



# Por um estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil

*For an epistemological statute of pedagogical coordination in  
Early Childhood Education*

*Por un estatuto epistemológico de la coordinación pedagógica en la  
Educación Infantil*

SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS<sup>1</sup>

FABIANA PINHEIRO BARROSO<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, analisa-se a profissionalidade da coordenação pedagógica da Educação Infantil a partir das falas de coordenadoras pedagógicas. Teoricamente situado na interseção das Pedagogias da Infância e da Educação Infantil com as teorias dos saberes profissionais docentes de Maurice Tardif, os dados do artigo resultam de entrevistas com seis coordenadoras pedagógicas de Turmalina, Minas Gerais. Verificou-se que há emergência de um estatuto epistemológico que defina as funções da coordenação pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Coordenação pedagógica, Epistemologia do trabalho pedagógico, Profissionalidade.

**Abstract:** *In this paper, the professionalism of the pedagogical coordination in Early Childhood Education is analyzed based on the speeches of pedagogical coordinators. Theoretically located at the intersection of Childhood Pedagogies and Early Childhood Education with Maurice Tardif's theories of professional teaching knowledge, the article data result from interviews with six pedagogical coordinators from Turmalina, Minas Gerais, Brazil. It was verified that there is an emergence of an epistemological statute that defines the roles of the pedagogical coordination of daycare centers and preschools, taking into account the specificities of Early Childhood Education.*

**Keywords:** *Early Childhood Education, Pedagogical coordination, Epistemology of pedagogical work, Professionality.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-3639> . Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, MG, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-0592> . Secretaria Municipal de Educação de Turmalina, Turmalina, MG, Brasil.

**Resumen:** *En este artículo, se analiza la profesionalidad de la coordinación pedagógica de la Educación Infantil a partir de los discursos de coordinadoras pedagógicas. Teóricamente situado en la intersección de las Pedagogías de la Infancia y de la Educación Infantil con las teorías de los saberes profesionales docentes de Maurice Tardif, los datos del artículo resultan de entrevistas con seis coordinadores pedagógicos de Turmalina, Minas Gerais, Brasil. Se verificó que hay emergencia de un estatuto epistemológico que define las funciones de coordinación pedagógica de instituciones de enseñanza infantil y preescolar, teniendo en vista las especificidades de la Educación Infantil.*

**Palabras clave:** *Educación Infantil, Coordinación pedagógica, Epistemología del trabajo pedagógico, Profesionalidad*

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a profissionalidade da coordenação pedagógica da Educação Infantil, a partir das vozes das profissionais que atuam em creches e pré-escolas do município de Turmalina, Minas Gerais. As falas dessas profissionais, quando contrastadas com a literatura científica do campo educacional, fornecem elementos que inspiram a construção de um estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil a partir da identificação da ecologia de saberes que o constitui (Tardif, 2000; Tardif; Raymond, 2000).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica e visa ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em complementaridade à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Tal definição evidencia as especificidades pedagógicas no interior de creches e pré-escolas e a eventual complexidade de sua organização, já que o trabalho educativo em tais instituições é orientado por uma Pedagogia da Infância, cujos matizes foram construídos ao final da década de 1990 e têm como pressuposto básico o reconhecimento da criança e de suas formas de significação do real como cerne da prática educativa (Barbosa, 2010; Rocha, 2001).

A emergência de uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil ao final da década de noventa, como será apresentado ao longo do texto, propõe revisões, no atendimento educacional de bebês e demais crianças, que vão influenciar a reorientação das políticas de Educação Infantil de nosso país, sobretudo, nas décadas seguintes. Dentre os elementos dessa Pedagogia, destacam-se: a indissociabilidade entre cuidar e educar; o compartilhamento dessas ações com as famílias; a centralidade das crianças no processo educativo; bem como o reconhecimento da brincadeira como forma privilegiada de apreensão do real, por parte das crianças, para citar alguns exemplos. Esses elementos, com as mediações da coordenação pedagógica, permitem o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil, a partir das especificidades do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica.

Desde então, o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, que se materializa na articulação das práticas de cuidado e educação, vem tomando novos rumos, principalmente a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), em especial, ao considerar a criança e suas experiências como centro da ação pedagógica. Essas Diretrizes definem a gestão democrática e o trabalho coletivo institucional, dentre outros aspectos, como condições essenciais para a efetivação da proposta educativa em creches e pré-escolas (Brasil, 2010). Assim sendo, compreendemos que a coordenação pedagógica é essencial para a organização e a articulação do trabalho coletivo na Educação Infantil.

Contudo, pouco sabemos sobre as especificidades da coordenação pedagógica na Educação Infantil, pois ainda são escassos os trabalhos que investigam os meandros dessa atribuição profissional em creches e pré-escolas. Compreendemos que a baixa reverberação dessa temática em pesquisas no campo educacional está relacionada ao fato de que a inserção da coordenação pedagógica, na qualidade de campo de atuação profissional na Educação Infantil, é um tema relativamente recente (Santos, 2015). Em Turmalina, cidade situada na porção setentrional do estado de Minas Gerais, por exemplo, a partir de 2010, a reconfiguração da função sociopolítica de creches e pré-escolas ocorre com um atraso de 14 anos em relação às transformações sucedidas em âmbito nacional. No que compete ao objeto de estudo ora analisado, é nesse ínterim que, em Turmalina, surge o cargo de coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Além disso, a coordenação pedagógica ainda se vê frente a desafios incorporados ao longo de sua trajetória que dizem respeito à emancipação de sua profissionalidade. As coordenadoras que hoje atuam nas instituições escolares, em especial de Educação Infantil, carecem de se desvencilharem da figura de fiscal que lhes fora associada na década de 1970. Esse movimento evidencia a luta pelo reconhecimento e pela significância de sua profissionalidade em meio a um conjunto de leis e diretrizes generalistas e imprecisas, mesmo diante de um atual panorama político educacional, marcado pela proposição do currículo em instituições brasileiras de Educação Infantil (Barroso, 2021).

