

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: TRABALHO INTERATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO RECIFE

Julia Gleycikele de Melo Oliveira¹

Karen Meridiana Rodrigues da Silva²

Dayzi Silva Oliveira³

Resumo: O artigo tem como objetivo apreender a importância que a coordenação pedagógica (CP) atribui ao trabalho interativo com as famílias na educação infantil, no contexto de duas escolas do Recife, sendo uma da rede privada e outra pública. Tem base metodológica qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas, Severino (2007), Triviños (1987) e análise de conteúdo Minayo (2006) para tratamento das informações levantadas. As leituras bibliográficas dar-se-ão sobre trabalho interativo com Tardif e Lessard (2014); coordenação pedagógica Almeida, Placco (2014), Domingues (2014), Rabelo (2021); educação infantil com Araújo e Pinazza (2019); Geralgo e Rousch (2022), Kishimoto (2010), Cruz *et al* (2021). Os resultados mostraram que a interação entre a família e a escola na educação infantil, na percepção da coordenação pedagógica, é imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente, ao ampliar aspectos de confiança, comunicação e pertencimento dos familiares e responsáveis nas instituições, impactando positivamente no trabalho docente e reafirmando a interação como prática fundamental de atuação dessas (es) profissionais.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Interação

1. INTRODUÇÃO

Ações que ampliam elos entre famílias e escolas são cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem e sentimentos de pertencimento das crianças e comunidade, tendo em vista que bons relacionamentos levam ao bem-estar afetivo em qualquer espaço. Dessa forma, apreende-se que a coordenação pedagógica (CP) é crucial no processo de comunicação e mediação com as famílias na rotina dos alunos (as) já que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.”(Tardif, 2014, p.20). Essa responsabilidade é mais acentuada, porque são profissionais que possuem atividades administrativas e pedagógicas em sua rotina, para além da mediação das relações

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: julia.gleycikele@ufpe.br

² Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: karen.meridiana@ufpe.br

³ Professora orientadora: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Gestão Pública pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre e doutoranda em Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: dayzi.oliveira@ufpe.br

interpessoais nas escolas, que se tornam vazias quando são realizadas sem afeto e estratégias de participação e pertencimento.

Alinhado com Almeida e Placco (2009) é certo que a coordenação pedagógica possui função transformadora, ponto central dentre as dimensões ontológicas do espaço escolar, onde coadunam nesta ação a gestão, docentes, estudantes e as famílias. Além do fomentar as perspectivas sociais das escolas, são responsáveis pela formação continuada das (os) profissionais e reflexões coletivas, a partir do planejamento, sobre currículo oculto e oficial em suas materialidades organizacionais.

Destarte, a atuação da CP está diretamente ligada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), que expõe os princípios formativos que serão destinados aos alunos (as). Destaca Orsolon (2006) que o coordenador pedagógico constitui um agente de transformação no cotidiano escolar, o responsável pela (re) construção da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do PPP, o que configura ainda mais na sua função formativa e inclusiva.

Ao que remete à comunicação, Aguiar (2009) afirma que os conflitos e lutas pelo poder, os meios de resistência, as alianças, os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes do professor, as relações entre as pessoas, a participação dos pais e dos alunos e o modo **como esses atores escolares se comunicam** são aspectos que vão influenciar, com vigor, “o tipo de PPP que será elaborado e os rumos que irá seguir no processo de sua implementação.” (Aguiar, 2009, p.177, grifo nosso). Por esse motivo, é apreensível a singularidade da atuação da CP, nesses processos, bem como, nos aspectos culturais e de clima organizacional para implementação de ações coletivas e reflexivas, configurando a importância dos relacionamentos no espaço escolar.

Mas entre tantas funções, as de formar, implementar currículos e comunicar, é possível perceber que acolher as famílias está entre as atividades centrais da coordenação, instruindo e mantendo boas vivências em busca do melhor desenvolvimento da criança, principalmente na educação infantil. Partindo desse ponto de vista e pressupostos apresentados, o trabalho busca apreender, entre tantas atividades, a importância que a coordenação pedagógica atribui aos processos interativos com as famílias no contexto da educação infantil, quais estratégias, desafios e possibilidades, analisando, os impactos percebidos no trabalho docente pela própria coordenação.

