagogia Especialização: Séries iniciais e Ed. Infantil.	10 anos	4 meses
CP26	História e Pedagogia Especialização: Psicologia da Educ.	7 anos	1 ano
CP27	Form. de Docentes (Magistério) História Especialização: Ensino e Gestão Escolar.	12 anos	2 anos

CP28	Pedagogia Especialização: Ed. Infantil; Ed. Especial	1 ano	5 meses
CP29	Pedagogia Especialização: Ed. Especial Mestrado Educação	2 anos	4 meses

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Apêndice 7 - Saberes do CP relacionados às dimensões articuladora, formadora e transformadora:

Saberes relacionados às ações articuladoras	Saberes relacionados às ações formadoras	Saberes relacionados às ações transformadoras
<p><i>Saber instituir o espaço da participação e do trabalho coletivo;</i></p> <p><i>Saber envolver os diferentes segmentos nas diversas ações;</i></p> <p><i>Saber ser democrático, mediando o diálogo e a escuta de diferentes interlocutores;</i></p> <p><i>Saber articular o PPP;</i></p> <p><i>Saber acolher as famílias, respeitando suas particularidades;</i></p> <p><i>Saber integrar os diferentes segmentos da</i></p>	<p><i>Saber olhar para a realidade local, saber identificar as necessidades e interesses do grupo;</i></p> <p><i>Saber valorizar o saber do professor, saber individualizar os percursos formativos;</i></p> <p><i>Saber fazer boas perguntas e construir argumentos, saber problematizar o processo de avaliação;</i></p> <p><i>Saber elaborar os registros, atuando como referência de escrita;</i></p> <p><i>Saber as características do desenvolvimento da criança e zelar pelos</i></p>	<p><i>Buscar uma prática intencional e apropriada às crianças de zero a três anos, de forma a contribuir para a superação do estigma do assistencialismo que as creches carregam em suas raízes históricas;</i></p> <p><i>Saber constituir a identidade do profissional da creche e saber reconhecer as concepções que sustentam as práticas dos professores e a historicidade da creche se revelaram saberes imprescindíveis para demarcar o caráter educacional dessa instituição.</i></p>

<p><i>creche, articulando as formações.</i></p>	<p><i>seus direitos (dimensões humano-interacionais, políticas e éticas);</i></p> <p><i>Saber orientar o professor, saber incentivar as mudanças;</i></p> <p><i>Saber articular teoria e prática;</i></p> <p><i>Saber ampliar as experiências estéticas e culturais dos professores (dimensão estético-cultural).</i></p>	<p><i>Saber os princípios que regem o trabalho da EI e, dentre estes, os saberes curriculares e disciplinares subjacentes às práticas, também se mostra importante para a transformação da realidade.</i></p>
--	---	---

Fonte: Elaborada pela autora (2023), com base em Sula (2016, p.186).

ANEXOS

Anexo 1 - Edital n 017/2013 (PARANÁ, 2013). Concurso público para Professor Pedagogo - descreve as atribuições do cargo no estado do Paraná:

2.3.1 Descrição do cargo professor - pedagogo: Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

Anexo 2 - Edital n. 30/2022 – GS/SEED (PARANÁ, 2022). Descreve características e atribuições do cargo de Professor Pedagogo no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do estado do Paraná:

2.2.2 Professor Pedagogo

Analisar, em conjunto com o professor, os resultados de aprendizagem dos estudantes e apoiar na elaboração de propostas de intervenção de superação das dificuldades apontadas; analisar o plano de aula do professor para orientação, sugestão, escuta e consequente devolutiva formativa; acompanhar o professor na elaboração do Plano de Aula, a partir dos documentos curriculares orientadores vigentes e do Módulo Planejamento disponível no RCO +mais Aulas, em consonância com a PPC durante a hora-atividade; realizar observações de sala de aula, planejadas junto com o professor, elaborando de forma dialógica os *feedbacks* formativos; instigar e apoiar o professor na aplicação de metodologias ativas e tecnologias educacionais, visando ao desenvolvimento das habilidades e competências; instigar e apoiar o professor a ministrar aulas de forma síncrona e assíncrona, utilizando ferramentas de colaboração, comunicação e gerenciamento de salas virtuais; sugerir ao professor estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos estudantes, propondo situações de aprendizagem desafiadoras, considerando o interesse dos estudantes e mobilizando-os para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, para que ocorra a aprendizagem significativa; organizar e aplicar os períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, mediando os grupos de estudos e planejamento entre professores da escola, bem como grupos de estudos entre professores da instituição e professores de outra instituição de ensino, realizados nas horas-atividade; acompanhar a assiduidade dos estudantes, visando à melhoria dos índices de frequência; acompanhar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem, articulando informações e decisões entre professores, estudantes e famílias; acompanhar o cumprimento das horas-atividade estabelecidas, apoiando o professor na organização e planejamento docente, de acordo com o documento curricular orientador; acompanhar a efetivação das aulas no cotidiano para cumprimento do calendário escolar; coordenar a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico – PPP e da Proposta Pedagógica Curricular – PPC da escola, bem como acompanhar a sua efetivação, considerando os documentos curriculares vigentes; comparecer a todas as atividades quando convocado pela equipe diretiva e/ou por determinação da SEED; participar das reuniões das instâncias colegiadas e articular as reuniões de pais; participar de formação continuada e grupos de estudos; colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade; acompanhar o processo avaliativo, instigando o uso de instrumentos diversificados e que contemplem diferentes linguagens, apoiando o professor no replanejamento de sua prática pedagógica; orientar e acompanhar os professores no preenchimento do Registro de Classe Online e/ou físico e emitir parecer; organizar e conduzir os Pré-Conselhos, Conselhos de Classe e Pós-Conselho, realizando os registros e direcionamentos necessários; acompanhar, com os professores, a frequência escolar dos estudantes, informando os pais ou responsáveis nos casos de infrequência, tomando as medidas necessárias e registrando os casos no sistema SERP, bem como discutir o baixo rendimento escolar com base na execução da Proposta Pedagógica Curricular da escola; obedecer aos preceitos vigentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Legislação Estadual; apoiar e subsidiar os professores a intervirem nos processos de ensino para que os estudantes possam superar as dificuldades de aprendizagem, independentemente do período avaliativo; instigar a promoção da gestão de sala de aula, pautada no cuidado com as relações interpessoais, na organização do coletivo dos estudantes e na transposição didática dos conhecimentos e saberes para o desenvolvimento das habilidades e competências; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais; analisar os dados qualitativos e quantitativos das avaliações internas e externas correlacionando-os ao planejamento de ensino; articular com o coletivo para a elaboração do calendário letivo; colaborar com as informações pedagógicas no processo de ensalamento das turmas; articular a definição e distribuição do horário semanal de aulas, disciplinas e horas-atividade, privilegiando os aspectos pedagógicos; identificar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado – AEE; acompanhar e orientar os professores que atuam no AEE; articular a prática pedagógica entre os professores do Ensino Fundamental e Médio e os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e demais programas da Educação Especial ofertados na escola. Professor Pedagogo nas Escolas Especializadas e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, além das atribuições descritas acima, deverá seguir orientação própria determinada pelo Departamento de Educação Especial – DEE/SEED.

