

Gestão democrática na educação infantil: análise das percepções de professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica de um CEI

Lopes, Ana Kílvia Oliveira ¹

Cruz, Sílvia Helena Vieira ²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as perspectivas de professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal e, assim, refletir sobre a meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Os dados foram construídos numa pesquisa qualitativa em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes do CEI, buscando apreender as suas percepções acerca do trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica. Os resultados revelaram que as professoras percebem potencialidades no trabalho da coordenadora pedagógica, assim como as suas qualidades quanto as relações interpessoais, mas apontam limitações, que conferem ao excesso de atribuições, falta de autonomia nas ações pedagógicas, burocratização e fragilidade do cargo. Tais resultados indicam aspectos importantes que precisam ser considerados enquanto condições para a efetivação da gestão democrática da educação, especialmente nas instituições de Educação Infantil.

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

Democratic management in early childhood education: analysis of teachers' perceptions regarding the work of the pedagogical coordinator in a ECEC

ABSTRACT

This article aims to analyze teachers' perspectives on the work of the pedagogical coordinator in a municipal Early Childhood Education Center (ECEC) and, thus, reflect on Goal 19 of the National Education Plan - PNE 2014-2024 (BRAZIL, 2014). The data were gathered through qualitative research, utilizing semi-structured interviews with ECEC teachers to understand their perceptions of the pedagogical coordinator's work. The results revealed that teachers recognize strengths in the pedagogical coordinator's work,

¹Prefeitura Municipal de Fortaleza. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Email: kilviahg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3922514775493904>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5654-9586>.

² Universidade Federal do Ceará. Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Email: silviavc@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4232760913140402>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>.

including interpersonal qualities, but they also highlight limitations related to excessive responsibilities, lack of autonomy in pedagogical actions, bureaucratization, and the fragility of the position. These findings indicate important aspects that need consideration as conditions for the effective implementation of democratic education management, especially in Early Childhood Education institutions.

Keywords: pedagogical coordination; early childhood education; democratic management; PNE.

Gestión democrática en educación infantil: análisis de las percepciones de los docentes sobre el trabajo de la coordinadora pedagógica de un CEI

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de las profesoras sobre el trabajo de la coordinadora pedagógica de un Centro de Educación Infantil (CEI) municipal y, así, reflexionar sobre la meta 19 del Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Los datos fueron construidos en una investigación cualitativa en la que se realizaron entrevistas semi estructuradas con los docentes del CEI, buscando comprender sus percepciones sobre el trabajo realizado por la coordinadora pedagógica. Los resultados revelaron que las profesoras perciben potencialidades en el trabajo de la coordinadora pedagógica, y sus cualidades de relacionamiento interpersonal, pero señalan limitaciones, que resultan del exceso de atribuciones, falta de autonomía en las acciones pedagógicas, burocratización y fragilidad de la posición. Tales resultados indican aspectos importantes que deben ser considerados como condiciones para la implementación de una gestión democrática de la educación, especialmente en las instituciones de Educación Infantil.

Palabras clave: coordinación pedagógica; guardería; gestión democrática; PNE.

INTRODUÇÃO



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259564[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259564>

A percepção do acesso à educação pública de qualidade³ como direito, leva a uma constante avaliação dos elementos que compõem os complexos contextos das instituições de educação voltadas aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas.

Esse artigo decorre de uma dissertação de mestrado (LOPES, 2019) e tematiza sobre o trabalho da coordenadora pedagógica na creche, na perspectiva das professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) público municipal da cidade de Fortaleza (Ceará).

Compreende-se por trabalho, toda força empreendida pelo homem para o alcance de uma finalidade (MARX, 2004). No caso do trabalhador da educação, o objetivo do seu trabalho se traduz no desenvolvimento integral do educando (PARO, 2015). Nesse sentido, as Gestões Educacionais e Escolares têm papel preponderante.

A Gestão Educacional acontece no âmbito dos sistemas educacionais, enquanto a Gestão Escolar ancora-se nas instituições educativas. Portanto, a Gestão Educacional reside em uma dimensão macro e a Gestão Escolar em uma dimensão micro (VIEIRA, 2008). É no contexto micro que se assenta esse trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como Meta 19:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

As composições do núcleo gestor das escolas têm se diferenciado nos estados brasileiros tanto na sua forma de organização como na seleção para composição. A coordenação pedagógica é uma dessas esferas e tem como objetivo articular e mediar as práticas educativas no cotidiano das instituições (ALVES, 2007).

³ Compreende-se o conceito de qualidade da educação na acepção defendida por Moss (2011): ele é socialmente construído, sujeito a constantes negociações, é dependente do contexto e baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. A definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por diferentes perspectivas.

No município de Fortaleza, a gestão dos Centros de Educação Infantil - CEI (instituição que oferece turmas de creche e/ou pré-escolas) é realizada pela Coordenadora Pedagógica⁴, que compõe o núcleo gestor da escola à qual o CEI é vinculado, juntamente com o diretor da escola, coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e secretário escolar também da escola patrimonial⁵. Portanto, a coordenadora pedagógica é a única responsável pela gestão do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Esse modelo de organização causa impactos no dia-a-dia do CEI.

Levando-se em consideração a Meta 19 do PNE 2014-2024 e a respectiva estratégia 7, que se refere ao favorecimento dos “processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” e ainda as reflexões sobre a Gestão Democrática no âmbito da Gestão Escolar, considerou-se necessário apreender a perspectiva das professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica de um CEI, sem, contudo, perder de vista a Gestão Educacional como fator muito importante para a efetiva realização desse trabalho.

