

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maíra Barcellos Silva¹

Catarina Cerqueira de Freitas Santos²

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender o lugar da afetividade no trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, analisando como ela se manifesta nas relações estabelecidas entre coordenadores, professores e estudantes. O trabalho discute a indissociabilidade entre cuidar e educar, e o papel do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador do contexto escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio de um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de Recife. Os dados foram coletados por observação sistemática não participante e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, sendo analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que, embora haja compreensão teórica sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento integral da criança, a prática da coordenação é marcada pela sobrecarga administrativa, hiperburocratização e demandas gerencialistas, que limitam as oportunidades de interação afetiva. Observou-se uma dualidade entre o discurso e a prática da afetividade, especialmente na relação com os estudantes, que, em muitos casos, é secundarizada frente às tarefas burocráticas. Conclui-se que a afetividade ocupa um espaço idealizado, porém fragilizado, no exercício da coordenação pedagógica, sendo necessário repensar as condições de trabalho e a identidade profissional para que o afeto se consolide como elemento estruturante da prática educativa.

Palavras-chave: Afetividade; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objeto refletir sobre a importância da afetividade nas relações que são construídas no ambiente escolar, em especial, no trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil. Uma vez que a afetividade é a capacidade do indivíduo, enquanto ser humano, de ser afetado por fatores sociais e orgânicos, através de sensações atreladas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (Mahoney; Almeida, 2007). Desse modo, é possível compreender a afetividade como um modo de influência expressiva na vida e experiências dos sujeitos.

Isto posto, é interessante analisar a afetividade enquanto um processo que interfere na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil. Tomando como base a teoria Walloniana, que visava “o estudo integrado do desenvolvimento, abarcando os vários campos funcionais (afetividade, motricidade, inteligência)”(Monteiro e Caraúbas, 2012, p.

¹ Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. Email:maira.barcellos@ufpe.br

² Professor(a) do Departamento de Políticas e Gestão da Educação – Centro de Educação – UFPE. Email: catarina.csantos@ufpe.br

84), ou seja, incluindo a afetividade no campo do desenvolvimento cognitivo. Identifica-se que a afetividade é fundamental na construção do conhecimento e do ser. Ela está diretamente ligada aos campos motor e cognitivo através da emoção (um dos momentos da evolução da afetividade), uma vez que “as emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações” (Mahoney e Almeida, 2007, p. 18). Ou seja, é a partir da afetividade, expressada pelo ato motor, e da interação do indivíduo com o meio social que a aprendizagem — enquanto desenvolvimento da função cognitiva — acontece. Assim, são as relações afetivas construídas no meio em que o estudante está inserido, que fornecem subsídios para um processo educativo mais proveitoso e satisfatório.

No contexto da Educação Infantil, estabelecida como a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 96), a afetividade torna-se um elemento fundamental. Tal associação é fundamentada no fato de a Educação Infantil ser uma etapa de ensino que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5(cinco), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996). A esse respeito, o psicólogo Carl Rogers (1977) defende a existência de um lugar onde a aprendizagem da “pessoa *toda*” possa acontecer, sendo essa uma forma de reunir a aprendizagem cognitiva e a aprendizagem afetivo-vivencial. A partir desse viés, é possível considerar a afetividade como um elemento necessário para que a Educação Infantil possa cumprir com o seu objetivo de desenvolver a criança, integralmente, no ambiente escolar.

Qualifica-se, então, a escola como o lugar onde as crianças se relacionam com os outros e com o meio, desenvolvendo suas aprendizagens. Como afirma o professor e especialista em educação infantil, Vital Didonet (2001), falar de creche ou de Educação Infantil, para além de termos institucionais, de qualidade ou importância social e educacional, é falar sobre as crianças: seres pequenos, exuberantes de vida e capazes de polarizar as atenções ao redor de si. Ou seja, constituindo a criança como o sujeito de principal relevância no que se refere às Unidades Escolares de Educação Infantil. Sendo assim, faz-se necessária a devida gestão e organização desse espaço, tanto de forma administrativa, quanto de forma pedagógica. Tal fato imprime às instituições educacionais, bem como aos profissionais nelas inseridos, a missão de ser um lugar seguro, de afeto, acolhimento, e que assegure os direitos fundamentais da criança. Afinal, uma escola voltada para crianças pequenas tem, em primeiro lugar, um compromisso com o ato de acolher (Didonet, 2001).

Em meio a esse cenário, está inserida a pessoa do Coordenador Pedagógico — CP, figura responsável pela organização pedagógica do espaço escolar e citado na LDBEN 96, em

seu Art. 14, como supervisor, uma função técnico-pedagógica. Entretanto, o debate sobre coordenação pedagógica se configurou historicamente como uma função controladora, executora e fiscal do trabalho docente (Aguiar, 2013). Na contemporaneidade a função do Coordenador Pedagógico desenvolve-se “na busca de superação de dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, concepção e execução, professor e gestor”(Aguiar, 2013, p.78). Assim, esse profissional torna-se responsável pela organização dos processos escolares, ação que se materializa nas funções de articulação, formação e transformação do contexto educacional (Silva e Sampaio, 2015).