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas municipais, com duas profissionais atuantes na área, sendo uma da rede privada e outra da rede pública municipal, ambas no

Recife. O método de apreensão das dinâmicas ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, essas, segundo Triviños (1987) que são formas mais livres de colher informações do entrevistado, tendo como o público-alvo, aqui, a coordenação pedagógica. A análise de conteúdo, como estratégia de categorização de sentido das respostas levantadas, tem como primeiro movimento uma leitura de primeiro plano, para posteriormente se atingir um nível de ultrapassagem dos significados. Para isso, a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, assim “articula a superfície dos textos descritos e analisada com os fatores que determinam suas características: variações psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagem.” (Minayo, 2006, p.203).

2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM TRABALHO INTERATIVO

A coordenação pedagógica possui papel essencial dentro da escola ao oferecer condições para que professoras (es) se aprofundem na sua área específica e trabalhem bem com ela, ou seja, transformem seus conhecimentos em didáticas a partir do planejamento reflexivo. Importa destacar dois dos principais compromissos da CP com uma formação que represente o projeto escolar e, não menos importante, com a promoção do desenvolvimento dos professores, imbricados no papel formativo alinhados aos seus “papéis de articulador e transformador.” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 230).

A identidade profissional da CP está em processo contínuo de construção, mas há o entendimento e consenso teórico de que sua prioridade é a formação continuada das professoras (es) em serviço, principalmente, em uma sociedade de mudanças aceleradas. Destaque ainda que não é, ainda que diferente da prática, uma atividade de vice gestão, mas que a mesma deve ser articulada com a gestão educacional e escolar.

Não há linearidade nas nomenclaturas e atribuições da CP, sendo as atividades desenvolvidas por essas (es) profissionais reflexo dos períodos históricos e mudanças de concepções pedagógicas e políticas, além de influências externas multilaterais. Em diversas pesquisas, o que já era feito em determinada rede, não obstante, só ganhara legitimação legal posteriormente. Atividades consideradas recentes já eram realizadas anteriormente por outras funções, a exemplo, Domingues (2014) sinaliza a presença dos inspetores escolares no início do século XX no Brasil, que já desenvolviam, em parte das suas atribuições, a formação em serviço, que é uma das ações atuais da CP. O período de 1930 até aproximadamente 1945 é marcado pela presença da figura do inspetor escolar. Como destaca Corrêa e Ferri (2016):

Neste contexto histórico, a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz

de controlar a qualidade da educação que se almejava na época, instituindo o poder da ideologia política dominante getulista sobre a prática educativa. Além das responsabilidades de manter a ordem ideológica, esse profissional tinha como principal objetivo acompanhar o funcionamento das instituições escolares, e cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente. (Corrêa; Ferri, 2016, 2016, p.44).

A figura dos inspetores advém do período dos jesuítas. A diferença é que o começo do século XX marca a regulação do Estado como o responsável pela educação em território nacional, legitimando, em suas novas responsabilidades, antigas práticas e outros desafios. O impacto dessa nova organização escolar após a década de 30 reverbera na própria formação das professoras (es). Corrêa e Ferri (2016) destacam que o curso de Pedagogia no Brasil é marcado pela separação entre bacharelado e licenciatura que tinham como objetivo garantir que as licenciaturas formassem professoras (es), enquanto o bacharelado formasse os pedagogos e pedagogas generalistas que atuassem em cargos técnicos e de inspeção escolar.