Esse estudo pretende contribuir para as discussões sobre aspectos relativos à gestão pedagógica, que se constituem em elementos imprescindíveis para garantir a todas as crianças seu direito inalienável a uma educação pública, gratuita e de qualidade, além de contribuir com o escopo das investigações que interseccionam a gestão escolar e a Educação Infantil, especialmente ao que se refere à creche (zero a três anos).

O artigo está organizado em quatro seções: esta introdução é a primeira, seguida do referencial teórico deste estudo, da abordagem metodológica e, finalmente, pela análise e discussão dos dados.

Fundamentação Teórica

⁴ A opção pelo uso dos termos “professora” e “coordenadora” no feminino se dá por ser predominante a presença do gênero feminino no exercício da docência e gestão na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2023, p. 40).

⁵ As chamadas Escolas Patrimoniais são instituições de patrimônio do Município e seguem a lógica já explicitada por Bodião e Mamede (2004) como “escolas municipais que funcionam em prédios próprios do Município e, frequentemente, são chamadas de “escolas-mãe”, por terem ligadas a elas instituições anexas” como os CEI, “de cujos repasses financeiros dependem para a compra de materiais pedagógicos.” Assim, os CEI funcionam em prédios próprios da prefeitura, alugados ou cedidos e não tendo uma equipe de gestores próprios; em sua maioria, possuem apenas uma coordenadora pedagógica e, quando muito, também uma secretária.

Nesta seção, conceitua-se o que se entende por trabalho, gestão escolar, gestão democrática e se assume em qual pedagogia ampara-se os conceitos de Educação Infantil e coordenação pedagógica nessa etapa da Educação Básica.

O trabalho é uma atividade essencialmente humana, o que difere os homens dos animais. Entende-se o homem como um ser de carências, desejos e necessidades as quais o move para sua autorrealização (MARX, 2004). Assim, o homem – ser social – a partir do trabalho, satisfaz suas necessidades e se desenvolve individual e socialmente. Aqui se empreende o conceito de trabalho como sendo “uma atividade adequada a um fim” (MARX, 2004).

O trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil tem um fim. A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 2013) define, no seu Artigo 29, que a finalidade da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Portanto, é importante que o trabalho empreendido nas instituições de Educação Infantil oriente-se para este fim sob pena de, administrativamente falando, ser considerado como ineficaz.

A coordenação pedagógica tem um papel fundamental na realização desse trabalho, uma vez que a “gestão escolar orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição [Federal de 1988] e Lei de Diretrizes e Bases” (VIEIRA, 2008, p. 24).

Um princípio fundamental da gestão escolar na legislação brasileira é a Gestão Democrática e esta tem por gênese de base legal a Constituição Federal de 1988. No Artigo 206, Inciso VI, a lei define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios. A LDB (BRASIL, 2013) reitera o mesmo em seu Artigo 3, Inciso VIII, ao definir, como princípio, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Lei nº 14.644/23). Portanto, a gestão democrática é um valor público definido em lei e pressupõe participação. Lück (2009, p. 71) afirma que:

[...] a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões (Lück, Siqueira, Girling e Keith, 2008), ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

A função pedagógica é a dimensão central da gestão escolar para o alcance dos objetivos da educação (LÜCK, 2009). A coordenadora pedagógica do CEI, enquanto elemento constituinte do núcleo gestor, desempenha um importante papel nessa direção.

De acordo com Bruno, Abreu e Monção (2015), a coordenadora pedagógica com atuação na Educação Infantil é a profissional que assume desempenhar um papel em que o bojo está centrado no cultivo da pessoa integral e que cultiva em si mesma a busca pelo autoconhecimento e desenvolvimento da percepção de si e do mundo.

Para as referidas autoras, as especificidades do trabalho da coordenadora pedagógica em creches e pré-escolas possuem quatro características: 1) é esta a profissional responsável pela formação do colegiado de professoras, além de estabelecer parceira com o núcleo gestor da escola à qual está vinculada; 2) faz parte do seu trabalho a fundamental especificidade de levar as professoras a refletir permanentemente sobre a articulação entre o cuidar e o educar na rotina das instituições; 3) ela também deve promover a escuta das crianças, por ser importante fonte de informação para planejar e avaliar ações junto a elas; 4) por fim, essa profissional tem o trato das relações interpessoais como fundamento para coordenar a constituição do grupo de educadores.

Além dos aspectos ora mencionados, o trabalho de construção e fortalecimento da parceria com as famílias das crianças também se faz necessário. Isto porque compartilhar a educação e o cuidado das crianças com as famílias é uma premissa para que se alcance a finalidade da Educação

Infantil. Na mesma direção, Monção (2013) ressalta que existe a necessidade de conceber o trabalho com as famílias como parte integrante do projeto político pedagógico e não como um apêndice, uma tarefa à parte do trabalho educativo.

Vale ressaltar que essas características do trabalho da coordenadora pedagógica na Educação Infantil requerem conhecimentos e saberes consolidados tanto na área da gestão e da coordenação pedagógica quanto no campo específico da Educação Infantil (BRUNO, ABREU, MONÇÃO, 2015).

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que a Pedagogia da Infância é, nas palavras de Oliveira – Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.14), “uma pedagogia transformativa, que credita à criança direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. É, pois, uma pedagogia que se interroga e se deixa interrogar.

Para Oliveira–Formosinho e Formosinho (2013) a pedagogia é um espaço ambíguo entre três: as ações, as teorias e as crenças. Por isto, “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia” (p.188). Assim, a pedagogia sustenta-se em uma práxis, em uma ação fecundada pela teoria e sustentada em um sistema de crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2013).

