ISSN: 2358-8829

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ROTINAS, PRÁTICAS E DESAFIOS[1]

Maria do Carmo Meireles de Deus[2]

Patrícia Cristina Albieri Almeida[3]

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica tem sido objeto de estudo e discussão tanto no que diz respeito à gestão e à organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas quanto no que se refere à formação continuada de professoras. Tal cenário tem contribuído para a produção de conhecimento na área e para a elaboração de diferentes abordagens sobre o papel, a profissionalidade e os limites da atuação da coordenação pedagógica.

Davis et al. (2012, p. 15) explicam que parte importante dos estudos sobre formação continuada atribui ao coordenador pedagógico o papel de "articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica". Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica assume como funções centrais coordenar o trabalho pedagógico e mediar processos formativos segundo as necessidades presentes no cotidiano institucional.

Neste artigo, o foco recai sobre coordenadoras pedagógicas que acompanham professoras da educação infantil. A escolha por esse campo justifica-se pela relevância social, política e educativa da educação das crianças de zero a cinco anos, primeira etapa da educação básica, cuja identidade não se reduz à preparação para o ensino fundamental. Ao contrário, trata-se de um campo constituído por especificidades que envolvem cuidado, educação, brincadeira, interações, escuta, participação infantil, múltiplas linguagens e organização intencional de espaços, tempos e materiais.

A educação infantil deve garantir às crianças o direito a experiências significativas que integrem cuidado e educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos e indicam as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa compreensão ao organizar a educação infantil a partir de direitos de

[1] Este artigo é oriundo de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

[2] Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). E-mail: docarmo.meireles@adventistas.org

[3] Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC). E-mail: patricia.aa@uol.com.br.

ISSN: 2358-8829

aprendizagem e campos de experiências, reconhecendo a centralidade da participação ativa das crianças em suas relações com outras crianças, adultos, espaços, tempos e culturas (Brasil, 2018).

Apesar da ampliação das discussões sobre a coordenação pedagógica no cenário educacional brasileiro, ainda são poucos os estudos voltados especificamente à atuação da coordenação pedagógica na educação infantil. Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2009 a 2021, com os descritores "coordenação pedagógica" + "educação infantil" e "coordenador/a pedagógico/a" + "educação infantil", identificou número reduzido de pesquisas sobre a temática. Essa constatação reforça a pertinência de estudos que analisem a função da coordenação pedagógica considerando as singularidades da educação infantil.

Partindo do pressuposto de que a coordenação pedagógica possui papel formativo e pode favorecer o desenvolvimento profissional das professoras com quem trabalha, este estudo buscou refletir, com um grupo de coordenadoras pedagógicas, sobre suas rotinas, práticas e desafios no acompanhamento de professoras que atuam com crianças pequenas. Ao mesmo tempo, problematiza-se em que medida as falas das coordenadoras evidenciam, ou silenciam, dimensões próprias da educação infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação, articulando investigação, formação e reflexão. Essa modalidade de pesquisa possui caráter dinâmico e processual e exige flexibilidade, criatividade e rigor, uma vez que os sujeitos participantes não são apenas informantes, mas também interlocutores que analisam sua própria prática e produzem sentidos sobre o trabalho que realizam (Pereira, 2017).

Participaram do estudo seis coordenadoras pedagógicas de uma rede confessional de ensino. Para definição do grupo, constituíram critérios de participação: atuar como coordenadora pedagógica de professoras da educação infantil, pertencer à equipe de coordenação pedagógica do campo de pesquisa, aderir voluntariamente ao estudo e possuir disponibilidade para participação nos encontros. As participantes foram identificadas por codinomes, a fim de preservar sua identidade.

Foram utilizados como instrumentos para a produção dos dados: (i) questionário de caracterização das participantes, com o objetivo de traçar o perfil do grupo; (ii) rodas de conversa, que proporcionaram encontros dialógicos e criaram possibilidades de produção e

ISSN: 2358-8829

ressignificação de sentidos sobre as experiências das participantes; e (iii) diário de campo, que permitiu o registro de observações, comentários, situações recorrentes e reflexões da pesquisadora.

