

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

ELLEN KAUANE RUTES
LUANA APARECIDA EURIDES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS NA PANDEMIA COVID-19

PONTA GROSSA
2022

ELLEN KAUANE RUTES
LUANA APARECIDA EURIDES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS NA PANDEMIA COVID-19

Trabalho de conclusão de curso apresentado
para obtenção do título de grau do curso de
Licenciatura em Pedagogia na Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Aparecida
Woytichoski

PONTA GROSSA
2022

ELLEN KAUANE RUTES
LUANA APARECIDA EURIDES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS NA PANDEMIA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de grau de Licenciadas em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora homologada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Cristiane Aparecida Woytichoski (orientadora)

Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

Elismara Zaias Kailer

Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paola Andressa Scortegagna

Profa. Dra– Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA
2022

Dedico este trabalho à minha família e a toda a classe trabalhadora da Educação.

Dedico este trabalho a minha família, principalmente a minha mãe, que sempre me incentivou, e me fez acreditar que eu poderia alcançar tudo que eu almejava, minhas conquistas são todas suas mãe. Dedico, para todos que de alguma forma estiveram presentes nesse período mais prazeroso e difícil da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Eu, Ellen, agradeço a Deus pela sabedoria e por ter me proporcionado o dom da vida.

Agradeço a minha família em especial, ao meu companheiro Maykon por estar sempre ao meu lado durante essa trajetória, também agradeço a minha mãe Juraci, por ter sido uma grande inspiração na minha profissão.

Gratidão aos professores do curso de Pedagogia da UEPG pelos ensinamentos tão valiosos.

Agradeço à minha orientadora Cristiane, que aceitou essa jornada mesmo durante a instabilidade da pandemia, sempre fornecendo as palavras certas para acalantar o coração.

Agradeço também ao meu grupo de sete amigas: Alessandra, Cintia, Francine, Jéssica, Luana, Laiza e Renata que se fizeram presentes em todos os momentos nessa etapa acadêmica, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis, vocês foram o pilar para todos os dias da graduação.

A minha dupla Luana, amiga, dedicada desde 1998, pela nossa trajetória no desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

Obrigada a todos que me incentivaram, sem vocês não seria possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, e pelas bênçãos para alcançar essa vitória, sem ele nada seria possível. Agradeço também a minha família, que esteve sempre presente ao meu lado, nunca me deixando desamparada. Ao meu noivo, deixo aqui meu agradecimento por ter sempre me animado e nunca me deixado desistir.

Muito obrigada a instituição UEPG, por proporcionar uma estrutura adequada para que eu pudesse adquirir novos conhecimentos. Deixo também minha gratidão a todos os professores que com tanta paciência e dedicação nos trouxeram tantos ensinamentos, em especial agradeço nossa orientadora, Cristiane por todo auxílio, e apoio, sem toda sua ajuda, não estaríamos aqui hoje.

As minhas amigas do curso, meu grupo de oito, obrigada por desde a primeira semana de aula terem me dado apoio nos momentos felizes e tristes, essa conquista é para nós. Aos amigos que me amparam para além da universidade, vocês também fazem parte dessa conquista.

Deixo aqui meu agradecimento a minha dupla, amiga, e agora colega de profissão Ellen, obrigada por crescer comigo, e estar presente em todas as minhas fases, desde as brincadeiras de casinha em frente às nossas casas, até a escrita de um trabalho de conclusão de curso.

*A nossa vida é uma longa e profunda trajetória
que nos desafia
pela nossa herança
pela nossa cultura
e pelas possíveis escolhas que fazemos dia a dia
Encruzilhadas cotidianas que nos constituem.
Historicamente crianças eram indivíduos sem voz, sem direitos,
consideradas “tábulas rasas”.
Hoje, aprendemos que as crianças são portadoras de
emoções, vontades, potências e histórias.
Temos tudo a aprender sobre elas, com elas.
Novas histórias se anunciam
e as crianças são as autoras.
E, nós, adultos,
ávidos leitores e aprendizes!*

(Friedmann, 2020, p. 176-177)

RUTES, Ellen Kauane; EURIDES, Luana Aparecida. **O papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil: desafios e possibilidades enfrentados na pandemia covid-19.** 2022. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo geral analisar o papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil no contexto da pandemia de COVID-19 e como objetivos específicos: a) identificar as especificidades na organização da Educação Infantil; b) analisar o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil e c) compreender os impactos da pandemia no trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Para embasar os estudos sobre as diferentes infâncias e ainda sobre o coordenador pedagógico da Educação Infantil, sua prática e seus desafios no contexto pandêmico, utilizamos principalmente às contribuições de Ariès (1981); Abramowicz (2009, 2018); Flôres e Tomazzeti (2012); Franco (2008, 2016); Friedmann (2020); Kramer (2007); Oliveira (2002, 2020); Placo, Almeida e Souza (2011); Nadal (2020); Vasconcellos (2021); Woytichoski (2019). Como metodologia utilizamos da pesquisa qualitativa do tipo exploratória, a investigação foi realizada em duas instituições privadas, sendo aplicado questionário a duas coordenadoras pedagógicas. Com base nesse estudo, os resultados obtidos apontam que as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil no contexto de pandemia, sofreu impactos principalmente relacionado a carga horária excessiva, gerando assim a exaustão desses profissionais. Outro resultado, relaciona-se à falta de fundamentação teórica no desenvolvimento da formação continuada, além do sentimento de culpabilização e o desafio em desenvolver um elo entre família e escola. Dentro do contexto emergencial e limitado, a análise de dados mostrou ainda que os coordenadores pedagógicos puderam desenvolver algumas possibilidades de trabalho durante esse período.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Educação Infantil. Pandemia.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Faixa etária da Educação Infantil.....	23
QUADRO 2- BNCC (BRASIL, 2017) e os direitos de aprendizagem.....	24
QUADRO 3- Faixa etária referenciais curriculares- EI de Ponta Grossa.....	26
QUADRO 4- Legislação nacional Brasil - covid-19 - educação.....	48
QUADRO 5- Legislação municipal de Ponta Grossa- covid-19 - educação.....	50
QUADRO 6- Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico/ Coordenadora Pedagógica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GIFE	Grupo de Instituto Fundações e Empresas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
TPE	Todos pela Educação
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 Introdução	12
CAPÍTULO 1- Infâncias, marco legal e a organização da Educação Infantil ...	14
1.1 Conceito de infância.....	14
1.1.1 Breve histórico da creche no Brasil e as diferentes infâncias.....	16
1.2 Legislação e a municipalização da Educação Infantil	19
1.2.1 Documentos norteadores e a relação com fundações privadas	27
CAPÍTULO 2- O coordenador pedagógico da Educação Infantil	30
2.1 Os desafios e as contradições no trabalho do coordenador pedagógico....	30
2.2 Atribuições do coordenador pedagógico na Educação Infantil.....	38
CAPÍTULO 3- Coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e a pandemia	45
3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	46
3.2 Caracterização do momento histórico (pandemia COVID-19).....	47
3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	52
3.3.1 Instituição A.....	53
3.3.2 Instituição B.....	53
3.4 Análise dos questionários.....	54
Considerações Finais	67
Referências	72
Apêndice A: questionário	80

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu durante o segundo ano do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no decorrer das observações da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, as quais foram realizadas em escolas municipais e também a partir das discussões da disciplina de Gestão Educacional I e II. Nesse período, as questões analisadas relacionavam-se à sobrecarga do coordenador pedagógico e a escassa formação continuada dentro dos espaços escolares. Outro ponto de interesse, foi a limitada produção acadêmica existente sobre as funções do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Desse modo, com base nos estudos realizados sobre esse profissional, decidimos nos aprofundar sobre o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil, destacando suas atribuições também durante o contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), que impactou diretamente a educação e principalmente as conduções das funções das coordenadoras pedagógicas, resultando em novos desafios e demandas durante sua jornada de trabalho.

Diante desse novo contexto, surgiu a necessidade de responder a pergunta norteadora da pesquisa "Quais foram as atribuições, bem como os desafios e possibilidades de trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil no período de pandemia COVID-19?".

Este trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo geral analisar o papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil no contexto da pandemia de COVID-19. Como objetivos específicos: a) identificar as especificidades na organização da Educação Infantil; b) analisar o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil; c) compreender os impactos da pandemia no trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Como metodologia foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória e a aplicação de um questionário em dois colégios da rede privada de ensino, no município de Ponta Grossa, entrevistando 02 coordenadoras pedagógicas.

O trabalho está organizado em três capítulos, no primeiro tratamos sobre um breve histórico da infância para conceituar principalmente que não existe infância única, além disso auxilia compreender no que diz respeito ao contexto histórico pré e durante a efetivação do marco legal, com isso destacamos ainda as principais

legislações que compõem a organização do trabalho na Educação Infantil e por compor-se em um campo de disputas de poderes elencamos uma observação recorrente nos documentos oficiais, relacionado a interferência de fundações privadas no andamento do currículo.

O segundo capítulo aborda os principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, especificamente da Educação Infantil, destacando suas atribuições, bem como, a importância desse profissional compreender as especificidades do contexto em que atua. Além disso, tecemos sobre como as várias demandas desvinculadas desse profissional podem acabar adoecendo. No terceiro capítulo apresentamos o contexto atual da pandemia e analisamos os dados coletados de questionários respondidos por duas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de escolas privadas, buscando perceber os impactos da pandemia no trabalho dessas profissionais.

Para embasar os estudos sobre as diferentes infâncias e ainda sobre o coordenador pedagógico da Educação Infantil, sua prática e seus desafios no contexto pandêmico, utilizamos principalmente às contribuições de Ariès (1981); Abramowicz (2009,2018); Flôres e Tomazzeti (2012); Franco (2008, 2016); Friedmann (2020); Kramer (2007); Oliveira (2002, 2020); Placo, Almeida e Souza (2011); Nadal (2020); Vasconcellos (2021); Woytichoski (2019). Diante disso, partimos da perspectiva que o coordenador pedagógico necessita conhecer as especificidades da organização na Educação Infantil para desenvolver seu trabalho, logo, trabalharemos nos capítulos detalhadamente esse processo.

Essa pesquisa justifica-se como de grande relevância, uma vez que auxiliará na compreensão sobre a função do coordenador pedagógico nesse momento de peculiaridade no trabalho para as crianças da Educação Infantil, tendo em vista as inúmeras situações que o coordenador pedagógico precisou criar, rever e adaptar para que o vínculo afetivo, as interações, as brincadeiras e os direitos das crianças fossem efetivados, além da dinamicidade que este profissional precisa apresentar para promover o desenvolvimento qualitativo, reflexivo e construtivo com a equipe de professores.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIAS, MARCO LEGAL E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo possui como objetivo específico identificar as especificidades na organização da Educação Infantil. Contudo, para traçar essa organização enquanto direito e desenvolvimento das crianças na atualidade faz-se necessário o breve resgate sobre a concepção de infância, que permeia um processo histórico e cultural. Esse processo de compreensão, possibilita ao coordenador pedagógico desenvolver seu trabalho levando em conta as infâncias enquanto concepções diferentes, e assim evidenciando a especificidade de cada criança e seu contexto social. Além disso, aborda a importância da legislação enquanto manifestação da luta pelos direitos das massas e também como constituição da organização na primeira etapa da Educação Básica, em Friedmann (2020), há essa caracterização ao destacar que:

Conhecer a história e as histórias da infância é fundamental para compreender como evoluímos, como constituímos e até como, em alguns aspectos, ficamos estagnados ou regredimos como seres humanos. Sem as referências do passado é impossível compreender e aprofundar o presente e avançar para o futuro. (FRIEDMANN, 2020, p. 25).

Diante disso, esse capítulo ao revisitar às concepções históricas, bem como os marcos legais, auxilia na compreensão sobre as situações peculiares que ocorreram e ainda ocorrem nessa etapa da Educação Básica, no sentido de superação de equívocos, de regressos e também de possíveis progressos e efetivação dos direitos fundamentais e humanos essenciais a existência das crianças.

1.1 Conceito de Infância

Para dar início às discussões, é imprescindível entender o conceito de infância que durante anos vem sendo estudado e renovado conforme os estudos antropológicos e específicos dessa etapa do desenvolvimento humano avançam. Friedmann (2020, p.31) menciona que,

É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada

pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência, os atores com que cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza; rejeição; afetos ou violências; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou a falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores.

Esses fatores, fazem parte da formação de cada sujeito, na qual como coloca Friedmann (2020) é o momento em que as crianças vão se expressar de maneira mais verdadeira e pura. O conceito de infância, não permanece intacto, ele sofre alterações visto que este se encontra em constante construção e está intrinsecamente relacionado ao seu momento histórico.

Diante disso, nem sempre esse conceito e sentimento de infância existiu, por muitos anos, as crianças foram comparadas e tratadas como homens em miniatura, colocadas como “mini-adulto” por Ariès (1981), o autor após analisar algumas fontes iconográficas do período medieval, destacou a respeito do sentimento de infância:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Percebe-se a partir dos escritos de Ariès (1981), que a infância não recebia cuidados específicos visto que essa consciência e sua particularidade é um advento recente de debate, naquele contexto as crianças poderiam exercer funções como a de adultos, inclusive interagindo com os meios-sociais, a exemplo disso são as festas, suas especificidades não eram vistas até aproximadamente o século XVII, portanto, havia uma mistura de atribuições da infância com as especificidades dos adultos.

Para Heywood (2004), considerando o estudo sobre a infância de crianças menos abastadas não mencionadas nos estudos iconográficos, o trabalho fabril compunha-se na realidade dessas crianças, e em consequência, pontuou que não há uma universalização das infâncias, portanto critica a concepção de infância única. Nesse segmento, vale ressaltar a origem da noção da infância, momento que de acordo com os estudos de Kramer (2007) revela que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre

e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 14).

Diante dessas premissas, a palavra infância, também aponta algumas reflexões sobre a sua origem, uma vez que apresenta uma etimologia de silenciamento, ou seja,

A origem etimológica da palavra 'infância' está no latim *infantia*: do verbo *Jari*, falar - especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante- e de sua negação, *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu 'o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada'. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 21, grifos da autora).

A etimologia da palavra, aponta algumas considerações enraizadas ao longo da infância, que irrompem ainda as práticas nas escolas de Educação Infantil, processo esse que dificulta o trabalho e que merece maior atenção dos coordenadores pedagógicos, uma vez que sem a devida compreensão histórica da infância, o desenvolvimento das crianças fica comprometido, pois as decisões que são tomadas para elas fundamentam-se no melhor para o adulto e profissionais que trabalham nas instituições, logo esse processo desenvolve-se "[...] sem consultá-los, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta." (FRIEDMANN, 2020, p.41), reforçando o silenciamento de sua origem etimológica.