Segundo Barbosa (2010) a Pedagogia da Infância constitui-se um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância.

Essa pedagogia concebe a infância como “uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (BARBOSA, 2010, p. 1). Nesta ótica, as crianças são “[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis” (BARBOSA, 2009, p. 22).

Nesse contexto, o papel do professor de Educação Infantil também muda. Ele deixa de ser um transmissor de conhecimentos (como é típico das

pedagogias transmissivas), para ser um facilitador do bem-estar e das aprendizagens das crianças; portanto, precisa desenvolver as habilidades de observar, registrar e interpretar os processos vividos pelas crianças. Ele passa a ser um investigador desses processos e um produtor de conhecimento sobre as crianças e sobre o seu trabalho pedagógico.

Deste modo, no diálogo entre a Pedagogia em Participação (OLIVEIRA – FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) cabe a afirmação que uma das ações específicas da coordenadora pedagógica com atuação na Educação Infantil é a de perceber e zelar pela criança como sujeito de direitos e garantir as condições para que ela usufrua de bem-estar e amplie as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Abordagem metodológica e procedimentos

Este trabalho situa-se no paradigma qualitativo, uma vez que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais, nesse caso o fenômeno do trabalho da coordenadora pedagógica em um CEI municipal.

Segundo Stake (1983, p. 22), o pesquisador qualitativo procura “[...] sequências importantes de eventos, testemunhas-chave de eventos passados e, particularmente, observa como estes eventos são determinados no contexto em que ocorrem.”

A opção pela pesquisa qualitativa é justificada pelo interesse de compreender em profundidade o fenômeno enfocado, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre o trabalho da coordenadora pedagógica em um CEI, a partir da perspectiva das professoras.

Foi critério para a escolha do *locus* desta pesquisa que o CEI fosse bastante comum, isto é, dentre os CEI do município de Fortaleza, não apresentasse nenhuma excepcionalidade em relação aos demais. A instituição escolhida atende turmas de creche em tempo integral e turmas de pré-escola em tempo parcial.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras de turmas de creche - uma professora de cada agrupamento de crianças, que recebem as seguintes nomenclaturas: Infantil I, II e III⁶.

Como critérios de elegibilidade dos sujeitos foi definido que as professoras desses agrupamentos deveriam (1) desejar participar da pesquisa; (2) ter formação em Pedagogia, por se compreender que este curso deve trazer maiores contribuições na formação de profissionais para a atuação com bebês e crianças bem pequenas em contextos institucionais de educação e cuidado e (3) possuir o vínculo profissional com a Secretaria Municipal de Educação de, no mínimo, dois anos, em contrato efetivo ou temporário.

Dentre as nove professoras do CEI, cinco atuam em turmas de creche. Três destas professoras atenderam aos critérios de elegibilidade. São elas: Maria, Camila e Eliane (nomes fictícios).

Maria é professora de maior carga horária⁷ em efetivo envolvimento com as crianças da turma do Infantil I e trabalha no CEI há quatro anos. Cursa especialização em Educação Infantil.

Camila é professora com contrato temporário com o município. Trabalha no CEI há dois anos e neste período vem atuando como professora de menor carga horária em turmas denominadas Infantil I e II.

Eliane é professora com carga horária de 13 horas semanais em efetivo exercício junto às crianças de uma turma do Infantil III. Possui doutorado em Educação, concluído em 2019. Ingressou como professora efetiva da rede municipal e tem trabalhado no CEI há seis anos.

⁶ Nesse município, os agrupamentos das turmas da Educação Infantil são formados a partir do corte etário de 31 de março e seguem a nomenclatura de Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V. A primeira turma (Infantil I) inicia com bebês a partir de nove meses até um ano e onze meses. As turmas de Infantil II são constituídas por crianças bem pequenas, que possuem entre um ano e nove meses a dois anos e onze meses, ao passo que as das turmas de Infantil III têm de dois anos e nove meses a três anos e onze meses. As turmas de Infantil IV incluem as crianças de três anos e nove meses a quatro anos e onze meses, e as turmas de Infantil V são formadas por crianças de quatro anos e nove meses a cinco anos e onze meses. Há poucos anos, o município passou a dispor de turmas denominadas de Berçários, para bebês desde os primeiros dias de vida até os nove meses.

⁷ No município pesquisado, as pedagogas dividem a gestão da turma semanalmente. A professora de maior carga horária permanece em interação direta com as crianças por 27 horas semanais, enquanto a professora de menor carga horária naquela turma permanece em interação direta com as crianças por 13 horas semanais (essa professora completa a sua carga horária semanal em outras turmas, sempre substituindo colegas que estão realizando planejamento, estudos ou outras atividades durante 1/3 da sua jornada de trabalho).

Foram adotadas, para a construção de dados acerca do fenômeno pesquisado, os seguintes instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada.

A aplicação do questionário, realizado online, visou obter informações básicas para a identificação do perfil profissional de cada sujeito (especialmente sobre formação e trajetória profissional). As entrevistas com as professoras foram guiadas por um roteiro e aconteceram na instituição, em dias e horários previamente acordados com cada uma delas e tiveram como foco a apreensão das suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pela CP.