Ocorreram cinco rodas de conversa, com duração média de uma hora e trinta minutos cada. As rodas tiveram como objetivo promover momentos de reflexividade e formação. Para tanto, seguiu-se um caminho metodológico inspirado em Vieira (2015), delineado em cinco etapas: organização, inspiração, reflexão, sistematização e avaliação.

A primeira roda de conversa teve caráter de sensibilização. Nela, as coordenadoras foram informadas sobre objetivos, procedimentos e instrumentos da pesquisa, metodologia dos encontros, quantidade de rodas de conversa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização para gravação. Também foi realizado o levantamento de necessidades formativas. A segunda roda teve como objetivo dialogar sobre os desafios e a organização da rotina da coordenação pedagógica. A terceira abordou a observação dos ambientes e das práticas como processo formativo na educação infantil. A quarta tratou dos registros da observação e das devolutivas às professoras. A quinta retomou a formação continuada e sistematizou as discussões sobre planejamento e acompanhamento das professoras da educação infantil.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) em 18 de fevereiro de 2020, conforme Parecer nº 3.846.441. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo preservadas suas identidades.

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), envolvendo pré-análise, organização do corpus, leitura exploratória, categorização e interpretação. A transcrição e a leitura exploratória das rodas de conversa foram realizadas com escuta acurada e leitura atenta, buscando manter fidelidade ao conteúdo das falas. Cada texto recebeu identificação própria, com indicação da roda de conversa e do codinome da participante.

Após a organização do corpus, procedeu-se à leitura interpretativa, à condensação das informações e ao destaque de elementos recorrentes, culminando nas interpretações inferenciais. Desse movimento emergiram dois eixos de análise: (i) rotina de trabalho das coordenadoras pedagógicas e suas práticas; e (ii) desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil. Em diálogo com os pareceres recebidos e com o referencial

ISSN: 2358-8829

teórico da área, a análise também passou a considerar as ausências presentes nas falas das participantes, especialmente aquelas relacionadas às especificidades da educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho pedagógico dirigido às crianças pequenas exige da professora e da coordenadora um olhar atento para as experiências vividas pelas crianças no cotidiano da instituição. Esse olhar não se limita ao acompanhamento de planos ou registros, mas envolve compreender como as crianças interagem, brincam, exploram materiais, ocupam espaços, constroem vínculos, expressam hipóteses, narram experiências, produzem sentidos e participam da vida coletiva.

Rocha (2001) argumenta que a educação infantil exige uma pedagogia própria, voltada às crianças, às infâncias e aos contextos de vida em que elas se constituem. Nessa direção, a autora contribui para compreender que a educação infantil não pode ser reduzida a uma antecipação do ensino fundamental, pois seu objeto não é apenas o ensino de conteúdos, mas a organização de contextos educativos nos quais as crianças possam viver experiências de cuidado, brincadeira, linguagem, imaginação, investigação, participação social e produção cultural.

Barbosa (2006), ao discutir as rotinas na educação infantil, chama atenção para a necessidade de pensar os tempos e espaços cotidianos não como mera repetição mecânica de tarefas, mas como construção pedagógica que pode favorecer ou limitar a experiência das crianças. Assim, a rotina é uma dimensão formativa do trabalho pedagógico: organiza tempos de alimentação, higiene, descanso, brincadeira, exploração, conversa, deslocamento e convivência, mas precisa fazê-lo sem apagar a singularidade dos sujeitos infantis.

Faria (2007), ao problematizar o coletivo infantil em creches e pré-escolas, ajuda a compreender a criança como sujeito social, produtor de cultura e participante ativa das relações institucionais. Essa perspectiva exige que o trabalho pedagógico considere a ação social das crianças, isto é, seus modos de estar com os pares, negociar sentidos, criar brincadeiras, explorar o mundo e produzir linguagens. Para a coordenação pedagógica, esse entendimento é decisivo, pois desloca o acompanhamento docente de uma lógica centrada no cumprimento de atividades para a análise das condições oferecidas às crianças para agir, interagir e participar.