Esse silenciamento, esteve durante muito tempo presente nas instituições escolares filantrópicas, nas quais as primeiras creches tinham como principal característica o assistencialismo, que será possível compreender no próximo subtítulo. Cabe ressaltar que a função assistencial na atualidade ainda caminha a passos lentos para superação e inserção articulada do cuidar e educar.

1.1.1 Breve histórico da creche no Brasil e as diferentes infâncias

Uma nova problemática surge para as instituições de ensino do século XVIII, em decorrência da revolução industrial muitas mães se tornam operárias para garantir a renda familiar, sendo necessário que alguém cuidasse de seus filhos. Nessa mesma perspectiva, durante o século XX no Brasil pode-se observar a luta de movimentos sociais feministas, com objetivos de gerar oportunidades para mulheres, e principalmente para as mães, nesse sentido, assim descreve Alves (2009),

A trajetória da Educação Infantil se imbrica com a história da mulher e da pesquisa. A criação de creches para atender filhos/as de mães trabalhadoras no período de 1950-1970, não se constituiu apenas em uma estratégia governamental, mas resultou da luta de movimentos sociais feministas e da produção científica que valorizava e reconhecia cada vez mais a importância da educação das crianças em contextos coletivos diferenciados da família. (ALVES, 2009, p. 4).

Os cuidados das crianças até o momento histórico, ocorria a mercê da família, principalmente das mulheres, porém com o passar do tempo, e com os estudos sobre as infâncias, surgiram algumas instituições filantrópicas, a fim de desenvolver bons hábitos de comportamento e autodisciplina, com a internalização de regras morais e valores religiosos. As políticas públicas para a infância nesse contexto tinham um dualismo, ao mesmo tempo que se pretendia cuidar das crianças (assistencialismo) também partiam em direção ao controle dos corpos, visando a formação de futuros trabalhadores passivos. (OLIVEIRA, 2002).

O processo que implicou em espaços educacionais filantrópicos, além do cunho assistencialista, também tinha como viés a diminuição da precariedade das condições de saúde de muitas crianças em extrema pobreza. Os filhos de operários tinham como conhecimento central nessas instituições, segundo Oliveira (2002), "o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças." (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

No âmbito mundial, a Educação Infantil, surge com uma nova concepção principalmente na Europa, com características advindas de uma mudança significativa relacionada a família patriarcal e nuclear da idade moderna, bem como a necessidade das mudanças dos saberes dos trabalhadores, exigindo deste modo, uma nova ideia de educação para as novas gerações, na qual a criança passa a ser o centro do interesse do mundo adulto, um sujeito que tem expectativas, objetivos, e necessita de cuidados para adentrar nesse mundo. Entretanto, a desigualdade era nítida naquele contexto moderno, crianças pobres não podiam frequentar escolas, pois a sociedade em sua grande maioria achavam um descaso contribuir com a educação de crianças menos favorecidas. (OLIVEIRA, 2002).

Dentro desse contexto, a infância era equiparada a algo negativo, processo que levava a pedagogia tradicional a sempre vigiar, cuidar, interferir como parte de uma correção, sendo o papel do adulto tudo fazer. Há também um equívoco pedagógico que ainda está presente nos dias atuais sobre uma infância única e

universalizada a todas às crianças, como se todas partissem da mesma realidade e condições. (ABRAMOWICZ, 2018).

Portanto, faz-se necessário destacar um eixo social imprescindível na análise das diferentes infâncias, a qual remete-se a organização também do grupo social a que pertencem, logo Kramer (2007, p. 17) afirma:

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

Diante disso, para Kramer (2007, p. 15) a infância “mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza”. Dentro dessa perspectiva, contextualizando a realidade brasileira, destaca-se que as “desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo.” (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

Destacando ainda que essa organização associa-se a produção e inserção na cultura, tendo por base a “ imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p. 15). Nesse sentido, abrange-se a relação entre infância e experiência evidenciado pelas autoras Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 195, grifo das autoras).

Ao aproximar a idéia de infância ao conceito de experiência, há a construção de subjetividades, faz-se a saída da condição de *in-fante* (não falante) à condição de falante, transforma-se língua em discurso, insere-se numa cultura e abre-se para a construção de outras culturas e outras linguagens.

Ainda dentro desse contexto, a Educação Infantil “[...] tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se

inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar.” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195). Nesse segmento, a autora Nascimento (2007) destaca que é necessário desmitificar para haver possibilidades de olhar para as crianças com suas características específicas, em suas palavras discorre:

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida[...] Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem. (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

Além disso, ao resgatar o destaque da luta social, bem como a concepção dos direitos à infância e para infância e ainda da função essencial das escolas de Educação Infantil, as políticas públicas educacionais que interpõe essa trajetória histórica são essenciais para a mudança de paradigma. Lembrando nessa perspectiva, que no Brasil de acordo com Nascimento (2007, p.27) “ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória”. Nesse sentido, o marco legal será destacado no item a seguir.

1.2 Legislação e a municipalização da Educação Infantil

A questão histórica da Educação Infantil no Brasil é recente, mesmo que as creches tenham sido criadas na década de 1970, ainda na década de 90 seu objetivo central era o assistencialismo e a educação compensatória, na qual crianças eram cuidadas, para que assim as mães que necessitavam trabalhar tivessem um local para deixar seus filhos. (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018).

As mudanças com relação a esse caráter assistencialista só passaram a ser modificadas com a promulgação das legislações e dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas imersas dentro dos ambientes escolares na Educação Infantil, resultantes principalmente das lutas de classes. Desta forma, trazemos um pequeno aparato histórico, das primeiras documentações que emergiram na sociedade brasileira marcando a saída do serviço social e filantropia para o polo educacional.

Alguns documentos, que destacam-se são: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990), a

Lei de Diretrizes Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 (BRASIL, 2010) e por fim, o atual documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017) esta que objetiva reforçar a concepção da criança como centro do processo e protagonista de seus contextos.

Vale destacar, o marco legal da Educação Infantil na constituição de 1988, o qual decorreu da luta das mulheres por políticas públicas para o direito à educação, portanto, a autora Abramowicz (2018) destacou elementos importantes sobre a legislação.

A Constituição de 1988 passou a assegurar o direito à educação infantil; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, estabeleceu a educação infantil como dever de Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou, em 1996, que a educação infantil se efetivasse mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro; e a lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou obrigatória a oferta desse ensino pelo Estado brasileiro para crianças de quatro e cinco anos. No entanto, é preciso evidenciar alguns indicadores atuais da educação infantil para nos situarmos sobre os resultados efetivos da luta empreendida em prol das crianças pequenas por quase dois séculos. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 27).

Ainda sobre o fortalecimento dos direitos das crianças e da conquista histórica da luta por reconhecimento, o ECA (BRASIL, 1990, art. 53) discorre sobre o direito à educação e todo seu desenvolvimento associado, ressaltando princípios básicos de respeito e humanidade, bem como da necessidade de relação família e escola para conhecer a proposta pedagógica e também contestá-la caso necessário. Portanto evidencia que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.(BRASIL, 1990, art. 53).

Diante disso, seis anos depois outro marco legal ganha sua promulgação, em 1996, a lei nº 9394, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nesse sentido, destaca-se para o fim dessa pesquisa às determinações de organização dos municípios, com a especificidades em seu trabalho, em especial de ofertar, manter e acompanhar a Educação Infantil e Séries iniciais do Fundamental, portanto, processo no qual municipalizou a Educação Infantil.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, art. 11).

A partir desse momento histórico, tantos outros documentos passam a ser publicados como forma de regulamentar e auxiliar na organização da Educação Infantil, dentre elas, como citam as autoras Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 64),

[...] Referenciais Educacionais Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) em 3 volumes, dois Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), que está contida no documento DCNEB e, mais recentemente, as Bases Nacional Comum Curricular - BNCC ([BRASIL], 2017).

Desta forma, o RCNEI (BRASIL, 1998) surge para contemplar a prática pedagógica na primeira fase da Educação visando a democratização, esse documento "é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades" (BRASIL, 1998, p. 14), o referencial traz objetivos e conteúdos como meio de auxílio aos docentes ao proporcionar às crianças da faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos propostas pedagógicas mais específicas, a idade mencionada de seis anos, só altera-se com a redação da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), no

artigo quarto inciso II, para 0 a 5 anos, em decorrência da extensão do Ensino fundamental de 9 anos.

Nesse sentido, em 2009 com a emenda constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), o artigo 208 da constituição passou a vigorar com a seguinte redação “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, art. 208), sendo incluído na LDB (BRASIL, 1996) apenas no ano de 2013, influenciando novamente na organização da Educação Infantil, pois, uma vez obrigatória a idade de 4 anos, essa etapa já municipalizada precisa fornecer acesso e permanência das crianças.

Ao analisar a trajetória da Educação Infantil é perceptível que muitas políticas educacionais foram sendo delineadas e partindo disso, surge a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). Essa reafirmação advém da Resolução CNE/CEB nº 01/1999 (BRASIL, 1999), a qual já havia instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A Educação Infantil vem se estruturando, esses documentos norteadores passam a valorizar cada vez mais as crianças e a necessidade específica dessa etapa de desenvolvimento, o que antes era de cunho assistencial, passa a ser também educacional. A DCNEI (BRASIL, 2010) contempla informações cruciais para a organização das instituições de EI.

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (BRASIL, 2010, p. 15).

Além desses aspectos o documento também estabelece a formação mínima em magistério, para todos os docentes da Educação Infantil, considerando que para se ofertar uma educação de qualidade é necessário um quadro de profissionais que compreendam suas funções, mas que principalmente respeitem as singularidades de cada criança, pois “uma criança competente, ativa, forte, produtora de cultura,

necessita de professoras/es que assim a reconheçam e valorizem.” (GOELZER; HENZ, 2020, p. 204), e esta valorização demanda formação específica.

Mais recentemente, no ano de 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), como forma de complementar a DCNEI (BRASIL, 2010), aprofundando os conhecimentos já contemplados nesse documento norteador, normatizando os desenvolvimentos e aprendizagens necessárias que as crianças devem adquirir ao longo da Educação Básica, começando então, pela primeira etapa, a Educação Infantil. A BNCC (BRASIL, 2017) está em consonância com documentos anteriores (a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2014), evidenciando seu acordo em relação à construção histórica da educação brasileira, além disso, as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas passam a ter uma referência nacional obrigatória para contemplar o currículo escolar.

A BNCC (BRASIL, 2017) organiza a Educação Infantil com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ainda os campos de experiências e objetivos de aprendizagem para as faixas etárias subdivididas, além de ter como eixos estruturantes as brincadeiras e interações, como dois elementos integrados a prática pedagógica, processo no qual desenvolvem o reconhecimento pioneiro pelas infâncias e o respeito pela criança inserida no âmbito escolar, além disso, o documento também pontua a indissociabilidade entre cuidar e educar. A organização etária, está estipulada conforme quadro 1 a seguir, destaca-se aqui que a obrigatoriedade de matrículas e vagas ofertadas pelos municípios encontra-se na subdivisão da Educação Infantil: a Pré-Escola. As creches oferecem vagas a partir de critérios de vulnerabilidade desenvolvidos pelas secretarias de educação dos municípios, contudo essa prática não atende a todas as crianças bem pequenas e bebês.

QUADRO 1: FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(continua)

Creche	Pré-Escola
---------------	-------------------

QUADRO 1: FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(conclusão)

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).
--------------------------------	--	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL,2017) também assegura à criança o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, cabe a partir disso que o docente desenvolva estratégias para contemplar esses direitos em sua prática pedagógica, visando o desenvolvimento da criança. O quadro 2 foi construído a fim de detalhar esses direitos.

QUADRO 2 - BNCC (BRASIL,2017) E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

(continua)

Direitos	Descrição
Conviver	com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

QUADRO 2 - BNCC (BRASIL, 2017) E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

(conclusão)

Conhecer-se	e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
--------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Logo, a partir desses direitos, o documento fornece os campos de experiências, a fim de oportunizar às crianças o aprendizado nas várias áreas do conhecimento, esses campos presentes na BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Eles podem ser trabalhados de maneira vasta no espaço escolar, onde a intenção é proporcionar novas experiências às crianças, pensando em consonância com os direitos, as brincadeiras, interações e o cuidado, mas para isso é necessário que a criança seja colocada no centro do processo educativo. É imprescindível que se tenha uma escuta ativa da criança afirmando a participação dela em todo o processo. Desta forma, caberá aos profissionais da educação “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017, p. 39). Assim todos os profissionais da Educação devem observar sua prática, e reconhecer as crianças daquela realidade. Nesse sentido, Goelzer e Henz (2020, p. 207) descrevem,

Pensar criticamente sobre a prática requer um olhar cuidadoso para as nossas ações junto às crianças. Requer colocarmo-nos na situação, preocupando-nos em melhorar a prática, (re)criando-a. Olhar para si e analisar a sua própria prática nem sempre é um processo fácil, pois exige criticidade consigo mesma/o e sensibilidade com as crianças. (GOELZER; HENZ, 2020 p. 207).

A BNCC-EI (BRASIL, 2017) deve ser utilizada como um instrumento de consulta no desenvolvimento do plano de aula do docente, mas não como única forma de estudo e fonte para o desenvolvimento de atividades, o cuidado no momento do planejamento é primordial, para que as propostas pedagógicas sejam

elaboradas de forma lúdica, pensando no espaço e tempo, para que assim a criança sinta prazer em experienciar novas situações, além de sentir-se parte do processo educativo. Quando fala-se em tempo, Carvalho (2015) pontua a necessidade de que este aspecto não seja reduzido apenas por uma carga horária a ser cumprida, o autor ainda afirma que:

É evidente que o tempo de organização institucional é imprescindível para o funcionamento da escola; porém, ao contrário do que geralmente ocorre nas instituições, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo a atender às especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas. (CARVALHO, 2015, p. 129).

Ademais, em lócus há o documento “Referenciais Curriculares para Educação Infantil” (PONTA GROSSA, 2020) publicado em sua primeira edição no ano de 2020, foi elaborado para atender às determinações da Educação Infantil contidas em caráter obrigatório na BNCC de 2017, esta que deu o prazo até 2020 para re-adequação e implementação a todos os sistemas de ensino brasileiros. Portanto, em síntese a organização deste documento advém de aspectos legais já publicados anteriormente, sendo embasado principalmente pela BNCC- EI (BRASIL, 2017).

O documento dos referenciais do município (PONTA GROSSA, 2020) contextualiza a história da Educação Infantil em Ponta Grossa, além de apresentar as referências utilizadas para a construção do documento norteador. O documento também contém aspectos relacionados à estrutura organizacional, bem como a nomenclatura utilizada para cada faixa etária, como demonstra o quadro 3 a seguir:

QUADRO 3: FAIXA ETÁRIA REFERENCIAIS CURRICULARES- EI DE PONTA GROSSA

CONFORME A PARECER CNE/CEB Nº 20/2009	DENOMINAÇÃO DO MUNICÍPIO	IDADE DAS CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0 -3 ANOS	INFANTIL I	0 - 1 ANO	6 a 08 CRIANÇAS
	INFANTIL II	1 - 2 ANOS	18 CRIANÇAS
	INFANTIL III	2 - 3 ANOS	20 CRIANÇAS
PRÉ- ESCOLA 4 E 5 ANOS	INFANTIL IV	3 - 4 ANOS	25 CRIANÇAS
	INFANTIL V	4 - 5 ANOS	25 CRIANÇAS

Fonte: Referenciais Curriculares para Educação Infantil - Município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020).