Considerando, por um lado, os avanços no trabalho didático-pedagógico da Educação Infantil, principalmente após a publicação das DCNEI de 2009 – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), repercutindo na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e, por outro lado, as imprecisões e as indefinições da profissionalidade daquele responsável por coordenar o trabalho pedagógico coletivo desenvolvido em creches e pré-escolas, vimos a necessidade de se rever e de se redimensionar o campo de trabalho do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil.

Assim, neste artigo, propomo-nos a analisar o **lugar** das coordenadoras pedagógicas no cotidiano de creches e pré-escolas, a partir do estudo dos saberes e fazeres que constituem seu estatuto profissional, já que, no município em voga, a coordenação pedagógica se configura como um cargo (com plano de carreira e salários específicos) e não como uma atividade docente como ocorre na maioria dos municípios brasileiros (Fernandes, 2010). As questões que orientam a escrita do texto consistem em: Como as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas de Turmalina compreendem o próprio campo de atuação profissional? Quais são as atribuições, os desafios e as especificidades de seu estatuto profissional?

Ao discutirmos essas e outras questões, procuramos contribuir com as investigações sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil, que constitui um grupo profícuo de trabalhos, na medida em que, por meio da análise dos saberes profissionais elencados pelas coordenadoras **no** e **pelo** trabalho de organização das ações de cuidar e educar em creches e pré-escolas, podemos apreender as especificidades desse campo de atuação profissional.

## **PROCEDIMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA ECOLOGIA DE SABERES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O trabalho de campo foi desenvolvido de maio a agosto de 2020, a partir de um desenho investigativo que primou pela conversação com seis coordenadoras pedagógicas de Turmalina, Minas Gerais. A entrevista, principal instrumento de produção de dados nesta pesquisa, é concebida como um entrelaçado de fios, pontos e planos (Teixeira; Pádua, 2006), cujas vinculações demandam um olhar interpretativo, poduzido a partir de um quadro conceitual que, fundamentado nas teorias da profissionalidade docente de Maurice Tardif (2000, 2012) e contrastando com a regulação institucional e as ações exercidas no cotidiano pelas próprias coordenadoras nos contextos de sua atuação profissional, evidenciou princípios que inspiram a construção de um estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Cumpramos ressaltar que as seis coordenadoras pedagógicas convidadas a participarem da entrevista aceitaram prontamente a solicitação, manifestando interesse em contribuir com o estudo. Todas as entrevistas ocorreram individualmente, após definição do melhor dia da semana para cada participante. As sessões de entrevista ocorreram nas dependências do auditório da Prefeitura Municipal de Turmalina – espaço gentilmente cedido pela secretária de educação, sempre às 14 horas. As entrevistas duraram um tempo médio de 60 minutos, tendo a mais breve duração de 45 minutos e a mais longa, uma hora e 35 minutos. A conversação foi conduzida

por um roteiro semiestruturado, distribuído em quatro blocos compostos por, no mínimo, cinco e, no máximo, dez perguntas, que foram registradas por meio de diferentes recursos, a saber: gravação de arquivos audiovisuais e em cadernos de notas (no qual foram registradas impressões pessoais da pesquisadora sobre as entrevistas). Os nomes das coordenadoras foram substituídos por pseudônimos, preservando o anonimato e a confidencialidade das informações por elas prestadas nas entrevistas, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A etapa seguinte valeu-se da interpretação dos dados que foi realizada por meio da análise de conteúdo, compreendida como um agrupamento de técnicas de análise das comunicações com o intento de alcançar, por meio de “[...] procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

Esse procedimento analítico transita pelos extremos da investigação científica, pois concentra o rigor metodológico característico da objetividade e a fertilidade oriunda da subjetividade, resultando na elaboração de apontamentos quantitativos e/ou qualitativos que conduzem o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência (Bardin, 1977). Para fins deste estudo, optamos por realizar uma análise de conteúdo categorial, devido ao seu alinhamento à proposta de investigação e ao seu alcance na “[...] aplicação de discursos diretos (simplificações manifestas) e simples” (Bardin, 1977, p. 153).

As informações obtidas por meio dos dados produzidos nas entrevistas, quando analisadas à luz dos aportes teóricos aqui reunidos, evidenciaram nuances importantes em torno da constituição do estatuto epistemológico profissional da coordenação pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil.

## **DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DA EPISTEMOLOGIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A coordenação pedagógica na Educação Infantil constitui um campo de atuação profissional recente no panorama educacional brasileiro, cujas prerrogativas vêm sendo constituídas por processos sócio-históricos não muito lineares (Santos; Barroso, 2023). Assim, para compreendermos a epistemologia do trabalho de coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas, faz-se mister empreender uma revisão crítica dessa função no âmbito da escola pública e, especificamente, de sua conformação recente no contexto da primeira etapa da Educação Básica (Fernandes, 2010).