Já as décadas de 60 e 70 são marcadas pelas configurações de formação e atuação dos especialistas em educação, que envolviam, entre outras funções: a supervisão, a orientação educacional, a administração escolar e a própria inspeção. São cargos reflexos da dimensão tecnicista do período e das influências internacionais de acordos entre o MEC e Estados Unidos, este, o famoso acordo “MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*) que marcou o início da participação direta dos técnicos da USAID na reorganização do sistema educacional brasileiro.” (Corrêa e Ferri, 2016, p. 45). Como destaca Saviani (2010) ao analisar a legislação do período, percebeu-se que “foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência.” (SAVIANI, 2010, p. 364).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) ou Lei nº 4.024 de 1961 mostrava a função do orientador educacional, com a necessidade de experiência no magistério, o que reverbera até hoje nas atribuições públicas das profissionais em função não-docente. Assim:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em

institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (Brasil, 1961)

A diferença é que não havia em 61 a barreira da “qualificação superior” para os não-docentes. Neste período, como destaca Venas (2013) qualquer professor licenciado e com experiência de magistério poderia assumir as funções previstas. Mas com o Parecer nº 252/69 e, logo após, com a Resolução nº 02/69, “criou-se uma ‘clausula de barreira’ que impedia aos professores de assumir tal função. Para ser supervisor, o pedagogo deveria ser habilitado por uma faculdade reconhecida.” (Venas, 2013, p. 65).

De fato, é a década de 70 que marca a fragmentação e a reafirmação dos especialistas em educação. O art. 10 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, destaca que “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.” (Brasil, 1971). Já o artigo 33 celebra que a concepção de que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.” (Brasil, 1971). Reafirmando assim, a necessidade de formação específica.

Ao que remeta à supervisão pedagógica, Venas (2013) destaca que com a regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, este “passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente.” (Venas, 2013, p.67). As atividades passaram a ser empreendidas da seguinte forma:

Aos administradores escolares, cabia a responsabilidade de gerir as questões administrativas da escola, num trabalho de auxílio à direção da escola. Já os orientadores estavam envolvidos da responsabilidade de aplicar testes vocacionais. [...]cabia aos orientadores a função de desenvolver um trabalho com o aluno e com as famílias, principalmente com aqueles que apresentavam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Por fim, os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Tinham a função de analisar os planos de aula, bem como acompanhar o desenvolvimento de suas aulas. (Corrêa; Ferri, 2016, p. 47-48).

Com a hiper especialização do período, o controle pertinente do contexto da Ditadura Militar, rompe com as perspectivas da Escola Nova que abordou uma educação mais focada nos desejos e interesses dos estudantes, com influência de Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859 – 1952) para um formato mais técnico voltado aos conteúdos e avaliação, justificando a necessidade de profissionais internos voltados para as

novas demandas. Nesta perspectiva tecnicista, a profissional com responsabilidade de supervisão “essencialmente tinha um papel de controle de métodos para melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes.” (Lourenço, 1974, p. 19).

A década de 80 marca as lutas pelas redemocratizações e outras formas de sociabilidade pedagógicas. A gestão democrática ganha espaço em âmbito nacional e novas atitudes de organização escolar passam a ser pensadas e questionadas. Família, escola e comunidade formam a tríade da colaboração e participação, a coordenação pedagógica passa a ser “a síntese integradora das funções de supervisão e orientação, anteriormente fragmentadas pelo modelo de divisão do trabalho escolar implementado no âmbito do pensamento tecnicista.” (Corrêa; Ferri, 2016, p.42). Por ser a “síntese” coaduna características funcionais das atividades atribuídas a outros cargos de outros períodos, sendo a materialização de rupturas e continuidades. Por isso a história da coordenação pedagógica é antiga e ao mesmo tempo, recente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) ao que remete diretamente aos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). **I** – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). **II** – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). **III** – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). **III** – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). **IV** - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). **V** - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996).

A LDB, como em vários pontos e enquanto lei geral, não especifica atribuições do campo de atuação das (os) profissionais e apresenta nomenclaturas não utilizadas aos novos “*modus*” gerenciais de Estado, além das suas contradições internas reforçando o seu caráter não só de ruptura, mas de disputas.

Reafirma a experiência docente como pré-requisito de investidura de cargos além da docência nas escolas, com destaque, ao apresentar o termo coordenação pedagógica de forma direta apenas uma vez no Artigo 67:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006). (Brasil, 1996).