Ainda relacionado à organização, ele estabelece o horário de atendimento da EI, sendo a entrada às 7h30min e a saída a partir das 16h30min. Nas sextas-feiras,

devido uma flexibilização de horário, para atender as horas atividades dos docentes, a saída das crianças pode ser feita a partir das 12h.

Ademais, também conta com os princípios norteadores da sua prática educativa, além dos fins e objetivos que esperam assegurar às crianças, amparados pelos direitos de aprendizagem e os campos de experiências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), a fim de proporcionar vivências significativas. Desta forma, destaca-se que a trajetória até o momento mencionada, tem como um dos principais responsáveis na socialização desses conhecimentos e possíveis estudos dos documentos dentro da escola a figura do coordenador pedagógico, que a partir de formações coletivas ou individuais, pode proporcionar a constante construção e formação dos professores.

1.2.1 Documentos norteadores e a relação com fundações privadas

Antes de iniciar a discussão a respeito do coordenador pedagógico, o qual faremos no capítulo 2, é necessário pontuar alguns elementos presentes na constituição da BNCC (BRASIL, 2017) e Referenciais Curriculares para Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020). Portanto, dentro desse contexto uma observação recorrente que impacta também na organização das políticas públicas educacionais, é o agradecimento às fundações Lemann, Getúlio Vargas e Marília Souto Vidigal, como parceiros no projeto de elaboração do referencial obrigatório a todos os CMEIs do município de Ponta Grossa.

Faz-se necessário destacar essa observação, recorrente nos documentos norteadores e não somente observá-la, mas também discorrer sobre sua influência na organização da Educação Infantil e no trabalho do coordenador pedagógico—nosso foco de pesquisa— embora impacte na totalidade da Educação Básica. Nesses moldes, a Educação pública ganha uma perspectiva privada. A respeito dessas fundações, Tarlau e Moeller (2020) contribuem,

[...] depois de observações e muitas entrevistas em 2015, nós percebemos que a *força política* por trás da BNCC não era a TPE [Todos Pela Educação], como pensávamos, mas sim a Fundação Lemann. Essa fundação era patrocinadora do TPE, mas, como demonstrará nossa análise, também operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555, grifo nosso).

Embora destaque-se uma fundação, é o conjunto delas e suas implicações que serão debatidas nesta redação. Portanto, os agradecimentos às fundações e institutos privados não ocorrem ao acaso, são interferências ligadas ao capital e ao modo de produção capitalista, bem como da influência de grandes corporações na direção do currículo escolar. Esse é um fenômeno em escala global, que nos estudos realizados pelas autoras Tarlau e Moeller (2020) apresenta que:

No Brasil, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) começou em 1989 como um grupo informal e foi formalizado em 1995, criando um fórum nacional que atrai e é influenciado por atores globais, conversas e redes. Através do GIFE, em coordenação com outros atores corporativos e privados (como o Instituto Unibanco e o Itaú Social, entre outros), a Fundação Lemann é muito ativa na promoção de reforma educacional. (IDEM, 2020, p. 557).

Nas palavras de Tarlau e Moeller (2020, p. 555) “[...] é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança”. Logo, a lógica mercadológica na Educação trata os profissionais que a compõem como mercadorias, como consequência todas às relações de trabalho no ambiente micro, ou seja, a escola e seus trabalhadores, são regulados pela esfera macro, indo além das Secretarias de Educação, e suas respectivas regulações legais, ou seja a serviço de corporações privadas que influenciaram na constituição desse currículo.

Destaca-se ainda que além de estarem fortemente presentes no auxílio da elaboração de documentos norteadores dos municípios, estão presentes nas formações continuada desses profissionais, para esse processo Vasconcellos (2021) ressalta que:

Alguns coordenadores, ingenuamente, defendem a entrada da escola nas redes empresariais de ensino (tipo franquias). Só que não percebem que, com esta atitude, estão sendo autofágicos: em pouco tempo a escola vai perceber que, para fazer simplesmente os professores seguirem aquelas famigeradas apostilas ou materiais estruturados, não precisará de alguém para auxiliar nisso. Além do mais, as redes oferecem padronização através de cursos, reciclagens, atendimento eletrônico para as dúvidas etc., ou seja, no caso de filiação, o coordenador, sobretudo se tentar fazer um trabalho mais crítico e reflexivo, não só se torna descartável como indesejável! (VASCONCELLOS, 2021, p. 139).

Diante disso, são essas fundações que auxiliam no fornecimento de ações práticas, e também de materiais, para o alcance de uma educação de “qualidade”,

em geral universalizam a infância como única, reacendendo discursos de meritocracia e avaliando melhores ações para serem tomadas nas políticas públicas.

É evidente, que ao tomar essas posições, fomentam que a iniciativa privada seja sinônimo de melhoria e os ataques e a precarização da educação pública levam a rumos falaciosos de ineficiência. Como resultado disso, o Estado terceiriza sua responsabilidade. Todo esse cenário implica nas atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil, visto que o desenvolvimento do seu trabalho também é resultado de um processo vertical e hierarquicamente estruturado na constituição dos currículos e tomadas de decisões por sujeitos sem formação educacional, portanto esse processo desvincula também a identidade dos profissionais, além das necessidades e realidades da educação pública, ao serem pensados por agentes externos.

CAPÍTULO 2

O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, trataremos dos desafios, das contradições e ainda das atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil, este que enfrenta dificuldades na concepção de sua identidade, bem como no desenvolvimento de seu trabalho. Evidencia-se que a falta de identidade acaba por resultar em ações pragmáticas na EI, essas ações carregam objetivos de curto prazo para a resolução dos problemas imediatos, impactando portanto, no desenvolvimento da formação continuada, tendo em vista que os coordenadores pedagógicos acabam desmembrando seu tempo de trabalho para situações do cotidiano que não estavam planejadas e como já destacados enfrentam uma desvinculação pré determinada por fundações privadas.

Diante disso, tem como objetivo específico analisar o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil, para contextualizar essas premissas, destaca-se a seguir os eixos essenciais sobre o trabalho deste profissional.

2.1 Os desafios e às contradições no trabalho do coordenador pedagógico

Nesse viés, é necessário ressaltar que a falta de entendimento sobre o papel do coordenador pedagógico se inicia muitas vezes com a precariedade nas formações iniciais dos cursos de pedagogia, em que se sobrepõem a docência, um dos 3 eixos de formação pedagógica e acabam secundarizando o papel do campo da gestão escolar, deste modo, esses profissionais precisam buscar especializações para que possam compreender seu papel. Placco, Almeida e Souza (2011), descrevem sobre a capacitação do CP nesse contexto,

Com relação ao trabalho, os CPs são experientes, mas não estão há muito tempo na escola. São pós-graduados, com especializações no lato sensu. Não foram preparados para a função na universidade, buscam cursos e procuram-se atualizar por conta própria, embora nem sempre fiquem satisfeitos com os mesmos. Seria necessário que sua formação universitária fosse mais focada (curso de Pedagogia) e que se garantisse sua permanência e estabilidade na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 237).

Desta forma, a Lei N° 12.014 de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), alterou o artigo 61 da LDB de 1996, com o intuito de estabelecer as categorias de trabalho dos profissionais da Educação, portanto, especificamente o inciso segundo aponta que são “II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;” (BRASIL, 1996, art. 61). Após, complementa no artigo 64 deste mesmo documento que,

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, art. 64).

Portanto, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394/96 (BRASIL, 1996) destaca que para a atuação na coordenação pedagógica é imprescindível que o profissional tenha uma formação inicial de nível superior em Pedagogia ou pós-graduação e além disso, tenha uma experiência docente.

Nesse contexto, a formação do coordenador pedagógico no curso de Pedagogia, deveria possibilitar a compreensão do contexto completo e complexo que é a Educação, visto que a articulação entre teoria e prática auxilia no desenvolvimento do seu papel na escola, bem como de suas atribuições essenciais. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos assumem o cargo sem dominar a especificidade de sua função, acarretando futuramente em uma grande exaustão e descontentamento com a profissão, nesse processo interferindo significativamente na sua identidade profissional.

Diante disso, corrobora para engessar o trabalho de coordenar o pedagógico, atribuição que não é exclusiva dos coordenadores pedagógicos, ademais desencadeia também uma sobrecarga na sua jornada de trabalho. Logo, ressalta-se que, para uma quebra no paradigma atual, “o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio”. (FRANCO, 2016, p. 17).

Para que ocorra mudanças com relação a quem é este profissional –o coordenador pedagógico– é imprescindível que além dele dominar suas

competências, os demais envolvidos no ambiente escolar também tenham clareza do papel deste profissional, pois poucos compreendem a real função do coordenador pedagógico, assim, muitos o veem como um singelo “faz tudo”, “supervisor”. Lima e Santos (2007, p. 79), colocam que diversas metáforas são concebidas ao coordenador pedagógico como “Bom-bril” relacionando com o *merchan* da marca “mil e uma utilidades”, e de “bombeiro”, sendo este o principal responsável por apagar as chamas, ou seja, amenizar os conflitos que ocorrem na escola.

A identidade do coordenador pedagógico está associada a pouca formação sobre as suas atribuições tanto em nível inicial, quanto nas formações continuadas oferecidas a ele. Além disso, a comunidade escolar também precisa entender sobre a função do coordenador pedagógico, para que percebam, reflitam e analisem as transformações escolares de maneira coletiva e não individualizada.

O trabalho do coordenador pedagógico, ocorre em contextos dialéticos, uma vez que, a escola, seja ela da infância ou nas demais etapas da Educação, permeiam posicionamentos e perspectivas que podem ser divergentes e resultarem em conflitos, assim o coordenador pedagógico precisa ter clareza de sua identidade para poder realizar um trabalho coletivo com metas e objetivos de curto, médio e longo prazo, a fim de conseguir efetivar uma boa formação continuada, a qual implicará no auxílio ao desenvolvimento da emancipação e também da aprendizagem das crianças e seus professores. Logo, de acordo com Franco (2016) a clareza sobre a complexidade do ambiente escolar é elementar.

Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, e é permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. (FRANCO, 2016, p. 18).

Quando discorremos sobre o papel do coordenador pedagógico esse muitas vezes é mal compreendido não somente por ele, mas por toda a comunidade escolar, este fato está atrelado às concepções tradicionais sobre o trabalho dele frente a escola, que necessita ser superada, embora já estejamos caminhando para essa superação e definição de sua identidade. Com relação a esses aspectos Macedo, Sandra (2016), contribui de maneira expressiva para o

entendimento sobre:

Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, busca um questionamento capaz de refletir a sua busca e a afirmação de uma identidade própria. (MACEDO, SANDRA. 2016, p. 35).

Além disso, às condições precárias de trabalho também resultam em maiores desafios para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, eles enfrentam a cada dia mais demandas desarticuladas com sua formação inicial e do lócus escolar. Ademais, produzir uma articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) com o corpo docente, não é um trabalho fácil, pois ele demanda ao coordenador pedagógico:

Perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p. 120).

Partindo desse pressuposto, outro desafio está na superação da gestão autoritária e determinista. Esse modelo de trabalho administrativo gerencialista advém de acordo com as autoras Flôres e Tomazzetti (2012) das mudanças no mundo do trabalho, especificamente do modo de produção capitalista, que impactam diretamente na escola e em sua organização, tendo em vista que a escola acaba por refletir o que se passa fora dela. Portanto,

o repensar sobre o processo educacional à luz das concepções de gestão democrática se faz necessário visando desenvolvimento profissional comprometido com a formação dos indivíduos para a vida e não para o mero acúmulo de informações e aptidões ditadas pelo mercado. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 4).

Em decorrência desse desafio, as Secretarias de Educação, acabam incorporando modelos de administração nas determinações das atribuições do trabalho dos coordenadores pedagógicos, dado seu contexto histórico e político. Diante disso, “é inconcebível que as instituições educacionais sejam ainda hoje orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro de

maneira vertical.” (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5).

Para desarticulação, desse modelo ultrapassado, a instituição de ensino precisa promover uma gestão democrática e crítica, esta que é compatível com a formação ativa tanto dos docentes quanto dos discentes, que segundo Motta (2003):

Num processo desse tipo, o que se pode esperar é que a criança aprenda a ser livre, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, que aprenda a pensar com autonomia, a ser sincera, a ser capaz de amar e ser amada, que possa lutar pela promoção da pessoa humana, que possa criar uma consciência crítica e autocrítica, que saiba se expressar e ser justa, que venha a possuir uma cultura verdadeira. (MOTTA, 2003, p. 372).

Nesse contexto, uma formação bem fundamentada tendo a escola como lócus de partida auxilia na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia. Dentro dessa reflexão, destaca-se que:

A instituição de ensino se concretiza como ambiente, que promove um intenso intercâmbio de conhecimento. É por este motivo que ela se torna o local propício para a formação de sujeitos ativos e críticos que compreendam o papel que desempenham no mundo. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5).

Ademais, diariamente, os coordenadores pedagógicos tentam realizar um trabalho que caminha entre o burocrático das delegacias de ensino e o atendimento interno (festividades, indisciplina, atendimento aos pais e aos professores). Com essa tentativa, outro desafio surge para a realização de seu trabalho, o tempo. Franco (2016) ressalta diante dessa perspectiva que:

De um modo geral, as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e de muita improvisação, nos quais as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. (FRANCO, 2016, p. 21).

Desse modo, suas ações priorizam a resolução de problemas imediatos que chegam como emergenciais, deixando em segundo plano o desenvolvimento das formações continuadas. Logo, a identidade desses profissionais, se desarticulam de suas atribuições ficando cada vez mais afastado do real sentido de sua importância na escola.