A coordenação pedagógica se estabeleceu no contexto da escola pública brasileira por uma trajetória descontínua “[...] e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras, o que afetou a constituição de sua identidade profissional” (Fernandes, 2010, p. 1). No cotidiano das instituições de ensino, abrangendo também as creches e as pré-escolas, as ações exercidas pela coordenação pedagógica evidenciam um conjunto de imprecisões referentes ao trabalho dessas profissionais. Os encargos da coordenação pedagógica constituíram-se na convergência de processos históricos que envolvem revisões do curso de Pedagogia com a derrocada dos ofícios de supervisão e orientação escolar – cujas bases teóricas remontam ao tecnicismo que imperou na educação brasileira durante o período militar (Alves, 2011).

Sobrepõem-se a isso as mudanças no modo de organização da escola, adotadas pelos sistemas educacionais de nosso país, a partir da década de 1990, cujas direções são guiadas por preceitos capitalistas que, igualmente, contribuíram para o surgimento de novas atribuições da coordenação pedagógica (Alves, 2011; Fernandes, 2010). Esse é um período no qual a autonomia das escolas, reivindicação dos coletivos de profissionais da educação nas lutas por melhores condições de trabalho nos anos de 1980, pouco a pouco, converteu-se na adoção de conceitos originários do campo empresarial, definidos pela ação dos órgãos de controle sobre os profissionais da educação, com a finalidade de utilizar de forma cada vez mais racional “[...] novas técnicas e artefatos de organização das relações sociais, baseados na competição, na eficiência, na produtividade e no cumprimento de metas, ou seja, [assumindo] uma moral utilitarista” (Bello; Penna, 2017, p. 72).

No caso da Educação Infantil, além da recente importância social atribuída à inserção do coordenador pedagógico nesse campo e das incongruências relacionadas à gestão do trabalho pedagógico, o histórico abismo sociopedagógico entre creches e pré-escolas promoveu ambiguidades acerca do **lugar** da coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica. O reconhecimento de creches e pré-escolas como instituições educativas deriva das reivindicações de movimentos populares em defesa das crianças e de coletivos de mulheres da classe trabalhadora – processo que também é sublinhado por intermitências com sérias consequências sobre a constituição do estatuto profissional das coordenadoras pedagógicas que trabalham na Educação Infantil.

As novas bases legais inauguradas com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que, dentre outras provisões, transfere as instituições de Educação Infantil, em especial as creches, do campo da assistência para o da educação – acrescida da promulgação da LDBEN – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e da publicação da versão ampliada e revista das DCNEI (Brasil, 2010) – configuram um grande marco das políticas públicas para a infância. Com essa nova legislação, a área da Educação Infantil busca superar perspectivas assistencialistas e/ou de cunho preparatório,

tentando prosseguir para a delimitação de projetos pedagógicos que, orientados pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação, referendam o direito da criança de 0 a 6 anos à educação pública, gratuita e de qualidade.

Diante de toda essa revisão na legislação educacional brasileira, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno de bebês e de crianças pequenas, a Educação Infantil se define por ser compartilhada com as famílias e a comunidade, na perspectiva da complementariedade, que tem por finalidade cuidar e educar de forma indissociada (Brasil, 2010). Desse modo, as propostas pedagógicas de creches e de pré-escolas são produzidas por meio do trabalho coletivo e, nesse sentido, reivindicam a presença de coordenação pedagógica que deve articular todo o trabalho educativo a partir das especificidades da Educação Infantil.

No entanto, na atualidade, há uma fragmentação do trabalho das coordenadoras pedagógicas ocasionadas, em especial, pela polifonia de discursos presentes no processo de produção da identidade de creches e pré-escolas (Savio, 2017) e que impõe implicações para o saber, o fazer, o saber-fazer e o saber-ser (Tardif; Raymond, 2000) das coordenadoras que trabalham na primeira etapa da Educação Básica. Em uma perspectiva mais abrangente, a coordenação pedagógica que atua em creches e pré-escolas se responsabiliza pela articulação das orientações legais que regulam e conduzem o trabalho pedagógico, com as práticas de cuidado e educação. Também é parte das atribuições da coordenação, na atualidade, a produção de processos e orientações que apoiem as decisões das profissionais de Educação Infantil que se relacionam aos aspectos externos ao coletivo de professores, ao mesmo tempo em que auxiliam o grupo na partilha de significados sobre o trabalho pedagógico por ele desenvolvido.

No âmbito local, a coordenação trabalha para articular interlocutores importantes para o bom desenvolvimento do trabalho educativo em creches e pré-escolas, especialmente no que diz respeito à relação com as famílias. Por fim, no âmbito micro, a coordenação pedagógica apoia as professoras na organização das situações de aprendizagem capazes de ampliar as experiências cotidianas das crianças. Desse modo, compreendemos que a tarefa de coordenação, além de complexa e multifacetada, “[...] não é trivial e exige um profissionalismo elevado e especializado. Abre-se então a questão de sua formação que, obviamente, não pode se limitar à aquisição de conteúdos psicopedagógicos, mas que deve prever cursos de formação sobre a prática educativa” (Savio, 2017, p. 148) de modo reflexivo e participativo – o que ainda é incipiente na realidade brasileira em função das reformas educacionais da década de 1990 que, dentre outras questões, impuseram pautas gerenciais (e uma racionalidade orientada pelos preceitos da Nova Gestão Pública) aos profissionais da educação (Bello; Penna, 2017; Monção; Trindade, 2019).

Assim, compreendemos que a coordenação pedagógica na Educação Infantil vai buscar delimitar seus contornos em torno da compreensão social de sua própria profissionalização, a partir da década de 1990, seguindo na esteira do processo de profissionalização da educação, característico desse período, e em um contexto de grandes transformações na organização da escola e dos sistemas de ensino.

