



**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE ITATIRA, CEARÁ, BRASIL**

Ana Jessica Sales Félix¹

RESUMO

A coordenação pedagógica na educação infantil enfrenta, historicamente, uma série de desafios relacionados à indefinição de seu papel, à sobreposição de funções administrativas e à escassez de condições adequadas para o exercício pleno de sua função formadora. Em muitas escolas públicas, a figura do coordenador é percebida ora como burocrata escolar, ora como apoio técnico, sendo raramente reconhecida como mediadora do processo pedagógico. Essa ambiguidade compromete a efetividade das ações formativas e dificulta a construção de uma prática educativa centrada na infância, no diálogo e na reflexão. Diante dessa problemática, esta dissertação investigou a atuação da coordenação pedagógica na educação infantil em uma escola pública do município de Itatira, no estado do Ceará. O estudo teve como objetivo analisar como se configura o trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil em uma escola pública do município de Itatira, Ceará, com ênfase nas práticas, desafios, contribuições e percepções dos sujeitos escolares envolvidos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados a professores, coordenadora pedagógica, direção escolar e pais de alunos. Os resultados revelaram que a coordenação é amplamente reconhecida como instância articuladora, promotora de planejamento coletivo, escuta e apoio à prática pedagógica. Contudo, desafios como a sobrecarga de funções, ausência de apoio técnico contínuo e limitações estruturais ainda dificultam o pleno exercício da função formadora. A análise dos dados permitiu identificar avanços importantes nas relações institucionais e no protagonismo da coordenação, especialmente no diálogo com as famílias, no incentivo ao brincar e na valorização da cultura local. O reconhecimento coletivo de sua atuação por diferentes segmentos da comunidade escolar indica que, mesmo diante de adversidades, a coordenação pedagógica tem contribuído para consolidar uma educação infantil mais participativa e sensível às realidades do território. Conclui-se que, quando legitimada e fortalecida por políticas públicas e por práticas colaborativas, a coordenação pedagógica torna-se peça-chave na promoção de uma escola democrática, centrada nos direitos das crianças e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação infantil; formação docente; escola pública; gestão democrática.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela UNADES/PY.

1.INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica ocupa um lugar estratégico dentro das instituições escolares, especialmente no que diz respeito à mediação entre os diversos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da educação infantil, essa função assume especificidades que merecem atenção, dada a singularidade do trabalho com crianças de zero a 3 anos e 11 meses. Nas escolas públicas situadas em regiões de menor infraestrutura e acesso a políticas educacionais eficazes, como é o caso do município de Itatira, no estado do Ceará, o coordenador pedagógico enfrenta desafios que transcendem o pedagógico, tocando também o social, o político e o emocional.

A complexidade do papel da coordenação pedagógica torna-se ainda mais evidente quando se considera sua tarefa de articular o projeto político-pedagógico da escola com as práticas concretas dos professores em sala de aula. Conforme apontam Placco, Souza e Almeida (2012), o coordenador é, antes de tudo, um formador em serviço, cuja missão vai além do cumprimento de rotinas burocráticas. É ele quem promove a reflexão coletiva, estimula a formação docente continuada e assegura que as diretrizes curriculares se traduzam em ações pedagógicas significativas, especialmente na primeira infância, cuja educação exige sensibilidade e intencionalidade.

Essa função, entretanto, não surgiu de forma espontânea. Como destaca Franco e Nogueira (2016), a história da coordenação pedagógica no Brasil é marcada por disputas de sentidos e ressignificações que acompanham as reformas educacionais desde os anos 1980. A mudança de um perfil técnico-supervisionador para um perfil formativo e colaborativo implicou em novas atribuições, incluindo também a necessidade de uma nova identidade profissional, nem sempre compreendida e valorizada pelas políticas públicas educacionais.

Em municípios do interior como Itatira, onde os recursos educacionais são escassos e os desafios estruturais são muitos, o trabalho da coordenação pedagógica demanda esforços adicionais para garantir uma educação infantil de qualidade. Nesses contextos, o coordenador precisa ser um articulador de ações, gestor de conflitos, apoiador dos docentes e, sobretudo, defensor de uma prática pedagógica que valorize a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano. A ausência de recursos e a fragilidade das redes de apoio tornam o seu papel ainda mais central para a garantia do direito à educação.

A literatura aponta que a principal missão da coordenação pedagógica é impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores por meio de formações contínuas, momentos reflexivos e planejamento coletivo (Placco; Almeida, 2012). Essa atuação se ancora em princípios de colaboração e escuta ativa, o que exige do coordenador competências comunicativas, empáticas e analíticas. É por meio dessas práticas que se fortalece a unidade entre os objetivos pedagógicos da instituição e as experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar.

Entretanto, como ressaltam Barroso e Santos (2022), as políticas curriculares frequentemente impõem orientações generalistas que nem sempre dialogam com os

contextos locais. A coordenação pedagógica, então, assume também a função de mediadora entre as prescrições oficiais e as realidades das escolas, reinterpretando documentos como a BNCC de forma crítica, buscando adaptar as diretrizes às necessidades e possibilidades concretas das comunidades escolares, especialmente em localidades mais afastadas dos centros urbanos.

Durante a pandemia de COVID-19, esse papel foi ainda mais evidenciado. A pesquisa de Moreira et al. (2021) revelou como as coordenadoras da educação infantil vivenciaram silenciosamente o colapso das práticas escolares presenciais. Em meio à necessidade de reorganizar o trabalho remoto, oferecer suporte emocional aos docentes e manter o vínculo com as famílias, a coordenação pedagógica enfrentou um cenário inédito de desafios. A pandemia expôs a fragilidade estrutural da educação infantil e reforçou a importância de um coordenador que não apenas organiza, mas acolhe, escuta e articula soluções criativas em momentos de crise. Para além da pandemia, a atuação da coordenação pedagógica em escolas públicas revela um esforço cotidiano de enfrentamento às desigualdades históricas. Garcia e Silva (2017) destacam que o coordenador pedagógico, ao promover a reflexão sobre a prática docente e organizar os tempos escolares, contribui para o aprimoramento da qualidade do ensino. Contudo, essa contribuição frequentemente esbarra na falta de condições objetivas para que o trabalho formativo se realize, tais como carga horária insuficiente, ausência de espaços de planejamento e excesso de demandas administrativas.

Em contextos territoriais singulares, como escolas localizadas em áreas de proteção ambiental, o trabalho da coordenação ganha ainda novas nuances, como apontado por Buczenko (2017). A articulação do currículo com as particularidades ambientais e culturais da comunidade é fundamental para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Em Itatira, cuja realidade é marcada pelo semiárido cearense, é essencial que o coordenador promova a valorização dos saberes locais e incentive práticas que respeitem o meio ambiente e a cultura popular.