A presença de termos como especialistas em educação remete, indiretamente e diretamente, aos passos históricos da função. Mas vale destacar a apreensão de que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar, mas que diferentemente “a hierarquização, o controle e a vigilância dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação.” (Corrêa; Ferri, 2016, p. 48).

Vale destacar o Art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia que as “habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (Brasil, 2006), portanto, a formação inicial, por si, já possibilita a base para ocupar outras funções, ainda que na LDB a especialização seja louvada, gerando disputas práticas e teóricas sobre a questão. São limites internos e reflexivos da lei, que uma hora valoriza a experiência em detrimento da formação.

Sobre a gestão democrática, elemento categórico da LDB pós-redemocratização, define a mesma sendo considerada como meio pela qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações. E como elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser apontados: participação, autonomia, transparência e pluralismo (Araújo, 2000). A lei garante formas de respeito às particularidades e destaca a formação dos conselhos com a participação dos supervisores escolares, assim, Brasil (1996):

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação

básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III estudantes; . IV – pais ou responsáveis; . V – membros da comunidade local. (BRASIL, 1996).

Com estes princípios, entende-se como parte das funções da CP a responsabilidade em manter o bom funcionamento dos princípios da gestão democrática. Além das atribuições democráticas, de acordo Zen (2012), a CP é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos, “ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político-Pedagógico da escola. “ (Zen, 2012, p.8).

Apreende-se com as literaturas mais recentes, que a coordenação pedagógica tem a função de liderar o corpo docente, os estudantes e ser a ponte entre os professores, alunos e a gestão da escola, esse papel visa motivar, comunicar, articular com estes sujeitos. O CP precisa entender os seus deveres pedagógicos seja com a mediação dos problemas que surgem na caminhada escolar, na elaboração de projetos para os estudantes e que envolve o corpo docente e os outros sujeitos, para manter a escola viva, dinâmica, atuante e pensante, ainda que seja difícil romper como sociabilidades históricas atribuídas anteriormente. Apreendendo que quem atua na coordenação também é um docente, a coordenação está no contexto das atividades de interação, assim, afirma Tardif (2014):

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Então acreditamos, como o sugerem as descrições anteriores, que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhadores’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*. (Tardif, 2014, p.35).

Para que estas ações sejam bem sucedidas a coordenação pedagógica deve se manter sempre atualizado no quesito de estudos, fazendo cursos, leituras e se aprofundando no quesito das múltiplas inteligências, dando vazão para um trabalho mais competente, assertivo e

humano, ao contrário destes incentivos o CP pode não entender seus objetivos, foco, se tornar um profissional não confiável, sem ética no trabalho e perdendo a compreensão e parceria da equipe, tendo uma condução não efetiva e saudável. Alinhadas com Tardif (2014), sendo a CP um trabalho de interação, as estratégias adotadas irradiam nas outras funções, apreendemos aqui, as atividades das docentes.

3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o reconhecimento da Educação Infantil (E.I) como primeira etapa da educação básica, a coordenação pedagógica passou a fazer parte de forma mais ativa das instituições que atendem esse segmento. Historicamente, a educação infantil foi marcada pelo caráter assistencialista, sendo seu reconhecimento como etapa da educação apenas na década de 90, especificamente, com a LDB, que destacou a gratuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, e, posteriormente, tornando-se obrigatória e gratuita no segmento da pré-escola (4-5 anos) e gratuita nas creches (0 – 3 anos). Na legislação:

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Da mesma forma que não cabia mais o papel exclusivamente da supervisão aos moldes da ditadura, não cabia tratar a infância de forma assistencialista. As mudanças políticas, avanços nas pesquisas e reconhecimento da primeira infância como campo de disputa teórico e de concepções pedagógicas levaram ao reconhecimento da necessidade de novas estratégias e formações das (os) profissionais envolvidas.

A inovação da LDB, ao incluir como destaca Taporosky; Silveira (2018) a EI como primeira etapa da educação básica “trouxe implicações diretas em sua organização que, agora, passa a fazer parte de toda a estrutura da educação brasileira: é a partir dessa integração à educação básica, que a União precisou discipliná-la legalmente.” (Taporosky; Silveira, 2018, p.40). Na própria LDB é possível perceber que esse trabalho deve ser feito em conjunto com a família e ainda destaca o desenvolvimento integral como premissa.