As profissões do campo educacional iniciaram um franco processo de profissionalização, tanto no Brasil como em diversos outros países, sobretudo ao final da década de 1990, evidenciando uma tendência internacional de produção do estatuto profissional de trabalhadores da educação, regida por preceitos epistemológicos próprios (Tardif, 2000).

Tardif (2000, p. 10) nomeia a epistemologia da prática profissional como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O autor afirma desenvolver não uma redefinição filosófico-conceitual do termo, mas uma definição de pesquisa, ou seja, “[...] uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos” (Tardif, 2000, p. 10).

Nessa perspectiva, a noção de saber adquire um sentido amplo na medida em que abarca “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 10-11). Segundo o autor, a construção de um estatuto epistemológico das profissões da educação objetiva

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 11).

De acordo com essa definição, existem características que permitem identificar os saberes dos profissionais que atuam no campo educacional, o que inclui as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Uma primeira característica desses saberes é que eles são temporais, isto é, são produzidos (ou apreendidos) com o tempo. Para Tardif (2000), parte significativa dos conhecimentos dos profissionais da educação advém de suas trajetórias de vida no campo da educação. Os primeiros anos de atuação profissional são essenciais para compreensão de competências e de rotinas de trabalho que estruturam a atividade

educativa. São, comumente, saberes que não apenas são utilizados, mas também desenvolvidos durante um processo de atuação laboral longo e que constitui a base da identidade profissional.

A segunda característica do estatuto epistemológico das profissões circunscritas ao campo da educação aponta para o fato de que tais conhecimentos são variados e heterogêneos. Nessa perspectiva, os profissionais da educação articulam conhecimentos provenientes de fontes diversificadas e comumente advêm da: i) formação pessoal – fortemente marcada pela história de vida e pela cultura escolar; ii) formação acadêmica – na qual eles/as se ancoram em conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos nas disciplinas cursadas na universidade; e iii) aqueles provenientes da atuação profissional – ligados à experiência de trabalho, na realização do ofício docente. Assim, esse amálgama de saberes não forma um repertório de noções homogêneo e unificado; ao contrário, evidencia um cabedal de conhecimentos ecléticos e sincréticos. São, portanto, saberes pragmáticos, pois se configuram como um conjunto diversificado de conhecimentos dos quais os/as docentes lançam mão no campo da ação prática (Tardif, 2000; Tardif; Raymond, 2000).

Tardif (2000, p. 15) considera que os saberes dos profissionais do campo da educação são personalizados, isto é, conformam-se como “[...] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”; ao passo em que são também situados, já que “[...] são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (Tardif, 2000, p. 15).

Diante desse campo de atuação fragmentado, tratar os saberes laborais das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir do modelo teórico apresentado por Tardif (2000), consente compreender a ecologia de saberes inerente à organização do trabalho coletivo em creches e pré-escolas, tendo em vista as singularidades imersas nesses contextos e sua inter-relação com a produção da profissionalidade dos referidos atores sociais.

## **SABERES PROFISSIONAIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As interlocuções produzidas durante a empiria com as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas de Turmalina possibilitaram-nos a percepção de elementos importantes que circunscrevem seu campo de atuação profissional. Mais do que isso: evidenciam uma ecologia de saberes que constituem sua profissionalidade (Tardif, 2000, 2012).

Ao relatarem o ingresso na carreira, bem como as primeiras experiências na coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, algumas participantes deram indícios de que os primeiros anos de trabalho foram cruciais para o estabelecimento das habilidades e competências profissionais que regem o sentido de sua atuação profissional (Tardif, 2000), conforme pode ser observado nas falas das coordenadoras que seguem:

Senti muita dificuldade. Não sabia o que era para fazer. Eu não tinha me preparado para atuar na Educação Infantil, não tinha base. Fiquei insegura. No início, teve um certo distanciamento, um estranhamento. Infelizmente, o supervisor, muitas vezes, é visto como fiscalizador. Mas, com o tempo, o que percebi era que os professores estavam carentes de suporte pedagógico (Luísa, 18 de maio de 2020).

Na verdade, eu nunca quis ser pedagoga. Não me via como professora, como pedagoga. Hoje, eu agradeço muito a Deus por ter feito o curso, e percebo o quanto eu gosto de trabalhar como supervisora, gosto do que eu faço, identifiquei-me na profissão, embora sejamos muito desvalorizadas (Maria Clara, 20 de maio de 2020).

As falas das entrevistadas exprimem a mudança de sentido profissional condicionada pelo tempo e pelas experiências do trabalho. Segundo Tardif e Raymond (2000), o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica em que o profissional se depara com a complexa realidade do trabalho e, por meio das vivências, ele se desenvolve profissionalmente. Dessa forma, consideramos que as coordenadoras passaram por um progressivo processo de identificação com a profissão, que se constituiu a partir da sua inserção e da socialização no trabalho. No caso das coordenadoras entrevistadas, o tempo de atuação se converte em fator importante para compreendermos os saberes constitutivos de seu trabalho, pois, como em toda ocupação profissional, “[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (Tardif; Raymond, 2000, p. 210).

Dentre as especificidades inerentes ao trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, encontra-se o acompanhamento do trabalho docente. Para as participantes, a coordenação pedagógica constitui o suporte e a direção na construção do projeto educativo de creches e pré-escolas:

O supervisor é a ponte que orienta e acompanha o professor no processo de ensino-aprendizagem. O supervisor da Educação Infantil deve ter sensibilidade, proximidade e atenção às crianças, às famílias e aos professores, fazendo as devidas intervenções (Maria Cristina, 14 de maio de 2020).