Fonte: retirado do Edital n. 30/2022 – GS/SEED.

Anexo 3 - Atividades de coordenador pedagógico descritas no anexo 1 da Lei Municipal n. 4.563, de 04 de abril de 2018, que cria em caráter transitório e temporário a função de Coordenador Pedagógico, lotado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão:

Exercer a docência na Rede Pública Municipal de Ensino, transmitindo os conteúdos pertinentes de forma integrada, proporcionando ao aluno condições de exercer sua cidadania; Exercer atividades técnico-pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino; Planejar, coordenar, avaliar e reformular o processo ensino/aprendizagem, e propor estratégias metodológicas compatíveis com os programas a serem operacionalizados; Desenvolver o educando para o exercício pleno de sua cidadania, proporcionando a compreensão de co-participação e co-responsabilidade de cidadão perante sua comunidade, município, estado e país, tornando-o agente de transformação social; Gerenciar, planejar, organizar e coordenar a execução de propostas administrativo-pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades docentes e discentes. Coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica da escola e projetos pertinentes a sua área de atuação.

Participar da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;

Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

Promover a articulação com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola;

Estimular o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos.

Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola em relação a aspectos pedagógicos, administrativos financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

Emitir parecer técnico;

Participar do currículo e calendário escolar;

Participar da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;

Manter intercâmbio com outras instituições de ensino;

Participar da análise do plano de organização das atividades dos Professores da Rede Municipais, como: distribuição de turmas, horas/aula, horas/atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada Professor da Rede Municipal;

Participar de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;

Acompanhar e orientar o corpo docente e discente da unidade escolar;

- Participar de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, capacitações, cursos e outros eventos da área educacionais e correlatos;

Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares;

Coordenar as atividades de integração da escola com a família e a comunidade;

Coordenar o conselho de classe;

Contribuir na preparação do aluno para o exercício da cidadania;

Zelar pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;

Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;

Contribuir para aplicação da política pedagógica do município e o cumprimento da legislação de ensino;

Propor a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;

Planejar, executar e avaliar atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação;

Apresentar propostas que visem a melhoria da qualidade de ensino;

Contribuir para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetiva a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais seguimentos da sociedade;

Sistematizar os processos de coleta de dados relativos ao educando através de assessoramento aos Professores da Rede Municipais, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;

Fonte: retirada do Anexo I da Lei Municipal n. 4563, de 04 de abril de 2018.

Acompanhar e orientar pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares;

Promover intercâmbio entre Professor da Rede Municipal, aluno, equipe técnica e administrativa, e o conselho escolar;

Trabalhar o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação, transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-econômico. Conhecer os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;

Desenvolver pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;

Buscar modernização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;

Assessorar o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;

Contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo Professor da Rede Municipal em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;

Coordenar as atividades de elaboração do regimento escolar;

Participar da análise e escolha do livro didático;

Acompanhar e orientar estagiários;

Participar de reuniões interdisciplinares;

Avaliar e participar do encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para os setores específicos de atendimento

Promover a inclusão do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular;

Propiciar ao educando portadores de necessidades especiais a sua preparação Profissional, orientação e encaminhamento para o mercado de trabalho;

Coordenar a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola;

Trabalhar a integração social do aluno;

Traçar o perfil social do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros;

Auxiliar o aluno na escolha das profissões, levando em consideração a demanda e a oferta no mercado de trabalho;

Orientar os Professores da Rede Municipais na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;

Divulgar experiências e materiais relativos à educação;

Promover e coordenar reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativas e pedagógicas da unidade escolar;

Programar, realizar e prestar contas das despesas efetuadas com recursos diversos;

Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades administrativas e técnico-pedagógicas da escola;

Orientar escolas na regularização e nas normas legais referentes ao currículo e a vida escolar do aluno;

Acompanhar estabelecimentos escolares, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir eficácia do processo educativo;

Elaborar documentos referentes à vida escolar dos alunos de escolas extintas;

Participar da avaliação do grau de produtividade atingido pela escola e pela Rede Municipal de Ensino, apresentando subsídios para tomada de decisões a partir dos resultados das avaliações;

Participar da gestão democrática da unidade escolar;

Executar outras atividades correlatas. (FRANCISCO BELTRÃO, 2018).