Desenvolvimento integral demanda formação, reconhecimento e condições dignas de trabalho e infraestrutura. Também, às relações entre a escola e as famílias. Sinaliza Kishimoto (2010), que “pouca atenção é dada ao ‘ambiente’, que envolve o ambiente físico (forma de organização, recursos, acesso e uso) e ambiente psicossocial (interações entre a equipe e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa.” (Kishimoto, 2010, p.20). Observa-se na ação da CP, a possibilitar estratégias nesse sentido.

A coordenação pedagógica possui responsabilidade fundamental dentro da instituição educacional, promovendo a articulação da equipe em volta do projeto político- pedagógico, articulando o currículo escolar e formando continuamente os professores, salientando diferentes propostas, de modo planejado e organizado, estando diretamente ligado ao PPP da escola, que expõe os princípios formativos que serão destinados às crianças. Logo, sua formação irá reverberar na ação pedagógica, formação essa voltada para a educação infantil, o conhecimento sobre infância, educação infantil, desenvolvimento infantil, e além disso, a experiência como docente na área e como formador de docentes que trabalham com educação infantil, são fatores que colaboram com o desempenho do seu papel. De acordo com Pereira (2015) o perfil de trabalho da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionado à ação junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos.

Nas instituições escolares, a coordenação pedagógica da educação infantil, de acordo com Araújo e Pinazza (2019) possui papel formativo, mediador, transformador, potencializador, avaliador, tanto no que se refere a intervir entre a realidade do contexto educacional quanto no que se refere a formação das profissionais. Logo, é necessário que a atuação da CP nesse contexto esteja atrelada a uma conciliação do seu trabalho docente e com as famílias com a finalidade do desenvolvimento das crianças.

A participação efetiva das famílias e das crianças tem encontrado resistência em grande parte dos ambientes educacionais, sendo mais comum serem colocadas na função de executoras de orientações ou tarefas previamente definidas. Logo, no contexto do planejamento do retorno às atividades nas creches e pré-escolas, essa postura precisa ser problematizada e transformada para que as famílias sejam realmente acolhidas pelas instituições. É fundamental que elas sejam ouvidas nos seus temores e preocupações, opinem sobre aspectos julgados importantes, expressem suas percepções a respeito do que, de fato, pode garantir o bem estar de seus filhos nesse retorno, enfim, participem das decisões. (Cruz *at al*, 2021, p.61).

Simultaneamente, é necessário que a coordenação pedagógica possua uma relação de cooperação, dialógica, colaborativa e democrática com os profissionais da educação infantil, para que possam proporcionar aos professores possibilidades de transformações, mediações,

reflexões e auxílio dentro do contexto escolar. Destaca Kishimoto (2010) que é preciso construir estratégias para envolver a família na educação dos filhos, mais especificamente “livros, bilhetes e conversas entre pais e professoras podem favorecer uma prática colaborativa, interativa, planejada e o envolvimento dos responsáveis pela educação da criança.” (Kishimoto, 2010, p.28).

Vale salientar que as possibilidades que devem ser proporcionadas para os profissionais da educação infantil também estão atreladas a organização e planejamento, com bases teóricas, do cotidiano das crianças e dos professores. De acordo com Araújo e Pinazza (2019) o coordenador pedagógico tece, dentro de um apanhado de variáveis e questionamentos, o cotidiano do professor, das crianças, do que é feito, à luz da teoria. Tal fato está dentro das atribuições da CP por seu papel formador, mediador e articulador. Na educação infantil, o cotidiano possui um importante papel para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo uma atribuição da CP gerir o cotidiano numa perspectiva ampla, em consonância, o tempo dentro das práticas educativas da sala de aula é gerido pelo professor.