Ademais, a cultura escolar, implica no contexto micro de organização da escola, como assinalado por González (2003, p.132) “[...] la organización escolar es una construcción social que no se puede entender al margen de las personas que la constituyen, de sus relaciones y actuaciones.” Logo, ela passa a ser determinante

em como a comunidade escolar percebe a Educação, considerando que os centros escolares se organizam de acordo com os interesses e interpretações limitadas, no sentido de real autonomia. Nesse contexto, Nadal (2020) discorre que,

A cultura é um fator inerente às instituições, um conjunto de significados, crenças, valores, formas ritualizadas de realizar o trabalho que se produz a partir da capacidade humana de sentir sua experiência no mundo, atribuindo-lhe sentidos que passam a ser partilhados em um grupo ou comunidade. Nas instituições escolares, a cultura influencia fortemente o modo pelo qual as pessoas compreendem o papel da educação e se organizam para tal, relacionam-se e trabalham. (NADAL, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, a cultura escolar acompanha os elementos determinantes da cultura e sociedade, não ocorrendo de forma isolada. Portanto, ao pensar na escola em seu sentido mais amplo, entende-se que sua estrutura de organização de acordo com Nadal (2020) é mobilizadora e utilizadora de recursos para alcançar os objetivos institucionais. Portanto, a sua finalidade:

[...] é a humanização de crianças e jovens pela apropriação não apenas dos conhecimentos científicos/escolares, mas toda a cultura produzida historicamente, possibilitando-lhe uma vivência cidadã, crítica e transformadora da realidade injusta e desigual da sociedade de classes. (IDEM, 2020, p. 3).

Diante disso, o trabalho do coordenador pedagógico, ao coordenar o pedagógico, deve ser reflexivo pois a escola não é uma instituição isolada, que segue apenas determinações verticalizadas do nível macro de Educação, Nadal (2020) corrobora que a escola é uma instituição que vem se constituindo a partir da ação de demais instâncias e sujeitos, desta forma, se tornando simultaneamente instituída e instituinte.

Portanto, "a cultura atua tanto na constituição como na transformação das instituições: é força instituída, constitutiva e também instituinte e transformadora, podendo se converter em instrumento de domínio e manutenção ou de mudanças." (NADAL, 2020, p. 2). Nesse contexto, a escola contém pessoas com interpretações, com intencionalidades, os quais se organizam em seu lócus. Logo, Franco (2016), dentro dessas perspectivas, destaca que,

Um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los. Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola.

Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho. (FRANCO, 2016, p. 27).

Como resultado disso, a participação na perspectiva da gestão democrática, torna-se essencial para superação da fragmentação das atribuições do coordenador pedagógico. Dessa forma, Flôres e Tomazetti, acentuam sobre,

A promoção da gestão educacional segundo os princípios da participação e da autonomia, que tem como principais características a construção cotidiana mediante a ação coletiva e a ampliação do processo decisório comprometendo a comunidade escolar na produção do conhecimento pedagógico se tornam premente constituindo-se como oposição à gestão autoritária que decorre do excesso de burocratização e centralização do poder. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5).

A superação do modelo gerencialista caminha com resistências, dando portanto, uma continuidade velada, este é um dado refletido acerca da legislação, que determina a incorporação da gestão democrática desde 1996, contudo, na realidade do trabalho é observável ações verticalizadas de gestão escolar, essa contradição ocorre também a partir da definição na legislação que a gestão democrática será estabelecida pelos sistemas de ensino, não pela fundamentação e bases teóricas de estudos sobre o tema, levando assim apenas ao participacionismo dos profissionais.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art. 14).

É imprescindível que a coordenação pedagógica utilize mecanismos para efetivar a participação da comunidade escolar, levando em consideração que para a implementação real da gestão democrática a participação é substancial. Infelizmente, no âmbito educacional ainda é necessário relutar contra as falsas participações que ocorrem, Motta (2003, p. 370) pontua que “ainda, frequentemente é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas”.

Compreende-se que a escola é um local pluralista, na qual as tomadas de decisões nem sempre serão de comum acordo, entretanto é indispensável que os interesses individuais sejam percebidos, desta forma, o papel do coordenador

pedagógico neste momento será o de ser mediador nos possíveis conflitos que possam surgir, e em conseqüente no processo das tomadas de decisões visando a melhoria da instituição, sempre ouvindo e inserindo no processo de ação a participação desses profissionais.

Quando o coordenador pedagógico consegue democratizar o processo educacional, oportunizando que a comunidade escolar faça parte das tomadas de decisões, o mesmo terá a corroboração desses sujeitos no dinamismo das ações asseguradas no decisório, assim, desassociando a ideia gerencialista, de participacionismo, efetivando a ação coletiva e superando a concepção de que as decisões são tomadas somente pela equipe de gestão.

No tocante a burocratização, este é um dos principais desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos, essas demandas diminuem o tempo de trabalho, e o que sobrecarrega geralmente é o excessivo preenchimento de planilhas, de relatórios sem ter noção da finalidade e objetivos daquele documento que está sendo realizado para as esferas macro.

Essa conjuntura que interfere no seu desenvolvimento diário está relacionado ao excesso de burocracias. Para reflexão desse desafio, faz-se necessário compreender sobre o conceito, portanto Nadal (2020, p. 4) discorre que as burocracias “[...] são grandes sistemas sociais organizados de modo extremamente racional. A racionalidade é considerada um atributo da lógica [...]” Além disso,

A burocracia exerce grande dominação sobre as pessoas que estão organizadas por meio dela. Esse domínio encontra legitimidade em três processos: a) a ‘formalidade’ (domínio formal) com que a racionalidade estabelecida pela burocracia é apresentada aos membros por meio de normas; b) a ‘impessoalidade’ com que regulamenta e controla o comportamento de todos, indistintamente; e c) o ‘processo de administração’ da coisa administrada, que é realizado por administradores profissionais. (IDEM, 2020, p. 4).

Segundo Franco (2016), os coordenadores pedagógicos estão cada vez mais adoecidos por trabalharem incansavelmente e não perceberem mudanças significativas no interior de suas escolas, embora todas as funções que o coordenador pedagógico realiza são de grande relevância, a quantidade de tempo que ele necessita disponibilizar para o trabalho burocrático (preenchimento de planilhas, relatórios, levantamentos, respostas a instâncias maiores) e o atendimento “emergencial” (atendimento aos pais, indisciplina de alunos e falta de professores) acaba tomando o tempo para planejar e promover formações continuadas de acordo

com a realidade da equipe docente.

Ainda que, essas formações sejam muitas vezes elaboradas por instâncias maiores, a partir do olhar de gestores que não estão diariamente dentro das escolas, faz-se necessário a ressignificação da formação pelo coordenador pedagógico, que é o interlocutor desse processo, considerando os anseios de seu grupo docente, desenvolvendo formações que estejam em consonância com as problemáticas de sua realidade, a fim de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica.

2.2 Atribuições do coordenador pedagógico na Educação Infantil

Sabe-se que as atribuições do coordenador pedagógico permeiam duas vertentes, segundo Vasconcellos (2021) elas são as negativas, caminhando para os equívocos de seu trabalho e as positivas que permeiam o real sentido da necessidade desse profissional na escola. Portanto, destacamos a primeira vertente citada ao pontuar as considerações desse autor.

[...] a supervisão/coordenação pedagógica não é (ou não deveria ser): não é *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que *entrega* os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo-correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é *tapa-buraco* (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem — escola de “papel”), não é de *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2021, p. 128, grifos do autor).

Ao perceber o que não deveria ser seu trabalho, é possível delinear as atribuições positivas do trabalho do coordenador pedagógico, essas que necessitam ser lembradas. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa, articular o processo da práxis educativa, logo, o seu papel implicará em “instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas às transformações nas práticas cotidianas” (FRANCO, 2016, p. 27). Assim, ele precisa também compreender que coordenar o pedagógico na Educação Infantil é considerar todas as relações que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, tendo as infâncias como norte. Portanto, é dentro desse viés que destaca-se a contribuição de Woytichoski (2019, p. 51),

Pensar em uma prática pedagógica para a EI, envolve uma concepção de infância e de educação, que proporcionem condições de interações, práticas docentes com intencionalidades, trabalho coletivo, planejamento, formação inicial e continuada e condições melhores de trabalho, e um PPP que auxilie na construção de uma pedagogia da infância. (WOYTICHOSKI, 2019, p. 51).

Ao elencar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no item anterior, fica nítido que esse profissional é essencial na atuação escolar, principalmente na primeira etapa da Educação Básica. Portanto, os eixos norteadores de seu trabalho implica em organizar a relação com a família-escola, na integralização do PPP e currículo –nos princípios da gestão democrática– e conseqüentemente elaborar a formação continuada da equipe docente, como elemento principal de sua prática.

Além disso, faz-se necessário planejar suas ações para que as emergências que detêm a maior parte do seu tempo não dificultem o desenvolvimento de suas atribuições principais. Nesse contexto, para iniciar o trabalho fundamentado em seu papel é relevante ter consciência de que,

Caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. (FRANCO, 2016, p. 25).

Desse modo, é na formação continuada que essa atividade poderá ocorrer, visto que partindo da sua realidade escolar a prática pedagógica deve incorporar teorias educacionais e da pedagogia para o desenvolvimento das crianças e aperfeiçoamento docente, efetivando a práxis e contribuindo para a melhoria da Educação e conseqüentemente transformando a realidade.

Neste eixo, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), atribuição do coordenador pedagógico em coletividade com a comunidade escolar, deve ocorrer na perspectiva da gestão democrática, com posicionamento crítico-reflexivo acerca da sua elaboração. Logo,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1995, p. 13-14).

Ainda nesse contexto, o PPP deve ser o documento norteador escolar, ele deve ser bem escrito e estudado por toda a comunidade, pois ao terem clareza dos pressupostos, métodos e objetivos é possível ter uma Educação Infantil significativa, a qual leva em consideração a centralidade das crianças no processo educativo. O Projeto Político Pedagógico não é fechado e inflexível, ele precisa ser revisitado e utilizado no espaço escolar. Para Vasconcellos (2021),

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (VASCONCELLOS, 2021, p. 24-25, grifos do autor).

Além disso, para a consolidação desta atribuição, o planejamento do tempo escolar torna-se primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Portanto, o planejamento do coordenador pedagógico impacta também na qualidade do trabalho. Sobre o tema, Veiga (1995, p. 30) destaca que "para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada". Franco (2016) também destaca que:

O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer. (FRANCO, 2016, p. 27).

De acordo com Vasconcellos (2021, p. 130, grifos do autor) "[...] a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor", logo articula-se com a relação de professores e coordenadores pedagógicos, bem como professores e alunos. É necessário também para essa elaboração do projeto escolar, compreender a importância da Educação Infantil, assim o processo de aprendizagem centralizado

nas crianças fica evidente nas práticas de todos que compõem esse ambiente de aprendizagem, deixando de lado práticas já ultrapassadas e limitantes.

A educação infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre estes aspectos que se entrelaçam e repercutem nas suas práticas. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 11).

Desse modo, quando falamos sobre a EI, entendemos que ela se encontra em um processo de construção contínua em busca de uma educação de qualidade, ela permeia também o cuidar e o educar, sendo um processo indissociável, portanto cada idade tem seus objetivos e desenvolvimento a serem alcançados. Cabe ao coordenador pedagógico compreender e esclarecer esse vínculo entre cuidar e o educar aos profissionais de sua escola, permeado de subsídios suficientes para desenvolver uma formação em um ambiente que proporcione diálogos e reflexões, bem como, a troca de experiências e a construção de sentidos, a fim de, promover o desenvolvimento integral dessas crianças.

Ainda dentro de instituições da EI, observa-se uma ambiguidade relacionada às concepções dos profissionais desta área sobre a primeira etapa da Educação Básica. Inevitavelmente é ainda comum que nesse contexto ocorra a fragmentação do cuidar e educar, tendo em vista o equívoco da creche como assistencialista que foca somente no cuidar das crianças, e a pré-escola “responsável” pela preparação pro Ensino Fundamental, no quesito alfabetização e letramento, prática que vai contra a legislação da educação da infância. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) discorrem que é necessário respeitar as faixas etárias das crianças, bem como as especificidades a elas relacionadas. Logo,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Quando fala-se sobre a criança da Educação Infantil, é fundamental que a equipe de gestão escolar, juntamente com os docentes, tenham a compreensão de que elas estão em constante desenvolvimento, na qual desde o nascimento aprendem com a interação com o outro. Assim, coordenar dentro da Educação

Infantil é um processo desafiador, pois exige do profissional que atua nesta etapa, conhecimentos específicos sobre a área, colocando a criança no centro do processo, e a reconhecendo como sujeito-histórico, a qual tem direitos e subjetividades que vem sendo desenvolvidas a partir das interações, em um primeiro momento com a família, e em conseqüente dentro das instituições escolares, estabelecendo a relação entre família-escola.

A lei nº 9394/96 da LDB (BRASIL, 1996) coloca que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças, a qual necessita levar em conta aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, é necessário que os profissionais da educação busquem aperfeiçoamentos para suprir os desafios encontrados nessa etapa.

É a partir dessas questões centrais, que surgem os desafios específicos do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Perante esta questão, é imprescindível que tanto o CP, quanto toda a comunidade escolar tenham conhecimento sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil de seu município ou rede privada. Desta forma, este profissional trilha seu caminho levando em conta o projeto pedagógico elaborado no coletivo, com a função social da instituição em que está inserido bem definido, além de tornar esclarecedor todas as práticas desenvolvidas na escola. Destaca-se que essa ação, é uma das principais a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, na qual consiste a formação de docentes.

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

A formação continuada é a atribuição primordial deste profissional, destaca-se portanto que suas atribuições, relacionam-se na escola a “[...] uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores” (IDEM, 2011, p.228). Logo, a ação formativa do coordenador pedagógico, pode ocorrer de forma coletiva ou individual, sendo a segunda geralmente realizada durante o

acompanhamento da elaboração do planejamento semanal dos docentes, durante esse acompanhamento ele pode compartilhar suas experiências e saberes, além de propiciar ideias aos professores. Diante disso, destaca-se as contribuições de Vasconcellos (2021) sobre as possibilidades de interações entre os coordenadores pedagógicos e os docentes.

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar 'colo': reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
- Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. (VASCONCELLOS, 2021, p. 131).

Esse momento vai contribuir para o fortalecimento nas relações entre gestão escolar e docentes, além de possibilitar a constituição de profissionais que compreendam as especificidades e singularidades da Educação Infantil. Para que essas ações do coordenador pedagógico possam ocorrer, torna-se necessário que este tenha clareza sobre sua função, e a relevância do desenvolvimento de formações continuadas para a equipe docente, que são responsáveis pela efetivação do ensino-aprendizagem.

O olhar do coordenador pedagógico da Educação Infantil, deve estar sempre voltada para o contexto em que se encontra, na relevância de propor às crianças uma construção do conhecimento permeada de brincadeiras lúdicas, em que proporcionem a elas a busca da autonomia, o autoconhecimento e a troca de experiências a partir das interações, assim, potencializando a criança. O coordenador pedagógico precisa conhecer e reconhecer as linguagens das crianças, para que assim desenvolva da melhor forma sua função dentro da Educação Infantil, sobre as formas de expressões da criança, Friedmann (2020), pontua que:

Elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressões: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas. (FRIEDMANN, 2020, p.39).

Quando a escola proporciona espaços de escuta, possibilitando que a criança faça suas próprias escolhas, ela estará oportunizando que estas desenvolvam seu protagonismo, o adultocentrismo, uma característica da sociedade tradicional como

pontua, Friedmann (2020) necessita ser repensado, assim tomar decisões pelas crianças sem consultá-las e escutá-las, deveria ser cessado.

Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisa; privá-las afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas; pressioná-las forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos. (FRIEDMANN, 2020, p.41).

Para que ocorra essa ruptura com relação ao adultocentrismo dentro das instituições escolares, os gestores devem promover um trabalho pautado no protagonismo real da criança, é necessário que toda comunidade escolar reflita sobre sua postura diante das crianças, o coordenador pedagógico deve visitar essa prática com seus docentes, mostrando a eles que “adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos.” (FRIEDMANN, 2020, p.41), o papel do adulto, seja o coordenador pedagógico, o professor ou o familiar deve ser o de quem escuta e observa as crianças, para que assim ele conheça as subjetividades e singularidades de seu grupo.

Esse trabalho com os docentes e comunidade, exige tempo, estudo, trocas de experiências e muito diálogo, o que torna um grande desafio levando em consideração a quantidade de afazeres que o coordenador pedagógico precisa suprir, porém se já era difícil desenvolver essas formações continuadas quando ainda não existia o termo “COVID-19”, indagamos como vêm sendo esse trabalho do coordenador pedagógico tendo em vista tantas mudanças repentinas no âmbito educacional.

CAPÍTULO 3

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA

A escrita desse capítulo, tem por objetivo específico compreender os impactos da pandemia no trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Inicialmente iríamos realizar a pesquisa em dois Centros Municipais de Educação Infantil do município de Ponta Grossa, porém devido ao contexto da pandemia COVID-19 não foi possível realizar a pesquisa em campo, por esse motivo foi realizado um questionário com duas coordenadoras pedagógicas da rede privada de Ponta Grossa.

Relembramos o ocorrido no ano de 2019, ano que se encerrou com um novo vírus detectado no território Chines, em uma cidade denominada Wuhan, na qual gradativamente crescia os casos de pneumonia, sendo necessário notificar a Organização Mundial da Saúde, com o intuito de verificar a procedência desse aumento significativo de casos (STANWAY, 2021). As características levaram a identificar que o agente transmissor se tratava de um novo coronavírus, da família SARS-CoV-2 causador da doença COVID-19, que possuía um alto grau de contaminação.

Devido a esta facilidade na contaminação e transmissão, o surto de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia, que logo se espalhou por todo território mundial, exigindo um isolamento e distanciamento social como forma de tentativa de combate (VEJA, 2020). Desta forma, os países foram afetados em suas relações sociais, profissionais, educacionais e econômicas até o ano atual de 2022, data da publicação deste trabalho, portanto ainda é enfrentado os problemas ocasionados pela doença COVID-19 e ainda é vivido a pandemia e seus picos de variações.

Neste capítulo trabalharemos os dados obtidos na pesquisa levando em consideração o cenário pandêmico, as legislações que foram publicadas em âmbito federal, estadual e municipal que afetaram o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas, além disso analisamos os impactos, os desafios e as possibilidades no trabalho das coordenadoras pedagógicas da rede particular de ensino.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Como o intuito deste capítulo é compreender os desafios e possibilidades causados pela pandemia no espaço educacional, principalmente relacionado aos impactos gerados no trabalho de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Para desenvolver a pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, optou-se inicialmente pela inserção no campo de pesquisa e a efetivação de entrevistas, bem como acompanhar de perto essa realidade, contudo, em decorrência da expansão cada dia maior da pandemia, não foi possível ir aos locais, tampouco alinhar o calendário do ensino superior com o da Educação Infantil, justamente para respeitar os protocolos de segurança pelo combate dos contágios. Portanto, optou-se pelo questionário, de abordagem qualitativa, para a compreensão da atuação desses profissionais em escolas privadas na primeira etapa da Educação Básica na cidade de Ponta Grossa.

De acordo com Triviños (1987),

o aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Isto não significou, de começo, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Logo, na constituição de uma nova forma de pesquisa é que ela surge, corroborando para uma análise que pode ir além do campo quantitativo. Nesse sentido, no caminho da definição dessa pesquisa e suas características, Woytichoski (2019) pontua,

A pesquisa qualitativa permite a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivência única, impregnado de sentidos, realçando a interação a comunicação e proclamando o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas. (WOYTICHOSKI, 2019, p. 71).

Nesse segmento, para Silveira e Córdova (2009, p.31),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Essa metodologia, também possibilita estabelecer (IDEM, 2009) relações com

os aspectos não quantificáveis, ou seja, da realidade, com base na compreensão e exposição da complexidade social. Ademais, desenvolver uma pesquisa está relacionado a compreender detalhadamente o processo desconhecido, é buscar investigar, refletir e mediar sobre a realidade na qual se emerge, além de oportunizar a construção de um novo conhecimento.

Como instrumento para a coleta dos dados desta pesquisa optou-se pelos questionários aberto, de acordo com Manzato e Santos (2012, p. 11) “as questões podem ser ‘abertas’ ou ‘fechadas’; as primeiras não restringem a resposta do entrevistado; e as segundas fornecem certo número de opções”. Desta forma, desenvolver uma pesquisa qualitativa segundo Strauss e Corbin “pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos” (2008, p. 23). Nossa abordagem qualitativa do tipo exploratória, foi de grande relevância para compreender a partir dessas experiências as angústias, desafios e possibilidades que os coordenadores pedagógicos vivenciaram e vivenciam dentro das instituições escolares, principalmente após os impactos causados a partir da COVID-19.

3.2 Caracterização do momento histórico (pandemia de COVID-19)

Para a caracterização desse momento histórico, retornamos ao início até então conhecido sobre a origem da contaminação. Foi em dezembro de 2019 que surgiu o primeiro caso oficial de COVID-19, localizado na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, essa doença rapidamente se espalhou pelo mundo, como resultado de sua alta taxa de transmissão. A Organização Mundial de Saúde (OMS) denominou essa doença infecciosa de COVID-19 devido ao tipo de vírus e o ano de referência que se iniciou a pandemia.

Segundo o Ministério da Saúde - MS (2020) o primeiro caso de COVID-19 no Brasil, foi em 26 de fevereiro do ano de 2020, a partir das informações levantadas, o homem tinha 61 anos de idade e havia feito uma viagem para a Itália. A partir desse momento, os números de casos somente subiram e junto a isso o número de mortes também, em todas as regiões do país.

Devido a doença ser de fácil contágio, algumas ações para evitar a disseminação tiveram que ser tomadas, duas das principais foram o isolamento e o

distanciamento social que segundo os autores Macedo, Yuri. Ornellas e Bonfim (2020, p.07) “os processos de redução de infecção em todos os lugares do mundo se dá pelo isolamento e quarentena da sociedade, higienização e medidas para pormenorizar as contaminações”, esses processos de prevenção acabaram afetando alguns segmentos da sociedade, entre eles a Educação. Portanto, destaca-se que:

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus. (ARRUDA, 2020, p. 263).

Com uma excessiva quantidade de infectados pela doença, o então ministro da saúde em exercício naquele contexto, Luiz Henrique Mandetta, pautado nas recomendações da OMS (2020), sugeriu que os estados suspendessem as aulas como medida protetiva, pois as crianças poderiam se infectar e transmitir aos familiares com maior idade, visto que o sistema de saúde entrou em colapso dado a quantidade de internados e pouca oferta de unidades de tratamento intensivo (UTI).

Diante disso, para dar um caminho do que fazer neste período de crise sanitária, autoridades tomaram decisões a partir do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a qual defende que a educação é um direito de todos e dever do Estado juntamente com a família. Nessa perspectiva, são publicadas algumas legislações como forma de orientar e dar continuidade na educação de todos. Abaixo uma breve descrição no quadro 4 sobre algumas legislações que foram essenciais para o meio educacional durante o ano de 2020.

QUADRO 4 - LEGISLAÇÃO NACIONAL BRASIL - COVID-19 - EDUCAÇÃO

(continua)

Legislação Nacional (BRASIL)	Características
LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

QUADRO 4 - LEGISLAÇÃO NACIONAL BRASIL - COVID-19 - EDUCAÇÃO

(conclusão)

<p align="center">PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020</p>	<p>Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.</p>
<p align="center">MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020</p>	<p>Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A partir do que foi apresentado no quadro 4, a portaria nº 343 foi publicada no Diário Oficial da União em 17 de março de 2020, ela dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de COVID-19, assim, as instituições que substituírem as aulas práticas pelas remotas, deveriam comunicar o Ministério da Educação (MEC) via ofício, sobre as medidas que seriam adotadas (BRASIL, 2020).

No estado do Paraná - PR, o governador Ratinho Junior no dia 16 de março (G1 PR, 2020) via decreto nº 4.230 (PARANÁ, 2020) suspendeu as aulas em escolas e universidades a partir do dia 20 de março.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2020) com base nos documentos legais que norteiam a educação, divulgou uma Proposta do Conselho Nacional de Educação em 28 de abril de 2020, a qual sugeriu algumas medidas para sanar os prejuízos causados pela pandemia. Com relação à Educação Infantil, dispuseram no documento algumas alternativas pedagógicas de grande relevância no desenvolvimento de crianças bem pequenas e pequenas. A proposta sugeria que as escolas buscassem uma aproximação virtual dos educadores com as famílias, a fim de estreitar os vínculos, e assim melhor orientar os responsáveis na realização das atividades fornecidas, uma das opções sugeridas era através do uso de internet e celulares.

Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de

internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. (BRASIL, 2020, p. 10).

Com relação às propostas ofertadas às crianças, o documento corrobora que estas devem ter intencionalidades de estimular novas aprendizagens, sempre enfatizando que as crianças aprendem prioritariamente através de brincadeiras, para isso, algumas orientações foram feitas para o trabalho com as crianças das creches e pré-escola:

Assim, para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, 2020, p. 10).

Diante desse cenário, a prefeitura de Ponta Grossa, acatou aos decretos, em primeiro momento antecipou o recesso escolar, entretanto os dias foram passando e o quadro pandêmico foi progredindo, o que tornava impossível o retorno das crianças às aulas presenciais. Diante dessas circunstâncias, foram publicadas algumas legislações municipais embasadas nas legislações nacionais e estaduais. A seguir está exposto um compilado (quadro 5) dos principais decretos e instruções até o retorno dos alunos das escolas particulares no ano de 2020, cabe salientar, que a prefeitura municipal de Ponta Grossa somente retornou presencialmente a partir do ano de 2021 na forma híbrida.

QUADRO 5 - LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE PONTA GROSSA- COVID-19 - EDUCAÇÃO (continua)

Legislação Municipal (Ponta Grossa- PR)	Características
--	-----------------

QUADRO 5 - LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE PONTA GROSSA- COVID-19 - EDUCAÇÃO (conclusão)

DECRETO Nº 17.087, DE 17/03/2020	A partir do dia 23 de março de 2020 (segunda-feira) será antecipada parte do recesso escolar de julho.
DECRETO Nº 17.207, DE 03/04/2020	Fica prorrogada a suspensão do calendário escolar do sistema municipal.
DECRETO Nº 18.013, DE 17/11/2020	Autoriza o retorno híbrido, gradual e responsável das aulas presenciais da rede privada.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Diante do quadro 5, observa-se que as escolas necessitaram buscar alternativas para dar continuidade no desenvolvimento dos alunos de forma remota, visto que ficaram um longo período com as atividades presenciais suspensas, assim partindo dessas configurações houve um trabalho árduo de todos os profissionais da educação, principalmente da equipe de gestão escolar que necessitava ficar atenta a todos os decretos para (re)organização das atividades escolares.

A partir das orientações, às escolas procuraram novas alternativas para dar continuidade no desenvolvimento das crianças, aqui no município de Ponta Grossa diversas estratégias e métodos foram desenvolvidos, a rede municipal elaborou um programa na TV aberta chamada “Vem aprender”, a qual era subdividida em horários para a Educação Infantil e Fundamental I, contando com uma equipe para produzir o programa, inclusive professoras das escolas, além deste programa, as escolas municipais forneciam cópia de atividades para os alunos. Já em redes privadas, a internet foi um dos recursos mais utilizados, na qual as aulas se davam a partir de aplicativos como o “Google Meet” e o “Teams”, o uso do “Whatsapp” também foi crucial para a proximidade entre família e escola, tanto nas redes municipais quanto particulares, outros recursos como os “Drivers¹” para entrega de materiais também se fizeram presente nesse período.

¹ Processo em que as escolas utilizaram para que os pais ou responsáveis pegassem o material sem sair dos veículos.

Em um prazo pequeno, todos tiveram que se adaptar à uma nova realidade, utilizando das mídias como recursos essenciais, conhecimentos esses que infelizmente uma grande parte do quadro de funcionários da educação e alunos não tinham, assim acentuando ainda mais as desigualdades sociais, como bem pontua Giordano (2021):

O grande problema foi que essa estratégia não atingiu a todos os sujeitos do processo educativo, uma vez que boa parte de alunos e professores não possuíam condições necessárias para o acesso remoto, seja pela falta de aparelhos compatíveis como também por falta de acesso à internet. A verdade é que a pandemia desvelou, mais uma vez, porém de forma mais escancarada, as desigualdades sociais, econômicas e culturais em que vivemos. (GIORDANO, 2021, p. 129).

Diante dessas premissas, os coordenadores pedagógicos encontravam-se limitados e com muitas oscilações, pois caberia a eles tomarem decisões a partir dos decretos estaduais e municipais, e essas determinações acabavam se modificando corriqueiramente conforme a situação dos casos de COVID-19 aumentavam. Foi necessário o coordenador pedagógico compreender sobre esses protocolos de conduta recomendados pelas autoridades como pontua Oliveira (2020), entretanto, apesar da necessidade de conhecê-las e media-las até a comunidade escolar, esse profissional também precisa saber lidar “[...]com sentimentos e valores pessoais altamente significativos” (OLIVEIRA, 2020, p. 8), seja em situações de alunos, funcionários, e familiares, que acabaram adoecendo, ficaram desamparados financeiramente e em algumas situações até faleceram.

No cenário atual (2022), acompanha-se o retorno das crianças pequenas à escola, os bebês e as crianças bem pequenas também estão adentrando nas instituições, visto que provavelmente poucas tiveram contato com a escola antes da pandemia de COVID-19, outras inclusive nasceram no período de isolamento, assim intensificando os desafios e possibilidades da coordenação pedagógica.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Tendo como princípio a aproximação da realidade dos sujeitos para obtenção de dados e análise dos mesmos, buscamos duas coordenadoras pedagógicas de redes particulares da Educação Infantil, do município de Ponta Grossa/PR, para aplicar segundo Minayo (2010), uma entrevista em sondagem de opinião, que foi

elaborada mediante um questionário semi-estruturado, tendo como objetivo a obtenção de respostas a partir das perguntas formuladas.