Isto posto, dada a importância do coordenador pedagógico — enquanto profissional responsável pelo “desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva” (Aguiar, 2013, p. 79) — para o avanço dos objetivos da escola, é válido discutir as inúmeras dificuldades e obstáculos que o CP precisa conviver e enfrentar durante o exercício de sua função, o que promove uma “imprecisão na identidade desse profissional”(Aguiar, 2013, p. 79). Na medida em que sua prática pedagógica é costumeiramente perpassada por demandas urgentes da rotina escolar, somada a grande quantidade de tarefas, a falta de tempo para executá-las e a atribuição (de forma intencional ou não) de muitas atividades que não são inerentes ao seu cargo. Tomando como base o pensamento de Placco, Souza e Almeida (2012) é natural que essa falta de compreensão em relação aos limites da sua função possa acarretar desvios do exercício da coordenação em si, devido ao fato de sua atuação profissional privilegiar a integração dos diversos agentes da comunidade escolar. Compreende-se, portanto, a coordenadora como o elo que une professor, aluno e família, estando, assim, imersa em diversas relações, à medida em que lida com suas inúmeras responsabilidades.

Em vista disso, esta pesquisa buscou compreender como se dá a relação coordenador-professor-aluno, em um Centro Municipal de Educação Infantil — CMEI, a partir da seguinte questão guia: **qual o lugar da afetividade no trabalho da coordenação pedagógica da Educação Infantil?**

Ademais, a motivação para tal investigação se deu a partir da minha experiência enquanto auxiliar de coordenação da Educação infantil, que gerou uma certa afinidade com o campo e com o sujeito escolhido para essa pesquisa. E se justifica também pela insuficiência de pesquisas acadêmicas e aprofundamento teórico no que se refere a afetividade relacionada, especificamente, com a atuação da coordenação pedagógica na Educação infantil. À exemplo

disso, a partir de uma pesquisa inicial no repositório digital ATTENA da UFPE, percebemos que não existem pesquisas acerca dessa temática.

Diante disso, determinou-se como objetivo geral desta pesquisa compreender qual o lugar da afetividade no trabalho da coordenação pedagógica da Educação Infantil. A partir de tal objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos: discutir a importância de construir relações afetivas na educação infantil, analisar a rotina da coordenadora pedagógica na unidade escolar em que trabalha, mediante suas especificidades, analisar se há dualidade entre o discurso e prática da afetividade na relação da coordenação com os estudantes e professores.

A fim de alcançar os objetivos anunciados, o texto foi organizado em quatro seções além desta introdução. Inicialmente, foi importante destacar o referencial teórico da pesquisa, dividido em duas partes: reflexões sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil, bem como entender o lugar da afetividade no processo educativo das crianças e, em seguida, sobre o papel da coordenação pedagógica, enquanto um agente afetivo, mediante as diversas funções que exerce na escola e em contato com os sujeitos da comunidade escolar. Na seção subsequente, estão dispostos os procedimentos metodológicos adotados e, posteriormente, a análise e discussão dos dados da pesquisa. E, enfim, as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Infantil: Assistencialismo X Aprendizagem afetiva

A partir de um ponto de vista histórico, as crianças estiveram, por muitos séculos, à margem da sociedade no que se refere à garantia de direitos, uma vez que eram cuidadas e educadas por seus familiares ou responsáveis, pois era através do convívio entre gerações que as normas e regras culturais eram perpassadas. Para Oliveira (2014), logo após o desmame, e passado o período de extrema dependência para atender as necessidades básicas, a criança já era considerada apta para auxiliar os adultos nas atividades diárias. E era dessa maneira que acontecia a aquisição de conhecimentos e a integração da criança no meio social.

No contexto brasileiro, o cuidado da criança foi marcado pelo trabalho escravizado dos povos indígenas e dos negros; pelo crescimento populacional; e aumento da miséria. Pois, para Marques, Pegoraro e Silva (2019), foram tais fatores que desencadearam frequentes abandonos de recém-nascidos e incentivaram a prática da adoção informal.

Através das rodas dos expostos e instituições como as Santas Casas de Misericórdia, que abrigaram as crianças abandonadas durante o período colonial.

Entretanto, no século XIX, essas instituições foram abolidas em virtude da grande taxa de mortalidade infantil. E com o início da industrialização, as mulheres começaram a adentrar o mercado de trabalho e não tinham como cuidar dos seus filhos em tempo integral. As crianças, então, passaram a ficar com as chamadas “criadeiras”, mulheres pobres que, em troca de dinheiro, cuidavam de diversas crianças ao mesmo tempo e, muitas vezes, em condições precárias de higiene (Marques, Pegoraro e Silva, 2019). Foi diante desse contexto, que as creches surgiram, como uma medida de sanitização e com caráter assistencialista.

Depois de muitos anos, em meados das décadas de 1970 e 1980, a realidade da educação para crianças começa a tomar outro rumo, com o surgimento de estudos sobre novas concepções de infância. Mas, o primeiro grande passo da história da educação infantil no Brasil, foi em 1988, quando a constituição vigente estabeleceu que as creches e pré-escolas passavam a fazer parte do sistema educacional do país. Tornando a Educação infantil um direito assegurado por lei especificado no Art.208 (e obrigatório a partir dos 4 anos de idade). A partir desse momento, as creches foram se institucionalizando aos poucos, até que em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil passou a ser dever dos municípios e teve suas subdivisões determinadas: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos — determinação que foi alterada pela Emenda Constitucional N° 53, de 19 de Dezembro de 2006, que estabeleceu a educação infantil para crianças de até 5 anos de idade — Inserindo, finalmente, a educação infantil à educação básica.