A visão das crianças sobre os espaços escolares também deve ser considerada pela coordenação pedagógica. Santos (2015), ao investigar as percepções infantis sobre o recreio, evidencia a necessidade de reconhecer as múltiplas linguagens das crianças e sua capacidade de reflexão. Essa abordagem reforça a ideia de que o coordenador deve zelar por todos os tempos e espaços escolares, não apenas os momentos ditos “instrucionais”, ampliando sua escuta e atuação para todas as dimensões da infância. Tomé (2014) argumenta que a inserção da educação infantil no sistema escolar trouxe novos desafios, especialmente relacionados à institucionalização de práticas muitas vezes incompatíveis com a lógica lúdica e afetiva que caracteriza essa etapa. Nessa transição, o coordenador pedagógico se vê diante do desafio de preservar os princípios da infância enquanto responde às exigências burocráticas e normativas impostas pelas instâncias superiores da educação.

Diante de tantos desafios, alguns estudiosos, como Santos e Barroso (2025), defendem a necessidade de um “estatuto epistemológico” da coordenação pedagógica na educação infantil. Isso significa reconhecer que o trabalho do coordenador é orientado por saberes próprios, construídos na prática e voltados à formação de professores e ao desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma atuação que precisa ser valorizada e institucionalmente reconhecida como campo legítimo de conhecimento. As

transformações propostas pela BNCC também impactaram o fazer pedagógico da coordenação. Segundo De Las Políticas (2023), a implementação do documento exigiu dos coordenadores uma capacidade crítica para interpretar as novas competências e campos de experiências. Ao mesmo tempo, revelou-se a fragilidade das formações ofertadas, que muitas vezes não prepararam adequadamente os profissionais para esse novo cenário.

Em creches e pré-escolas públicas, como analisa Pereira (2014), a coordenação pedagógica ainda é percebida de forma fragmentada por parte dos professores, o que aponta para a necessidade de ampliar os espaços de diálogo e de reafirmar a função do coordenador como parceiro do processo educativo. Em Itatira, onde as escolas funcionam em contextos de vulnerabilidade social, essa parceria entre coordenação e docência é vital para a construção de um ambiente escolar mais justo, colaborativo e sensível às infâncias.

Diante de todas essas questões, a reflexão sobre a coordenação pedagógica na educação infantil torna-se um exercício de compreensão crítica e política do cotidiano escolar. É fundamental compreender que o coordenador pedagógico não atua isoladamente, mas em rede, articulando múltiplas dimensões da prática escolar. No contexto da escola pública do município de Itatira, esse trabalho ganha contornos específicos, ao mesmo tempo desafiadores e potentes, que exigem do profissional não apenas competência técnica, mas também compromisso ético, sensibilidade social e visão pedagógica transformadora.

O presente trabalho teve como temática central a reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica no âmbito da educação infantil, com foco em uma escola pública do município de Itatira, no estado do Ceará. Partiu-se da compreensão de que a coordenação pedagógica constitui uma função estratégica na articulação das práticas docentes, no acompanhamento do desenvolvimento infantil e na mediação entre o projeto político-pedagógico da escola e o cotidiano educacional. No entanto, constata-se que, em muitos contextos escolares, especialmente em municípios do interior, essa função ainda é pouco compreendida e subutilizada.

Em instituições de educação infantil, observa-se, com frequência, a dificuldade de consolidação de uma cultura colaborativa de planejamento e formação continuada entre os profissionais da educação. Essa realidade se agrava em escolas públicas de regiões com menor investimento em políticas educacionais, como é o caso de Itatira. Nesse cenário, emerge a seguinte indagação: como o trabalho da coordenação pedagógica tem contribuído (ou não) para o fortalecimento das práticas pedagógicas e formativas no contexto da educação infantil em uma escola pública do município de Itatira, Ceará?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar como se configura o trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil em uma escola pública do município de Itatira, Ceará, com ênfase nas práticas, desafios, contribuições e percepções dos sujeitos escolares envolvidos.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as atribuições exercidas pela coordenação pedagógica no contexto da educação infantil na escola pública pesquisada;
- Compreender a percepção de pais, professores e gestores sobre o papel da coordenação pedagógica e sua influência no desenvolvimento das práticas pedagógicas;
- Investigar como a coordenação pedagógica promove a formação continuada dos professores da educação infantil;
- Sistematizar as práticas observadas para propor possíveis caminhos de fortalecimento da atuação da coordenação pedagógica na educação infantil em contextos semelhantes ao de Itatira.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O papel da coordenação pedagógica tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de diversos estudos que buscam compreender suas múltiplas dimensões e impactos nas práticas escolares. A especificidade da atuação na educação infantil, entretanto, começou a ganhar maior visibilidade na literatura acadêmica apenas nos últimos anos, à medida que essa etapa passou a ser reconhecida como parte integrante e essencial da educação básica no Brasil.

Entre os estudos pioneiros sobre o tema, destaca-se a pesquisa de Pereira (2014), que investigou o trabalho da coordenação pedagógica em uma creche municipal de Fortaleza, Ceará. A autora evidenciou que a atuação da coordenadora ainda era marcada por ambiguidades entre a gestão burocrática e a função formativa, o que limitava a efetividade da mediação pedagógica junto às docentes da educação infantil.

Essa tensão também foi identificada por Sátiro (2023), em sua análise do trabalho da coordenação pedagógica em escolas públicas de Fortaleza. O autor enfatiza que a dimensão ética e formativa da função precisa ser resgatada frente à sobrecarga de atribuições burocráticas e à escassez de formação específica para o trabalho com a infância.

A atuação do coordenador como sujeito articulador do trabalho pedagógico foi tratada por Pereira (2019) em estudo de caso com enfoque comparativo entre pedagogias construtivistas. O autor aponta que a eficácia da coordenação está diretamente relacionada à clareza do projeto pedagógico institucional e à formação crítica dos seus profissionais.

O estudo de Oliveira (2008), por sua vez, analisou como coordenadores pedagógicos atuam na formação continuada de professores nas séries iniciais e na educação infantil. A pesquisa reforça que a qualidade da mediação pedagógica depende de espaços institucionais efetivos para o planejamento e a escuta coletiva.

Estudos mais recentes, como o de Roberto e Weinstein (2023), relacionam a liderança pedagógica da coordenação à complexidade da gestão escolar, ressaltando que o número elevado de professores por coordenador, aliado à precariedade estrutural, compromete significativamente a capacidade de acompanhamento formativo.