A supervisão pedagógica da Educação Infantil é essencial. É a parceira no acompanhamento, suporte e direção do trabalho docente. Eu percebo que as professoras estão ali, por mais anos que elas tenham de lidar com as crianças, elas esperam que o supervisor as oriente, tragam atividades, estratégias que otimizem o processo (Isabela, 15 de maio de 2020).

Na visão das participantes, a coordenação pedagógica da Educação Infantil exerce as suas funções em um contexto abrangente – de acolhimento e sensibilidade, que integra e inter-relaciona professores, crianças e famílias, atuando como articulador e mediador que busca qualificar o processo educativo –, fator que exige que as entrevistadas, no âmbito do trabalho cotidiano, articulem saberes de ordens distintas com vistas a “[...] atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão” (Tardif, 2012, p. 263).

Investigações da área da Educação Infantil (Alves, 2011; Barroso; Santos, 2022; Pereira, 2015; Santos; Barroso, 2023) têm demonstrado que a coordenação pedagógica é elemento essencial para o trabalho educativo em creches e pré-escolas, uma vez que são atores centrais no processo de constituição do coletivo docente que, diuturnamente, retroalimentam, em cada professor/a, o sentimento de pertencimento a essa coletividade (Savio, 2017). Nessa perspectiva, o trabalho coletivo compreende a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado a partir da definição de objetivos educacionais que, dotados de intencionalidade, se afastam de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não coordenadas.

Savio (2017, p. 146), ao discorrer sobre o papel da gestão escolar na realidade da Educação Infantil italiana, considera que a coordenação pedagógica representa “[...] um recurso precioso e, sobretudo, sustentável para a formação permanente em serviço de uma equipe educativa”. No caso de Turmalina, no entanto, essas atribuições não se encontram previstas em lei e, desse modo, não fornecem elementos para o processo de construção profissional da coordenação pedagógica da Educação Infantil, já que a Lei Complementar Municipal nº 2, de 25 de outubro de 2017, do município (Turmalina, 2017), não especifica quais são as atividades próprias das coordenadoras frente à organização do trabalho pedagógico coletivo em creches e pré-escolas. Assim, a falta de regulação institucional que evidencie um corpo definido e contingencial de atribuições conduz as coordenadoras a sucessivamente desenvolverem “[...] saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados [...] [e que] exigem tempo, prática, experiência, hábito etc.” (Tardif; Raymond, 2000, p. 211).

Outra questão abordada nas entrevistas e que se refere às especificidades do trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil compreende que, em creches e pré-escolas, o trabalho educativo prevê diálogo e complementariedade em relação aos cuidados realizados pelas famílias das crianças – o que também passa a ser foco da ação da coordenação pedagógica:

Devemos buscar proximidade maior com a família da criança. O supervisor pedagógico da Educação Infantil é quem faz o elo entre família e escola (Geovana, 13 de maio de 2020).

O supervisor da Educação Infantil deve ter uma relação mais estreita com a família da criança, uma relação de confiança (Alice, 19 de maio de 2020).

O trabalho do supervisor da Educação Infantil tem um relacionamento mais próximo com a família e com o professor. Buscar a parceria família e escola é o ponto fundamental para o sucesso do trabalho na Educação Infantil. E nós fazemos essa mediação, buscando uma intervenção pedagógica. Nós, juntos, podemos detectar aspectos na criança que podem afetá-la para o resto da vida (Luísa, 18 de maio de 2020).

Conforme as falas das entrevistadas, a Educação Infantil distingue-se das outras etapas que compõem a Educação Básica, pois as ações educativas em creches e pré-escolas são dotadas de certo nível de complexidade, na medida em que se pautam no paradigma da indissociabilidade entre cuidado e educação, em uma ação compartilhada com a família – fator que incide sobre a qualidade do processo educativo em creches e pré-escolas (Bruno; Abreu; Monção, 2010). Desse modo, tendo como finalidade o desenvolvimento pleno da criança, a Educação Infantil estrutura-se a partir da articulação das práticas de educação e cuidado de modo complementar à educação da família – o que questiona modos convencionais de gestão nas instituições educativas (Borges; Panidini-Simiano, 2019). O trabalho das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil envolve, portanto, a construção coletiva de formas de aproximação e integração com as famílias, principalmente no que concerne às necessidades básicas das crianças, dentre as quais destacamos: bem-estar, afetividade, proteção e cuidados.

Essa relação mais próxima que as coordenadoras estabelecem com as famílias e com as professoras pode ser justificada, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil que é balizada pela compreensão de que o cuidado é “[...] algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 2). Faz-se específico ao coordenador pedagógico da Educação Infantil a compreensão da criança, das suas peculiaridades e dos seus aspectos constitutivos. Nessa lógica, a coordenadora que atua em creches e pré-escolas

investiga temas específicos do âmbito de uma Pedagogia da Infância (Rocha, 2001), convertendo-os em situações de desenvolvimento para a equipe docente das creches e das pré-escolas (Santos, 2015).

Percebemos, então, que é essencial que a coordenação pedagógica da Educação Infantil conheça e compreenda as peculiaridades da criança, buscando também se aproximar do contexto familiar, a fim de construir indicadores que orientem a gestão pedagógica.