Desse modo, é possível perceber que a educação infantil enfrentou diversos obstáculos até ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica. E foi a partir desse reconhecimento que as creches e pré-escolas passaram a ser ambientes educacionais, sendo assim, fez-se necessária a devida gestão dessas instituições bem como a correspondente oferta de atividades pedagógicas. Dessa forma, é importante considerar, que essa caminhada de conquistas da Educação Infantil no cenário educativo, em direção contrária ao assistencialismo, não desassocia o cuidado da educação na referida etapa. Na verdade, muito pelo contrário, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI, elaborado em 1998, deixa clara a relação entre educar e cuidar. A medida em que afirma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e

confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p. 23)

Essa relação fica ainda mais evidente quando esse documento, em termos de definição, estabelece que o ato de cuidar está diretamente ligado ao suporte de desenvolvimento às capacidades da criança (RCNEI, 1998). Constatase, portanto, que educar significa proporcionar situações de cuidado, que, por sua vez, significa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, processos indissociáveis e complementares para alcançar o seu objetivo comum: o atendimento aos estudantes da educação infantil.

A esse respeito, é importante destacar que, em termos de legislação vigente, a Resolução CNE/CEB - 1/2024, lei que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, define creches e pré-escolas como espaços “que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2024). Ademais, em seu Art.26, o documento estabelece como um dos indicadores da qualidade da Educação Infantil, as devidas “interações próprias do cuidar e do educar que se estabelecem entre os profissionais e os bebês e crianças”(Brasil, 2024). Observa-se, diante da legislação, a necessidade de conceber uma prática pedagógica de qualidade, fundamentada em uma visão ampla de Educação. O que demanda considerar educação e cuidado como termos de semântica diferentes, mas de igual importância e finalidade. Afinal, suas atuações conjuntas corroboram para o desenvolvimento da criança, que enquanto é cuidada, é, também, educada. Traduzindo isso em práticas pedagógicas, por exemplo, ao ensinar uma criança a tomar banho, além de um ato de higiene, é uma oportunidade de aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências, ao trabalhar: esquema corporal, coordenação motora, noções de limpeza, autoconhecimento, autonomia e etc.

Dante dessa trajetória histórica, onde o assistencialismo e a educação se complementam no processo de aprendizagem, é relevante entender o lugar da afetividade nesse processo. Desse modo, é possível compreender a afetividade como um modo de influência expressiva na vida e experiências dos sujeitos. Na escola, não seria diferente, afinal a “cultura escolar inclui também a dimensão afetiva” (Libâneo, 1998).

Assim, é fundamental analisar que a afetividade deve estar presente nas ações práticas da escola e de seus profissionais, visto que é um novo ambiente e pode desafiar o desenvolvimento da criança. Tomando como base o pensamento de Jane Felipe (2011, p.12), “toda instituição que tem a responsabilidade de cuidar/educar crianças pequenas, representa um novo desafio para o desenvolvimento infantil”, afinal trata-se de um novo espaço,

completamente diferente do ambiente doméstico ao qual a criança está acostumada. Então, para que possa proporcionar experiências de aprendizagem, o espaço escolar deve ser sentido como prazeroso e agradável, não como algo desconfortável (Felipe, 2011). Nesse sentido, também, se dá a construção afetiva das relações entre as crianças e os profissionais da educação infantil, que são “intérpretes entre elas e o mundo que as cerca” (Felipe, 2011, p.9). Dado que a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções ligadas, também, às relações escolares que os alunos estabelecem (Libâneo, 1998).

3.2 A Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: uma função articuladora, formadora, transformadora e AFETIVA

Dante do cenário exposto no tópico anterior, está inserida a pessoa do Coordenador Pedagógico, figura responsável pela organização pedagógica do espaço escolar, ação que se materializa e aborda as funções de articulação, formação e transformação do contexto educacional (Silva e Sampaio, 2015).

Dada a importância do coordenador pedagógico, enquanto profissional responsável pela organização da escola, do trabalho docente, da interação entre escola e comunidade e ser um importante agente no desenvolvimento pedagógico e afetivo dos estudantes, visando sempre um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, é válido discutir as inúmeras dificuldades e obstáculos que o CP precisa conviver e enfrentar durante o exercício de sua função, o que promove uma “imprecisão na identidade desse profissional” (Aguiar, 2013, p.79). Acerca do detalhamento dessas atribuições, Placco, Souza e Almeida (2012, p.761) afirmam:

As atribuições desses profissionais, [...] são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (Placco, Souza e Almeida, 2012, p.761)

Assim, nota-se que sua prática pedagógica é costumeiramente perpassada por demandas urgentes da rotina escolar. Isso, somado a grande quantidade de tarefas, a falta de

tempo para executá-las e a atribuição (de forma intencional ou não) de muitas atividades que são, ou não, inerentes ao seu cargo. A esse respeito, Aguiar (2013, p.79), declara que o CP está submetido a um “flagrante desvio de função, associado à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado, produzem incertezas entre os Coordenadores Pedagógicos”. Tomando como base o pensamento de Placco, Souza e Almeida (2012) é natural que essa falta de compreensão em relação aos limites da sua função possa gerar desvios do exercício da coordenação em si, devido ao fato de sua atuação profissional privilegiar a integração dos diversos agentes da comunidade escolar.

Compreende-se, portanto, a coordenadora como o elo que une professor, aluno e família, estando, assim, imersa em diversas relações, à medida em que lida com suas inúmeras responsabilidades. A partir desse viés, torna-se imperativo discutir qual a importância da afetividade mediante as três principais funções da Coordenação Pedagógica: de articulação, formação e transformação. Nessa perspectiva, Almeida e Placco (2011), sobre as funções da CP, reiteram, em três tópicos, que:

- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (Almeida e Placco, 2011, s/p).