A formação centrada na instituição educativa, conforme Domingues (2014), precisa superar a mera atualização técnica e constituir-se como investigação coletiva da prática. Para isso, deve aproximar-se das necessidades formativas da equipe, promover reflexão crítica e

ISSN: 2358-8829

evitar que os encontros formativos se reduzam à troca de “receitas” de atividades. Quando se trata da educação infantil, essa formação precisa tematizar as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas: os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, a documentação pedagógica, a escuta das crianças, a organização de ambientes e materiais, a brincadeira como eixo estruturante e a indissociabilidade entre cuidar e educar.

É preciso destacar que, na educação infantil, a coordenação pedagógica se constitui como formadora, articuladora e mediadora no desenvolvimento de propostas pedagógicas. Pereira (2017, p. 7) afirma que a “profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionada à ação da CP junto às professoras, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos”. Assim, a profissionalidade da coordenação pedagógica nesse segmento depende não apenas da capacidade de organizar processos, mas também de compreender a infância e suas formas próprias de relação com o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO — ROTINAS E PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Posteriormente, as participantes receberam um texto que narrava a rotina de uma coordenadora pedagógica chamada Marisa. Ao lerem essa rotina, as coordenadoras demonstraram compreendê-la como um movimento intenso, vivo e dinâmico. Uma das participantes afirmou:

> [...] depois de ver essa rotina, eu quero conhecer a Marisa para ela me ensinar a ser coordenadora, porque até agora não consegui cumprir uma rotina dessa. Já coloquei no papel: segunda, quarta, quinta e sexta; já tentei jogar para quinzenal, para mensal, mas a rotina ainda é extensa, a ponto de eu não saber o que é prioridade. Tem as provas, você faz reunião, faz formação e assim vai, e eu ainda não consegui [...]. (Gardênia)

A fala de Gardênia explicita a dificuldade de organizar uma rotina que contemple as diferentes demandas da coordenação pedagógica. Também evidencia que a atuação das participantes não se restringe à educação infantil, pois elas se veem envolvidas em atividades próprias de uma organização institucional mais ampla. Nesse ponto, torna-se necessário observar que expressões como “provas”, “reunião” e “formação” aparecem vinculadas a uma lógica escolar mais geral e revelam uma tensão importante: a educação infantil, embora seja anunciada como campo de atuação, disputa tempo e prioridade com demandas de outros segmentos.

Outra participante destacou a impossibilidade de realizar o trabalho de forma isolada:

> Então, isso é algo que eu tenho trabalhado em mim, porque eu sou muito crítica, muito exigente, e é impossível dentro da educação fazer tudo sozinha. Se a gente não

ISSN: 2358-8829

> entender isso, a gente adoece, sucumbe e falha. Aprender a trabalhar em equipe é a maior virtude que a CP pode ter, principalmente na educação infantil. Entender que cada um tem as suas particularidades e saber trabalhar com isso é fundamental. (Dália)

A fala de Dália evidencia a importância do trabalho coletivo e da construção de relações de confiança com as professoras. Ao mesmo tempo, sugere que a coordenação pedagógica precisa se reconhecer como parte de uma rede de corresponsabilidades, evitando tanto a centralização excessiva das demandas quanto a responsabilização individualizada por problemas que são institucionais. Tardif e Lessard (2011) lembram que os saberes mobilizados pelos profissionais da educação são permeáveis e sofrem influências constantes de outros atores sociais e institucionais.