É igualmente relevante ressaltar a contribuição de Mortatti *et al.* (2014), cujo estudo analisa criticamente a trajetória histórica da formação docente no Brasil, com ênfase no papel estratégico da coordenação pedagógica como mecanismo estruturante para a efetivação do direito à educação de qualidade na primeira infância. Os autores não apenas problematizam as lacunas institucionais nesse processo, mas também defendem, com base em evidências empíricas, a urgência de reconhecimento formal das especificidades inerentes à prática pedagógica na educação infantil — etapa educacional que demanda abordagens comuns em razão do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

Outro estudo fundamental nesse debate é a pesquisa de Pedrosa (2012), que analisou criticamente os processos de planejamento pedagógico em uma pré-escola pública do município de Tauá (CE), à luz das contribuições teóricas de Dewey, Hernandez e Ostetto. Por meio de um estudo de caso qualitativo – envolvendo observações em encontros pedagógicos e entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadoras –, a autora demonstrou não apenas a centralidade da coordenação pedagógica na mediação entre as diretrizes curriculares e as práticas em sala de aula, mas também revelou contradições estruturais na implementação desse processo.

A pandemia de COVID-19 ampliou as tensões do trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil, evidenciando lacunas na estrutura de apoio à infância em contextos vulneráveis. Segundo Moreira, Paim e Barreto (2021), coordenadoras relataram intensificação do isolamento profissional, falta de escuta institucional e dificuldades em reconfigurar práticas de formação à distância, expondo a fragilidade do sistema em situações de crise.

Outro desafio apontado pela literatura é a dificuldade de articulação entre as dimensões política e pedagógica da função, especialmente em municípios do interior nordestino. Gonçalves, Machado e Ilha (2021) demonstram que em muitas escolas do semiárido, os coordenadores acumulam funções administrativas e pedagógicas sem infraestrutura adequada, o que compromete a efetividade das ações formativas.

Santos e Barroso (2025) propõem um "estatuto epistemológico" da coordenação pedagógica na educação infantil, reforçando a urgência de compreender essa função como campo teórico-prático próprio, com fundamentos nas pedagogias da infância e não apenas como extensão das práticas do ensino fundamental. Ademais, Os achados de Mesquita *et al.* (2023) indicam que a formação continuada oferecida às coordenadoras pedagógicas ainda é desarticulada dos desafios reais da escola pública de educação infantil, não contemplando as singularidades das infâncias múltiplas e a complexidade do território.

O estudo de Roberto e Weinstein (2023) reforça que o número elevado de docentes por coordenadora e a multiplicidade de demandas burocráticas dificultam o acompanhamento formativo individualizado, sendo necessária uma redefinição da carga horária e funções da coordenação. De forma complementar, Villa e Prado (2024) discutem a ausência de temas como educação sexual e diversidade de gênero na formação mediada pelas coordenadoras, o que revela um "silêncio institucionalizado" em práticas pedagógicas que deveriam ser inclusivas desde a primeira infância.

Segundo Moehlecke (2017), embora as Diretrizes Curriculares Nacionais valorizem o protagonismo da infância, muitas coordenações ainda perpetuam práticas adultocêntricas, priorizando controle e normatização dos comportamentos infantis em

detrimento da escuta ativa das crianças. Por outro lado, o estudo de Correa (2018) destaca a ausência de financiamento específico para a coordenação pedagógica na educação infantil, o que resulta na precarização dos espaços de formação coletiva. A autora defende a inclusão da função no Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi).

No que se refere à articulação intersetorial, Villa e Prado (2024) apontam que coordenadoras enfrentam dificuldades para integrar ações com políticas de saúde, assistência e cultura, revelando a necessidade de redes de apoio territorializadas. De forma complementar, a pesquisa de Waiandt e Ferretti (2023) destaca o papel da coordenação pedagógica na construção do clima organizacional das escolas de educação infantil. Os autores identificam que estilos de liderança mais colaborativos, centrados na escuta e no apoio emocional às professoras, contribuem para ambientes mais saudáveis e práticas pedagógicas mais coerentes com os direitos das crianças.

Santos e Bógus (2007) observaram que a atuação da coordenação pedagógica é central na promoção de uma cultura escolar voltada à saúde e bem-estar infantil. No entanto, os autores notam que essa dimensão da prática ainda é negligenciada, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, nos quais há carência de políticas integradas.

A análise feita por Silva (2013) evidencia os conflitos entre o ordenamento legal do ensino fundamental de nove anos e as práticas nas escolas de educação infantil. A autora aponta que as coordenadoras pedagógicas assumem papel estratégico na mediação desses embates, garantindo que os princípios da infância não sejam apagados pela antecipação de conteúdos formais.

Outra contribuição importante vem de Costa e Soares (2021), que exploram o papel da coordenação pedagógica durante o ensino remoto na pandemia. Os autores mostram que a criatividade das coordenadoras em mediar conteúdos e afetos por meio das tecnologias foi determinante para minimizar os efeitos da exclusão digital em muitas escolas públicas.

A investigação de Abdian e Oliveira (2015) aborda como os indicadores de desempenho escolar têm sido apropriados pelas gestões escolares, e o quanto isso impacta o trabalho da coordenação pedagógica. Em vez de serem instrumentos formativos, tais indicadores muitas vezes pressionam as coordenadoras a focar em resultados numéricos, em detrimento da escuta pedagógica.

Já o estudo de Moehlecke (2017) analisa a experiência do Estado do Rio de Janeiro com a expansão da função de coordenador pedagógico. O autor conclui que sem formação continuada específica e tempo para planejamento coletivo, o aumento do número de coordenadores não garante melhoria na qualidade pedagógica, ou seja, são necessários outros fatores e essa qualidade é resultado de múltiplos fatores.

Segundo Pereira e Rezende Pinto (2011), às instituições filantrópicas que atendem à educação infantil também enfrentam limitações na atuação da coordenação pedagógica, especialmente no que diz respeito à formação crítica das educadoras, que muitas vezes é substituída por treinamentos operacionais.

Segundo Correa (2018), os municípios que apresentaram melhores resultados no atendimento à primeira infância são aqueles que institucionalizaram o planejamento

participativo com protagonismo da coordenação pedagógica, revelando a importância do apoio político e financeiro a essa função.

Por fim, o estudo de Santos e Mesquita (2023) propõe uma leitura sociomaterial do cotidiano da coordenação pedagógica, evidenciando que as práticas formativas estão profundamente enredadas às materialidades escolares – como o layout das salas, os recursos disponíveis e a rotina das crianças –, o que exige um olhar ampliado sobre o fazer pedagógico.

No contexto do semiárido cearense, particularmente em municípios como Itaitira, essa relação adquire contornos singulares: as práticas escolares não apenas dialogam com as condições de vida da população, mas são por elas constitutivamente influenciadas, demandando uma sensibilidade pedagógica capaz de traduzir desafios estruturais em estratégias educativas contextualizadas. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a mediação da coordenação deve operar como interface entre políticas nacionais e realidades locais, transformando limitações socioambientais em potenciais de aprendizagem.