Anexo 4 - Atividades de pedagogo descritas no anexo II da Lei n. 4.260, de 21 de novembro de 2014, que dá redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão - PR, e dá outras providências:

VIII - ATIVIDADES DE PEDAGOGO:

Implementar, acompanhar, avaliar e coordenar a (re) construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, bem como nos Centros Municipais de Educação Infantil, juntamente com a equipe e comunidade escolar. Coordenar e viabilizar o trabalho pedagógico individual e coletivo, mediar o processo comunicativo da comunidade escolar. Assessorar nas atividades de ensino e aprendizagem.

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação do estabelecimento de ensino;

Orientar a comunidade escolar na construção de um processo pedagógico, em uma perspectiva democrática;

Participar e intervir, junto à direção, na organização do trabalho pedagógico escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade de educação escolar.

Coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular do estabelecimento de ensino, a partir das políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais;

Orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores do estabelecimento de ensino;

Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;

Participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais do estabelecimento de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;

Organizar, junto à direção da escola, a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino;

Coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe;

Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, troca de experiência, debates e oficinas pedagógicas;

Organizar a hora-atividade dos professores do estabelecimento de ensino, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;

Proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;

Coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;

Participar do Conselho Escolar, quando representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;

Implementar programas de tecnologia educacional.

Orientar e acompanhar a distribuição e disponibilização, conservação e utilização dos livros e demais materiais pedagógicos no estabelecimento de ensino, fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC - FNDE;

Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimos e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;

Planejar com o coletivo escolar os critérios pedagógicos de utilização dos espaços da biblioteca;

Acompanhar as atividades desenvolvidas no laboratório de Informática;

Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e de sua participação nos diversos momentos e Órgãos Colegiados da escola;

Coordenar o processo democrático de representação docente de cada turma;

Colaborar com a direção na distribuição das aulas, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação;

Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;

Coordenar a análise de projetos a serem inseridos na Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;

Acompanhar o processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino;

Participar na elaboração do Regulamento de uso dos espaços pedagógicos;

Orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação e progressão parcial, conforme legislação em vigor;

Organizar e acompanhar, juntamente com a direção, as reposições de dias letivos, horas e conteúdos aos discentes;

Orientar, acompanhar e visitar periodicamente os Livros Registro de Classe;

Registrar o acompanhamento da vida escolar do aluno;

Organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes do estabelecimento de ensino;

Coordenar e acompanhar o processo de Avaliação Educacional no Contexto Escolar, para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, visando encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário;

Acompanhar os aspectos de socialização e aprendizagem dos alunos realizando contato com a família com o intuito de promover ações para o seu desenvolvimento integral;

Acompanhar a frequência escolar dos alunos, contactando as famílias e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;

Acionar serviços de proteção à criança e ao adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamento;

Orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares no processo de inclusão na escola;

Manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular;

Zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;

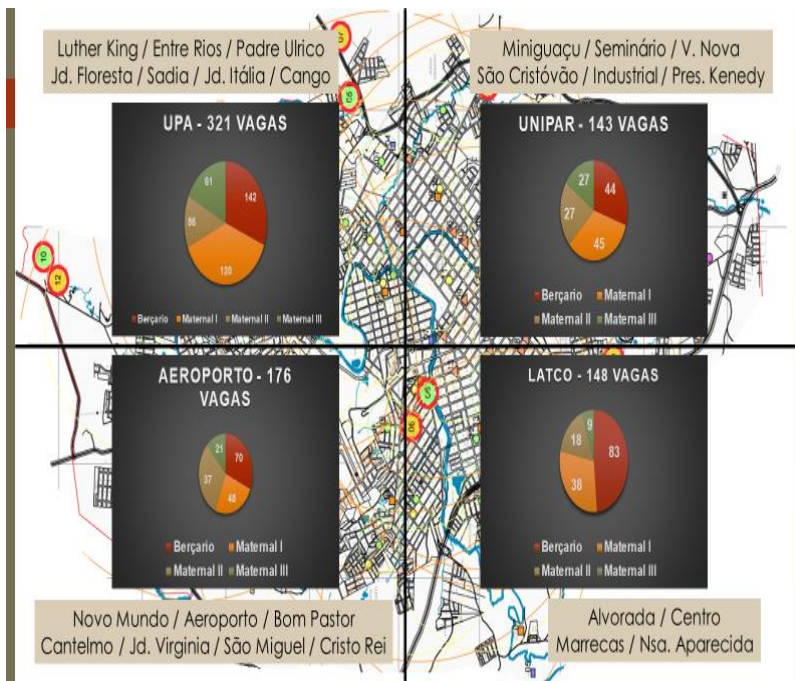
Elaborar seu Plano de Ação;

Assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra qualquer tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero, orientação sexual, credo, ideologia, condição sociocultural;

Viabilizar a igualdade de condições para permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem;

Cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar. (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p. 36)

Anexo 5 - Número de vagas faltantes para CMEI por região de Francisco Beltrão/PR em maio/2022



Fonte: Conselho Tutelar de Francisco Beltrão (2022).