A sobrecarga aparece como elemento recorrente. As participantes foram estimuladas a registrar um dia de trabalho e a identificar o tempo que conseguiam dedicar às professoras da educação infantil. As respostas revelam que o acompanhamento formativo é frequentemente comprimido por demandas administrativas, atendimentos, devolutivas, organização de materiais e atividades ligadas a outros segmentos:

> Como a Dália falou, não temos só a educação infantil [...]. O dia a dia, como nós trabalhamos, é mais ou menos parecido: assistimos às práticas e realizamos atendimento individual quando há necessidade. Eu gosto de ter uma planilha com todos esses atendimentos agendados. Agora, não estou conseguindo fazer. Por esse motivo, tem um dia da semana que deixo reservado para o atendimento às professoras e para dar devolutiva do plano também. (Rosa)

> Eu já tenho alguns anos de coordenação de educação infantil. Eu creio que o desafio maior não tem sido coordenar, apesar de a gente não ter tanta capacitação na educação infantil, mas a divisão dos segmentos. Muitas vezes, isso leva bastante tempo e a gente acaba priorizando um segmento e deixando o infantil de lado. Então, eu creio que a questão é administrar para poder ter mais reuniões para a educação infantil. Como fazer funcionar três segmentos sem deixar um em prejuízo? (Gardênia)

Os relatos indicam que a coordenação pedagógica assume uma ampla variedade de atribuições. Segundo Barros (2017), o trabalho da coordenadora pedagógica exige conhecimentos e saberes variados, que ultrapassam o campo estritamente pedagógico e envolvem competências interpessoais, técnicas e institucionais. Contudo, quando a multiplicidade de tarefas impede a coordenação de acompanhar sistematicamente as professoras da educação infantil, o caráter formativo da função tende a ser fragilizado.

No caso da educação infantil, a fragilidade não se limita à falta de tempo para olhar planos ou organizar reuniões. Ela pode comprometer a própria mediação das condições que sustentam a experiência das crianças: a observação das interações, o planejamento de ambientes ricos, a escuta das narrativas infantis, a documentação pedagógica, a articulação entre cuidado e educação e a reflexão sobre o papel da brincadeira nas propostas cotidianas.

ISSN: 2358-8829

Almeida e Placco (2016) lembram que o acompanhamento de professores é potencialmente formativo, embora nem sempre seja aproveitado em sua vertente formativa, pois essa dimensão acaba ficando em segundo plano diante das urgências do cotidiano. Os dados deste estudo também evidenciam essa tensão. As coordenadoras reconhecem a relevância do acompanhamento, mas relatam dificuldades para realizá-lo de modo contínuo e orientado às especificidades da educação infantil.

Desafios e especificidades da educação infantil

Em uma das rodas de conversa, foram propostas três perguntas às participantes: Quais os principais desafios que você enfrenta como coordenadora pedagógica da educação infantil? Como você enfrenta esses desafios? Do que você sente falta para superá-los? As respostas registradas por escrito e o conteúdo transcrito das discussões foram analisados em diálogo com as atribuições da coordenação pedagógica previstas no Regimento Interno da instituição em que a investigação ocorreu.

As interlocutoras foram unânimes ao afirmar que um dos maiores desafios é a falta de profissionais suficientemente qualificados para o trabalho com crianças pequenas. Para elas, as lacunas da formação inicial das professoras demandam acompanhamento diário e formação continuada. Ganha destaque, nas falas, o esforço para conscientizar as professoras sobre a importância da aprendizagem das crianças e orientá-las na elaboração de planejamentos coerentes com a faixa etária.

> A minha dificuldade é a profissional despreparada. Quando falo da profissional despreparada, falo daquela profissional que realmente demanda tempo, que a gente ensina, reensina, faz e refaz e, às vezes, não consegue sair do lugar. (Dália)

Os relatos evidenciam uma preocupação pertinente com a formação das professoras. Entretanto, para adensar a análise, é necessário problematizar o modo como essa dificuldade é atribuída quase exclusivamente às professoras, às famílias ou às condições de trabalho. Sem desconsiderar esses fatores, cabe perguntar se a própria coordenação pedagógica também necessita fortalecer sua compreensão sobre a especificidade da educação infantil. Essa pergunta emerge, sobretudo, quando se observam as ausências nos excertos analisados.