Ancorado no ordenamento jurídico-educacional brasileiro, o arcabouço normativo consubstanciado na Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) institui parâmetros indissociáveis para a organização pedagógica na primeira infância. Esses instrumentos legais não apenas prescrevem, mas constitucionaliza o planejamento coletivo como princípio estruturante (Art. 12 da LDB), exigindo da coordenação pedagógica uma atuação dialética que ultrapasse a mera fiscalização para assumir três dimensões fundamentais: a dimensão articuladora, que consiste na mediação permanente entre as premissas legais, o projeto político-pedagógico institucional e as práticas docentes; a dimensão reflexiva, que envolve a sistematização de processos avaliativos considerando a tríade criança-curriculo-contexto social (conforme Art. 3º das DCNEIs); e a dimensão política, que traduz os princípios de participação democrática (Art. 14 da LDB) em mecanismos concretos de construção curricular colaborativa.

4. METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem metodológica qualitativa, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos ao trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil, especialmente no que se refere às práticas formativas, à mediação pedagógica e à articulação curricular. A vertente qualitativa possibilita a imersão no contexto escolar e o aprofundamento das percepções, experiências e discursos dos sujeitos envolvidos — pais, coordenadores pedagógicos, professoras da educação infantil e direção escolar. Essa escolha metodológica está em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), que defendem que a pesquisa qualitativa busca interpretar significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

O desenho metodológico da pesquisa é do tipo exploratório e descritivo, conforme orientação de Gil (2019). O caráter exploratório se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como se dá o trabalho da coordenação pedagógica em um contexto escolar específico, marcado por desafios socioterritoriais. A natureza descritiva, por sua vez, possibilita o mapeamento detalhado das ações da coordenação e

das percepções dos sujeitos escolares acerca dessa atuação, revelando práticas, limites e potencialidades no cotidiano da educação infantil.

A população-alvo da pesquisa é composta por pais de alunos matriculados na CEI Infantil Antônio Martins Bernardo, bem como pelos professores e gestores pedagógicos atuantes na mesma instituição. A amostra da pesquisa foi de caráter intencional e não probabilístico, sendo composta por pais, professores, coordenadores pedagógicos e diretores diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem dessa turma. Essa escolha foi justificada pela possibilidade de intervenção direta e acompanhamento sistemático ao longo da aplicação da pesquisa.

Para a coleta de dados, foi utilizado como principais instrumentos metodológicos entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas foram conduzidas com pais de alunos matriculados, os professores, coordenação pedagógica e a direção da instituição, empregando questões fechadas e abertas que permitam aprofundar as percepções desses atores sobre o papel da coordenação na educação infantil. Paralelamente, será realizada uma análise documental, tomando como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os registros de planejamento da coordenação, com o objetivo de triangular as informações obtidas e enriquecer a compreensão do fenômeno investigado. Essa abordagem múltipla visa assegurar maior robustez e consistência aos dados coletados, contribuindo para uma análise mais fundamentada.

A análise dos dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas com os sujeitos da pesquisa foi realizada utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite sistematizar e interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado, partindo do princípio de que o discurso revela significados que ultrapassam a literalidade da linguagem.

5. RESULTADOS

A formação inicial dos docentes investigados revela um dado coerente com as exigências legais para a docência na educação infantil, uma vez que 100% dos professores entrevistados são graduados em Pedagogia (Tabela 2). No entanto, essa formação acadêmica, embora necessária, não se mostra suficiente para garantir a qualidade do trabalho pedagógico cotidiano, sobretudo se dissociada de uma formação continuada reflexiva e situada. Conforme apontado por Silva et al. (2024), a formação inicial deve ser constantemente tensionada por processos formativos que ressignifiquem práticas e ampliem os olhares sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico como articulador de saberes práticos e teóricos torna-se essencial para consolidar práticas educativas comprometidas com os direitos das crianças e com a profissionalização docente.

A análise das respostas demonstra que 60% dos docentes reconhecem plenamente a coordenação como instância formadora, enquanto 40% apontam essa atuação como apenas parcial (tabela 2). Tal percepção denota que, embora haja avanços, persistem lacunas quanto ao reconhecimento institucional e prático do papel pedagógico

do coordenador. Essa constatação dialoga com as observações de Lopes (2019), para quem a coordenação ainda se encontra dilacerada entre funções administrativas, burocráticas e pedagógicas, dificultando uma identidade profissional sólida. Essa ambiguidade compromete a centralidade da função formadora, especialmente quando o coordenador não consegue, por falta de tempo, recursos ou apoio institucional, exercer sua mediação de maneira orgânica e eficaz com os docentes.

A avaliação do suporte pedagógico da coordenação mostra-se diversificada: enquanto 40% classificaram como excelente, 30% consideraram regular e outros 30% apontaram como bom (tabela 2). Essa pluralidade de percepções evidencia que, embora haja confiança em parte significativa da equipe, ainda existem professores que não sentem plenamente o suporte necessário para a qualificação de suas práticas. Roberto e Weinstein (2023) argumentam que essa variação pode estar ligada ao modelo de gestão adotado pelas redes públicas, onde a coordenação pedagógica é frequentemente sobrecarregada por demandas burocráticas, gerando uma atuação fragmentada e por vezes limitada no acompanhamento docente.

Um dado expressivo e positivo é que 100% dos professores relataram realizar o planejamento pedagógico de forma coletiva. Essa prática é um dos pilares da gestão democrática e da docência crítica, pois permite a construção compartilhada do currículo, a escuta entre pares e o fortalecimento dos vínculos profissionais. Tal dado é congruente com as diretrizes da BNCC (2017), que valoriza o protagonismo docente, a interação entre os profissionais da escola e o planejamento contextualizado às especificidades da infância. A valorização desse momento como espaço formativo e colaborativo é um indicador relevante da maturidade da equipe e da coordenação na condução dos processos pedagógicos.

A percepção de que a atuação da coordenação contribui diretamente para o desenvolvimento infantil foi compartilhada por 70% dos professores. No entanto, o fato de que 30% não souberam avaliar tal impacto sinaliza uma invisibilidade da ação coordenadora no cotidiano das crianças. Isso pode ser resultado da ausência de indicadores claros de acompanhamento ou de uma comunicação pouco eficaz sobre os objetivos pedagógicos institucionais. Vygotsky (1984) aponta que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais mediadas por adultos mais experientes; portanto, o papel do coordenador pedagógico não se restringe ao apoio aos professores, mas se projeta também indiretamente na aprendizagem e no bem-estar das crianças. Quando esse impacto não é perceptível, há um risco de esvaziamento simbólico da função coordenadora.