Anexo 6 - Resposta Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Criação da função de coordenação pedagógica CMEIs:



Em resposta a solicitação/requerimento feito a Secretaria Municipal de Educação para obtenção de dados para a pesquisa da mestranda Vanderléia Schlickmann de Araujo, juntamente a sua orientadora Roseli de Fátima Rech Pilonetto, a qual vem requerer informações e documentos que comprovem a criação da função de Coordenador Pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs de Francisco Beltrão/PR, a SMEC, vem reiterar a importância desta função no trabalho pedagógico dos CMEIs pois compreendemos que ele é um importante mediador e formador o contexto da educação infantil. A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil compreende ações junto a gestão (direção), realiza um trabalho alinhado a proposta pedagógica com toda equipe de professores. Deste modo, atua na formação continuada dos docentes a partir das problemáticas e especificidades que nossa realidade, trabalhando com toda a comunidade escolar a fim de qualificar o atendimento as crianças.

Para tanto, viemos informar que a função de coordenação nos CMEIs foi uma conquista histórica para a realidade da Educação Infantil em nosso município, uma vez que essa função existe desde janeiro de 2019.

A SMEC considera a importância e a necessidade de normatização desta função e atualmente está em processo de estudo para sua regulamentação.

Atenciosamente.

Francisco Beltrão, 20 de setembro de 2022.

Anexo 7 - Proposta de discussão SMEC para escolas e CMEIs (22/06/2022) – Cargo de Pedagogo no concurso público:



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

CARGO DE PEDAGOGO NAS ESCOLAS E CMEIS DE FRANCISCO BELTRÃO

Proposta para discussão

A presente proposta visa mobilizar a discussão em escolas e CMEIs acerca da inclusão do Cargo de Pedagogo no concurso público que será realizado pela prefeitura de Francisco Beltrão.

Justificativa

O Cargo de Professor Pedagogo para a rede municipal de Francisco Beltrão tem sua regulamentação e atribuições descritas na LEI MUNICIPAL N.º 4.553, DE 8 DE MARÇO DE 2018, a qual altera a Lei Municipal n.º 4.106, de 11 de outubro de 2013:

VIII - ATIVIDADES DE PEDAGOGO¹:

Implementar, acompanhar, avaliar e coordenar a (re) construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, bem como nos Centros Municipais de Educação Infantil, juntamente com a equipe e comunidade escolar. Coordenar e viabilizar o trabalho pedagógico individual e coletivo, mediar o processo comunicativo da comunidade escolar. Assessorar nas atividades de ensino e aprendizagem.

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação do estabelecimento de ensino; Orientar a comunidade escolar na construção de um processo pedagógico, em uma perspectiva democrática; Participar e intervir, junto à direção, na organização do trabalho pedagógico escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade de educação escolar.

Coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular do estabelecimento de ensino, a partir das políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais;

¹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/francisco-beltrao/lei-ordinaria/2014/426/4260/lei-ordinaria-n-4260-2014-da-nova-redacao-ao-plano-de-cargos-carreira-valorizacao-e-remuneracao-dos-professores-da-rede-municipal-de-ensino-pcer-de-francisco-beltrao-pr-e-da-outras-providencias?q=4.260>



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores do estabelecimento de ensino;
Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;

Participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais do estabelecimento de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
Organizar, junto à direção da escola, a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino;
Coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe;
Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, troca de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
Organizar a hora-atividade dos professores do estabelecimento de ensino, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
Proceder à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos;
Coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
Participar do Conselho Escolar, quando representante do seu segmento, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar;
Implementar programas de tecnologia educacional.
Orientar e acompanhar a distribuição e disponibilização, conservação e utilização dos livros e demais materiais pedagógicos no estabelecimento de ensino, fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC - FNDE;

Coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimos e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;
Planejar com o coletivo escolar os critérios pedagógicos de utilização dos espaços da biblioteca;
Acompanhar as atividades desenvolvidas no laboratório de Informática;
Propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e de sua participação nos diversos momentos e Órgãos Colegiados da escola;
Coordenar o processo democrático de representação docente de cada turma;
Colaborar com a direção na distribuição das aulas, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação;
Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;
Coordenar a análise de projetos a serem inseridos na Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;
Acompanhar o processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino;



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Participar na elaboração do Regulamento de uso dos espaços pedagógicos;
Orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático pedagógicos referentes à avaliação processual e aos processos de classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, adaptação e progressão parcial, conforme legislação em vigor;
Organizar e acompanhar, juntamente com a direção, as reposições de dias letivos, horas e conteúdos aos discentes;

Orientar, acompanhar e visitar periodicamente os Livros Registro de Classe;
Registrar o acompanhamento da vida escolar do aluno;
Organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes do estabelecimento de ensino;
Coordenar e acompanhar o processo de Avaliação Educacional no Contexto Escolar, para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, visando encaminhamento aos serviços e apoios especializados da Educação Especial, se necessário;

Acompanhar os aspectos de socialização e aprendizagem dos alunos realizando contato com a família com o intuito de promover ações para o seu desenvolvimento integral;

Acompanhar a frequência escolar dos alunos, contatando as famílias e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário;
Acionar serviços de proteção à criança e ao adolescente, sempre que houver necessidade de encaminhamento;

Orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares no processo de inclusão na escola;

Manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular;
Zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;

Elaborar seu Plano de Ação;

Assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra qualquer tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero, orientação sexual, credo, ideologia, condição sociocultural;

Viabilizar a igualdade de condições para permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem;

Cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar.