O compromisso com os procedimentos éticos se efetivou num processo que teve início com os devidos esclarecimentos acerca dos objetivos da presente pesquisa, da metodologia prevista e a garantia das condições que favorecessem a recusa da participação, a quem assim desejasse, passou pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada professora que resolveu participar da pesquisa, e se manteve na escuta atenta de cada professora, inclusive acerca de possível desistência. O projeto da pesquisa teve a autorização da SME de Fortaleza e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

O trabalho da coordenadora pedagógica, na visão das professoras

A partir de respostas a questões que levavam as entrevistadas a pensar especificamente no trabalho desenvolvido pela CP em seu contexto de trabalho, são destacadas algumas percepções das professoras do CEI.

A CP foi avaliada pelas professoras como uma pessoa comprometida, responsável, esforçada, conhecedora da realidade do CEI, com boas ideias, boas intenções e acolhedora. Elas adjetivaram também a CP como uma gestora acessível e que, sempre que pode, atua de forma a contribuir com o trabalho das professoras. Suas habilidades em conduzir as relações interpessoais foram ressaltadas a partir de palavras como: “mediação das relações” (MARIA) e “afetividade” (Eliane).

A postura da CP parece transmitir ao grupo uma sensação de segurança e liberdade, provavelmente devido à sua atitude, que parece favorecer o diálogo e relações democráticas com as professoras nas tomadas de decisões no ambiente do CEI.

Na visão das professoras, este tem sido um fator importante para a superação de obstáculos encontrados no cotidiano. O saber relacional é, além de relevante nos contextos institucionais, um saber aprendido. É falsa a ideia de que se aprende intuitivamente nas experiências empíricas ao longo da vida. Este saber deve ser ensinado nos cursos de pedagogia e deve ser um objetivo a ser alcançado pela educação de modo geral (BRUNO, ABREU e MONÇÃO, 2015).

Os sentimentos de acolhimento, respeito, liberdade e segurança foram retomados pelas professoras quando perguntadas como se sentem em relação ao trabalho que a CP realiza no CEI.

Me sinto acolhida e respeitada (Camila).

Eu me sinto bem segura. (...) Ela nos dá liberdade de criar as atividades, quando a gente passa para ela, o que ela pode fazer... Puder fazer para ampliar, para dar novas ideias, ela faz... Ela deixa o ambiente bem harmonioso, com os professores também... O grupo, assim, a gente é uma unidade. Ela deixa, assim, sempre a gente bem... Bem à vontade em relação a isso. Mesmo que a gente tenha algum... [problema] ela media. Pronto! A palavra certa é essa. Ela media muito bem as nossas relações e nos dá muito suporte em sala, o que ela puder fazer pela gente, ela vai fazer (Maria).

Já na fala de Eliane é possível perceber uma problematização no que diz respeito à manutenção das boas relações no ambiente do CEI:

(...) muitas vezes as pessoas não fazem [a crítica] pensando que estão ajudando, mas não estão, né? Não estão fazendo e eu acho que os coordenadores também, eles têm essa dificuldade de fazer, têm que se trabalhar muito para fazer (...) às vezes todo mundo está vendo que um profissional não está “na linha”, né? ,(...) às vezes eu percebo que por alguma questão pessoal, aquela pessoa não está sendo chamada atenção da forma que deveria, né? Você está vendo aqui todo mundo tentando fazer esse trabalho, “é dessa forma aqui”, é “desse jeito” e tem um que não caminha, não tenta caminhar por algumas dificuldades, não... não consegue. Às vezes, a minha crítica é porque muitas vezes você percebe que não é dificuldade, é porque [a pessoa] não quer e aí eu acho que falta um pouco disso... Acho que ela tem se trabalhado, mas que ainda falta isso, de chamar atenção. Lógico, de forma muito ética, muito profissional, que a CP é de fazer isso com alguns

profissionais, entendeu? De tentar, por muitas vezes, por muito afeto (que é muito afetuosa) ... Aí muitas vezes deixa passar algumas coisas, de não conseguir separá-las (Eliane).

A professora aponta, portanto, a dificuldade da coordenadora de “chamar a atenção” ou fazer críticas a pessoas mais próximas, como acrescenta posteriormente. Parece atribuir isso ao fato da CP não se sentir suficientemente segura para isso e compreende que, muitas vezes, essa dificuldade é decorrente da necessidade de sobrevivência da “pessoa coordenadora”, que detém um cargo instável. Assim, ela tende, inclusive, a acatar ordens superiores que ferem os princípios da Educação Infantil, afastando-se da lealdade que deveria ter a eles. Essas posturas foram apresentadas pela professora Eliane na “dificuldade de fazer críticas” ou “na dificuldade de fazer críticas às pessoas mais próximas” e na “dificuldade em permanecer leal aos princípios e objetivos da Educação Infantil (aos direitos e interesses das crianças) frente às ordens superiores alheias à realidade do CEI”.

A fala de Eliane provoca a necessidade de atentar para que não se confunda cultivar boas relações com permissividade ou troca de favores. Ela revela que é exigido da CP por parte das professoras que sejam seguidos princípios éticos e haja compromisso com uma educação de qualidade. O fato de justamente a professora com maior titulação acadêmica ter se detido nesse aspecto pode ser um indício de que a formação continuada docente é um frutífero caminho para aumentar o senso crítico e contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

A professora Eliane informou que, mesmo aprovada em seleção pública para o cargo de Coordenadora Pedagógica, decidiu permanecer como professora. Ela declarou que essa escolha se deu pelas vivências que tem com esse modelo de gestão, ao perceber a coordenadora pedagógica sendo continuamente desconsiderada por parte de seus superiores: “talvez seja a minha experiência que eu tenho com esse gestor, que por muitas vezes é insensível às nossas demandas, é que eu não aceito ir, assumir”. Essa declaração denuncia as relações estabelecidas entre a secretaria da educação e as unidades educativas.