A análise da frequência das trocas pedagógicas promovidas pela coordenação revela um cenário predominantemente mensal (60%), com participação menor de trocas quinzenais (20%) e semanais (10%). Embora tais espaços existam, sua escassez pode comprometer a construção de uma cultura de colaboração e reflexão docente constante. A literatura educacional tem evidenciado que a periodicidade e a intencionalidade das trocas entre pares são decisivas para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e colaborativas. Placco et al. (2012) apontam que o coordenador é o responsável por criar,

garantir e proteger tempos e espaços coletivos que favoreçam o pensar sobre a prática — o que só pode ser efetivado com frequência e sistematização.

Entre os desafios apontados pelos professores, surgem questões estruturais como a falta de recursos pedagógicos e a dificuldade de articular teoria e prática no planejamento. Essas dificuldades denunciam a sobrecarga e, muitas vezes, a solidão institucional do coordenador pedagógico. De acordo com Sátiro (2023), em muitos municípios do interior cearense, o coordenador pedagógico acumula funções, atua com escassez de recursos e enfrenta resistências culturais à sua função formadora. As sugestões oferecidas pelos docentes, como fortalecimento da escuta, ampliação dos recursos didáticos e maior articulação com as famílias, refletem um desejo de institucionalização de uma coordenação mais efetiva, política e comprometida com a totalidade do processo educativo. Essa expectativa se alinha à concepção freiriana de educação como prática de liberdade, onde o coordenador é visto como um sujeito que aprende com os outros e constrói sentidos junto com eles. Para Paulo Freire (1996), escutar é um gesto ético e pedagógico que antecede a fala e torna possível a transformação da prática pela via do diálogo e da reflexão.

A fala da coordenadora ao reconhecer que sua função formadora não é totalmente percebida pela equipe docente reforça o que já fora apontado nos dados dos professores (tabela 3). Trata-se de uma tensão histórica e estrutural da função coordenadora, que oscila entre a burocracia institucional e a mediação pedagógica. Pereira (2014), em estudo com coordenadores da educação infantil de Fortaleza, observou que muitos profissionais se sentem desvalorizados ou incompreendidos em relação ao seu papel, o que limita sua atuação transformadora e pedagógica. Ao se declarar apenas parcialmente apoiada pela Secretaria de Educação e pela gestão escolar, a coordenadora revela um elemento importante: o reconhecimento formal da função não necessariamente se traduz em condições objetivas para seu pleno exercício. A literatura destaca que políticas públicas que valorizam a coordenação pedagógica devem, obrigatoriamente, assegurar tempos, espaços e recursos para a atuação reflexiva e formadora. Moreira et al. (2021) enfatizam que a valorização institucional da coordenação não pode depender da boa vontade da gestão local, mas deve estar ancorada em planos de carreira, formação permanente e acompanhamento pedagógico sistemático.

A coordenadora afirmou que planeja as formações com base nas necessidades concretas observadas no cotidiano escolar (tabela 3). Esse aspecto é altamente positivo, pois revela sensibilidade para as especificidades do território e das práticas reais da escola. Piaget (1986) já ressaltava que o desenvolvimento do conhecimento se dá pela ação do sujeito sobre o objeto, e não pela simples recepção de conteúdos prontos. Quando a formação parte das vivências escolares, e não de agendas externas, ela se torna mais significativa, potente e conectada com os desafios enfrentados pelos professores.

A articulação entre formação e escuta, indicada pela coordenadora, expressa um esforço de mediação nas relações pedagógicas da escola (tabela 3). Contudo, é necessário reconhecer que tais práticas podem ser enfraquecidas se não forem institucionalizadas como rotina coletiva. Paulo Freire (1996) alertava que o diálogo pedagógico só é possível

quando há horizontalidade e confiança entre os sujeitos, caso contrário, transforma-se em discurso unidirecional e sem escuta. O papel do coordenador, portanto, é simultaneamente político e pedagógico, pois cabe a ele garantir que a formação se dê em contextos de confiança e cooperação e não de imposição. A percepção de que a coordenadora realiza encontros mensais de planejamento e articulação com as famílias de forma “frequente” sinaliza um esforço relevante para manter o elo entre escola e comunidade (tabela 3).

No entanto, a baixa frequência desses momentos pode refletir uma limitação de tempo e de estrutura para que esse trabalho se desenvolva com mais profundidade. Como afirmam Lima (2013) e Mortatti (2014), a coordenação pedagógica na educação infantil deve assumir a mediação entre o projeto político-pedagógico da escola e os sujeitos que a compõem — incluindo as famílias. Essa mediação é essencial para legitimar o papel da escola no território, fortalecer vínculos e construir propostas educativas conectadas com os valores e saberes das comunidades atendidas.

A análise das respostas dos diretores revela uma percepção altamente positiva acerca da atuação da coordenação pedagógica na escola (tabela 4). Ambos os gestores entrevistados afirmaram que a coordenação está “sempre” envolvida nas decisões institucionais e classificaram sua atuação como “muito satisfatória”. Esse alinhamento indica que a coordenação pedagógica é percebida como parte integrante e estratégica da gestão escolar, o que contribui para sua valorização simbólica e funcional. Conforme argumenta Lima (2013), a gestão escolar democrática demanda uma atuação articulada entre os diferentes segmentos, e a coordenação, nesse contexto, cumpre papel central ao mediar decisões pedagógicas e políticas institucionais que envolvem professores, direção e comunidade escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação unânime de que a coordenação contribui significativamente para o clima organizacional da escola (tabela 4). Isso sugere que sua atuação vai além das funções técnicas, alcançando dimensões relacionais que impactam diretamente a convivência e o engajamento dos sujeitos escolares. Tal visão está em consonância com os estudos de Mortatti (2014), que aponta o coordenador pedagógico como sujeito responsável pela articulação ética e política do projeto pedagógico, sendo peça-chave na consolidação de uma cultura escolar baseada no respeito, no diálogo e no compromisso coletivo com a aprendizagem das crianças.

Os diretores também reconheceram a coordenação como agente ativo na implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que reforça sua função articuladora dentro do contexto da educação infantil (tabela 4). Esse reconhecimento institucional é importante para a legitimação da coordenação como liderança pedagógica. Segundo Placco et al. (2012), o coordenador não deve ser apenas um executor de documentos, mas um mediador da cultura escolar, capaz de dialogar com os sujeitos, compreender o território e reconfigurar ações pedagógicas a partir do que se vive no cotidiano da escola. A participação efetiva da coordenação na elaboração, acompanhamento e revisão do PPP é sinal de uma atuação pedagógica contextualizada.

A unanimidade nas respostas dos gestores quanto à escuta promovida pela coordenação e à sua articulação entre professores, direção e famílias demonstra que há uma coerência institucional no reconhecimento da importância dessa função (tabela 4). Essa coerência, contudo, não pode ser considerada um dado estático, mas sim um processo que precisa ser continuamente reforçado com ações sistemáticas de formação, planejamento e escuta.