A discussão proposta justifica-se pela necessidade de tomarmos uma decisão objetiva e consciente quanto à inclusão do cargo no concurso que será realizado no ano e 2022.

Em diálogos estabelecidos com profissionais da rede municipal, manifestam-se piniões e argumentos que ressaltam aspectos positivos e negativos quanto à decisão de



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

contratação deste profissional, uma vez que isso irá alterar inúmeros aspectos da gestão pedagógica nas escolas e CMEIs.

Encaminhamentos

Considerando as atribuições previstas em lei, bem como, a dinâmica do cotidiano escolar, deve-se fazer uma análise de cada ponto inerente às atribuições, ressaltando argumentos contrários e favoráveis.

Solicita-se que as equipes gestoras de cada escola e CMEI (diretores e coordenadores) promovam momentos de discussão e reflexão entre os docentes acerca desta decisão a ser tomada.

Salienta-se a importância de analisar cuidadosamente argumentos levantados pelas equipes de cada instituição e a ampla divulgação deste debate.

Sugere-se construir uma tabela comparativa expondo os argumentos destacados, após a leitura de cada uma das atribuições, tecendo uma análise crítica e democrática, pensando no andamento e no sucesso do trabalho escolar, na permanência e estabilidade do pedagogo, nos ganhos e entraves que esta decisão irá proporcionar à escola ou CMEI.

Após a realização deste debate, a Secretaria Municipal de Educação lançará um formulário de votação que deverá ser respondido por todos os professores (efetivos) da rede municipal, para que a decisão seja a mais democrática e responsável possível.

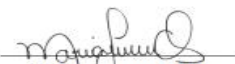
Vale lembrar que somos todos profissionais da educação, engajados em um objetivo comum que é a excelência em nosso processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente a melhor educação aos nossos alunos. Nesse sentido, nossa formação inicial e continuada (graduação, pós-graduações, e demais cursos), nos atribuem capacitação e responsabilidade nessa discussão, ou seja, somos detentores de conhecimento e experiência para realizar tal debate.



MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO
Estado do Paraná

Operacionalização

- O prazo indicado para a realização das discussões é até o dia 27/06/2022;
- No dia 28/06/2022 será realizada uma consulta através de formulário online.


Maria Ivonete da Silva
Secretária Municipal de Educação

Anexo 8 - Solicitação de regulamentação da função de coordenador pedagógico nos CMEIs de Francisco Beltrão-Paraná (21/10/2022):

AC: Mariah Ivonete Silva - Secretária Municipal de Educação de Francisco Beltrão - PR.

SOLICITAÇÃO

Nós, professoras(es) da rede municipal de educação de Francisco Beltrão- PR, atuando como Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) deste município, vimos por meio desta, **solicitar formalmente a regulamentação desta função**, que vem sendo exercida nos CMEIs desde o ano de 2019.

Tal solicitação se justifica em observação ao Plano Municipal de Educação, LEI N° 4.310, DE 30 DE JUNHO DE 2015, que prevê em sua META 1 a estratégia 1.14 *"Implantar coordenação pedagógica em todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) a partir do 1º (primeiro) ano de vigência deste plano, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, escolhida por seus pares da própria instituição;"*, e em conformidade com a LEI MUNICIPAL N.º 4.553, DE 8 DE MARÇO DE 2018, que regulamenta o Cargo de Professor Pedagogo para a rede municipal de Francisco Beltrão.

Assim como todas as outras funções desempenhadas no CMEI, as atividades do Coordenador Pedagógico são extremamente relevantes, principalmente como mediador e formador na atividade pedagógica da Educação Infantil. Segundo LEI MUNICIPAL N.º 4.553, DE 8 DE MARÇO DE 2018, a qual altera a Lei Municipal n.º 4.106, de 11 de outubro de 2013, são diversas as atividades a serem desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico. Citamos abaixo, algumas das que consideramos fundamentais:

- Implementar, acompanhar, avaliar e coordenar a (re)construção e efetivação de documentos juntamente com a equipe e a comunidade escolar, como: Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar, Plano de ação, entre outros.
- Orientar, mediar e acompanhar o planejamento de ensino e a aprendizagem das crianças de forma geral, considerando as especificidades de cada uma.
- Avaliar juntamente com os professores, o processo de ensino (planejamento, replanejamento) e avaliar a aprendizagem de maneira processual e contínua, por meio de registros, portfólios, pareceres descritivos. Orientar, acompanhar e visitar periodicamente o Livro Registro de Classe Online – LRCO.
- Promover e coordenar junto à direção do Cmei, reuniões pedagógicas, formações, estudos, conselhos de classe, para reflexão e aprofundamento dos conhecimentos

relativos à atividade pedagógica (processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, documentos norteadores, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais etc.).