Portanto, é possível, no primeiro tópico, compreender que em sua função articuladora, a coordenadora atua como um elo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, como professores, alunos, pais e comunidade. Com a intenção de promover a comunicação e colaboração efetivas entre esses grupos, garantindo que estejam alinhados com os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas da instituição. Ou seja, se articula para criar um ambiente de aprendizado coeso, integrado e de acordo com a realidade escolar.

Nesse sentido, faz-se necessária a prática da afetividade na construção das relações coordenador-professor-aluno, para garantir o sentimento de segurança, dos alunos da Educação Infantil, no ambiente escolar. De acordo com Filho, Kaercher e Cunha (2011), uma instituição de Educação Infantil é afetuosa; tem sua própria rotina; e organiza suas atividades, escolhas e objetivos visando o bem-estar das crianças; para que se sintam seguras e orientadas no ambiente escolar. Diante disso, entender a criança como o sujeito de principal relevância na articulação — por parte da CP — do ambiente escolar, é de fundamental importância que a relação coordenador-aluno se dê através da afetividade. Uma vez que é

“por meio das atitudes afetivas dos adultos que lidam com elas [as crianças], garantir-se-á que se sintam seguras, confiantes, queridas, estimuladas, desafiadas e orientadas” (Filho, Kaercher e Cunha, 2011, p.32).

Compreende-se que, em sua função formadora, a coordenadora tem um papel importante na formação continuada dos educadores. Isso envolve oferecer suporte, orientação e oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, ajudando-os a aprimorar suas práticas pedagógicas. O que pode incluir reuniões de formação, palestras, dinâmicas e troca de experiências, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado das crianças.

Nessa perspectiva, entende-se como fundamental o uso da afetividade na construção da relação coordenador-professor, com o intuito de que as crianças tenham acesso a um ensino e aprendizagem de qualidade. Segundo Carl Rogers (1977), a qualidade das experiências de aprendizagem pode ser julgada à medida em que estas se aproximam ou afastam da concepção de aprendizagem da “*pessoa toda*”, sendo essa uma forma de reunir a aprendizagem cognitiva e a aprendizagem afetiva. Ou seja, a aprendizagem significativa está diretamente ligada à prática da afetividade. Desse modo, compreendendo o professor como um importante mediador — por meio da sua prática pedagógica —; entre a criança e o mundo no processo educativo; é de notória necessidade que a construção da relação coordenador-professor seja afetiva. Posto que para formar professores com as atitudes afetivas necessárias para oportunizar uma aprendizagem da “*pessoa toda*”, é imprescindível que os facilitadores/formadores já possuam essas atitudes (Rogers, 1977).

Por fim, no terceiro tópico, é possível compreender que em sua função transformadora, cabe à coordenadora implementar mudanças e inovações que visam melhorar a educação infantil. Isso pode incluir a introdução de novas metodologias, a adaptação do currículo às necessidades dos alunos e a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, sempre estimulando a reflexão e criticidade da prática pedagógica da escola, bem como de seus agentes. A esse respeito, Aguiar (2013, p.81) afirma que para alcançar a dimensão transformadora em suas ações, o CP “precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo, através da articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador”.

Por esse ângulo, torna-se essencial que o coordenador pedagógico estabeleça relações afetivas com todos os atores escolares — uma vez que esses atores têm “ações de currículo”, “ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos, por se dar em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por responsabilização e

participatividade dos sujeitos” (Madeira, 2016) — para que a realidade escolar seja transformada. No contexto da Educação Infantil, de acordo com o Art. 21, da Resolução CNE/CEB - 1/2024, “instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento” (Brasil, 2024). Isto posto, concebendo a importância do coordenador, enquanto articulador e formador, que se relaciona com os diversos atores escolares, é significativo que estas relações se deem afetivamente. Afinal, é através de processos que considerem, inclusive, os aspectos afetivos da formação e desenvolvimento profissional que a transformação da realidade de instituições educacionais acontece (Madeira, 2016).

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi de natureza qualitativa, que, de acordo com Minayo (2002) é um tipo de pesquisa que se preocupa com “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, trabalhando com o “universo de significados, [...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21 e 22). Foi desenvolvido um estudo de caso, tomando como base pensamento de Marli André (2013), que destaca o valor desse método para a pesquisa educacional e qualitativa, uma vez que “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (André, 2013, p. 97).

A partir desse viés, uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Recife foi escolhida como campo para a pesquisa. O sujeito da pesquisa é a coordenadora dessa instituição que atua junto à educação infantil. A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sua identidade será preservada, em consonância com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Utilizaremos o nome fictício de Maisa.

O sujeito da nossa pesquisa é uma pedagoga, formada também em comunicação social e educação religiosa. Iniciou uma formação na área de coordenação e gestão, mas não conseguiu concluir por questões de tempo. Revelou interesse em retomar os estudos sobre o tema por estar atuando no cargo de coordenadora e por compreender a necessidade de construir conhecimento acerca das questões teóricas, que auxiliam o profissional no melhor exercício da função.