As coordenadoras mencionam a necessidade de práticas mais “dinâmicas” e “diferenciadas”, bem como a importância de orientar planejamentos e acompanhar professoras. Contudo, nos excertos apresentados, aparecem de forma pouco expressiva dimensões centrais da educação infantil: cuidado, brincadeira, interações entre crianças, escuta das crianças, organização dos espaços e tempos, múltiplas linguagens, ação social infantil e documentação pedagógica. Essa ausência não invalida as dificuldades relatadas, mas indica que parte do

ISSN: 2358-8829

desafio pode residir também na necessidade de maior aprofundamento teórico e formativo da própria coordenação sobre a pedagogia da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). A BNCC, por sua vez, organiza a etapa a partir de direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses referenciais indicam que o planejamento na educação infantil não deve estar centrado em "aulas" ou conteúdos fragmentados, mas em experiências que possibilitem às crianças agir, investigar, criar, conviver e se expressar em diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica precisa orientar as professoras a elaborarem planejamentos que partam da observação das crianças e de suas experiências. Isso envolve perguntar: que brincadeiras estão emergindo no grupo? Como as crianças se relacionam com os espaços? Que materiais favorecem exploração e criação? Que falas, gestos e produções infantis podem orientar novas propostas? Como os momentos de cuidado podem ser compreendidos pedagogicamente? De que modo a rotina acolhe ou impede a participação das crianças?

Outro desafio apontado pelas participantes refere-se à relação com as famílias. As coordenadoras relatam cuidar da aproximação com os pais e responsáveis, buscando estabelecer parcerias, promover reuniões e dialogar sobre a importância da educação infantil. Entretanto, destacam que é difícil modificar concepções familiares que ora entendem a educação infantil apenas como cuidado, ora antecipam expectativas escolarizantes relacionadas à alfabetização e ao desempenho.

Esse desafio exige uma atuação formativa também com as famílias. A coordenação pedagógica pode criar espaços de diálogo que expliquem a intencionalidade pedagógica das brincadeiras, dos cuidados, da exploração de materiais, das interações e dos registros. Quando as famílias compreendem que brincar, interagir, investigar e cuidar de si e do outro são dimensões formativas, ampliam-se as possibilidades de parceria e de reconhecimento da identidade da educação infantil.

As participantes também elencaram ações que utilizam para enfrentar os desafios: atendimentos individuais, formações, sugestões de práticas mais dinâmicas, acompanhamento próximo, apoio com materiais didáticos e pedagógicos, estímulo ao trabalho em equipe, diálogos francos, devolutivas de atividades e portfólios, parceria com a orientação educacional,

ISSN: 2358-8829

aproximação com as famílias e busca de apoio da gestão. Essas ações são relevantes e demonstram compromisso com o trabalho pedagógico.

Quando perguntadas sobre o que sentem falta para enfrentar os desafios, as coordenadoras destacaram: tempo para investir em ações formativas, professoras qualificadas, professoras comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, maior compromisso das famílias, administração eficiente do tempo e divisão dos segmentos por coordenação. As falas sobre a falta de tempo foram expressivas:

> [...] o desafio maior é esse: a gente não ter esse tempo para formar essa professora. (Dália)

A falta de tempo para planejar e formar aparece, portanto, como uma condição que fragiliza o trabalho da coordenação pedagógica. Libâneo (2004) aponta como uma das atividades do coordenador pedagógico organizar, planejar, coordenar e gerir o processo de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico junto ao corpo docente. No entanto, no contexto analisado, a divisão entre segmentos e o acúmulo de atribuições dificultam o exercício dessa função com a regularidade necessária.

> A importância dessa base para mim é primordial: conscientizar essas professoras do poder que elas têm nas mãos para escutar essas crianças e para que levem esse trabalho para a vida inteira. Então, conscientizar as professoras sobre a importância da aprendizagem da educação infantil, porque, uma vez que elas estão conscientes disso, vão correr atrás para estudar, vão se dedicar, não vão deixar as crianças ali na frente da TV assistindo vídeos. Acho que elas precisam ter consciência da importância do trabalho delas. (Tulipa)

A fala de Tulipa é relevante porque menciona a escuta das crianças, dimensão central da educação infantil. Esse ponto poderia ser mais explorado nos processos formativos conduzidos pela coordenação pedagógica. Escutar crianças não significa apenas ouvir suas falas verbais, mas considerar gestos, brincadeiras, silêncios, escolhas, deslocamentos, desenhos, narrativas, movimentos e relações. A escuta, nesse sentido, torna-se ferramenta para planejar experiências, reorganizar ambientes e compreender a ação social das crianças.