Para caracterização dos sujeitos, bem como a preservação da ética e anonimato dos participantes adotamos as seguintes nomenclaturas: coordenadora pedagógica um (CP 1) e coordenadora pedagógica dois (CP 2) conforme quadro 6 abaixo, para diferenciar suas experiências e as vivências de suas atribuições durante a análise de dados.

QUADRO 6: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos da pesquisa	coordenadora pedagógica um (CP 1)	coordenadora pedagógica dois (CP 2)
Idade	32 anos	42 anos
Formação/ especialização	Licenciatura em Pedagogia / pós em Gestão Educacional	Licenciatura em Pedagogia / Mestre em Educação
Tempo de atuação como CP da Educação Infantil.	10 anos na rede privada.	7 anos na rede privada.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É possível perceber que ambas possuem um bom tempo atuando como coordenadoras pedagógicas da rede privada, o que auxilia elas a compreenderem o lado de seus professores, além do trabalho pedagógico com as crianças, principalmente nesse momento fatídico de pandemia COVID-19.

3.3.1 Instituição A

Essa instituição foi denominada como “A” devido ao anonimato, ela está localizada na região central do município de Ponta Grossa atendendo somente a modalidade da a Educação Infantil. A escola é pequena e conta com 4 salas de aula, contendo 5 turmas, sendo 2 integrais, 1 turma no período matutino, e 2 turmas no turno vespertino. Além disso, a instituição conta com refeitório, parque, jardim e bicicletário. Seu quadro de funcionários é composto por 5 professoras e 1 coordenadora pedagógica, todas com formação no curso de licenciatura de pedagogia, a equipe também conta com 5 estagiárias que auxiliam as professoras.

3.3.2 Instituição B

A instituição “B”, denominada dessa forma também para preservação do anonimato, está localizada na região central do município de Ponta Grossa. A instituição, possui uma estrutura com 10 salas reservadas ao esporte, dentre eles, xadrez, yoga, judô, tênis de mesa, avaliação física, quadra de múltiplos esportes, danças e expressões corporais, auditório e 37 salas de aulas, sendo 15 turmas da Educação Infantil. Além disso, possui uma biblioteca com espaço ampliado de estudos, e parquinhos para a Educação Infantil. A instituição possui em média um quadro de 200 funcionários, atendendo toda a Educação Básica.

3.4 Análise dos questionários

Deste modo, para realização dessa pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado para duas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, da rede privada de ensino do município de Ponta Grossa, a fim de desvelar o papel desse profissional em um momento tão complexo de pandemia, que já perdura por dois anos (2020 a 2022) e principalmente analisar os impactos gerados pela pandemia em seu trabalho. Antes de destacar a organização do questionário, é importante pontuar que as informações obtidas sobre as instituições A e B foram restritivas, em decorrência do risco de contágio pelo vírus, assim não pudemos ir presencialmente nas instituições para a realização de entrevistas tampouco para conhecer o espaço físico.

Portanto, foram feitas 5 questões, em 3 categorias, a primeira categoria denominada eixo um (E1) de cunho introdutório aos desafios, e ao aumento das atribuições, a segunda categoria nomeado como eixo dois (E2) é específica sobre às relações gestão-professores-alunos-família e a terceira categoria denominado eixo três (E3) trata sobre a formação continuada. Essas questões serão trabalhadas na análises de dados a seguir.

E1- Quais foram os principais desafios do seu trabalho como CP na Educação Infantil no decorrer da pandemia?

Na primeira pergunta, trabalhamos os principais desafios vivenciados em seu trabalho na coordenação pedagógica na escola da infância, focando no momento de pandemia. Podemos destacar no registro da CP 1:

Um dos principais desafios foi não conviver diariamente com as crianças, a Educação Infantil é marcada pelas interações e brincadeiras, então pensar uma prática que acontecesse em casa, sem perder esses aspectos fundamentais foi um desafio. (CP 1).

Compreende-se pela fala da CP 1 que a falta de convivência com as crianças foi um dos principais desafios durante esse período, principalmente para darem continuidade nos eixos estruturantes dessa fase as Interações e Brincadeiras segundo a BNCC (BRASIL, 2017). Friedmann (2020) destaca que vários serão os desafios enfrentados pela frente no que diz respeito a formação da comunidade escolar, faz-se necessário conhecer as crianças que fazem parte desse contexto, e a partir disso repensar os programas, os currículos e ainda a maneira de como vão utilizar o tempo, com o intuito de incluir as singularidades dessa fase.

O mesmo ponto foi colocado pela CP 2, que destacou como sendo um dos seus maiores desafios a nova forma de agir e se relacionar com as crianças, na qual foi interposta sem prévia discussão em decorrência da sua composição emergencial.

O principal desafio foi aprender como dar aula em uma escola sem alunos porque essa era uma ideia inconcebível até então. Aos poucos fomos nos utilizando de recursos digitais e formas informais de comunicação para tentarmos fazer com que as crianças tivessem o mínimo de prestação de serviço por parte da escola. (CP 2).

Nesse sentido, essa profissional como possibilidade de promover ações reflexivas no espaço escolar, recorreu aos meios tecnológicos mais seguros para o momento. Assim Ferreira, Ciardella e Oliveira (2020), colocam que é imprescindível que as coordenadoras pedagógicas mantenham os encontros, mesmo que virtuais com a equipe docente, para que possam planejar e problematizar a partir de suas práticas, novas propostas que assegurem de forma efetiva a comunicação, interações e brincadeiras com as crianças e seus familiares, assim a escola continua mantendo o vínculo com as crianças e tendo espaço na vida delas.

Observa-se que as duas coordenadoras pedagógicas (CP 1, CP 2), ressaltam que o maior desafio seria manter o vínculo com as crianças, assegurando a elas seus direitos previstos na BNCC (BRASIL, 2017) que é o documento norteador da prática pedagógica, de todas as etapas da educação. Cabe ressaltar que esse

documento é recente, e possuía a obrigatoriedade de implementação até início de 2020, portanto, logo que foi incluído no âmbito educacional privado, já houve o afastamento social devido a pandemia, tornando ainda mais desafiador promover experiências significativas, que contemplassem os direitos de aprendizagem da criança e toda sua estruturação. A autora Oliveira (2020), destaca que é necessário compreender as especificidades da Educação Infantil, para que as propostas não tenham um retrocesso e caiam em cunho assistencialista e preparatório para o fundamental mesmo que de forma remota.

Ainda sobre os desafios, a CP 1, relata que o diálogo com a família também foi um tanto conflituoso, pois criar uma parceria entre família-escola sempre foi um grande impasse para o coordenador pedagógico, mas devido ao isolamento esse conflito necessitaria virar um elo. Assim, a CP 1 pontua que,

Além disso, acessar e convencer os pais a realizarem as vivências, tendo em vista a importância para a criança também foi desafiador, principalmente no período que os familiares voltaram para a rotina normal de trabalho. Foi preciso muitas conversas e diálogos com as famílias, afinal eles foram a nossa ponte nesse período. Avaliar e acompanhar o processo educativo das crianças sem o contato e interação diária também foi um desafio, exigiu um olhar muito sensível e próximo das famílias. (CP 1).

Durante o momento de afastamento social, a família e a escola tiveram que manter um contato direto, visto que para dar continuidade no desenvolvimento da criança as duas esferas deveriam ser parceiras, o coordenador pedagógico que sempre necessitou buscar estratégias para manter as relações com as famílias de maneira presencial, agora tem um desafio em dobro, ele precisa fazer isso pensando em como desenvolver esse elo de maneira remota, pensando na organização dessa família, e na centralidade da criança no processo. Abbud e Oliveira (2020) pontuam que o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil necessita ocorrer de maneira compartilhada entre família e escola, principalmente nesse momento de atividades remotas, em que a família vem sendo o elo entre o que a escola propõe e a realização dessa atividade.

Ainda na fala da CP 1, nota-se sua preocupação com a avaliação da aprendizagem. Nesse momento, indagações surgem “como avaliar sem o contato direto com a criança?”, “o que avaliar nesse momento?”, a autora Godoi (2010, p. 21) coloca que a avaliação na Educação Infantil necessita resgatar o seu sentido essencial de acompanhamento no que se refere ao desenvolvimento e reflexão sobre a criança em seu cotidiano, dessa forma, nesse momento de distanciamento,

essas reflexões devem fazer parte do processo de avaliação do docente e da equipe de gestão a partir das propostas devolvidas pelos familiares, é imprescindível que o contexto em que a criança vivencia seja considerado. Além disso, a avaliação da aprendizagem vai permitir que a equipe pedagógica faça um diagnóstico sobre a situação de cada criança, possibilitando compreender o que está ocorrendo nesse momento de distanciamento e fornecer também subsídios de formação aos professores nesses problemas detectados.

E1.1- Houve um aumento nas atribuições do trabalho da coordenação pedagógica? Quais foram?

Ainda nesse eixo um, mais uma pergunta foi proposta, ela diz respeito ao questionamento se houve ou não um aumento em suas atribuições e quais seriam elas caso a resposta fosse afirmativa. A coordenadora pedagógica um (CP 1) discorre que sim houve um grande aumento no seu trabalho, uma vez que foi necessário junto com os professores articular atividades pedagógicas significativas na tentativa de ser construtivo na mesma medida em que era no presencial. Esse trabalho exigiu portanto, segundo ela,

as gravações de histórias, brincadeiras e oficinas, além do contato ininterrupto com as famílias via meios eletrônicos que aconteciam muitas vezes fora do horário de trabalho. Todo esse processo de gravar, editar juntamente com as professoras exigiu muito de nós profissionais, primeiramente foi preciso aprender a utilizar esses recursos, percebemos que o tempo de preparo das interações era maior do que no dia a dia da escola. (CP 1).

O trabalho do coordenador pedagógico passa a ser maior que seu tempo no espaço escolar, dentro desse contexto, ele precisa garantir as interações e brincadeiras conforme já destacado, sem o elemento essencial para seu desenvolvimento, o contato. Em vista disso, tratando-se de relações na educação privada, características como a eficiência e dar conta de realizar atividades mesmo em situação de crise, ficam mais evidentes.

A coordenadora pedagógica dois (CP 2), ao expressar sobre o seu cansaço, destacou que o trabalho não continha um fim, ficando a mercê dos horários em que a família poderia subsidiar e acompanhar seus filhos, visto que no contexto da Educação Infantil essa mediação é extremamente necessária. Em suas palavras:

Houve um aumento na medida em que precisávamos gravar, assistir, aprovar ou reprovar vídeos e aulas antes de enviar para os pais e depois conferir aluno por aluno se eles tinham recebido e assistido a aula. Além disso, algumas famílias escolheram os horários para ter aula online porque dependia da disponibilidade do adulto junto com a criança, dessa forma o trabalho nunca acabava. (CP 2).

Diante disso, ando continuidade a compreensão dos impactos no trabalho do coordenador pedagógico, ficou evidente que houve um aumento na jornada de trabalho, em ambos as respostas aparecem relações com acompanhamento e produções de materiais digitais, bem como de formação contínua individual, este último ponto caracteriza-se na medida em que as coordenadoras pedagógicas precisaram aprender via materiais encontrados em meios eletrônicos como utilizar a tecnologia a serviço do ensino remoto. Outra questão que apareceu no questionário diz respeito ao preparo de materiais físicos a serem entregues para garantir atividades realizadas no lar das crianças.

O preparo também de kits e materiais (sacolas de vivências) quinzenais que eram entregues para casa, exigiu muito empenho e trabalho de todos, pois eram preparados com muito carinho para que as crianças continuassem a vivenciar a Educação Infantil em casa, e sentissem a presença das professoras por meio das propostas que eram preparadas e recebidas por eles. Foram necessários muitos momentos de reunião com a equipe para a organização de todas as propostas no período de pandemia. (CP 1).

Na colocação da CP 1 fica evidente que embora tudo que prepararam para as crianças fosse com muito carinho e dedicação, o esgotamento que elas tiveram foi grande, nessa perspectiva observa-se a quantidade de profissionais da educação que acabaram se sentindo exaustas, principalmente por trabalharem muito mais do que quando as crianças estavam em sala de aula. Desse modo, desenvolver uma sacola de vivência a cada quinze dias se tornou cansativo, pois cada sacola exigia uma grande preparação, planejamento e demanda das coordenadoras pedagógicas e sua equipe docente, além de toda a organização para entregar esse material aos familiares, e ainda de conseguir esse contato com os responsáveis para estipular os dias que poderiam ir à escola.

A autora Franco (2016, p. 21) destaca que “[...]os coordenadores pedagógicos percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas ao dia)[...]” esse esgotamento já era algo que acompanhava o profissional da gestão escolar, e durante a pandemia essa questão se agravou ainda mais, pois muitas vezes o horário que os pais tinham para

fazer questionamentos eram fora do horário de trabalho dessas coordenadoras pedagógicas, e infelizmente elas se sentiam na obrigação de respondê-los.

E2- Como está sendo o trabalho com as crianças em um momento que ainda se constitui como pandemia? E com os professores?

Ao longo das respostas, apareceu outro aspecto: o diálogo com os familiares para que auxiliassem seus filhos nas vivências e tarefas que as professoras estavam propondo, visto que como aponta Abbud e Oliveira (2020, p.16) “[...] a família é o elo fundamental entre o que propomos e a realização das atividades uma vez que, sobretudo nessa faixa, etária a criança está em processo de construção de autonomia”.

Vale ressaltar que, as famílias também podem enfrentar dificuldades, principalmente por não possuírem a formação dos docentes, além de precisar “[...] se dividir entre muitas demandas domésticas e de trabalho.” (ABBUD; OLIVEIRA, 2020, p.17), bem como cuidar de outros filhos que também estão realizando aulas remotas. Cabe nessas situações ao coordenador pedagógico “acolher os diferentes arranjos familiares” (OLIVEIRA, 2020, p. 18), ter uma reflexão sobre a participação das crianças nas propostas, e em consequente buscar um diálogo respeitoso com os familiares, pois “familiares e professores terão que ser sensíveis para captar o ponto de vista uns dos outros” (OLIVEIRA, 2020, p. 21) para que assim, construam uma parceria sensível e de confiança, na qual as duas esferas caminham para o mesmo objetivo: a criança como centro do processo, garantindo seus direitos de aprendizagem.

Além desses percalços, os protocolos de segurança também foram limitantes após o retorno presencial autorizado via decreto nº 6637 de 20 de janeiro de 2021 (PARANÁ, 2021), com o seguinte destaque “fica autorizada a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas [...] mediante o cumprimento do contido na Resolução 632/2020 SESA.”(PARANÁ, 2021, art. 8). Dessa forma, conforme já mencionada a Educação Infantil é um momento de desenvolvimento com peculiaridades de trabalho, o uso da máscara, bem como do distanciamento para segurança a vida, causou uma maior preocupação ao desenvolvimento do trabalho das coordenadoras pedagógicas que além de garantir a continuidade dos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017), agora passou a ser cobrada e

penalizada pela segurança da não propagação do COVID-19. Nesse cenário é que surge o relato da CP 1:

É um desafio diário, conviver com todos os protocolos de segurança e assegurar que a Educação Infantil não perca a sua essência, tem sido necessário muita criatividade, formação e capacitação de todos que atuam, assim como diálogo com as famílias e crianças. Além disso, conviver com o medo do contágio não é fácil, principalmente nos períodos de pico da Pandemia como estamos vivendo agora no início de 2022. (CP 1).