Para coleta de dados, utilizamos duas estratégias: observação e entrevistas semiestruturadas. Na etapa de observação, foi utilizado o método da observação sistemática

não participante, de acordo com Gil (2008, p.101) "A observação não participante também pode ser conhecida como simples. O pesquisador permanece alheio à comunidade ou processo ao qual está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado". Assim, a prática da coordenadora foi observada focando nos seguintes aspectos: rotina; exercício da função; e relação com professores, alunos e funcionários. Acompanhamos uma semana de trabalho da profissional, e, para a devida sistematização e organização dos dados, os registros das observações foram registrados em um diário de campo. O diário de campo é "um instrumento para registro de dados coletados ou produzidos no e a partir do tempo de permanência no campo de pesquisa" (Teixeira, 2023, p. 1682).

Na segunda etapa de coleta de dados, a pesquisa recorreu ao uso de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora. Uma vez que, esse tipo de entrevista "permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal."(Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos, 2009, p.72).

Por fim, quanto ao procedimento de análise; tanto do diário de campo, quanto das entrevistas, realizamos uma análise de conteúdo com base no pensamento de Bardin (1977), respeitando as suas três fases de organização: 1. a pré-análise, que corresponde a fase de sistematização das informações obtidas e ideias iniciais; 2. a exploração do material, fase central da análise, onde os dados foram efetivamente analisados e organizados; e 3. tratamento dos resultados e interpretação, momento em que os dados analisados foram conectados ao referencial teórico, para gerar conhecimento e responder aos objetivos da pesquisa.

Para atingir os objetivos específicos da pesquisa, dividimos a nossa análise considerando duas categorias: a primeira é a identidade do trabalho da coordenação pedagógica, que se relaciona com as especificidades das demandas rotineiras; a segunda categoria é o lugar da afetividade, onde buscamos destacar a distância entre o que é dito e o que é feito. As nossas análises entrecruzam observações registradas no diário de campo com trechos da entrevista desenvolvida ao longo da semana que acompanhamos o trabalho da coordenadora.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 A identidade do trabalho da coordenação pedagógica

Para uma análise reflexiva das questões dessa categoria que emergiu a partir da leitura das respostas da entrevista bem como do acompanhamento da rotina, faz-se necessário, refletir acerca da identidade profissional do coordenador pedagógico. Um profissional que lida com inúmeras dificuldades e obstáculos durante o exercício de sua função, o que promove uma “imprecisão na identidade desse profissional”. A esse respeito, entende-se que o CP está submetido a um “flagrante desvio de função, associado à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado, produzem incertezas entre os Coordenadores Pedagógicos” (Aguiar, 2013, p.79).

Assim, com o objetivo de explorar os conhecimentos e a compreensão da coordenadora pedagógica acerca dos aspectos que envolvem o seu atual cargo, a pedagoga foi indagada sobre o desejo de exercer a atividade, bem como sobre o processo para chegar a tal função. Então, ela respondeu que já havia trabalhado na área de coordenação na rede particular, logo após o nascimento dos seus filhos, e que, no ano de 2024, ao enfrentar questões de saúde, e com a abertura do concurso interno para a coordenação na rede municipal em que atua, se disponibilizou a fazê-lo e passou na seleção. E afirma: “Quando eu recebi o resultado, estava em casa (de licença médica), porque eu tinha feito uma cirurgia de hérnia.”

A partir dessas informações, é possível perceber que, para Maisa, a coordenação é o lugar de “fuga da sala de aula”, ao qual ela recorre quando se vê em situações de vulnerabilidade física ou psicológica, como, por exemplo, o puerpério ou um período pós-operatório. Compreensão equivocada, tendo em vista o caráter desafiador da coordenação pedagógica, enquanto uma função articuladora, formadora e transformadora.

Outro aspecto da discussão acerca da identidade do CP, é acerca da quantidade de atribuições desse profissional. A esse respeito, Aguiar (2013, p.79), declara que o CP está submetido a um “flagrante desvio de função, associado à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado, produzem incertezas entre os Coordenadores Pedagógicos”. Diante desse contexto, são justificáveis os seguintes questionamentos: Quais são as responsabilidades da coordenadora no ambiente escolar? Como se dá a sua rotina de trabalho, pode descrevê-la?

Olha, vamos tentar ver o que a gente consegue resumir, a rotina ao chegar na escola: a primeira coisa que eu procuro fazer é dar o ar da graça na direção, pra gestão e procurar ver os professores, né? [...] E volto para sala, abro o computador e vou ver as demandas, porque a gente sempre recebe vários e-mails da rede com orientações para coordenação. [...] Logo depois disso, procuro verificar a questão do diário-line, que é uma coisa que a gente tá com problema atualmente. [...] O sistema instável causa problema e

atrasos, inclusive para mim, (é difícil) pra abrir algumas vezes, pra poder fazer reabertura das salas para eles, inserir alguma coisa ou substituições dos CTD's, logo em seguida, eu procuro uma brechinha e vou verificar a questão de planejamento! [...] geralmente, quando há alguma intervenção, de alguma ocorrência, com algum aluno, na área de saúde, alguma coisa que precisa dos pais, sou eu que ligo [...] no final do mês, vêm a demanda da coordenação e o cronograma do mês seguinte, pra passar pros professores os dias de aula atividade e formação, nas datas determinadas pela rede e a partir daí a gente vai trabalhando, né? É uma rotina bem cheia né... e nos momentos vagos a apoio da direção me pede ajuda para fazer as partes decorativas da escola.