- Participar diariamente da organização pedagógica no que se refere à atendimentos aos pais/responsáveis, professores e crianças (comunidade escolar).

Desse modo, a demanda de trabalho no cotidiano das instituições no que tange as atividades mencionadas acima, são intensificadas, trazendo sobrecarga de responsabilidade e compromisso com a função, bem como sua carga horária.

Com a implantação dessa função nas instituições de educação infantil é notório e verificável a qualidade no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras a partir do acompanhamento das coordenações pedagógicas, bem como o desenvolvimento integral das crianças a partir da qualificação do planejamento pedagógico. Ressalta-se ainda, que as professoras que já bem desempenhavam seu trabalho, passaram a contar com o apoio das coordenadoras na atenção às particularidades de crianças e familiares, disponíveis para acolher e buscar soluções junto aos professores e familiares sempre que se faz necessário. Quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, verifica-se o retorno positivo dos pais e responsáveis ao participarem das ações institucionais com esclarecida compreensão da função dos CMEIs, a partir das reuniões e atendimento individualizado realizado a estes, pela coordenação pedagógica. Também, cabe mencionar, o apoio efetivo às direções das instituições de educação infantil em relação a gestão. Esses elementos são verificáveis a partir de relatos em reuniões com pais realizadas nos CMEIs e com diretores junto à Secretaria Municipal de Educação.

Considerando a necessidade desta função a fim de garantir a reflexão-ação a respeito do trabalho pedagógico, o aprimoramento teórico-metodológico da prática docente, a qualidade do ensino e a efetivação da aprendizagem das crianças, além da demanda de trabalho, a proporção da responsabilidade que carrega em sua função, acreditamos ser legítima a solicitação da normatização do cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) para as instituições de Educação Infantil municipais.

Desde já, agradecemos a atenção e consideração do Prefeito Municipal Cleber Fontana, da Secretária de Educação Maria Ivonete da Silva, da equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão- PR e aguardamos posicionamento.

Atenciosamente,

Anexo 9 - Solicitação finalizada e arquivada no protocolo on-line em 18/01/2023:

22/06/2023, 16:58

Prefeitura de Francisco Beltrão | 1Doc



Protocolo 10.820/2022



Situação em 22/06/2023 16:57: Finalizado | Código nº 614.516.663.885.496.521

Vanderleia Schlickmann de Araujo
(via WEB)

Para



SMA-PROT - Proto...

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e

Cultura

Em 21/10/2022 às 18:42

Educação - Solicitações Gerais

A/C Secretária Municipal de Educação Mariah Ivonete Silva

[Solicitacao_Coordenacao_Pedagogica_CMEIs.pdf](#) (372,32 KB)

6 downloads

A revisar

Transparência — Quem já visualizou

Vanderleia Schlickmann de Araujo		26/12/2022 às 09:21
Elis Regina Calegari - Diretor do Departamento de Ensino	SMEC	03/11/2022 às 18:09
Consulta externa por código		27/10/2022 às 20:22
Danielli Bortolini da Silva - SUPERVISOR PEDAGÓGICO	SMEC	26/10/2022 às 10:11
Danilo Biazus - Estagiário	SMA » SMA-PROT	24/10/2022 às 08:09
Maria Ivonete da Silva - Secretária de Educação	SMEC	22/10/2022 às 11:13

Anexo 10 - Declaração de pesquisa não iniciada:

Anexo I Formulário de Pesquisa

Título da Pesquisa: De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho.
Pesquisador Responsável: Vanderléia Schlickmann de Araujo
Orientadora: Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Tipo de Pesquisa
<input type="checkbox"/> Iniciação Científica <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado
<input type="checkbox"/> TCC/Graduação <input type="checkbox"/> Tese/Doutorado
<input type="checkbox"/> TCC/Especialização <input type="checkbox"/> Projeto Institucional

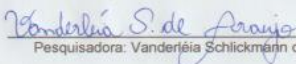
Anexo II

Declaração de Pesquisa não iniciada

Declaramos que essa pesquisa não foi iniciada e aguarda a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE. Ao término desse estudo, nos comprometemos a tornar público os resultados assegurando o anonimato dos participantes da pesquisa e apensar o Relatório Final na Plataforma Brasil.



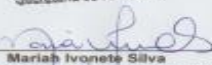
Declaramos a ciência das implicações legais decorrentes das Declarações dos Anexos I e II.


Francisco Beltrão, 11/02/2022.


Pesquisadora: Vanderléia Schlickmann de Araujo





Orientadora: Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Anexo 11 - Autorização Campo de Estudo:

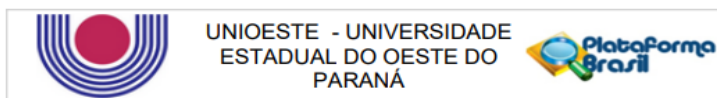
 Pré-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa – CEP	 Aprovado na CONEP em 04/08/2000
Anexo I Formulário de Pesquisa	
Título da Pesquisa: De co-ordenador a coordenador pedagógico: vivências e percepções no cotidiano do trabalho.	
Pesquisador Responsável: Vanderléia Schlickmann de Araujo	
Orientadora: Roseli de Fátima Rech Pilonetto	
Tipo de Pesquisa	
<input type="checkbox"/> Iniciação Científica <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado <input type="checkbox"/> TCC/Graduação <input type="checkbox"/> Tese/Doutorado <input type="checkbox"/> TCC/Especialização <input type="checkbox"/> Projeto Institucional	
Anexo II Autorização da Instituição Coparticipante	
Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta de dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.	
Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).	
 Maria Ivonete Silva Secretária Municipal de Educação.	
Francisco Beltrão, 09 de fevereiro de 2022.	