Outro elemento destacado sobre o retorno às atividades presenciais, está relacionado ao medo do contágio, além da superação das dificuldades ocasionadas pelo fechamento da escola em relação ao desenvolvimento infantil e da proposta pedagógica, pois encontra-se evidente, na perspectiva da coordenadora pedagógica, problemáticas que estão dificultando o trabalho pedagógico e de socialização das crianças. Ao responder a questão sobre como está sendo o trabalho com as crianças em um momento que ainda se constitui como pandemia, a CP 2 reforçou que já eram esperados problemas no retorno.

O trabalho tem sido de acordo com o esperado. Classes muito heterogêneas na questão do desenvolvimento das aprendizagens, crianças com dificuldades de relacionamento, atraso de fala, obesidade, mas nesse momento as famílias estão muito conscientes e valorizando mais a escola e o papel do professor. (CP 2).

Desses problemas evidenciados, o atraso na fala em decorrência da pandemia segundo o autor Rocha (2021) necessita ainda de um estudo aprofundado da comunidade científica sobre a temática, destacando assim, que em sua revisão não havia até então a caracterização sobre “[...] os impactos da pandemia especificamente no desenvolvimento da linguagem.” (ROCHA, 2021, p. 2). Ademais, para a análise destaca-se as dificuldades de relacionamento interpessoal entre as crianças e a valorização da escola.

A primeira -relacionamentos interpessoais- aproxima-se do que as autoras Tarumoto e Tamaru (2012) discorrem com base nos princípios da afetividade e sociabilidade, fundamentadas na perspectiva Walloniana, ao destacarem que a escola tem o papel de promoção de instrumentos pedagógicos, este que compõe relações de contato com mundo, para aquisição de conhecimentos, e é função também do educador subsidiar essa mediação.

Diante disso, cabe às coordenadoras pedagógicas estabelecer um contato com a família e professores, para juntos, conseguirem desenvolver as particularidades dessas crianças impactadas pelo isolamento. Ao lembrar que as

crianças da Educação Infantil estão subdivididas na faixa etária de 0 a 5 anos, percebe-se que o trabalho conjunto é o melhor meio de se obter a construção de aprendizagem, bem como todo o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, sobre a relação família-escola, a partir de Silva e Cavalcante (2012, p.5) considera-se que é necessário respeitar “[...] os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes e tradições, mas, simultaneamente, explicitando metas, atitudes e prioridades educacionais, buscando, então, o intercâmbio escola-família, visando à qualidade para o trabalho pedagógico”. Portanto, é necessário estabelecer uma construção de trocas e diálogos, ou seja, considerar a participação familiar é ouvi-las, inseri-las, bem como orientá-las.

Nessa conjuntura, é evidente o impacto ocasionada nas atribuições dos coordenadores pedagógicos, bem como na sua atuação nas escolas, principalmente na relação com professores, alunos e família. Com base nisso:

O coordenador pedagógico, visto como agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, é capaz de interagir na prática com os aspectos: ensino, alunos, docentes, gestor e família. Ao longo da história foi-se dado ao coordenador a imagem de conselheiro, contudo sua função vai além disso, este é peça fundamental na ação reflexiva do ensino, atuando na tomada de decisões. (MESQUITA; ARAÚJO, 2020, p. 3).

Destacamos as principais atribuições do coordenador pedagógico na Educação Infantil no desenvolvimento do Capítulo 2 desta pesquisa, portanto é importante lembrar que o coordenador pedagógico tem uma das funções de estabelecer uma relação entre família e escola.

Nesse contexto, a fim de efetivar os laços, dar conta de suas atribuições e também das atribuições emergenciais, como possibilidade o diálogo fez parte da relação gestão-professores. Em suma, a formação continuada ganha relevância para estabelecer essa ponte de saberes, a coordenadora pedagógica um (CP 1) ressaltou sobre sua dificuldade, e suas estratégias como possibilidades para desenvolver seu trabalho com os professores durante a pandemia,

Com os professores o diálogo e a escuta têm sido fundamentais, pois em sala eles enfrentam muitos desafios. Assim, a formação continuada tem sido a nossa aliada, estamos conversando frequentemente sobre os protocolos de segurança, assim como os aspectos fundamentais que não podemos perder na nossa prática pedagógica, mesmo em um momento com tantas restrições. (CP 1).

A coordenadora pedagógica dois (CP 2) destacou também, que ao retornarem os professores, bem como a coordenação ficaram impactados com a

lacuna deixada pela escola no tempo de isolamento social. Em suas expressões discorreu que:

Os professores ainda estão assustados com a defasagem de conteúdo e é nítido que a escola deixou uma lacuna durante o tempo que se manteve fechada, entretanto os professores estão empenhados e correm atrás do prejuízo das formas mais criativas possíveis. É como reconstruir a escola. (CP 2).

Esse “correr atrás”, dar conta do currículo, reconstruir a escola possui uma dicotomia, ao mesmo tempo em que evidencia os impactos no desenvolvimento das crianças, evidencia ainda a pressão e a busca de resultados práticos a todo custo, mesmo em situação de crise sanitária, sendo mais um desafio ocasionado pela pandemia, a qual situa-se no cumprir seu papel ou receber uma sentença de culpabilização.

E3 - A formação continuada foi o centro do trabalho da coordenação pedagógica?

Logo, dado todo cenário pandêmico, as coordenadoras pedagógicas, já sobrecarregadas, recebem novas demandas a serem realizadas, no primeiro momento de assistencialismo tecnológico e ensino remoto e em segundo momento de retorno a garantia de cumprimento dos protocolos de biossegurança e os direitos na Educação Infantil. Dentro disso, a CP 1 destaca que como possibilidade de manutenção da escola da infância foi necessário estudos e reuniões com os professores, para pontuar o que fazer, elas utilizaram como exemplo o retorno de outros países, em suas colocações a CP 1 destacou:

Foram necessários momentos de formação e estudos contínuos. Momentos de reunião em rede e reunião de toda a equipe que atua diretamente na escola. Buscamos também artigos e inspirações de escolas de Educação Infantil de outros países que retornaram antes, tudo isso nos deu subsídios para o retorno e para o planejamento do atendimento remoto. Participamos também de muitas lives que nos auxiliaram a vivenciar esse momento com mais segurança, Paulo Fochi, por exemplo, trouxe muitas discussões, que eram esperadas com expectativa por toda equipe e depois trazidas para discussão frente a nossa realidade. (CP 1).

A coordenadora pedagógica dois (CP 2), destacou também a importância da formação continuada como indispensável e fez uma pontuação muito relevante da necessidade de uma práxis educativa, evidenciando a relação entre teoria e prática que em alguns momentos é deixada de lado para dar espaço ao pragmático. Portanto ela destacou que:

A formação continuada é uma estratégia indispensável que só tem função se estiver aliada aos problemas da realidade da escola. Para se fazer formação eficaz é preciso que a teoria responda às questões das práticas, caso contrário a formação caminha de forma paralela à escola. No caso da pandemia foi necessário discutir sobre as questões da educação, de se fazer educação, como agir diante dos desafios e como resolver cada problema do ponto de vista pedagógico. Foi um tempo difícil, porém, que nos fez crescer enquanto profissionais, educadores e pessoas. (CP 2).

No ensino privado, em decorrência do estabelecimento de redes distribuídas pelo Brasil, o lócus escolar não é tão debatido como possibilidade de intervenção principal, sendo nesse sentido, incorporado questões determinadas por nível macro de comando, mas nessa situação é notório a preocupação com a realidade da escola e a necessidade de sempre estar em movimento para o conhecimento não ficar limitado e ultrapassado.

Diante disso, é possível verificar que a CP 1, tentou aproximar sua equipe de Educação Infantil das formações proporcionadas por meios digitais justamente pelas questões macro em que a instituição A se apresenta. A CP 2 destacou uma reflexão sobre a importância da formação continuada associada à realidade.

Nesse sentido, Franco (2016, p. 21) destaca que “organizar processos de formação continuada no ambiente escolar é uma tarefa relevante, necessária, embora muito complexa”. Portanto, a formação continuada ainda de acordo com a autora, requer fundamentação teórica e processo reflexivo, logo para o desenvolvimento de suas atribuições, o coordenador pedagógico precisa compreender que é uma tarefa com preparo articulado de teoria e prática, visto que “é muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos” (FRANCO, 2016, p. 27), desenvolver uma formação continuada que vá de acordo com a realidade escolar, se torna um processo desafiador, principalmente quando o coordenador pedagógico precisa desenvolver por conta própria suas pesquisas, leituras, reflexões para em seguida compartilhar com sua equipe docente.

Nesse período de pandemia, essas formações se tornaram complexas para os coordenadores pedagógicos, tendo em vista que os receios, os medos e as dúvidas que os professores tinham, a equipe de gestão também tinha. Franco (2016) destaca que em decorrência da carência da formação inicial, os coordenadores pedagógicos acabam por improvisar soluções de curto prazo, para sobrevivência frente às demandas emergentes nas escolas, frutos de uma racionalidade técnica, a

qual desconsidera a complexidade da práxis educativa no trabalho do coordenador pedagógico.

Para Vasconcellos (2021) a formação contínua deve ser desenvolvida a todo momento, nesse sentido destaca que “tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente a priori: pode se dar antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação).” (VASCONCELLOS, 2021, p. 178). Nesse segmento, desenvolver propostas diferenciadas que promovessem o desenvolvimento da criança, ter o apoio da família, saber qual recurso utilizar para manter o vínculo com as crianças e como utilizar esses recursos e ferramentas, foram questões que mais pesaram para os profissionais da educação pesquisados, e de alguma forma os coordenadores pedagógicos tiveram que buscar respostas para suprir os anseios de sua equipe através de formações continuadas, mesmo que limitadas e com pouca fundamentação teórica, objetivando lapidar o protagonismo dos professores e suas propostas pedagógicas.

Sobre a pouca fundamentação teórica, na resposta da CP 2 ao destacar que “*para se fazer formação eficaz é preciso que a teoria responda às questões das práticas*” articula-se a uma discussão imprescindível que Vasconcellos (2021) faz ao destacar alguns problemas emergentes do distanciamento da teoria e da prática, portanto fazemos esse recorte e destacamos que:

O distanciamento entre teoria e prática pode se dar por diferentes motivos, desde um fator antropológico (a intrínseca diferença que existe entre aquilo que vivemos e aquilo que desejamos, tensão geradora do processo de hominização, a não-conformação com o que está dado), até fatores sociais (divisão do trabalho), econômicos (divisão em classes sociais) ou culturais (idealismo). O problema nas instituições, muitas vezes, não é tanto a distância entre teoria e prática, mas o fato de isso não ser assumido, não ser tematizado; nesses casos, a teoria acaba virando ideologia, no sentido negativo de encobrir contradições da prática. (VASCONCELLOS, 2021, p. 143).

Logo, o coordenador pedagógico, ao ter conhecimento que os temas para a formação continuada surgem da necessidade em lócus da escola, bem como de que se faz-se necessário também assumir e tematizar a situação como um problema a ser enfrentado, posterior a esse momento ele consegue criar possibilidades de atuação. Diante disso, como possibilidades de trabalho, os profissionais que atuam na Educação Infantil, principalmente os coordenadores pedagógicos que são o foco

desta pesquisa, devem “conhecer a complexidade das crianças, suas individualidades, escutando-as e observando-as permanentemente.” (FRIEDMANN, 2020, p. 172), para que em conjunto com os professores e por meio da formação possam desenvolver propostas pedagógicas valorizando as singularidades das crianças e as diferentes infâncias.

A ação mediadora, que é a base dessa atribuição do coordenador pedagógico, segundo Vasconcellos (2019, p. 148) “todo o esforço da mediação da supervisão/coordenação pedagógica vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para o estudo”. Diante disso, a formação continuada têm funções que articulam desde a significação do trabalho, há também proporcionar a manutenção do elo construído, na qual a partir de diálogos sejam eles por meios tecnológicos ou não, realizem a interação com os sujeitos da escola, ou seja, no amparo dos professores até o desenvolvimento de trabalho com as crianças, possibilitando assim, mesmo com tantas adversidades infâncias significativas por meio das aprendizagens inerentes ao trabalho coletivo e com finalidade conhecidas na Educação Infantil.

Ademais, o coordenador pedagógico atualmente é o principal responsável na elaboração das formações continuadas nos espaços escolares, entretanto observa-se que esse profissional não tem o tempo necessário para a preparação de uma formação em lócus, que tenha um viés crítico e reflexivo, sendo esse um grande desafio ao coordenador pedagógico, uma vez que, é dentro das instituições escolares que ocorrerá a troca de experiências, e a busca pela melhoria da realidade em que estão inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como princípio trazer respostas a diversas indagações que tínhamos, relacionadas ao papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil em um momento tão conflituoso da pandemia de COVID-19, bem como analisar os desafios e possibilidades que esse profissional enfrentou. Este trabalho busca contribuir para as pesquisas científicas que se remetem ao papel do coordenador pedagógico, principalmente na atual conjuntura, aqui nessas considerações finais discorreremos sobre os desafios e as possibilidades encontrados na temática durante o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso.

O tema abordado no trabalho teve muita relevância para compreendermos como se desenvolvia as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil antes e depois da pandemia. Diante disso, muitas leituras, reflexões, e análises tiveram que ser feitas para que pudéssemos tecer algumas considerações sobre o problema de pesquisa.

A partir disso compreendemos que a Educação Infantil vêm tendo um grande foco nos últimos anos devido a sua relevância no desenvolvimento e na formação das crianças que a frequentam, embora a visão assistencialista ainda se faça presente na concepção de muitos, pois a quebra de paradigma é um processo lento mesmo com a implementação de uma legislação, diante disso, destacamos que há diferentes interpretações sobre elas.

Nesse sentido, as políticas educacionais na primeira etapa da Educação Básica passam a olhar com cuidado a criança que está imersa naquela realidade, compreendendo que a Educação Infantil é um espaço que deve contribuir para o desenvolvimento integral da criança, utilizando de amparo a ludicidade, brincadeiras e o respeito, por isso o coordenador pedagógico ao ter clareza sobre a

especificidade da organização da Educação Infantil, pode proporcionar transformações em seu lócus de trabalho.