Isabela e Maria Clara abordam em seus relatos as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil no que tange à mediação pedagógica:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil é realizado de forma mais próxima ao professor, o acompanhamento é mais próximo. Assim, o supervisor deve ser capaz de zelar pela qualidade do processo educativo, de estabelecer formas de agir, de como fazer; ele é um instrumento capaz de promover as mudanças no contexto pedagógico da escola através da interação de todo o grupo (Isabela, 15 de maio de 2020).

Eu acho que o supervisor pedagógico deve trabalhar na linha de orientação junto ao professor [...]. Devemos trabalhar junto com o professor, auxiliá-lo nos estudos, orientá-lo nas práticas de ensino; ajudar o professor a pensar em novos métodos de ensino, em outras formas, no “como”. E o supervisor deve estar atento a isso, sensível a isso. O supervisor deve ser visto como articulador do processo de ensino aprendizagem, não como fiscalizador, nem mesmo como animador dos momentos (Maria Clara, 20 de maio 2020).

Consideramos que a mediação dos/nos processos formativos da equipe docente requer da coordenação pedagógica a compreensão da docência, que, no caso da Educação Infantil, envolve um trabalho de interações, vivências, de encontros entre educador e crianças, na busca dos significados expressos por elas como condição para ampliar as experiências sociais e culturais produzidas no cotidiano. Concebemos, sobretudo, a docência na Educação Infantil como trabalho que articula, de forma integrada, os cuidados às práticas de educação e vice-versa. Nesse sentido, Silva e Fernandes (2017) defendem a ideia de que garantir um espaço e tempo de coordenação pedagógica representa um avanço por ser uma das condições para o desenvolvimento profissional docente, proporcionado pelas ações coletivas de discussão e reflexão junto ao professor.

Segundo Tardif (2000, p. 16), nas profissões de interação humana, como no caso da coordenação pedagógica da Educação Infantil, “[...] a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação”. Assim, a profissionalidade das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil se constitui no exercício situado do trabalho, configurando-se como elemento basilar de mediação das relações educativas

que as professoras estabelecem com as crianças, suas experiências e seus saberes, com suas famílias e com os conhecimentos oriundos de uma Pedagogia da Infância, que, embora contextuais, são heterogêneos e heterônomos (Tardif, 2000).

Consideramos, pois, que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, ao assumirem a liderança democrática do processo de formação e desenvolvimento do corpo docente, se preocupam em explorar e ampliar os conhecimentos e as experiências de sua equipe, proporcionando-lhe condições para socialização, reflexões e transformações de saberes e práticas e, com isso, possibilitam o desenvolvimento da autonomia das professoras, bem como a construção da profissionalidade desses sujeitos. Dumont-Pena e Silva (2018) afirmam que o cuidado compreende resposta às necessidades do outro, sendo uma prática social que envolve diversos conhecimentos provenientes de diferentes áreas: educacionais, da saúde e interpessoais. As autoras afirmam que cuidar pressupõe a produção de situações que promovam o desenvolvimento do outro – seja este outro criança ou adulto, professor, família, seja a própria coordenação pedagógica. Dessa forma, o binômio cuidar e educar, tão caro à Educação Infantil, também se faz presente e necessário no trabalho das coordenadoras pedagógicas. Assim, as participantes dão indícios de que, ao proporem a formação continuada e em serviço do grupo de professoras, as coordenadoras cuidam e educam, objetivando o desenvolvimento integral da equipe.

Entretanto, podemos perceber que as falas das entrevistadas, principalmente a de Maria Clara quando declara: “*O supervisor deve ser visto como articulador do processo de ensino aprendizagem, não como fiscalizador, nem mesmo como animador dos momentos*” e que “*temos que usar os módulos para o estudo, para a troca de conhecimentos e experiências*”, ensejam uma perspectiva da ação pedagógica (não como uma ação concreta), ao mesmo tempo em que também denunciam uma possível visão já configurada sobre o coordenador pedagógico no âmbito do contexto institucional. Isso nos permite compreender que as coordenadoras pedagógicas apresentam certo nível de compreensão racional sobre seu papel no que concerne à formação do grupo, fundamentadas em dimensões éticas, orientadas por valores, pelos sentidos comuns, por saberes advindos do cotidiano, do julgamento prático, dos interesses sociais, dentre outros, inerentes à prática profissional (Tardif, 2000).

Outra especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil foi levantada pelas participantes, Luísa e Isabela, que relataram:

Acredito que se deve a questões de desenvolvimento do currículo, dos caminhos que se deve seguir (Luísa, 18 de maio de 2020).

Trabalhamos com o currículo, com o planejamento; e o nosso currículo, assim como o nosso planejamento devem ser diferenciados (Isabela, 15 de maio de 2020).

Tais entrevistadas acreditam que a construção e o desenvolvimento do currículo da Educação Infantil também se constituem em uma das especificidades do trabalho da coordenação pedagógica. Sacristán (2000, p. 15) afirma que o currículo, “[...] pela peculiaridade de cada contexto, se expressa em ritos, mecanismos, etc. que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo”, tal como podemos evidenciar no currículo da Educação Infantil. Dessa forma, o currículo de creches e pré-escolas deve refletir, nos seus objetivos de aprendizagem, métodos e atividades que atendam às especificidades da criança e de sua infância (Barroso; Santos, 2022).

A maioria das entrevistadas destacou, porém, como desafio central da coordenação pedagógica da Educação Infantil, a indefinição de suas funções profissionais:

O supervisor, hoje, na Educação Infantil, tem esta função: de ser um animador, que faz palhaçada e promove brincadeiras nos momentos para as crianças; a introdução de conteúdos junto às turmas. O supervisor pedagógico é visto como uma figura sem nenhuma importância, que está ali para atender a tudo em uma escola, um profissional perdido, como se não tivesse um plano de ação, que está ali só para acudir as datas comemorativas da escola, os momentos. Falta uma postura firme do supervisor de encarar e expor a sua função (Geovana, 13 de maio de 2020).