Os dados colhidos com os responsáveis legais das crianças apontam que 100% afirmam conhecer o trabalho da coordenação pedagógica, ainda que parcialmente (tabela 5). Esse reconhecimento revela um avanço importante na visibilidade da atuação da coordenação junto à comunidade escolar. Para Freire (1996), a escola não pode se fechar em si mesma: ela deve estar aberta ao território, ao diálogo com as famílias e ao reconhecimento dos saberes populares. O coordenador, nesse processo, é um dos mediadores mais importantes na construção de vínculos e no fortalecimento da parceria entre escola e comunidade, o que contribui diretamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando questionados sobre a frequência da participação da coordenação nas reuniões escolares, 70% dos pais responderam “frequentemente” e 30% afirmaram “sempre” (tabela 5). Esses dados confirmam que a coordenação mantém uma presença ativa nas relações escola-família, promovendo momentos de diálogo e esclarecimento sobre as práticas pedagógicas. No entanto, esse contato ainda pode ser ampliado e qualificado, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde a participação das famílias na escola é atravessada por múltiplas barreiras. Vieira e Coelho (2020) destacam que o coordenador deve atuar como mediador da comunicação entre professores e famílias, articulando interesses e promovendo espaços de escuta que levem em conta as realidades sociais dos sujeitos envolvidos.

Em relação ao impacto da coordenação no desenvolvimento das crianças, 80% dos pais afirmaram que essa contribuição é “muito” significativa, 10% responderam apenas “sim” e os outros 10% “em parte”. Tais respostas revelam que a maioria reconhece a importância pedagógica da coordenação, mas também apontam para a existência de um grupo que percebe essa atuação de forma limitada ou indireta.

Essa percepção pode ser associada a um desconhecimento das funções do coordenador, à pouca visibilidade de suas ações ou a práticas de comunicação escolar pouco assertivas. Cabe à escola fortalecer sua política de comunicação institucional e investir na explicitação das práticas pedagógicas promovidas pela coordenação, tornando seu trabalho mais legível à comunidade.

A qualidade da comunicação escola-família foi considerada “boa” por 60% dos pais, “excelente” por 30%, e apenas 10% a classificaram como “muito regular” (tabela 5). Esse cenário, em geral, é positivo, mas revela que ainda há desafios na consolidação de uma comunicação horizontal, efetiva e contínua com todas as famílias. Segundo Piaget (1986), o desenvolvimento da criança se dá em meio a relações significativas com adultos e pares. Se a escola, e particularmente a coordenação, conseguem comunicar com clareza,

afeto e intencionalidade seus propósitos pedagógicos às famílias, elas se tornam parceiras mais conscientes e atuantes no processo de aprendizagem das crianças.

Os dados que indicam que 100% dos pais se sentem acolhidos pela equipe escolar reforçam a importância das relações afetivas na educação infantil (tabela 5). Esse acolhimento, quando conduzido pela coordenação pedagógica de forma institucionalizada, promove um ambiente escolar mais humano, participativo e ético. Vygotsky (1984) enfatiza que o ambiente social é determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e, nesse sentido, a relação entre escola e família precisa ser pautada pelo respeito, pelo diálogo e pelo acolhimento mútuo — práticas que, segundo os pais, já estão sendo efetivadas na escola investigada.

A unanimidade quanto à valorização da cultura local nas práticas escolares, reconhecida por 100% dos pais, sinaliza que a coordenação pedagógica tem atuado como mediadora entre os saberes da comunidade e os conteúdos escolares (tabela 5). Essa valorização é fundamental para uma educação contextualizada e crítica, especialmente em territórios como o interior do Ceará, onde os saberes populares e tradicionais fazem parte do cotidiano das crianças. Como defendem Santos e Barroso (2025), o coordenador deve ser um articulador epistemológico entre o mundo da escola e o mundo da vida, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as raízes culturais e sociais do território.

O equilíbrio entre os pais que participam “sempre” dos eventos escolares (50%) e os que participam “às vezes” (50%) demonstra que há um engajamento relevante da comunidade (tabela 5), embora ainda haja espaço para ampliar a frequência e a intensidade dessa participação. Essa ampliação passa necessariamente por ações de mobilização conduzidas pela coordenação, que deve atuar estrategicamente para fortalecer os laços entre escola e comunidade. Piaget (1986) e Freire (1996) convergem na defesa de que a escola precisa ser um espaço de encontro, onde as famílias comparecem e participam ativamente da construção dos projetos educativos.

Por fim, ao se deparar com o dado de que 100% dos pais se sentem acolhidos (tabela 5), a escola pode considerar que está no caminho da humanização das práticas educacionais, tão cara à proposta freiriana de educação. Esse acolhimento, entretanto, deve ser mantido e aprofundado por meio de ações formativas com os profissionais, escuta contínua das famílias e uma cultura institucional de cuidado e respeito mútuo. Quando a coordenação pedagógica assume esse papel relacional de forma consciente, ela contribui não apenas para a qualidade da educação, mas também para o fortalecimento do pacto coletivo pela infância, tão necessário em contextos de desigualdade social.

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados às diferentes vozes da comunidade escolar — professores, coordenadora, direção e responsáveis — revelam que a função da coordenação pedagógica está, em grande medida, consolidada como uma instância relevante para o planejamento, a escuta e a mediação pedagógica na educação infantil. A convergência das percepções indica que há um reconhecimento coletivo da importância dessa atuação, especialmente no que diz respeito ao incentivo às práticas

lúdicas, ao estímulo à formação docente continuada e à articulação entre os sujeitos escolares. Professores se mostram abertos à formação e apontam o planejamento coletivo como prática consolidada; gestores identificam a coordenação como peça estratégica; e pais reconhecem seu papel no desenvolvimento das crianças. Esses elementos indicam uma base sólida para o fortalecimento dessa função.

Apesar do reconhecimento, os dados também revelam tensões e desafios importantes. Parte dos professores ainda percebe a atuação da coordenação como parcial; a coordenadora sente-se apenas parcialmente reconhecida e apoiada institucionalmente; e alguns pais têm dificuldades para perceber de forma concreta o impacto da atuação coordenadora no desenvolvimento infantil. Esses indícios revelam que, embora a coordenação tenha presença visível e diálogo fluido com os diferentes segmentos, ainda há aspectos estruturais, como escuta ativa sistemática, acompanhamento pedagógico efetivo e visibilidade das ações, que precisam ser qualificados e institucionalizados. O tempo ainda insuficiente de apoio técnico-formativo por parte da rede municipal de ensino aparece como um fator limitante para o pleno exercício da função formadora.