Segundo Oliveira (2012), o tempo, enquanto instrumento de gestão educativa, é um dos eixos centrais na organização e na experiência escolar. Logo, é importante haver uma relação dialógica, de cooperação e colaboração entre coordenação pedagógica e docentes. Além da relação de cooperação e dialógica com os professores, a CP também deve manter essa relação com as famílias, visando, deixá-las, cada vez mais perto da instituição, sendo participantes ativos no processo de desenvolvimento das crianças. No contexto da relação entre a CP e as famílias, a primeira deve dialogar com as famílias com a finalidade de estreitar o elo entre a escola e a instituição, buscando maximizar as condições para o desenvolvimento da criança.

É importante que a família acompanhe o processo pedagógico no qual a criança se encontra, participando ativamente da construção da aprendizagem do estudante, e haja um envolvimento dos pais no processo educacional o qual a criança está inserida, sendo mediado pela coordenação pedagógica. A reafirmação da importância desses relacionamentos advém o entendimento e alinhamento com a ideia de que “entre os velhos desafios está a relação com as famílias, um tema especialmente importante na Educação Infantil.” (Cruz *et al*, 2021, p.148).

4. DUAS INTERAÇÕES: DUAS REALIDADES

Na pesquisa a partir das entrevistas com as coordenadoras, havia um alinhamento teórico de que para um bom entendimento das distintas realidades, far-se-ia necessário apreender os ambientes, as relações, o público que é atendido e todas as variáveis de apreensão das realidades. Foram desenvolvidas perguntas com o objetivo de conhecer a realidade da coordenação pedagógica em duas perspectivas e os impactos das interações com as famílias percebidas nas realidades das (dos) docentes no contexto da educação infantil.

No primeiro momento, a entrevista foi realizada com uma coordenadora pedagógica de uma escola privada na região metropolitana do Recife. A mesma possui formação em Pedagogia, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e já atuou em outras etapas da educação, porém, está há 6 anos na educação infantil. Em sua concepção a experiência e formação são fundamentais e fazem toda diferença para a lidar com os estudantes, educadores e famílias pois se trata de um público muito específico. Destaca em sua fala que a experiência como professora proporcionou conhecer todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, arranjada dessa forma com a perspectiva dos referenciais trabalhados e legislação, da imprescindibilidade da experiência em sala de aula. Na temática interação família-escola, a CP, verbaliza que “a interação família-escola neste segmento, é estar atenta aos mínimos detalhes, estreitando a comunicação e, principalmente, nutrindo uma relação de confiança entre todos os envolvidos.” (Coordenação Pedagógica escola privada , 2024).

No contexto da rede pública municipal, a CP também possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, atuou por 7 anos na coordenação pedagógica da educação infantil e compreende que sua formação e experiência como docente da educação infantil traz os elementos necessários para a eficácia do seu trabalho, no enfrentamento de desafios, lidando com as famílias, compreendendo melhor os sujeitos, buscando o desenvolvimento pleno da criança e colaborando com a rotina do professor. A CP destaca que, em relação a sua experiência como docente a educação infantil:

“... você traz todos os desafios que você enfrentou em sala, e trazer esse olhar enquanto coordenador você pode estar melhorando a rotina do professor, o que na sua percepção quando estava em sala de aula e agora enxerga um todo e pode trazer formas que você pode auxiliar. Eu costumo dizer que a gente traz as dores, então quando eu sinto as dores, eu consigo falar, eu consigo entender e me colocar no lugar do outro. Com minha experiência de sala de aula eu sempre trago esse olhar para a coordenação, porque eu consigo

entender melhor tanto os desafios que os professores enfrentam e também como é que eu posso ajudá-los.” (Coordenação Pedagógica escola pública, 2024).

Chama atenção na fala da coordenação da escola pública a importância da experiência profissional anterior como professora não só pela efetividade de um trabalho, mas reflexão da própria prática enquanto outrora docente. Essa reflexão não esteve presente na primeira professora, suscitando hipóteses de que as questões mais objetivas institucionais caberiam maior visibilidade no momento.