Percebe-se, a partir da extensa descrição da rotina, que a função de CP é repleta de atribuições e responsabilidades, e, que apesar de ser importante elo entre os agentes participantes da escola: professores, funcionários, alunos, pais e comunidade, o que demanda mais atenção e toma mais tempo no dia a dia da coordenação são as atividades administrativas e burocráticas. Uma vez que, diante da sobrecarga, há uma relação de prioridade acerca das demandas gerencialistas — afinal, a escola, durante o período de observação, recebeu a visita de uma técnica da prefeitura, com o objetivo de averiguar pendências nos diários —, em detrimento das oportunidades pedagógicas que surgem a partir do contato afetuoso entre as muitas relações que permeiam o trabalho da coordenação pedagógica.

Diante do exposto, constata-se, na prática da coordenação pedagógica, um viés gerencialista e burocrático. Já que, com a inserção de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia da escola — nesse caso, o Diário online —, se (re)introduz o costume de supervisão das práticas pedagógicas. O que acaba por acarretar a priorização das atividades administrativas, em vista da cobrança aplicada acerca desse instrumento. A esse respeito, entendemos que “o uso da tecnologia se tornou fetichizado, e a tônica no neotecnismo — que pressupõe que o uso instrumental da tecnologia permite a melhoria dos resultados educacionais — passou a orientar o trabalho docente e a gestão escolar.” (Mello, Santos e Pereira, 2022, p. 903). Entretanto, a inserção de tecnologias digitais à rotina da CP representa a “hiperburocratização da ação docente, que intensifica seu trabalho em nome de uma sistematização que atende à razão da regulação” (Mello, Santos e Pereira, 2022, p. 913), e o afastamento das relações humanas e afetivas.

A vista de tantas atribuições, e analisando o dia a dia da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, indagou-se: Você considera a coordenação pedagógica uma função desafiadora?

Muito! muito desafiadora![...] **porque não é só trabalhar com a criança ou pela criança**, existe, por trás da criança, uma família, existe uma questão social, afetiva, existe uma questão de proteção ou não, de desgaste emocional, ou não, então... tudo isso reflete na criança e vai formar quem ela chega aqui na escola. [...] **E quando a gente para de trabalhar com a criança, para trabalhar com os adultos que trabalham com essas crianças, com os pais, ou com os professores, com os ADI's, etc.** é um **outro desafio!** Porque, a criança, ela é mais aberta a aceitar uma informação, ela é mais aberta a aceitar uma orientação, já o adulto, por mais que você tente falar por meios que ele vai entender, nem sempre eles aceitam. [...] é desafiadora nesse sentido, e também porque, além da questão do dia a dia, ainda tem a questão que não depende de você, que vem de uma demanda de restrição da prefeitura, de outros órgãos, para ser repassado e **você tem que muitas vezes intermediar a questão do conflito de interagir de um lado e outro...** às vezes, se calar e às vezes, ter que impor algumas situações... então é, de fato, muito desafiador.

Nota-se, portanto, que Maisa atribui o desafio da função de CP ao fato de lidar com os diversos grupos no cenário escolar. Tal afirmação dá luz sob a dimensão articuladora da coordenação pedagógica. Uma vez que, de acordo Aguiar (2013), está implícito ao ato de coordenar a necessidade de existir relação entre mais de um elemento material ou humano. Assim, no caso do Coordenador Pedagógico, estabelecem-se variadas relações humanas entre os grupos situados na comunidade escolar. E, nesse sentido, para gerenciar as atribuições, emoções, posturas e aspectos diversos (como a questão do conflito mencionada pela entrevistada) que surgem na escola, é requerida a articulação das relações constituídas pelo CP. Dado que “é função especificamente do coordenador pedagógico saber organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, os estudantes, a equipe de apoio e os pais dos alunos de sua unidade escolar”(Aguiar, 2013, p.80).

5.2. O lugar da afetividade no discurso e na prática

Outro dos nossos objetivos específicos, foi analisar se há dualidade entre o discurso e a prática da afetividade na relação da coordenação com os estudantes e professores. Assim, a fim de entender qual a compreensão da Coordenadora a respeito do tema, questionou-se: o que você entende por afetividade? E ela respondeu:

Afetividade é quando você tem imparcialidade em julgar, quando você tem um olhar de se colocar no lugar do outro, de empatia [...] É olhar o outro não só como alguém que você trabalha, mas você olhar como ser humano, respeitando. E quando você trabalha com respeito, aí, então, você vê a questão do afeto surgir.

Com essa resposta, é possível perceber que, ao falar de afetividade, a coordenadora refere-se a empatia, julgamento imparcial, respeito e traz as pessoas com quem trabalha para

esse cenário afetivo. Imprimindo a afetividade um aspecto empático-colaborativo; uma vez que o processo de colaboração “trata-se de uma relação social baseada em valores e na capacidade de colocar-se no lugar do outro, de ponderar sobre os argumentos apresentados” (Machado, Borges e Nicolao, 2020, p.95). Sendo possível, assim, considerar a afetividade um ato de troca, de olhar atento ao outro, que ocorre através das relações sociais.

Diante dessa concepção de afetividade, ao ser questionada sobre se considerar uma profissional afetiva, Maisa exclamou:

Sim! Eu me considero afetiva, até porque eu acho que é muito questão de temperamento também, algumas pessoas são mas são mais fechadas. Como eu sou muito sinestésica, então eu sou de interagir olhando, eu sou de interagir falando, sou de interagir pegando.[...]eu acho que isso contribui tanto pra aluno quanto pra qualquer funcionário da escola[...] essa questão de você acolher com carinho, porque você vê não só um número a mais, mas uma pessoa que, pra poder desenvolver pedagogicamente, intelectualmente, cognitivamente, ela precisa desse acolhimento; de afeto.