Vale esclarecer que, em Fortaleza, a seleção para provimento do cargo em comissão de coordenação pedagógica de um CEI, acontece por meio de uma prova objetiva seguida de uma entrevista com técnicos da secretaria da

educação. Esse modelo de escolha unicamente meritocrático e sem participação da comunidade escolar é normatizado pela Lei Complementar nº 0169 de 12 de setembro de 2014 que, curiosamente, dispõe sobre a “Gestão Democrática e Participativa” (FORTALEZA, 2015, p. 42). Mesmo o Plano Municipal de Educação (2015 - 2025) (FORTALEZA, 2015) não prevê nenhuma estratégia de participação da comunidade escolar na escolha desse profissional embora esteja definido em sua Meta 1 (FORTALEZA, 2015, p. 43) que se deve:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, com fortalecimento da utilização de critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Município contando com o apoio do Estado e da União para tanto.

No que concerne à atuação da CP em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras, a opinião unânime entre as entrevistadas foi que o excesso de atribuições da CP culmina na falta de tempo para mais investimento no trabalho pedagógico junto às docentes. As professoras expressaram várias vezes o desejo de serem acompanhadas mais de perto pela CP, de vê-la desempenhando o seu papel predominantemente pedagógico: “Pedem dela o que não é para ela fazer e aí eu sinto falta de tê-la na minha sala” (Eliane).

De um modo geral, as docentes diferenciaram as atribuições da CP no CEI em duas esferas: Pedagógica e Administrativa/Financeira. Isto se dá, provavelmente, pelas experiências que têm no cotidiano do CEI, com a sua CP. De fato, a função de coordenador pedagógico é relativamente nova no Brasil e tem assumido diferentes formas e nomenclaturas nas diversas regiões geográficas do país. Em algumas, ele desempenha papel central, em outras é tido como o “recheio do biscoito” (ALVES, 2007), aquele que está entre a Direção ou Secretaria de Educação e os professores, um “garoto de recados” que não assume uma posição de fato participativa nas decisões das instituições.

No contexto do município pesquisado, e a partir da visão das professoras, pode-se perceber um misto dessas duas visões. Como a CP é a única gestora no CEI, ela assume grande responsabilidade em relação à toda a

comunidade escolar, é referência para os profissionais e famílias, organiza os tempos e espaços, media as relações e as funções, administra e supre muitas necessidades do CEI no que diz respeito a finanças, materiais e pessoal. Por outro lado, sempre que convém ao sistema, é relegada à posição de mera executora das ações pensadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), seja no “repasse” de informações, “formações de professores” ou preenchimento de planilhas e alimentação de sistemas. Essa dualidade dificulta uma clareza sobre o que, de fato, é ou deveria ser da competência da CP.

Em um movimento de tentativa de compreensão do que deve ser da competência da CP, as professoras revelaram que consideram que algumas atribuições não deveriam ser da responsabilidade dessa profissional, como pode ser verificado nos trechos abaixo:

“Posso te dizer o que ela estava fazendo, além da função pedagógica” (Camila).

“Tem que saber lidar com várias coisas ao mesmo tempo, tem que ser, assim, um pouco multifuncional, nos CEIs” (Maria).

“...por muitas vezes ela ... não vai atender porque ela não vai conseguir” (Eliane).

Quando perguntadas sobre que atribuições lhes parecem ser mais presentes na rotina da CP, as professoras apresentaram perspectivas diferentes. A professora Camila não conseguiu identificar em quais das atribuições a CP mais atua no cotidiano, limitando-se a dizer que percebia ações em todas as frentes. Esta dificuldade na diferenciação do trabalho pedagógico em relação ao trabalho administrativo voltado para uma finalidade pedagógica, parece ser preponderante nas falas das professoras.

Maria expressou compreender que, mesmo quando a CP está envolvida com assuntos administrativos, esses têm relação direta com o aspecto pedagógico e, por este motivo, elegeu o pedagógico como o mais presente na rotina da CP.

Eliane foi enfática ao designar como mais presentes os aspectos operacionais e administrativos. Para ela, o aspecto pedagógico está voltado para o acompanhamento das professoras e das crianças em suas várias

experiências, e este, apesar de todos os esforços da CP que ela percebe, não identificou como o mais presente.

É evidente, portanto, que, na avaliação das professoras, o cargo de CP ainda não apresenta clareza quanto às suas atribuições. Deste modo, abre-se um leque de perspectivas em que as vivências, formações e experiências de cada indivíduo são determinantes na construção da imagem que possuem desse profissional.

Ao serem convidadas a destacarem o aspecto que percebem como mais necessário na atuação da CP, as professoras, em uníssono, apontaram as ações ligadas ao enfoque pedagógico. Contudo, ressaltaram que a Secretaria de Educação do Município não dá condições para que este aspecto seja o mais perceptível na rotina da CP. Para que ele aconteça com a qualidade que desejam e com a frequência que consideram necessária, reivindicaram, em vários momentos, um funcionário que lhe desse apoio às atividades mais administrativas e financeiras, ou mesmo que houvesse um núcleo gestor para o CEI.

Mesmo a professora Maria, que sempre ressaltava as habilidades da CP, buscava ter cuidado ao falar sobre seu trabalho e afirmava ver na atuação da CP os aspectos pedagógicos como mais presentes, solicitou que ela fosse uma pessoa mais próxima do “chão da sala de aula” e pudesse dar um auxílio maior às necessidades do professor. Nesse sentido, a docente se colocou em uma posição de abertura para receber críticas e demonstrou interesse em seu crescimento profissional.