Tabela 1: estratégias de interação com as famílias

Estratégias de interação com as famílias	
CP - Escola privada	CP - Escola pública
Comunicação eficiente	Diálogo constante
Relacionamento baseado na verdade e confiança	Feedbacks
Desempenho das atividades baseado em acertos	Laço afetivo
Excelência	Percepção do compromisso dos educadores
Paixão	Confiança

Fonte: entrevista semiestrutura elaborada pelas autoras

Através destas estratégias a CP da escola privada afirma que a interação auxilia na formação integral do estudante, através de um trabalho individualizado e isto é confirmado por Osório (1996, p. 82) “quando diz que é de grande importância que a escola mantenha interação com a família de seus alunos, pois com a interação da família no ambiente escolar, os alunos se sentem mais seguros e participativos.”

Já a CP da rede pública, destaca que o diálogo constante com as famílias e os feedbacks, neste contexto da educação infantil, proporcionam o fortalecimento da confiança e criação de vínculos, trazendo essas famílias cada vez mais para perto, não apenas quando ela é convidada para esse espaço. Além disso, esse diálogo contribui para que a escola possa conhecer as crianças, através da participação das famílias.

Na educação infantil é a partir das interações dessa família, do diálogo entre o educador e família, que eu começo a perceber essa minha criança, do que ela precisa, porque ela também vai trazer seus recortes a partir do seu corpo, mas eu preciso de mais elementos. Então quando essa família traz esse recurso a partir da sua

participação, de um diálogo, eu vou conhecendo essa criança e sabendo como lidar com ela. (Coordenação Pedagógica escola pública, 2024).

No ano de 2020, aconteceu no mundo a Pandemia causada pela COVID-19, que afastou os estudantes, professores e funcionários das escolas e as casas se tornaram ambientes de aprendizagem, local de reunião escolares, salas de aula e com isso as coordenações pedagógicas precisaram traçar meios estratégicos para aproximação com as famílias. Segundo Pereira (2012), a família e a escola precisam se unir para auxílio do aluno que será lançado na sociedade, ambas devem cuidar de sua preparação, acolhimento e cognição.

A CP da escola privada afirmou que no contexto da Pandemia, foi primordial o estreitamento da comunicação, o reforço das orientações pedagógicas às famílias e o bom uso dos recursos tecnológicos. No contexto da rede pública, a CP buscou como estratégia as orientações com as famílias, momentos de interação das crianças com os docentes, interações com as famílias para sanar dúvidas e sobre temáticas específicas dependendo da faixa etária - introdução alimentar, desfralde - compreendendo que cada família possuía uma realidade, então esses momentos eram deixados mais livremente. Além disso, as famílias recebiam Kits merenda da prefeitura, e na data desses recebimentos, a coordenação pedagógica criou os “Cadernos de interação família escola”, para que as crianças juntamente com suas famílias pudessem se aproximar mais da rotina que existia na escola e com uma disposição de materias para realizar algumas vivências. As especificidades da pandemia, permitem concluir a partir da interação com as famílias, foi viabilizado as práticas concretas e planejadas das professoras, mesmo no contexto remoto.

No processo de trabalho da coordenação pedagógica é comum o dia a dia se tornar rotineiro, e não expandir o desenvolvimento profissional e com isso obter esta ampliação se torna mais peculiar devido a esta rotina. Viver experiências e diálogos com as famílias faz aumentar a gama e o senso de propriedade por ter vivido diversas situações. A CP da escola particular afirma que trabalhar com pessoas é o que faz aprender todos os dias, mesmo na educação há mais de 30 anos, a interação diária com as famílias é um dos fatores que faz crescer diariamente e ter a certeza de que é uma eterna aprendiz, e em paralelo, a CP da rede pública afirma que toda pessoa tem algo para ensinar, seja algo para a vida pessoal ou profissional, então estar na CP faz com que se exercite o ato da escuta mais afetiva e esse processo colabora para o desenvolvimento pessoal de cada ser humano. De acordo com Vygotsky (2007), pode-se perceber que a interação entre indivíduos é o que possibilita o desenvolvimento significativo

na pessoa. Na coordenação, na fala das entrevistadas, é uma aprendizagem que expande para o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada, o objetivo geral foi apreender a importância, desafios e possibilidades das interações entre a coordenação pedagógica (CP) e as famílias no contexto da educação infantil, buscando compreender como essa relação se estabelece, quais os desafios existentes e quais estratégias são utilizadas para estabelecer e fortalecer essa relação.