Em uma perspectiva ampliada, os dados permitem afirmar que a coordenação pedagógica na escola investigada cumpre um papel de mediação ética, política e pedagógica. Sua atuação se desdobra tanto na organização do cotidiano escolar quanto na articulação entre currículo, práticas docentes e participação familiar. Ao dialogar com as contribuições de Freire (1996), Piaget (1986) e Vygotsky (1984), compreende-se que a coordenação é agente ativa no desenvolvimento das crianças, ainda que de forma indireta, por meio da mediação das relações e da qualificação do trabalho docente. Esse papel exige constante formação, escuta sensível, legitimidade institucional e compromisso com uma pedagogia da infância centrada nos direitos das crianças.

Dessa forma, os achados desta dissertação evidenciam que investir na consolidação da função coordenadora na educação infantil é investir na melhoria da qualidade do processo educativo como um todo. A coordenação pedagógica, quando legitimada, apoiada e reconhecida, torna-se elo potente entre a política educacional, as práticas escolares e a vida cotidiana das crianças. Nesse contexto, torna-se urgente que os sistemas de ensino ampliem o apoio técnico, político e estrutural a essa função, reconhecendo seu valor estratégico na construção de uma escola pública democrática, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento pleno das infâncias.

6. CONCLUSÕES

Os resultados demonstram que a coordenação pedagógica é amplamente reconhecida como uma instância estratégica no cotidiano escolar. Esse reconhecimento não se restringe apenas aos docentes e gestores, mas se estende às famílias, que enxergam na figura da coordenadora uma referência para o acolhimento, a orientação e o suporte ao desenvolvimento das crianças. Esse dado é revelador, sobretudo em um território onde os recursos materiais são escassos e onde o vínculo afetivo entre escola e comunidade é um ativo pedagógico de altíssimo valor.

A análise dos dados evidencia que o trabalho da coordenação está pautado, principalmente, em práticas colaborativas, planejamento coletivo e promoção de formações continuadas. Tais ações são compreendidas pelos professores como importantes para sua prática pedagógica, embora ainda haja desafios relacionados à regularidade dos encontros e à escuta efetiva das demandas docentes. Mesmo com reconhecimento da função coordenadora, parte dos professores ainda aponta fragilidades na articulação entre teoria e prática e na mediação cotidiana das ações escolares. Por outro lado, a coordenadora pedagógica da escola investigada expressa uma percepção de atuação comprometida, porém limitada por barreiras estruturais, como falta de recursos didáticos, acúmulo de tarefas burocráticas e apoio institucional parcial. Essa ambivalência entre engajamento e limitação aparece como uma constante ao longo da pesquisa, reforçando a necessidade de políticas mais robustas de apoio à coordenação pedagógica, especialmente na educação infantil de municípios interioranos.

O papel da direção escolar se mostra fundamental na valorização e efetivação da função coordenadora. Os gestores da escola estudada demonstram alinhamento com a coordenação, destacando sua relevância no acompanhamento docente, na organização do PPP e na articulação entre os segmentos da comunidade escolar. Esse dado revela a importância de uma gestão democrática e colaborativa que reconhece o coordenador como mediador pedagógico, e não apenas como executor de diretrizes administrativas.

A escuta das famílias traz uma dimensão sensível e potente para a análise. Os responsáveis reconhecem o papel da coordenação como articuladora entre escola e comunidade, atribuindo-lhe relevância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. As sugestões dadas por eles apontam para a importância de intensificar a comunicação institucional e de tornar ainda mais visível o trabalho da coordenação, especialmente em relação às ações formativas e ao cuidado com a infância.

No cruzamento das vozes analisadas, emergem três aspectos centrais: o reconhecimento da função coordenadora como estratégica; a existência de desafios estruturais que limitam sua atuação plena; e o desejo coletivo de aprimorar os vínculos entre coordenação, professores, gestão e famílias. Esses três pilares compõem um retrato fiel da realidade estudada e oferecem elementos concretos para a formulação de propostas de fortalecimento institucional.

A análise também evidencia que o coordenador pedagógico precisa assumir um papel que vai além da organização de rotinas. Sua atuação deve ser formativa, crítica e sensível às especificidades da infância, reconhecendo o brincar, a escuta e o cuidado como dimensões fundamentais do processo educativo. Para isso, é necessário que os sistemas educacionais garantam tempo, espaço e formação para que esse trabalho aconteça com intencionalidade e continuidade. Outro ponto importante é a percepção da coordenação como elo entre o currículo e as experiências vividas pelas crianças e professores. Esse papel de mediação exige que o coordenador seja capaz de traduzir políticas públicas em práticas contextualizadas, respeitando a cultura local, os saberes populares e a diversidade de infâncias presentes no cotidiano escolar. No caso de Itatira, essa mediação adquire contornos ainda mais significativos, dada a realidade socioambiental do semiárido.

Os dados revelam ainda que a formação continuada tem sido promovida de forma coerente com as necessidades da equipe, mas que pode ganhar maior densidade se for acompanhada de processos de acompanhamento pedagógico contínuo. A formação precisa ser compreendida como processo dialógico, em que todos ensinam e aprendem, partindo da prática para gerar reflexão crítica sobre o fazer docente. Nesse sentido, o trabalho da coordenação ganha contornos éticos, pois implica responsabilidade com a formação de sujeitos e com a qualidade do ambiente escolar. A coordenadora da escola pesquisada atua com sensibilidade e empenho, mas necessita de respaldo político e institucional para expandir sua atuação e consolidar práticas mais estruturadas de acompanhamento.

A pesquisa também evidencia que os professores reconhecem a importância do planejamento coletivo, mas apontam limitações em relação à frequência e à profundidade das trocas pedagógicas. Isso demonstra a necessidade de consolidar tempos institucionais de planejamento como momentos formativos e não apenas operacionais, fortalecendo o sentido pedagógico da coletividade docente.

A participação das famílias nas reuniões escolares é frequente, o que demonstra que há vínculos afetivos e institucionais construídos entre escola e comunidade. A coordenação pedagógica tem papel central nessa articulação, sendo responsável por manter o diálogo aberto, escutar demandas e promover a integração entre as dimensões do cuidar e do educar. O desafio da escuta, aliás, aparece como eixo transversal na fala de todos os sujeitos. Escutar é mais do que ouvir: é reconhecer o outro como sujeito de saber, de experiência e de desejo. A coordenação pedagógica, ao escutar professores, crianças e famílias, contribui para a construção de uma escola mais dialógica, inclusiva e democrática.

Embora o contexto estudado apresente limitações objetivas — como escassez de recursos, sobrecarga de funções e falta de apoio da Secretaria de Educação —, o trabalho da coordenação pedagógica tem se mostrado potente e transformador. A prática dessa profissional, mesmo diante das dificuldades, tem promovido escuta, formação e mediação, reafirmando a centralidade dessa função para a educação infantil pública. Dessa forma, esta dissertação conclui que a coordenação pedagógica, quando reconhecida, legitimada e fortalecida, torna-se eixo estruturante de uma escola que aprende com seus sujeitos e transforma seu cotidiano. O investimento na valorização da coordenação é, portanto, um passo essencial para a consolidação de uma educação infantil crítica, sensível e comprometida com os direitos das crianças.