A supervisão pedagógica da Educação Infantil precisa ter um olhar diferente, o professor precisa começar a enxergar o supervisor como aliado deles e não como inimigo; a gente quer que ele agregue conhecimento, renove o seu conhecimento, que ele se aprimore. Na visão do professor, o supervisor deve estar na escola a serviço do professor, para fazer o que ele quer - cortar um papel, fazer um momento para as crianças, dando aulas de reforço para a criança com dificuldade de aprendizagem (Maria Clara, 20 de maio de 2020).

A dificuldade é: Qual é o real papel do supervisor dentro de uma escola de Educação Infantil? O que eu percebi quando cheguei na escola é que o supervisor é um profissional que não tem funções definidas, ele é quem faz tudo (há tantas outras coisas que atropelam o papel do supervisor, de fato). Eu preciso fazer o acompanhamento pedagógico junto aos professores e também fazer um acompanhamento mais próximo da criança. Já fiquei um dia todo organizando um momento para o dia seguinte (Maria Cristina, 14 de maio de 2020).

Infelizmente, nós supervisores da Educação Infantil temos dificuldades para desenvolvermos o nosso trabalho. Muitas vezes somos vistos e tratados como babá, como um animador – a pessoa que faz a arte da escola, no momento; e, muitas vezes, o trabalho pedagógico, o suporte ao professor fica a desejar (Alice, 19 de maio de 2020).

As declarações das quatro participantes soaram como desabafos, no desejo de se expressarem; e isso aconteceu em um contexto de interjeições, em que se observou os sentidos evidenciados nas falas das participantes.

Destacamos, a partir das citações das coordenadoras, algumas atribuições das quais elas têm ciência de que não são tarefas apropriadas ao coordenador pedagógico: acumulação das funções administrativas e burocráticas da escola; organizador e animador de momentos junto às crianças; babá; decorador da escola; auxiliar técnico do professor; e professor de reforço. Diante disso, as participantes expressam o sentimento de frustração em não conseguirem realizar, de fato, as funções devidas à coordenação pedagógica.

O comentário de Geovana pressupõe uma autocrítica, construída em um contexto coletivo de desvalorização profissional; o que também nos faz refletir sobre quais os possíveis entraves que impossibilitam à coordenadora pedagógica enfrentar e expor a sua função. Nesse caso específico, tal profissional não poderia ressignificar tais “momentos” na direção de um trabalho coletivo, democrático e dinâmico, de enriquecimento cultural? O que impede que isso aconteça?

Nesse sentido, Bruno, Abreu e Monção (2010) salientam que, no âmbito da gestão, o cuidado se desvela nos processos de formação continuada da equipe em busca da construção de uma gestão democrática e participativa que garanta voz a todos os sujeitos que compõem o cenário da instituição: crianças, profissionais e famílias. É possível inferir, dessa maneira, que o trabalho coletivo desenvolvido em creches e pré-escolas se efetiva e se qualifica a partir da participação democrática desses sujeitos no processo de gestão institucional.

Nessa direção, outros desafios foram narrados:

Falta um suporte para nós supervisoras, pois nos deparamos com diversos problemas sociais em que as crianças estão envolvidas e que isso fica simplesmente escondido, e as crianças continuam sofrendo (Luísa, 18 de maio de 2020).

Outra dificuldade diz respeito aos espaços das creches em que trabalho. O currículo, muitas vezes, é impedido de ser desenvolvido da forma que deveria ser devido ao espaço físico (Luísa, 18 de maio de 2020).

As dificuldades encontradas são relacionadas à infraestrutura e espaços pequenos e inadequados para se desenvolver o planejamento com efetividade. O nosso trabalho pedagógico também fica prejudicado, impossibilita reuniões e acompanhamentos pedagógicos que são feitos cotidianamente. De que forma nós, supervisores pedagógicos, vamos orientar os professores a trabalhar com aquela criança (em atenção às crianças com necessidades especiais) que está em um espaço que não oferece condições para ela brincar, interagir, se desenvolver?! (Isabela, 15 de maio de 2020).

Percebemos, segundo as narrativas, a abrangência da atuação da gestão como possibilidade de resolução de conflitos que, nesse caso, remete atenção à gestão municipal, à discussão intersetorial, a fim de que a gestão pedagógica tenha o respaldo de suas ações e as crianças e famílias tenham os seus direitos assegurados.

Isabela e Luísa são coordenadoras pedagógicas das creches municipais e relataram as dificuldades vivenciadas no cotidiano dessas instituições referentes aos espaços físicos inadequados. Segundo as entrevistadas, o currículo não pode ser desenvolvido de forma plena devido às condições de infraestrutura ofertadas, assim como a inclusão, abordada por Isabela, não pode ser atendida de forma efetiva.

Kramer (1999) destaca a importância de favorecer momentos e ambientes diferentes para que crianças e adultos possam ter experiências culturais diversas. Para a autora, “[...] as crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência” (Kramer, 1999, p. 3). O espaço das creches e pré-escolas é, portanto, condição de aprendizagem, haja vista que as experiências e os saberes de meninos e meninas poderão ser explorados e ampliados conforme o contexto em que atuam e constroem as suas relações socioculturais.