Destacamos o excerto da fala em que a coordenadora engloba, para além das crianças, as pessoas adultas ao quadro de desenvolvimento afetivo. Afinal, a afetividade “é de extrema importância para a saúde mental e física de todos os seres humanos por influenciar num todo, e determina o comportamento e o desenvolvimento cognitivo.” (Giménez, Fernandes P., Gonçalves, Almeida e Procópio, 2021, p. 254). Sendo assim, perguntamos: Você considera a afetividade um processo que interfere na vida e nas relações das pessoas? Se sim, de que forma?

Com certeza! Quando não há o afeto, fica difícil! Assim é a mesma coisa com uma disciplina. Se coloca no lugar de estudante... quando você gosta e você se dá bem com o professor, ainda que você não goste da disciplina, você vai criar um olhar diferente, porque você tem uma proximidade diferente com esse professor, então você vai se esforçar, se dedicar.[...] E, no trabalho, no dia a dia, existem professores que são muito difíceis, existe a gestão que é muito difícil, então, muitas vezes, você sente o desafio de: ter que ser quem você é, se impor, respeitar a opinião do próximo, e tentar desenvolver o respeito pelo outro, porque a partir do respeito é que vem afeto.

Num primeiro momento, é importante analisar que a coordenadora ressalta a importância da afetividade para a aprendizagem dos alunos, esclarecendo, através de um exemplo, que “quando o aluno se sente amado e valorizado, certamente seu desejo de aprender para retribuir ao professor é muito maior.” (Machado, Borges e Nicolao, 2020, p. 249). Verifica-se, ainda, que em um outro momento de sua resposta, ela interliga, novamente, o respeito à afetividade. No entanto, refletindo sobre tal afirmação e, tomando como base o pensamento de Freire (2019, p. 58), “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo

ético” da prática educativa. Não podendo, portanto, ser considerado um favor ou uma demonstração de afetividade.

Contudo, é significativo salientar que, a reiterada ligação entre afetividade e trabalho, por parte da CP, se explica à medida em que percebemos a ausência de afeto no ambiente em que ela trabalha. Posto que, durante a observação da rotina de Maisa, foram presenciados alguns momentos de conflito entre a coordenadora e os professores, principalmente por conta do registro do diário online, e, entre a coordenadora e a gestão observou-se uma tensão em torno do sumiço de uma caixa de livros. Em ambos os cenários, os envolvidos ultrapassaram os limites da empatia, do afeto e até mesmo do respeito, uma vez que seus colegas de trabalho usaram tons agressivos ao falar e ignoraram suas orientações. A esse respeito concordamos com Freire (2019), quando afirma que o desrespeito aos educadores e às educadoras, acaba por corroer a sensibilidade dos profissionais e, até mesmo o “bem-querer” da própria prática pedagógica.

Isso posto, e com intenção de contemplar o nosso objetivo específico a respeito da dualidade entre discurso e prática da afetividade na relação coordenador-professores, perguntamos se a unidade escolar que Maisa trabalha era, verdadeiramente, um ambiente afetivo. Frente a essa indagação, a coordenadora fala sobre as qualidades estruturais da escola e fala com carinho apenas da Vice-gestora e do Secretário escolar — pessoas que, durante a observação, demonstraram ter uma relação de proximidade com a CP. Assim, é possível notar que a prática da afetividade impacta não só os sujeitos, mas o próprio ambiente profissional e escolar.

Nesse sentido, compreendendo que a prática da afetividade é de suma importância na construção das relações coordenador-aluno, para garantir o sentimento de segurança, dos alunos da Educação Infantil, no ambiente escolar. Questionamos: Para você, qual a importância da afetividade na educação infantil? E a coordenadora afirma:

É de fundamental importância! Nessa primeira fase, eles estão deixando a casa deles, deixando o berço quentinho, o papai e a mamãe ou a vovó, que cuidam, pra vim para um local onde tem muitos estranhos que eles ainda tem que identificar quem é quem. Então essa ambiente deve ser acolhedor, com gente que vai botar no colo, que vai dar a chupeta, que vai dar a fralda, fazer o desfralde, que vai dar as refeições... Então, se não tiver essa afetividade, se não tiver esse olhar de afetividade, de abraço, de pôr no colo, de aconchego, de fazer eles se sentirem confortáveis, acolhidos, e recepcionados de uma maneira... com carinho, eles vão sofrer muito! **A falta desse olhar afetivo vai transformar o processo de desenvolvimento deles... vai ser mais uma agressão do que um aprendizado, vai ser mais um trauma, do que um processo de transformação e acolhimento.** Eles estão iniciando o processo de socialização, então precisam se sentir acolhidos, se sentir consolados até desenvolver a confiança de saber que está

indo para um local onde eles são amados, onde eles são acolhidos, onde eles podem confiar em quem tá cuidando deles ali. Então, a afetividade é de fundamental importância, para todas as turmas, mas, principalmente, para a educação infantil.

Concordamos com o exposto pela CP, uma vez que é através dos atos afetivos que partem dos adultos, que será garantido às crianças o sentimento de pertencimento, segurança e acolhimento, permitindo novos estímulos, desafios e orientações para o seu desenvolvimento integral.

Compreendendo essa importância, contemplando objetivos específicos da pesquisa, acerca da relação da coordenação com os estudantes, elaboramos a seguinte questão: Como é sua relação com as crianças? E é possível, apenas com a resposta, perceber a dualidade entre o discurso e a prática pedagógica da CP.