Quadros (2016, p. 12) afirma que é importante planejar situações de formação em que os professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir uma teoria, mas também para operar, dialogar com ela e questioná-la, iluminando a prática. No contexto deste estudo, isso significa que a formação conduzida pela coordenação pedagógica precisa aproximar teoria e cotidiano: observar cenas reais, analisar registros, discutir fotografias e produções das crianças, planejar intervenções, avaliar o uso dos espaços e refletir sobre as concepções de criança, infância e educação infantil que orientam o trabalho.

ISSN: 2358-8829

Portanto, os desafios apontados pelas coordenadoras revelam tanto as condições objetivas de trabalho quanto a necessidade de aprofundamento conceitual sobre a educação infantil. A contribuição analítica do estudo se evidencia quando as rotinas, práticas e desafios são analisados não apenas como problemas gerais da coordenação pedagógica, mas como questões que ganham sentidos específicos quando relacionadas ao cuidado, às interações, à brincadeira, aos espaços, aos tempos e à participação das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de refletir, com um grupo de coordenadoras pedagógicas, sobre suas rotinas, práticas e desafios teve origem no pressuposto de que a coordenação pedagógica é uma função dinâmica e importante, na medida em que articula práticas pedagógicas, formação docente, gestão institucional, relação com famílias e acompanhamento das experiências vividas pelas crianças.

Os resultados evidenciam que a rotina das coordenadoras pedagógicas é marcada por múltiplas atribuições, sobrecarga de tarefas, divisão entre segmentos, falta de tempo para formação sistemática e dificuldade de acompanhar de modo contínuo as professoras da educação infantil. Tais condições fragilizam o exercício da função formadora da coordenação pedagógica e, muitas vezes, deslocam a educação infantil para um lugar secundário no cotidiano institucional.

Também se constatou que as coordenadoras reconhecem a importância da formação das professoras e do acompanhamento pedagógico. Entretanto, a análise dos excertos permitiu observar que algumas dimensões fundamentais da educação infantil aparecem pouco explicitadas: cuidado, brincadeira, interações, escuta das crianças, ação social infantil, organização dos espaços e tempos, documentação pedagógica e múltiplas linguagens. Essa baixa recorrência constitui um achado relevante do estudo, pois indica que os desafios não estão apenas nas professoras, nas famílias ou nas condições de trabalho, mas também na necessidade de ampliar a formação específica das próprias coordenadoras sobre a pedagogia da infância.

Nesse sentido, o estudo reafirma que a coordenação pedagógica na educação infantil não pode ser compreendida apenas como organização de rotina, controle de planejamento ou resolução de urgências. Trata-se de uma função formadora, articuladora e mediadora que precisa sustentar práticas coerentes com os direitos das crianças e com as especificidades da etapa. Para isso, é necessário garantir tempo institucional para estudo, observação, registro, análise coletiva e devolutivas formativas às professoras.

ISSN: 2358-8829

Considerando os dados analisados, conclui-se que a função da coordenação pedagógica na educação infantil se delineia no trabalho coletivo, no diálogo com as professoras, na mediação com as famílias e na defesa de condições institucionais que favoreçam experiências significativas para as crianças. É na prática singular e processual de cada coordenadora, mas também na construção coletiva de uma profissionalidade específica, que se fortalece a coordenação pedagógica voltada à educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, 1º sem. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Maria Desterro Melo Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ENDIPE, 2014.

QUADROS, Janeslei Pereira Vaz de. **O papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores na educação infantil**. 2016. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1312, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, Andrée de Ridder. Rodas de conversa também são boas estratégias para os adultos. **Nova Escola**, São Paulo, 2015.