O trabalho do coordenador pedagógico sempre foi complexo, e muitos eram os motivos, seja pela formação inicial defasada, a falta de compreensão do seu papel que automaticamente gerava uma falta de identidade, muitas atribuições a serem desenvolvidas, sejam elas burocráticas, ou não, o sentimento de exaustão e a falta de reconhecimento. Enfim, percebemos que essas questões perduram a muito tempo junto a esse profissional, impedindo que o mesmo consiga desenvolver sua prática da maneira que almeja.

Infelizmente, a resolução desses problemas já caminhava a passos lentos, e acabou piorando e intensificando mais ainda essa grande demanda do coordenador pedagógico com a chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil, na qual algumas medidas tiveram que ser tomadas, como o afastamento social, afetando gradativamente a educação e o papel desse profissional.

A situação pandêmica era nova, não tinha um “*script*” sobre o que fazer, ou como seguir, forçando todos os profissionais da educação a se reinventarem, contudo, é perceptível que a teoria enquanto embasamento da prática foi deixada em segundo plano. Dentro disso, cada dia que passava, alguma lei, decreto, protocolo surgia para o enfrentamento da pandemia, cabendo ao coordenador pedagógico mesmo que de forma limitada buscar estratégias para assegurar o direito à educação das crianças.

A vista dessas premissas, pudemos observar a partir das colocações das entrevistadas “CP 1” e “CP 2” quais foram os desafios enfrentados por elas e as possibilidades criadas. Na fala de ambas, pudemos perceber que o maior desafio seria manter o vínculo com as crianças, além de assegurar os direitos previstos na BNCC (BRASIL, 2017) principalmente quando falamos dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, surgindo portanto indagações de como elas iriam desenvolver propostas junto aos docentes para dar continuidade no que haviam começado dentro dos espaços escolares.

As coordenadoras pedagógicas tiveram que utilizar de muitos recursos tecnológicos, criatividade, paciência e horas de trabalho para que o desenvolvimento das crianças continuasse. Para efetivar essas propostas de forma remota, a parceria dos pais também foi essencial e coube ao coordenador pedagógico desenvolver

métodos para consolidar esse elo entre família e escola, cabe salientar que essa parceria sempre foi conflituosa, portanto o coordenador pedagógico sempre teve que buscar novas estratégias para trazer as famílias para dentro da escola.

Essa relação entre família e escola, precisou ser pensada minuciosamente pelo coordenador pedagógico, tendo em vista que cada família vinha de uma realidade. Muitos pais não tinham tempo durante o dia para desenvolver as propostas com as crianças, e quando iriam realizar a noite, mandavam questões para serem solucionadas fora do horário de expediente, gerando a partir disso um carga horária de trabalho exaustiva para o coordenador pedagógico, que sabendo das dificuldades da família acabava por responder e sanar as dúvidas qual fosse o horário.

O trabalho do coordenador pedagógico também aumentou com relação a sua equipe docente, o qual teve que em muitos momentos que estudar e aprender utilizar novas ferramentas para compartilhar com os professores, que assim como ele estavam se sentido perdidos. Muitos trabalhos coletivos precisaram ser feitos, além disso, as formações continuadas também enfrentaram problemas em relação ao tempo. As CP 1 e CP 2 destacaram que houve necessidade de realizar diversos diálogos e reflexões com o grupo de docentes, conforme apareceu em uma das falas, essas formações necessitam ter uma articulação entre teoria e prática, para que pudessem contribuir na formação profissional.

Ficou notório o compromisso que as coordenadoras pedagógicas têm com sua função, pois mesmo não sabendo como agir, muitos momentos buscaram se aperfeiçoar para enfrentarem com mais exatidão os desafios colocados a elas. Ser coordenadora pedagógica da Educação Infantil, não é uma tarefa fácil, exige compreender toda subjetividade da criança e carregar consigo um pouco desse sentimento e lembrança de infância, para que saiba se colocar no lugar dessa criança quando necessário, portanto saiba escutar e dar lugar de fala .

Compreendemos que as pesquisas feitas e os relatos das coordenadoras pedagógicas são de grande importância para novas investigações e contribuições, principalmente quando questionamos o papel desse profissional na pandemia e sua relação com o retorno das aulas presenciais. Além dessas questões, as contribuições das coordenadoras pedagógicas, agregaram novos conhecimentos, que são imersos em desafios, possibilidades e ensinamentos.

Consideramos que muitas lacunas podem não ter sido respondidas com essa pesquisa, visto que conforme ressaltamos em alguns momentos a Educação é um campo de atividade social complexa, além disso até mesmo a própria delimitação da nossa temática nos possibilita investigar questões específicas na análise. Nesse sentido, pensamos que esse tema não deve ser esgotado aqui, há muitas considerações sobre as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil que podem e devem ser exploradas nos programas de pesquisas em pós-graduação.

Voltando a finalidade dessas considerações finais, destacamos ainda que o nosso principal objetivo foi resgatar as atribuições desse profissional na Educação Infantil, que muitas vezes na produção acadêmica não é clara, ou ainda, não considera as infâncias e toda a sua organização como advinda das lutas sociais. Com base na nossa pesquisa compreendemos os maiores impactos que a pandemia trouxe para o desenvolvimento do seu trabalho.

Outro ponto de considerável relevância para finalizarmos o trabalho de conclusão de curso, é nos posicionarmos contra a organização do currículo por meio de fundações privadas, as quais possuem corporações como atividade principal, entendemos que a Educação possui elementos que deveriam partir da organização direta dos profissionais que nela trabalham. Diante disso, compreendemos que o Estado ao terceirizar suas funções seja na elaboração de documentos, ou no fornecimento de formações continuadas para essas fundações, estamos garantindo que ele não se responsabilize pelo que é seu dever obrigatório de fornecimento perante a legislação.

Por fim, como já destacamos, essa temática pode ser desenvolvida para além do trabalho de conclusão de curso, ela nos apresenta possibilidades de investigações, como a influência do modo de produção no trabalho das coordenadoras pedagógicas, as relações de gênero no desenvolvimento profissional, as quais podem ser vistas como históricas ao desempenharem seus papéis, composição que com coordenadores pedagógicos masculinos não ocorrem, podemos analisar ainda as implicações da sociedade de classes no desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica.

Gostaríamos ainda, destacar o trabalho com a gestão democrática, a qual considera toda a sua comunidade escolar, aqui pontuamos que não somos gestão e

sim estamos gestoras, que são elementos que embora pareçam semelhantes são distintos, ao considerarmos que ocupamos uma profissão e nela temos clareza do nosso papel, podemos efetivamente desenvolver uma transformação na realidade escolar, mas quando nos colocamos como a gestão escolar pronta e acabada nos equivocamos no que é essencialmente importante no nosso trabalho e direcionamos tempo e energia na contramão da essência do que é ser uma coordenadora pedagógica.

Portanto, defendemos que a atribuição base para as coordenadoras pedagógicas é a formação continuada como possibilidade de desenvolvimentos. Ao evidenciarmos todas essas questões na nossa pesquisa, acreditamos que os desafios elencados devem ser trabalhados e aprofundados para fortalecimento da importância do coordenador pedagógico na Educação Infantil e na Educação de forma geral.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Escola, famílias e crianças: continuidade e regularidade**. São Paulo: Biruta, 2020. 40 p. (Coleção A Educação Infantil e a Pandemia).

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual Educação Infantil: suas temáticas e políticas. ABRAMOWICZ, Anete e HENRIQUES, Afonso Canella (orgs). 1. **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 13-51.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072009000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. gestão democrática e participação familiar na educação infantil. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VI FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2009, Torres. **Políticas públicas, gestão da Educação, formação e atuação do educador**. Goiás: Ulbra Torres, 2009. p. 1-16.

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2a edição. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Revista de Educação A Distância Emrede**, [s. /], v. 1, n. 7, p. 257-275, maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. acesso em 07 set 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul.

1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 27, 07 fev. 2020. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-24207873>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 63-A 01, abr. 2020. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. acesso em 10 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, v. 3. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. acesso em 01 dez. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do

Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D145011-pcp005-20%26category_slug%3Dmarco-2020-pdf%26Itemid%3D30192&clen=405057 chunk=true. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20%C3%89%20dever%20do,em%20que%20ocorrer%20a%20matr%C3%ADcula>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr. 2015. Trimestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos; CIARDELLA, Thais Monteiro; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Tempos de planejar re(encontros)**. São Paulo: Biruta, 2020. 42 p. (Coleção A Educação Infantil e a Pandemia).

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In: IX ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Proceedings [...]**. Santa Maria: [S.N.], 2012. p. 1-15.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. 2008. Semestral.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (org.). Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO., Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 2. p. 15-32.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020. 200 p.

GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. Olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica Online**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 125-133, 19 jan. 2021. Trimestral. Laplage em Revista. <http://dx.doi.org/10.24115/s2675-949720211115p.125-133>. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/15/14>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. 3.ed. atualizada ortografia. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cadernos da Educação Infantil.

GOELZER, Juliana; HENZ, Celso Ilgo. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em "um mundo mais bonito", em que todas e todos "possam rir". In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 197-220.

GONZÁLEZ, María Teresa. Las relaciones micropolíticas. In: GONZÁLEZ, María Teresa (org.). **Organización y gestión de centros escolares**: dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación, 2003. Cap. 8. p. 131-146.

HEYWOOD, COLIN. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; SAMPAIO, Cecília Correia Lima Sobreira de; TORMENA, Cleyde de Alencar; BEAUCHAMP, Jeanete (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 13-24.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere at Educare Revista de Educação**. Paraná, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 2. p. 33-47.

MACEDO, Yuri Miguel. ORNELLAS, Joaquim Lemos. BONFIM, Helder Reitas. COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada? INSS 2675-1291- DOI:<http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v2.0001>. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-10, jan./dez. 2020.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística-IBILCE-UNESP**, v. 17, 2012.

MESQUITA, Ana Raquel da Silva; ARAÚJO, Bequiane Pereira. Relatos do papel do

coordenador pedagógico na educação infantil no contexto das políticas públicas em fase de pandemia-covid-19. In: VII congresso nacional de educação- Conedu, 7., 2020, Maceió. **Educação como (re)Existência**. [S.L.]: [S.N.], 2020. p. 1-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul/dez. 2003.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. **Acta Scientiarum**. Education, v. 42, n. e41727, p. 1-13, 2020.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; SAMPAIO, Cecília Correia Lima Sobreira de; TORMENA, Cleyde de Alencar; BEAUCHAMP, Jeanete (org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 25-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Quando o retorno é um novo começo**. São Paulo: Biruta, 2020. 32 p. (coleção a Educação Infantil e a Pandemia).

PARANÁ. Decreto nº 4230, de 16 de março de 2021. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19**. Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PARANÁ. Decreto nº 6637, de 20 de janeiro de 2021. **Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230 , de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19**. Curitiba, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 227-287, nov. 2011.

PONTA GROSSA. Decreto nº 17077, de 16 de março de 2020. **Dispõe sobre a suspensão de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas no âmbito do Município de Ponta Grossa, e dá outras providências**. Ponta Grossa, PR, Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1708/17077/decreto-n-17077-2020-dispoe-sobre-a-suspensao-de-atividades-sujeitas-a-aglomeracao-de-pessoas-no-ambito-do-municipio-de-ponta-grossa-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PONTA GROSSA. Decreto nº 17087, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a suspensão de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas no âmbito do Município de Ponta Grossa, em complemento ao Decreto Municipal nº 17.077/2020.** Ponta Grossa, PR, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1708/17087/decreto-n-17087-2020-dispoe-sobre-a-suspensao-de-atividades-sujeitas-a-aglomeracao-de-pessoas-no-ambito-do-municipio-de-ponta-grossa-em-complemento-ao-decreto-municipal-n-17077-2020>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PONTA GROSSA. Decreto nº 17207, de 03 de abril de 2020. **Dispõe sobre a suspensão de atividades sujeitas à aglomeração de pessoas no âmbito do Município de Ponta Grossa, em complemento aos Decretos Municipais nº 17.077/2020, 17.144/2020 e 17.147/2020.** Ponta Grossa, PR, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1720/17207/decreto-n-17207-2020-dispoe-sobre-a-suspensao-de-atividades-sujeitas-a-aglomeracao-de-pessoas-no-ambito-do-municipio-de-ponta-grossa-em-complemento-aos-decretos-municipais-n-17077-2020-17-144-2020-e-17-147-2020>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PONTA GROSSA. Decreto nº 18013, de 17 de novembro de 2020. **Autoriza o retorno híbrido, gradual e responsável das aulas presenciais da rede privada de ensino no âmbito do Município de Ponta Grossa, conforme especifica.** Ponta Grossa, PR, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1802/18013/decreto-n-18013-2020-autoriza-o-retorno-hibrido-gradual-e-responsavel-das-aulas-presenciais-da-rede-privada-de-ensino-no-ambito-do-municipio-do-ponta-grossa-conforme-especifica>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares:** educação infantil/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa, 2020. 222 p.

RIBEIRO, Marden de Pádua.; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

ROCHA, Paulo Marcos Brasil. A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. **Audiology - Communication Research**, [S.L.], v. 26, p. 1-2, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2566>.

SILVA, Maria Garcêz de Lourdes.; CAVALCANTE, Luciana Matias. **Relação família/escola:** as contribuições da família no processo pedagógico vivido na educação infantil. Campina Grande: Realize, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

STANWAY, David. Primeiro caso de covid-19 pode ter surgido na China em outubro de 2019. **Agência Brasil**, 25 jun. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-06/primeiro-caso-de-covid-19-pode-ter-surgido-na-china-em-outubro-de-2019>> Acesso em 20 fev. 22.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 2, n. 20, p. 553-603, 1 jul. 2020. Currículo sem Fronteiras. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TARUMOTO, Elaine Cristina Corrêa Ribeiro; TAMARU, Angela Harumi. o medo na escola como uma emoção que prejudica a aprendizagem, a comunicação e o relacionamento interpessoal na educação infantil (mutismo seletivo). **Revista Educativa Faculdade Network**, Nova Odessa, v. 6, n. 1, p. 7-21, 2012. Anual.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. 5 pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A, 1987. p. 116-174.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021. 319 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p.11-35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEJA. **OMS decreta pandemia do novo coronavírus**. 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-sai-ba-o-que-isso-significa/>> Acesso em 20 fev. 22.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; CRUZ, Girlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 64-73, 30 abr. 2018. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.584>.

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica**. 2019.164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa,

2019.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO



QUESTIONÁRIO

IDADE:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

1- QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO SEU TRABALHO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DECORRER DA PANDEMIA?

1.1- HOVE UM AUMENTO NAS ATRIBUIÇÕES DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO? () SIM() NÃO. QUAIS FORAM?

2- COMO ESTÁ SENDO O TRABALHO COM AS CRIANÇAS EM UM MOMENTO QUE AINDA SE CONSTITUI COMO PANDEMIA?

2.1 E COM OS PROFESSORES?

3- A FORMAÇÃO CONTINUADA FOI O CENTRO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? EXPLIQUE SUA RESPOSTA.