Com as crianças é ótimo! Assim... eu não tenho um contato todos os dias com elas, porque às vezes eu tô na demanda aqui da parte que vem da prefeitura do Recife. Mas a gente tá sempre indo, vendo na hora das refeições, brinca, vai na sala, mexe com um ou outro, na hora da atividade de educação física deles... a gente vai, interage.

Frente a esta resposta, é fundamental destacar o trecho ao qual Maisa explícita (conscientemente ou não) a primazia que ela dá às atividades administrativas. Cabe realçar, ainda, que a contradição da resposta supracitada pode ser esclarecida à medida em que analisamos a prática pedagógica da coordenadora. Durante o período de observação, Maisa teve apenas dois breves contatos com as crianças, nos momentos de “largada” (entrega das crianças às famílias) — os quais, segundo ela, devem ser sempre acompanhados pela coordenação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a importância da afetividade nas relações que são construídas no ambiente escolar, em especial, no trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil. A investigação nos possibilitou refletir sobre: a indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil e entender o lugar da afetividade no processo educativo das crianças; e sobre o papel da coordenação pedagógica, enquanto um agente afetivo, mediante as diversas funções que exerce na escola e em contato com os sujeitos da comunidade escolar.

Discutimos a importância de construir relações afetivas na educação infantil, dado que a afetividade interfere diretamente na experiência de aprendizagem das crianças, que, na construção de novos conhecimentos, têm os campos afetivo e cognitivos interligados, à medida em que se desenvolvem integralmente.

Entendemos, ainda, a partir da rotina da coordenadora pedagógica, que a afetividade é de fundamental importância para a prática pedagógica da função. Uma vez que a ausência do afeto no exercício de uma função articuladora, formadora e transformadora é um agravante nos conflitos, organização, orientação e harmonização dos grupos situados na comunidade escolar. Consideramos, assim, que a nossa investigação contribui com reflexões em torno da necessidade de renovação das práticas educativas diante das inúmeras atribuições e mudanças constantes no mundo neoliberal, que acabam ressignificando a atuação da coordenação pedagógica para um viés mais gerencialista. É imperativo, portanto, retomar a reflexão Freireana acerca da educação como ato de amor (Freire, 2015).

Infere-se, portanto, que a afetividade, no trabalho da coordenação pedagógica da Educação Infantil, ocupa o lugar da utopia. Dado que os profissionais que exercem a Coordenação Pedagógica nas escolas públicas, têm a sua prática particularmente afetada pela falta de alicerce entre o discurso e a prática da afetividade. Porquanto, apesar de considerar e entender a importância de construir relações afetivas com os estudantes, professores e demais agentes escolares, a Coordenação Pedagógica é perpassada pela ausência de consolidação da sua identidade profissional, bem como a hiperburocratização administrativa da função, fatos que corroboram para o distanciamento afetivo desse profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Coordenação pedagógica: sentidos e significados de coordenar. In.: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. (orgs.). **Gestão e Política educacional: abordagens em diferentes contextos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais**. Revista Ensino Superior. Artigo, Setembro 2011. Disponível em:
<https://revistaensinosuperior.com.br/2011/09/10/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 31, mar. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1977.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB. Lei N° 1, de 17 de Outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 out. 2024.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** v.18 n. 73, Brasília, Em Aberto, 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/256> Acessado em: 13/03/2025.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento Infantil. In.: CRAIDY, Carmem Maria. (org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** 6ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira; KAERCHER, Gládis Elise da S.; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In.: CRAIDY, Carmem Maria. (org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** 6ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2015.

GERHARD, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa.** 1º ed. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: UFRGS editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Editora Atlas s.a., 2008.

GIMENEZ, Mercedes Blanchard; PROCÓPIO, Leandra Fernandes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; PROCÓPIO, Marcos. **Afetividade na educação infantil: um estudo de caso à luz de Paulo Freire, Piaget e Wallon.** HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 32- out /dez. 2021

MACHADO, Rodrigo Prestes; BORGES, Karen Selbach; NICOLAO, Nicolao. Colaboração e Cooperação na Educação: Reflexões. Pesquisas em informáca na educação : teorias, práticas e perspecvas / Silvia de Castro Bertagnolli, Rodrigo Prestes Machado (Organizadores). – Porto Alegre, RS : IFRS, 2020.

MADEIRA, Ana Verena Magalhães. **Atos de currículo e afetividade nos processos formativos na universidade: saberes necessários.** Artigo, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38599-31032016-235540.pdf. Acesso em: 07, Abr. 2025.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In.: _____. (org.). **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Afetividade_e_aprendizagem_Contribui%C3%A7%C3%A7%C3%B5/RdnjVlcTodEC?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 29/03/2025.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmila; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, set./dez. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9-29.

MONTEIRO, Carlos Eduardo; CARAÚBAS, Lúcia. A Psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon. In.: MONTEIRO, Carlos Eduardo; CHIARO, Sylvia De. **Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** CADERNOS DE PESQUISA, v.42, n.147, p.754-771, 2012.

ROGERS, Carl Ranson. Pode a aprendizagem abranger idéias e sentimentos? In.: ROGERS, Carl Ranson; ROSENBERG, Rachel L.(org.). **A pessoa como centro.** São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1977.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. **Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás.** Ensaio: Avaliação das Política Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.964-983, 2015.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio. **O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações.** CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Portugal, v.15, n.2, p.1678-1705, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 31, mar. 2025.