As palavras “ajuda”, “auxílio” e “acompanhamento” estiveram muito presentes nas falas das professoras, especialmente nas falas das professoras Maria e Eliane. Somente ao tratarem especificamente do aspecto do trabalho da CP que consideram mais presente, a palavra “acompanhamento” apareceu oito vezes, o que sugere a importância que elas atribuem a este apoio ao trabalho que realizam. Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), “acompanhar” significa: escotar, seguir, reconduzir. Pensar em “escotar” sugere salvaguardar, estar bem próximo a ponto de proteger. De fato, imaginar-se em uma situação em que estão acompanhadas pela CP, parece significar estar em um ambiente seguro e que as professoras conferem papel importante à pessoa da CP para esta segurança.

Ao tratar sobre esse tema, Camila e Eliane, retomaram a compreensão de que as questões relacionadas aos aspectos operacional, administrativo e financeiro não deveriam ser da responsabilidade da CP e reivindicaram a presença de mais profissionais no CEI para a execução dessas tarefas:

Administrativo e financeiro [são atividades que não deveriam ser da responsabilidade da coordenadora]. Por que o nome da coordenadora não é “pedagógica”? Pronto, eu não preciso mais responder [mais] nada (Camila).

A professora Eliane fez uma crítica pautada na disparidade de atenção que percebe ser dada para as escolas de Ensino Fundamental, em comparação às instituições de Educação Infantil. Essa desigualdade que acontece na Educação Brasileira, já denunciada por vários autores (KUHLMANN JR., 2010; KRAMER, 2001, 2005, 2007, 2011), é verificada no cotidiano por essas professoras.

A professora Maria, embora concorde com a necessidade de um outro profissional na instituição, acredita que mesmo este outro profissional teria atribuições em todas as esferas, pois compreende que no CEI o administrativo e o financeiro estão a serviço do pedagógico. A relevância desta outra pessoa estaria na divisão do trabalho, o que culminaria em maior tempo para um acompanhamento pedagógico efetivo. Paro (2015) referenda a ideia de um fazer administrativo e financeiro voltado para o fim da educação, que é eminentemente pedagógico.

Também foi perguntado às professoras como percebem os impactos das reuniões e formações continuadas ofertadas pela SME às coordenadoras no trabalho pedagógico desenvolvido pela CP.

As professoras afirmaram que sempre que a CP retorna de reuniões ou formações continuadas realizadas pela SME há um “repasse” de informações para as docentes. No entanto, nenhuma professora registrou ter observado mudanças nas ações desenvolvidas pela CP após alguma dessas reuniões ou formações.

Na perspectiva de Maria, há um compartilhamento de aprendizagens por parte da CP, como na ocasião em que ela dividiu com as professoras informações acerca de como realizar primeiros socorros às crianças,

necessários devido algum acidente. Maria ressaltou vários pontos relacionados à segurança das crianças, indicando que a formação sobre essa temática foi interessante para ela.

No entanto, ao tratarem sobre as formações realizadas pela CP, estão muito presentes as palavras “passa” e “repassa”, que compõem a gramática da “educação bancária” (FREIRE, 1970). Isso parece se concretizar no momento em que as ações formativas realizadas pela CP são resumidas por elas como: (1) a CP recebe o que é “passado” pela Secretaria de Educação e (2) as “repassa” às docentes. Neste movimento, não percebemos a práxis dessas educadoras, um momento em que suas ações estão postas para que haja reflexão e, se necessário, um reordenamento dessas ações. Camila explicou:

Ela faz uma reunião com a gente e repassa o que foi no caso dito ou mostrado para ela nas formações ou reuniões com a Secretaria. Às vezes, ela faz uma formação com a gente... Fazendo toda uma logística para que isso aconteça, até porque o município também não manda profissionais para ficar com as crianças enquanto nos reunimos. Sempre falta alguém pra ficar com as crianças. A diferença que eu percebo nela quando retorna dessas reuniões é que ela traz mais coisas assim que... que a gente possa desenvolver nosso trabalho. Que é repassado nas formações (Camila).

É preocupante pensar no coordenador pedagógico como mero reprodutor de informações fornecidas pela Secretaria de Educação, ao passo que é possível compreender o motivo dessa situação estar instaurada no CEI pesquisado. As condições adversas, tais como a quantidade insuficiente de profissionais para uma educação das crianças com a qualidade que têm direito; as diversas tarefas atribuídas à coordenadora pedagógica; as relações unilaterais à quais a CP é submetida e as precárias condições estruturais e materiais em que se dá o seu trabalho culminam em um progressivo adiamento daquilo que, para as professoras, é principal na atuação da coordenação pedagógica: o acompanhamento pedagógico, também apontado por diversas pesquisas na área da gestão escolar (por exemplo, BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2015 e ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Maria afirmou que os momentos formativos acontecem, mesmo que de forma aligeirada: “Ela busca repassar para gente se houver alguma alteração,

como houve agora, esses dias do inciso⁸, né? Nem que ela passe ali rapidinho, mas ela passa para gente”. Maria também considera que esses momentos acontecem rapidamente devido à dificuldade para reunir o grupo e realizar esse encontro com os pares: “Ela fala assim para gente, mesmo que seja muito corrido, assim, uma pincelada, né? Porque para o grupo, reunir todo mundo, é muito difícil.”