É preciso, ainda, avançar na formação específica para a atuação na educação infantil, garantindo que os coordenadores estejam preparados para lidar com as especificidades desse ciclo, incluindo os aspectos lúdicos, afetivos, familiares e culturais que perpassam a primeira infância. A formação não pode ser genérica: precisa ser situada, contextualizada e continuada. Ademais, reconhece-se que a pesquisa aqui realizada representa uma contribuição para o campo da educação infantil no interior nordestino, revelando vozes, práticas e saberes muitas vezes invisibilizados nas pesquisas acadêmicas. O estudo lança luz sobre uma realidade complexa, mas também cheia de

potência, onde a coordenação pedagógica se afirma como esperança e ação transformadora.

Em um mundo onde a infância ainda é constantemente silenciada pelas urgências do tempo adulto, perguntar-se sobre o papel da escola é, inevitavelmente, perguntar-se sobre o que consideramos essencial na formação do ser humano. A coordenação pedagógica, ao ocupar esse espaço de mediação entre saberes, práticas e pessoas, opera também como um gesto de cuidado com o futuro — aquele que começa nas mãos pequenas que hoje desenhavam sonhos com giz de cera.

Diante disso, uma pergunta ressoa: O que nos torna verdadeiramente educadores? E mais: Qual o sentido de uma coordenação pedagógica que não escuta, não acolhe e não transforma? Estas não são questões para serem respondidas de forma rápida, mas sim para serem habitadas com ética, sensibilidade e compromisso com a vida — especialmente a vida em seus primeiros e mais decisivos anos.

7. REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 177–195, 2015. DOI: 10.21573/vol31n12015.58924. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58924>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 maio. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 09 maio. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 maio. 2025.

CORREA, B. C. A Gestão da Educação Infantil em 12 Municípios Paulistas. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 8, 2018. DOI: 10.17648/fineduca-2236-5907-v8-78020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/78020>. Acesso em: 29 maio. 2025.

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17526617 novembro de 2025.

COSTA, F. J. C; SOARES, M.C; LEITE, A.G.R. O ensino remoto como estratégia de intervenção pedagógica em tempos de crise sanitária. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 11–20, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121182. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121182>. Acesso em: 29 maio. 2025.

FERNANDES, F. S; KUHLMANN JR., Moysés. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 9 maio. 2025.

FRANCO, M. A. S., & NOGUEIRA, S. D. N. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos SP: Editora universitária Leopoldianum, p. 49-58, 2016. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. P. M.; SILVA, C. N. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1405–1422, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.10104. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10104>. Acesso em: 09 maio. 2025.

GONÇALVES, S.A. N.; MACHADO, M. M; ILHA, P.V. Recursos tecnológicos de um contexto escolar: estrutura, práticas pedagógicas e concepções. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 506–515, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121374. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121374>. Acesso em: 29 maio. 2025.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 143f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539>. Acesso em: 09 maio. 2025.

LOPES, Ana Kilvia Oliveira. **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. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47666>. Acesso em: 09 maio. 2025.

OLIVEIRA, Edivone Meire . **Variação lingüística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas**. 2008. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3080>. Acesso em: 09 maio. 2025.

PEREIRA, S. T.; PINTO, J. M. de R. Uma Análise das Fontes de Receita, dos Gastos e do Padrão de Atendimento de uma Instituição de Educação Infantil Filantrópica na Cidade de Ribeirão Preto. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/36351>. Acesso em: 29 maio. 2025.

MESQUITA, S. M. S.; BASTOS, A. T.; MARTINS, T. A. P.; GOMES, A. C. de O. PARTICIPANDO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOMATERIALIDADE. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.10221. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10221>. Acesso em: 29 maio. 2025.

MOEHLECKE, S. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 223–239, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.67492. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67492>. Acesso em: 29 maio. 2025.

MOREIRA, G., PAIM, P. G., & DA SILVA BARRETO, R. A. Coordenação pedagógica na Educação Infantil: entre gritos e silêncios da pandemia. **Educação Infantil em tempos de pandemia**, p. 75, 2021. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5gtk4/pdf/santos-9786556303703.pdf#page=77>. Acesso em: 09 maio. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. 2014.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar.1986.

PLACCO, V. M. N. D. S., SOUZA, V. L. T. D., & ALMEIDA, L. R. D. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 754-771, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/>. Acesso em: 09 maio. 2025.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**. 2014. 274f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/10044>. Acesso em: 09 maio. 2025.

ROBERTO, A. M.; WEINSTEIN, J. LIDERANÇA PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO PAULO, BRASIL. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7353.

Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7353>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14788>. Acesso em: 09 maio. 2025.

SANTOS, S. V. S. dos; BARROSO, F. P. Por um estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.137586. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/137586>. Acesso em: 9 maio. 2025.

DOS SANTOS, Kátia Ferreira; BÓGUS, Cláudia Maria. A percepção de educadores sobre a escola promotora de saúde: um estudo de caso. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 3, p. 123-133, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/jhgd/article/view/19854>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SÁTIRO, C. F. **O ser e o dever ser do coordenador pedagógico em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE): uma análise da dimensão ética do seu trabalho a partir dos pressupostos ontológicos do filósofo György Lukács**. 2023. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76920>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SILVA, A. A. Ensino fundamental de nove anos: ordenamento e contradições em escolas públicas e privadas na Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2015. DOI: 10.21573/vol29n32013.47213. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47213>. Acesso em: 29 maio. 2025.

SILVA, T. M. C.; SILVA, A. V. da; LIMA, F. H. C. de; MORAIS, A. C. S.; MELO JUNIOR, M. F. de; EIDT, A.; ROCHA, D. dos S.; FIGUEIREDO, A. D. R.; PAIXÃO, F. J. D.; FREITAS, M. F. de; FONSECA, J. F. V. da; GOMES, A. J. F. O papel da coordenação pedagógica na gestão escolar. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e3657, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-061. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3657>. Acesso em: 9 maio. 2025.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?**. Paco Editorial, 2014.

VIEIRA, A. S. G; COELHO, C. M. M. A coordenação pedagógica como espaço sociorrelacional: subjetividade, trabalho pedagógico e educação infantil. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 42, n. 82, p. 9-20, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47666>. Acesso em: 03 nov. 2024.

VILLA, T.; PRADO, V. M. do. O SILÊNCIO ENSURDECEDOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8425. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8425>. Acesso em: 29 maio. 2025.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984.

WAIANDT, J. B. M.; FERRETTI, A. S. Z. DIREÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTILOS DE LIDERANÇA E CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7380. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7380>. Acesso em: 29 maio. 2025.