Constatamos que a relação entre coordenador pedagógico e a família é essencial no desenvolvimento integral das crianças, principalmente na fase da educação infantil, utilizando estratégias para uma conexão assertiva, transparente, proporcionando segurança a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que o processo formativo do profissional, seja a graduação, pós-graduação e até uma temporada como docente, faz com que a CP se empodere para além do discurso, mas também nas ações, com um olhar mais atento e humanizado. A experiência como docente traz subsídios para colaborar com o trabalho na coordenação pedagógica, destacando o auxílio na rotina dos educadores, numa relação afetiva.

Outro ponto importante, é que as ações podem se diferenciar de acordo com o público atendido, com a visão e missão da instituição, entre outras diferenças, porém, existem ações que são comuns independente do cenário, como diálogo eficiente, afetividade e confiança. Além disso, observou-se que o desempenho da coordenação pedagógica para que a coletividade aconteça na escola é um grande desafio, como foi enfatizado pelos próprios entrevistados, mas um necessário para a qualificação constante do ensino. Neste processo, é de suma importância construir uma relação de confiança com os professores.

Na análise, pudemos perceber que estratégias pautadas numa relação de confiança, compromisso, comunicação, feedbacks, são alguns elementos utilizados por parte da CP para trazer as famílias para mais próximo do ambiente escolar. É importante que a família se sinta pertencente desse ambiente, como parte que colabora para o desenvolvimento da criança e como parte da comunidade escolar, possuindo participação ativa e conseqüentemente possibilitando a criação de um vínculo afetivo entre a família e a escola.

Existe uma equipe que está debruçada no desenvolvimento das crianças da educação infantil, dentro do contexto escolar, as análises partem da busca pela compreensão de como se dá o estabelecimento da relação entre a coordenação pedagógica e as famílias da educação

infantil e como ela colabora com esse processo. Os resultados mostraram que essa interação entre a família e a escola, mediada pela CP é imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças, possibilitando uma relação de confiança, estabelecida através de um diálogo constante, de feedbacks e compreensão do comprometimento da equipe docente para com as crianças, a fim de possibilitar um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança. São elementos que estiveram mais presentes e externalizados principalmente, após a pandemia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A da S. Conselhos escolares Espaço de cogestão da escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 173-183, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ARAUJO, A. C. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes: **Faculdade de Educação**, Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em: < http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/9994/1/2011_AdilsonCesardeAraujo.pdf > Acesso em: 23/01/2024

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

_____. Ministério da Educação Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Brasília. MEC, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>.

CARVALHO, R. S de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias** v. 16, n. 41, 124-141, 2015): Infância, Literatura e Educação. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517/17497>>.

CORRÊA, S; FERRI, C. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016. Disponível em:

CRUZ, S *et al.* A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Revista Zero-a-Seis**. v. 23, Dossiê: Educação infantil em tempos de Pandemia, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003/45379>>.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T.M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In Frade, I.C.A. S *et al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001818642>>.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-246. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200003>>. Acesso em 25 de dezembro de 2023.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2006.

OSORIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEREIRA, J. R. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>>.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (2011). Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, v.1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M. O coordenador pedagógico como articulador da relação família e escola: uma análise sobre a experiência do 1º ao 3º ano do ensino fundamental na Unidade Integrada Raimundo Fernandes, em Apicum-Açu-MA. UFMA. São Luís, p.66, 2019. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3328/2/ElizeteSilva.pdf>>.

TAPOROSKY, B.C.R; SILVEIRA, A.D. A negativa do direito à educação infantil pelos tribunais de justiça do Brasil. **Educação e Fronteiras, Dourados**, v. 8, n. 23, p. 35–53, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9435>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENAS, R. F. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.**

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. In: **Coordenação pedagógica em foco. Salto para o futuro.** Ano XXII – Boletim 1 – Abril 2012.