Declaramos a ciência das implicações legais decorrentes das Declarações dos Anexos I e II.	
Francisco Beltrão, 09/02/2022.	
 Pesquisadora: Vanderléia Schlickmann de Araujo	
 Orientadora: Roseli de Fátima Rech Pilonetto	

Anexo 12 - Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos:

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
1. Projeto de Pesquisa: DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO		
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20		
3. Área Temática:		
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL		
5. Nome: VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO		
6. CPF: 054.878.729-17	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Petrópolis, 320 PINHEIRINHO FRANCISCO BELTRAO PARANA 85603265	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 46999126966	10. Outro Telefone:
		11. Email: vanderleissa05@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.		
Data: <u>11, 02, 22</u>		 Assinatura
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	13. CNPJ: 78.680.337/0006-99	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
15. Telefone: (04) 6524-1661	16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.		
Responsável: <u>RICARDO CARVALHO LEME</u>	CPF: <u>145.784.048-03</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR CCH</u>		
Data: <u>11, 02, 22</u>	 Ricardo Carvalho Leme Diretor do CCH Instituição: IGER Campus de Francisco Beltrão	
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		

Anexo 13 - Parecer CEP - Aprovação do Projeto de Pesquisa:



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO

Pesquisador: VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55789222.8.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.271.466

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: DE CO-ORDENADOR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NO COTIDIANO DO TRABALHO

Pesquisador Responsável: VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55789222.8.0000.0107

Submetido em: 03/03/2022

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.271.466

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886470.pdf	03/03/2022 16:44:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Entrevista.docx	03/03/2022 16:27:27	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Questionario.docx	03/03/2022 16:26:49	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/03/2022 15:54:21	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/02/2022 19:52:54	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Outros	SMEC_Campoestudo.pdf	11/02/2022 19:50:38	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declar_pesquisa_nao_iniciada.pdf	11/02/2022 19:45:17	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Pesquisa.docx	08/02/2022 14:54:42	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario_e_entrevista_coordenador_as.docx	08/02/2022 11:06:18	VANDERLÉIA SCHLICKMANN DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.271.466

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 03 de Março de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

Página 03 de 03

Anexo 14 - Documento que orienta a ampliação do horário de atendimento das crianças nos CMEIs de Francisco Beltrão-PR:



AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO DE ATENDIMENTO NOS CMEIs

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
JANEIRO – 2014

Ampliação do Horário de atendimento às crianças dos CMEIs

A realidade atual do atendimento à criança de 0 à 4 anos em Francisco Beltrão – PR, conta com 15 CMEIs distribuídos nos bairros do município, não dispõe de atendimento às crianças da área rural, tem 1620 crianças matriculadas nestas instituições, aproximadamente 1500 crianças cadastradas em lista de espera de vagas na área urbana.

O setor de Recursos Humanos informa que a rede tem uma relação de 140 Educadores Infantis concursados, 9 educadores Social concursados, 103 estagiários em contrato temporário, 65 Serviços Gerais, 31 professoras PSS e 8 Serviços Gerais PSS em regime de contrato temporário.

Os CMEIs seguem as normas da Resolução nº 03/1999 do CEE/PR, que se refere à organização dos espaços e grupos de crianças atendidas conforme a seguinte disposição:

Idade	Nº de crianças por turma	Nº de Professores
0 a 1 ano (Berço)	6 a 8	01
1 a 3 anos (Maternal)	8 a 10	01
3 a 4 anos (Pré escola)	12 a 18	01

Já o PME indica a readequação desta realidade à Deliberação 02/05 do CEE/PR, no entanto diante das demandas crescentes de crianças no município é maior que as estruturas físicas existentes. Apesar das obras de ampliação realizadas em três unidades escolares, entregues em 2013 e a construção de mais duas unidades com previsão de entrega até dezembro de 2013, a rede tem grande dificuldade em readequar esta realidade, no entanto a SMEC procura respeitar ao máximo o número de crianças por professor, considerando também o espaço de sala de aula segundo as normas da vigilância sanitária.

Em dezembro de 2013, a SMEC encaminhou uma resolução que orienta o número de alunos por turmas conforme o disposto a seguir:

Idade	Nº de crianças por turma	Nº de Professores
Faixa etária – BERÇO T. Até doze meses	5 a 6	01
Faixa etária – MATERNAL I, 1 a 1 ano e onze meses;	6 a 8	01
Faixa etária – MATERNAL II, 2 a 3 anos	10 a 11	01
Faixa etária – BPE, 3 a 4 anos	11 a 12	01

Assim, a rede de atendimento educacional infantil apresenta um padrão de atendimento adequado ao número de alunos por turmas.

De acordo com as orientações da Coordenação Geral da Educação Infantil do MEC, de janeiro de 2013, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

No que se refere à gestão das instituições de Educação Infantil, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade das Instituições de Educação Infantil (pg.34, 2006), as instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família. O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia e o funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia.

Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores. O que justifica a ampliação dos horários dos CMEIs às famílias que solicitarem este atendimento e comprovadamente justificarem esta necessidade. Ou seja, não havendo nenhum familiar próximo para apanhar a criança ao final do expediente.

Para isso, é importante esclarecer que as instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.

Este atendimento ocorrerá sem prejuízo da estrutura já existente, ao contrário, a contratação de profissionais para a demanda estendida está prevista mantendo o quadro já existente.

As direções farão a triagem das crianças que necessitam permanecer no CMEI até as 19h00min, e encaminharão relatório para a SMEC a fim de estruturar a demanda de pessoal necessário para o atendimento.

Os gestores ou gestoras aliam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam. Estes devem assegurar que as crianças de 0 até 4 anos sob sua responsabilidade sejam o principal foco das ações e das decisões tomadas.

Também, ter uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial (adaptação) das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição, orientar mães e pais e/ou responsáveis para dar às professoras e aos professores informações que julgue relevantes e fidedignas sobre a criança, criar as condições necessárias para obter as informações sobre a criança no período de matrícula, realizar encontros periódicos entre mães, pais, familiares e/ou responsáveis e profissionais da instituição de Educação Infantil, visando à qualidade da educação das crianças.

Reafirmando nosso compromisso com a qualidade, para efetivar a ampliação do Horário para até as 19h00min, necessitamos do suporte pedagógico conforme quadro 1 e 2 (anexos 3 e 4)

Considerando que os professores têm uma carga diária de 8 horas, necessitaremos de ampliação do quadro de professores e profissionais de serviços gerais para o horário estendido.

Para apoio pedagógico faremos contratos temporários de Professores PSS e Estatgiários. Já no aspecto de manutenção do CMEIs, há a necessidade de pagamento de horas-extras para os profissionais de Serviços Gerais, uma vez que as crianças necessitarão de um lanche e limpeza do ambiente para o dia seguinte.

O mesmo documento, se refere a organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil, de forma flexível, devendo estar prevista na proposta pedagógica da instituição.

Orienta que os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária.

A composição dos grupos ou das turmas de crianças deve levar em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

Observando também que as crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevenindo-se sua substituição por outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.

Porém, há uma necessidade que precisa ser considerada, que é a ampliação de horário estendido até as 19 horas.

A ampliação do horário é um pedido constante dos responsáveis das crianças. Estes justificam a necessidade devido a incompatibilidade de horário de trabalho para buscar seus filhos na escola no fim do expediente. Considerando que a maioria dos trabalhadores tem uma jornada de trabalho até as 18h.30min, os CMEIs ofertarão a princípio 25% das vagas de matrícula, podendo gradativamente atingir um percentual que varia entre 30 a 50% das vagas em horário ampliado.

Também, é importante reiterar a necessidade que algumas crianças tem em estar num espaço seguro com pessoas aptas aos seus cuidados. Situação esta, limitada pelo horário de trabalho dos seus responsáveis.

O projeto de ampliação do horário de atendimento, se dará das 7h30min às 19h00min, às famílias que solicitarem e comprovarem a necessidade deste serviço.

Para isso, os responsáveis das crianças matriculadas devem solicitar a Direção do CMEI, um formulário para pedir vaga no horário estendido (ANEXO 1) e entregar preenchido juntamente com os documentos que comprovem a necessidade do mesmo. (ANEXO 2).

Francisco Brito, 13 de janeiro de 2014.
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO - SMEC

Antonio Cantelmo Neto
Prefeito

Viro de Graauz
Secretário de Educação

Aldair de Souza Cambui
Diretor Administrativo

Joice Cristina B.V. Masetto
Diretora Pedagógica

ANEXO 1

SOLICITAÇÃO DE VAGA PARA HORÁRIO ESTENDIDO

Eu _____
 RG/CPF _____ responsável legal do(s)
 aluno(s) _____
 solicito uma vaga em horário estendido até as 19h00min, para meu/minha filho(s):
 _____ sendo
 como justificativa da necessidade:
 Não haver familiares e ou responsáveis aptos para a busca a criança;
 Horário de trabalho dos responsáveis não é compatível com horário de saída da criança;
 Renda familiar é insuficiente para contratar transporte ou outro responsável para buscar a criança.
 Outra situação:
 (Descrever) _____

CMEI: _____
 NOME DA CRIANÇA: _____
 DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____
 NOME DA MÃE: _____
 NOME DO PAI: _____
 RESPONSÁVEL: _____
 TEL.CEL PARA CONTATO: _____
 LOCAL DE TRABALHO DA MÃE: _____
 LOCAL DE TRABALHO DO PAI: _____
 ENDEREÇO: Rua _____ nº _____ Bairro: _____
 RENDA FAMILIAR: _____
 MORA EM CASA: () Própria () Alugada () Cediã
 NÚMERO DE PESSOAS QUE MORAM NA CASA:
 Adultos () Adolescentes () Idosos () Crianças

Declaro para os devidos fins, estar ciente do compromisso em não exceder o horário das 19h00min.
 ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____
 Francisco Betelão,de.....de 2014.

ANEXO 2

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A SOLICITAÇÃO DE VAGA EM HORÁRIO ESTENDIDO.

Declaração de horário de Trabalho dos Pais/Responsáveis;
 Cópia do Comprovante de Renda dos Pais/ Responsáveis;
 Cópia da fatura de energia elétrica com data atual.