Assim, conforme os dados empíricos produzidos, percebemos que as peculiaridades da Educação Infantil influenciam diretamente no modo como a coordenação pedagógica atua e que seu profissional poderá, a partir disso, articular as dimensões da gestão, buscando traçar estratégias diante das limitações e dos avanços observados no decorrer do processo de organização do trabalho pedagógico coletivo.

De modo geral, as participantes definem-se como profissionais importantes no desenvolvimento e na articulação do trabalho pedagógico coletivo em creches e pré-escolas. Contudo, a maioria das coordenadoras pedagógicas, mesmo conscientes das especificidades de suas funções – que regem e delineiam a dinâmica da cotidianidade de seus fazeres –, se veem diante de um contexto institucional de indefinição e de imprecisão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As falas das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil de Turmalina evidenciam que os saberes constitutivos de seu campo de atuação são múltiplos, heterogêneos e construídos de modo situado; são, dessa maneira, produzidos durante o tempo de atuação profissional e em função de demandas advindas de seu campo de trabalho (Tardif, 2000, 2012; Tardif; Raymond, 2000).

Dentre tais especificidades, verificam-se: a mediação do trabalho de cuidado e educação desenvolvido pelas professoras com as crianças e com as famílias; a manutenção das interações com as famílias dos pequenos; a construção de um projeto pedagógico coletivo de cuidado e educação; além, é claro, da realização de processos de desenvolvimento profissional docente, nos quais as crianças e suas experiências sejam o foco das práticas educativas. Evidencia-se, nesse sentido, uma ecologia de saberes que transcende os saberes da formação, os quais possuem, em sua maioria, uma carga experiencial forte, construída ao longo da carreira profissional.

Consideramos que tais conhecimentos profissionais, por serem evolutivos e progressivos, demandam, por conseguinte, processos de formação continuada que prevejam, também, a formação da coordenação pedagógica, tornando-a cada vez mais capaz de organizar de modo democrático e coletivo o trabalho pedagógico, considerando as vozes dos diferentes sujeitos que habitam creches e pré-escolas.

Assim, compreendemos que a emergência de um estatuto epistemológico que defina saberes, fazeres, saberes-fazeres e saber-ser (Tardif, 2012) da coordenação pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista as especificidades sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil, valoriza as competências profissionais, assim como favorece a emancipação e a confiança das coordenadoras pedagógicas na liderança do processo de constituição do coletivo docente (Savio, 2017). Além disso, evidencia o reconhecimento de um trabalho específico e, ao mesmo tempo, complexo, que implica a mediação da teoria e da prática educativa; expõe as condições e as peculiaridades desse ofício; e permite-nos, a partir disso, refletir – individual e coletivamente – sobre as possibilidades de aprimoramento do trabalho coletivo construído nos contextos de cuidados e educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação – CD-ROM, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Fabiana Pinheiro. **A coordenação pedagógica na organização do currículo da educação infantil de Turmalina, Minas Gerais**: que figura é essa? 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021. Disponível em: <https://acervo.ufvjm.edu.br/items/0e7b65ca-9fbe-4bbb-b61a-29ecb5da290f>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARROSO, Fabiana Pinheiro; SANTOS, S. V. S. dos. Sentidos atribuídos pela coordenação pedagógica ao currículo da educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 257-282, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12625/9660>. Acesso em: 17 set. 2023.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, n. esp., p. 69-86, jun. 2017. Disponível em; <https://www.scielo.br/j/er/a/NmPJx9ZfW6vnbzcTGHtBVPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BORGES, Rubia; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Desafios da gestão na educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 544-558, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n3/2177-6210-edunisinos-23-03-544.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-98.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Aprender a cuidar**: diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Maria José da Silva. Coordenador pedagógico. *In*: Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FAE/UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Revista Textos do Brasil. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 1999. Disponível em: [https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\\_O\\_papel\\_social\\_da\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; TRINDADE, Syomara Assuite. A produção acadêmica em políticas para a educação infantil no Brasil (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 7, v. 13, p. 1-25, fev. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e64423.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? *In*: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDF3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ermani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Especificidades da Coordenação Pedagógica. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 21, n. 124, p. 40-46, jul/ago. 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro. A experiência social das coordenadoras pedagógicas da educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ryKyKyRrpQhxjnKj3vRjhfg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SAVIO, Donatella. L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 133-150, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mttxfct4GgfMqKdHc9gqGqk/?format=pdf&lang=it>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Edileuza Fernandes da; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017. p. 71-80.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro.; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: Cipa, 2006. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/ines\\_assuncao\\_de\\_castro\\_teixeira.doc](http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/ines_assuncao_de_castro_teixeira.doc). Acesso em: 15 abr. 2023.

TURMALINA. **Lei Complementar Municipal nº 2, de 25 de outubro de 2017**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Magistério do Município de Turmalina e dá outras Providências. Turmalina: Prefeitura Municipal, 2017. Mimeografado.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Sandro Vinicius Sales dos Santos**

Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DAE/FaE/UFMG). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016); Mestre em educação pelo mesmo Programa (2013); Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização Lato Sensu em Docência da Educação Básica (LASEB/FaE/UFMG); Pedagogo pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (2008). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias - FaE-UFMG. É Bolsista Produtividade nível II do CNPq.  
E-mail: sandrovssantos@gmail.com

### **Fabiana Pinheiro Barroso**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Coordenadora Pedagógica da Rede de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Turmalina, MG, Brasil.  
E-mail: fa\_pb@yahoo.com.br

## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro para a realização do estudo.

*Recebido em: 20/12/2023  
Aprovado em: 13/04/2024*