O uso do termo “difícil” por Maria está relacionado a uma forma local de empregar esta palavra: na linguagem popular, por vezes, quando se usa a palavra “difícil” não se está referindo somente a obstáculos para que algo se concretize, mas também à distância temporal para que algo aconteça. Ou seja, pode-se interpretar, a partir da fala de Maria, que poucas vezes é possível reunir o grupo de docentes para debater ou estudar um assunto específico.

Maria também informou que por vezes a CP traz textos teóricos para que as professoras leiam. Essa prática, segundo Maria “repercute positivamente” no trabalho docente, embora não consigam, com certa frequência, se reunirem enquanto grupo para debater e refletir sobre o texto entregue.

Eliane denunciou que, para que seja possível discutir ou estudar algum assunto em conjunto com todas as professoras no horário de trabalho, as crianças são “sacrificadas”, pois são agrupadas em uma sala com um único profissional para “olhá-las”. A professora também afirmou o desejo de que estes momentos formativos sejam tratados como prioridade pela CP, mesmo não conseguindo dizer como ela faria isso, diante de tantas demandas cotidianas.

É importante ressaltar que as trocas entre os pares (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), não só sobre os modos de propor experiências às crianças, mas acerca de formas de buscar conhecê-las e compreendê-las, parece ser um caminho interessante para a construção de uma fazer pedagógico mais participativo nos CEI. Contudo, essa construção só é possível quando os direitos das crianças não são “sacrificados”.

⁸ A professora faz referência aos incisos do artigo nono da Resolução Nº5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). No município pesquisado, as professoras são instruídas a incluir alguns incisos do artigo nono em seus planejamentos diariamente.

Embora esses momentos coletivos, em que a CP traz algum assunto da Secretaria de Educação e o “repassa” às professoras aconteçam de forma insatisfatória, as professoras compreendem que são importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. A professora Maria arrematou sua fala expressando um sentimento que confirma essa relevância: “Eu adoro!”

As habilidades da CP no trato das relações interpessoais receberam destaque nas considerações das professoras quanto aos impactos do seu trabalho na atuação das docentes junto às crianças. O clima de bem-estar proporcionado pela CP no CEI confere às professoras a percepção de serem respeitadas enquanto profissionais. A atuação da CP, na parceria na tomada de decisões e na proximidade com as famílias, crianças e professores mesmo em meio a tantos desafios já pontuados pelas professoras, traz motivação ao grupo. Essas percepções receberam destaque nas falas de Camila:

Eu acho que ela é uma pessoa que tem muita empatia e ela é muito (...) transparente... Ela tem muito respeito pelo trabalho do professor e eu acho que quando você coordena os professores, eu costumo dizer que para você ter um trabalho com os professores, primeiro você tem que entender que o trabalho do professor é um trabalho além de muito importante e que normalmente a nossa nação, o país onde a gente vive, não dá tanta importância, né, infelizmente, mas aí existem outras questões, né? [...] Acredito que daqui eu levaria essa visão que eu acho que ela tem maior... Que ela sabe que a gente é importante. Trabalha em conjunto e o respeito que ela tem é bem grande. Comigo já aconteceu, em outras instituições, eu não sentir esse mesmo respeito pelo profissional do professor mesmo, sabe? (Camila).

As professoras se mostraram abertas às observações feitas pela CP e expressam saber que podem contar com ela na resolução dos problemas que emergem diariamente. Camila ressalta a importância do trabalho da CP na organização da dinâmica rotina das crianças.

A professora Camila considerou que a CP realiza todas as suas funções de forma satisfatória, afirmação que parece contraditória quando se considera que em outros momentos Camila relatou a multiplicidade de tarefas pelas quais a CP é responsável e, inclusive, reivindicou um “funcionário de apoio” à CP. Segundo Camila:

A nossa coordenadora, ela desempenha o papel que é dela, entendeu? Além dos outros que ela desempenha e que não é função dela. O município não dá o suporte de ter mais de uma coordenadora. (...) podia ter uma pessoa que, assim, desse uma assistência para a coordenação (Camila).

Maria e Eliane ressaltaram o empenho da CP em realizar junto às professoras e crianças o melhor trabalho possível, embora reafirmassem a denúncia sobre as precárias condições de trabalho no que se refere ao acúmulo de funções e pouca estrutura física e de pessoal. Lançaram mão das palavras “tenta muito”, afirmando com veemência os esforços da CP em realizar um bom trabalho. No entanto, as professoras também reconheceram que essas tentativas não são suficientes. Estas manifestações parecem reforçar o desejo, apontado várias vezes, de que o trabalho da CP esteja mais voltado acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras.

Quando indagadas sobre o que mudariam no CEI para que a CP pudesse desempenhar um trabalho ainda melhor, as professoras trataram a pergunta apresentando basicamente os mesmos pontos: necessidade de um funcionário de apoio à CP para que possam ter o acompanhamento pedagógico dela e melhorias na estrutura física do CEI.

Embora as professoras Camila e Maria coloquem estes dois aspectos em ordem inversa em relação ao que consideram como mais necessário (enquanto Camila considera a estrutura física o ponto principal, Maria considera o acompanhamento pedagógico primordial), estes dois pontos parecem ter a mesma relevância na perspectiva das professoras entrevistadas.

As professoras fizeram uso das palavras “desafio”, “desafiador”, indicando que percebem grandes dificuldades na posição de estar coordenadora pedagógica de um CEI no contexto do município em questão. Para além disso, expressaram considerar que essa função ultrapassa as capacidades humanas na superação de situações adversas. Esse ponto de vista pode ser observado nas expressões que as professoras utilizaram para

designar a coordenadora pedagógica: como aquela que “tem sangue no olho”⁹, que é uma “super-heroína”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil tem potencialidades, mas também tem limitações, na perspectiva das professoras.

Dentre as potencialidades da atuação da CP, as professoras destacam as suas habilidades de relação interpessoal e de liderança da equipe. Percebem que suas ações de acompanhamento trazem resultados importantes para as suas práticas pedagógicas junto às crianças e enfatizam os esforços da CP para garantir o apoio pedagógico e a escuta das profissionais, que veem essas atitudes como respeitadas e democráticas.

O excesso de atribuições da CP é percebido pelas professoras como um aspecto limitante da sua atuação que, na visão das professoras, deveria ser essencialmente pedagógico. Contudo, compreendem que a fragilidade do cargo em comissão da coordenação é determinante para que a CP culmine em empreender mais esforços nas ações burocráticas que visam dar respostas à Secretaria de Educação do município do que nas ações de efetivo acompanhamento das docentes, no trabalho com as crianças e suas famílias.

As professoras demonstram interesse e desejo de um acompanhamento mais próximo da CP que as auxilie na atuação junto às crianças para a efetivação da Proposta Pedagógica da instituição. Para viabilizar isso, sugerem a presença de outros profissionais que apoiem a coordenadora no seu trabalho mais administrativo/financeiro.

A ideia que as professoras expressam da CP como alguém que PASSA e REPASSA informações enviadas pela Secretaria da Educação é outro aspecto limitante, uma vez que denuncia a grave hierarquização existente, que reduz a autonomia pedagógica preconizada na Meta 19 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e, em específico, a Estratégia sete, em que é definido o objetivo de “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.

⁹ Essa expressão geralmente se refere a uma atitude combativa. Por exemplo, alguém pode dizer: “Ele entrou na competição com sangue no olho, fez o possível e o impossível para vencer!”

É importante também lembrar que a Lei Complementar Nº 0169/2014 também prevê, no inciso III, a “autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros”. Porém, na cidade de Fortaleza os CEIs não são considerados unidades executoras autônomas, ou seja, eles são dependentes de uma das escolas da rede municipal, mesmo quando funcionando em prédios separados e, por vezes, distantes da escola à qual está subordinado. Portanto, na prática, esta Lei parece não abranger essas instituições de Educação Infantil.

O próprio Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o período 2015-2025 defende que as instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas e/ou Centros de Educação Infantil – CEIs) sejam “regidas pelo princípio da Gestão Democrática” com o objetivo de “favorecer a implementação de processos e mecanismos de gestão democrática nas Instituições de Educação Infantil” (FORTALEZA, 2015, p. 11). Contudo, as professoras do referido CEI ainda não conseguem perceber esses mecanismos em seu cotidiano, especificamente em relação ao trabalho da CP.

Outro ponto importantes acerca dos desafios para o cumprimento da Meta 19 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), quanto à efetivação da gestão democrática da educação, percebido pelas professoras é o fato da contratação das coordenadoras pedagógicas ser realizada por meio de cargo comissionado, o que lhe confere pouca autonomia e reduz sobremaneira a participação efetiva da comunidade escolar na gestão do CEI. Vale ressaltar também a precarização do trabalho da coordenadora pedagógica, o que, na percepção das professoras, é decorrente da solidão dessa função, que não conta com o apoio de um núcleo gestor com atribuições bem definidas nos Centros de Educação Infantil, o que gera uma excessiva carga de trabalho burocrático fortemente denunciada por elas.

Esse estudo leva a perceber que, mesmo após a definição da Meta 19 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que estabelecia dois anos para sua efetivação, corroborada no âmbito local por legislação que destaca a importância da gestão democrática, ainda persistem fortes desafios para que ela, de fato, aconteça nos contextos das instituições de Educação Infantil do município enfocado. Portanto, as questões aqui abordadas, a partir das percepções de profissionais que vivem o cotidiano dessas instituições, apontam que ainda se faz necessário empreender grandes esforços para o alcance de uma gestão efetivamente democrática e participativa, em todos os níveis da administração pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ALVES, Nancy Nonato de L. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva; MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Relatório de pesquisa Aprender Direito é um direito: definindo insumos, construindo indicadores e aferindo a qualidade de escolas públicas na cidade de Fortaleza**. Fortaleza, 2004. Mimeografado.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17/12/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL, [Lei Darcy Ribeiro (1996)], **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]** – Brasília: Edições Câmara, 2013.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.
- BRUNO, Eliane Bambini G.; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259564[2023]
**Dossiê (Re)visitando o Plano Nacional da
Educação (2014-2024) e a gestão democrática
das escolas**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259564>

FORTALEZA, Lei Nº 10371 de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal.** Diário Oficial do Município. Fortaleza, CE, 24 de junho de 2015. Disponível em:

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010

KRAMER, SONIA. (Coord.) **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. Relatório de Pesquisa.

KRAMER, Sonia. (org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. Políticas de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania. In: KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-131.

LOPES, Ana Kilvia O. **O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza. 2019**. 200f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOSS, Peter. Para Além do Problema com Qualidade. In.: MACHADO, M.L. de A., **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONÇÃO, Maria Aparecida G. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. 269 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. p. 188-216. Porto Alegre, Penso, 2013.

PARO, Victor Henrique. **Diretor escolar educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos**. Educação e Seleção, São Paulo, n.7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

VIEIRA, Sofia L. **Política e Gestão da educação Básica**. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Gráfica, 2008.

Submissão em 15 de setembro de 2023.

Aceite em 20 de outubro de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>