

Da interpersoalidade à hierarquia: impactos da coordenação pedagógica nas atividades docentes na educação básica

From interpersonality to hierarchy: impacts of pedagogical coordination on teaching activities in basic education

De la interpersonalidad a la jerarquía: impactos de la coordinación pedagógica en las actividades docentes en la educación básica

Recebido: 07/11/2022 | Revisado: 20/11/2022 | Aceitado: 22/11/2022 | Publicado: 29/11/2022

Júlia de Fátima Santos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9555-3593>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: juliadefatima.ufc@gmail.com

Francisco Ari de Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3028-9867>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: andrade.ari7@gmail.com

Resumo

O presente estudo visa refletir os impactos que a coordenação pedagógica produz no trabalho docente, tomando como referência a experiência de duas escolas de educação infantil da rede privada da cidade de Fortaleza - Ceará. Buscou-se analisar o trabalho docente, submetido às regras traçadas pela coordenação pedagógica, para compreender como se estabelecem as relações coordenação-docente, no ambiente escolar. Como procedimento metodológico, de abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de duas escolas da rede particular da capital cearense. Dessa forma, ao se estudar tal relação, foi possível mapear o papel da coordenação pedagógica na escola sob o olhar docente, identificando, na hierárquica, as relações interpessoais na execução da gestão escolar. Após a realização das entrevistas e análise dos dados coletados, concluiu-se que as posturas adotadas pela coordenação pedagógica produzem impactos tanto positivos quanto negativos, que afetam diretamente a prática docente em sala de aula. Admite-se que o presente estudo seja oportuno para o debate sobre a importância do trabalho da coordenação pedagógica, na construção de significados docentes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Gestão escolar; Docência; Hierarquia escolar; Relações interpessoais.

Abstract

The present study aims to reflect the impacts that the pedagogical coordination has on the teaching work, taking as reference the experience of two schools of early childhood education in the private network of the city of Fortaleza - Ceará. It is sought to analyze the teaching work, subjected to the drawn rules for pedagogical coordination, to understand how the coordination-teacher relations are established in the school environment. As a methodological procedure, with a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with four teachers from two private schools in the capital of Ceará. That way, when studying this relationship, it was possible to map the role of pedagogical coordination under the teaching eye, identifying into hierarchy the interpersonal relationships in the execution of school management. After conducting the interviews and analyzing the collected data, it was concluded that the positions adopted by the pedagogical coordination produce both positive and negative impacts, that directly affecting the teaching practice in the classroom. It is admitted that the present study is opportune for the debate about the importance of the pedagogical coordination's work, in the construction of teaching meanings in Early Childhood Education.

Keywords: School management; Teaching; School hierarchy; Interpersonal relationships.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo reflejar los impactos que tiene la coordinación pedagógica en la labor docente, tomando como referencia la experiencia de dos escuelas de educación privada en la ciudad de Fortaleza - Ceará. Se buscó analizar el trabajo docente, sujeto a las reglas trazadas por la coordinación pedagógica, para comprender cómo se establecen las relaciones coordinación-docente en el ámbito escolar. Como procedimiento metodológico, con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores de dos colegios privados de la capital cearense. Así, al estudiar dicha relación, fue posible mapear el rol de la coordinación pedagógica bajo la mirada docente, identificando las relaciones interpersonales en la ejecución de la gestión escolar en la jerarquía. Luego de realizar las entrevistas y analizar los datos recolectados, se concluyó que las posiciones adoptadas por la coordinación pedagógica

producen impactos tanto positivos como negativos, que inciden directamente en la práctica docente en el aula. Se acepta que el presente estudio es oportuno para el debate sobre la importancia del trabajo de coordinación pedagógica, en la construcción de significados docentes en la Educación Infantil.

Palabras clave: Gestión escolar; Docencia; Jerarquía escolar; Relaciones interpersonales.

1. Introdução

A educação é uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. De acordo com Ivo Tonet (2014), através dela, os seres humanos se apropriam do patrimônio material e intelectual acumulado pela sociedade em cada momento e contribuem, ao mesmo tempo, para a construção deste patrimônio, visto que diferentemente dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente.

Corroborando com essa ideia, Saviani (2003) afirma que o objetivo do trabalho educativo está relacionado à humanização do homem, pois o objeto da educação atua na assimilação dos elementos culturais pelos indivíduos, para que estes se tornem humanos.

Nesse viés educacional, a escola, como instituição de ensino, surgiu a partir da necessidade da institucionalização da educação. Haja vista, as crianças serem percebidas e consideradas adultos em miniatura pela sociedade, como Ariès (1981) afirma que, não havia uma compreensão de que a criança possuía características e necessidades específicas. Com o avanço das sociedades, as demandas por diversos produtos aumentaram, e estes precisavam ser desenvolvidos cada vez mais com qualidade, e, por causa dessa expectativa, percebeu-se que somente a educação no lar não preparava os cidadãos para as novas atividades de produção. A preparação em massa com o intuito de qualificação requeria um espaço físico para que a educação coletiva fosse ofertada, e, assim, este lugar recebeu o nome de escola.

O ambiente escolar, contudo, não é território exclusivo de professores e alunos, mas de diversos funcionários que compõem uma hierarquia educacional, dentre os quais destacam-se, nessa pesquisa, os professores e os coordenadores pedagógicos.

Em linhas gerais, os coordenadores pedagógicos são os agentes da gestão escolar. Esta possui a função de promover a redistribuição das responsabilidades, que objetivam intensificar a legitimidade do sistema institucional (Luck, 1998). Assim, a coordenação pedagógica, em seu sentido estrito, garante um espaço de diálogo que fortalece a luta por uma educação de qualidade e prima pela superação dos obstáculos das ações coletivas. Cabe, ainda, ao coordenador pedagógico, junto com todos os outros educadores, promover uma aprendizagem com sentido que possibilite saberes, reflexão e transformação da prática social. (Silva, Costa & Coutinho, 2020)

Desde a década de 1990, a gestão escolar vem sendo reconhecida como base fundamental para uma organização significativa, para o estabelecimento de unidade dos processos educacionais, e como um guia de mobilização das pessoas, voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de oferta do ensino. Isto torna possível, pensar a ação dos sujeitos que configuram a gestão das escolas.

Domingues (2009) também apoia essa reflexão, ao trazer à baila o significado das ações do coordenador pedagógico no século XXI como gestor dos processos de formação. A saber, este tem a oportunidade de levar os professores a uma reflexão que produza a consciência das identidades, diante das descontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Essa breve incursão permite a reflexão acerca dos papéis desses profissionais nos dias atuais, e de como a coordenação pedagógica vivenciada no século XXI impacta nas atividades dos professores em sala de aula. Diante desse potencial reflexivo, surgem as seguintes indagações: será que o papel desenvolvido pelas coordenadoras, que aqui serão abordadas na perspectiva do gênero feminino, é bem cumprido sob o olhar das professoras que atuam junto a elas no cotidiano da escola? Será que as

coordenadoras pedagógicas refletem sobre a sua função de educadoras? Ou esquecem que um dia foram professoras? Existe um abismo entre gestão e educação?

Nesse contexto, o corrente trabalho de pesquisa propõe como objetivo geral refletir os impactos que a coordenação pedagógica produz no trabalho cotidiano das professoras de Educação Infantil, na rede privada de Fortaleza – Ceará. Busca-se, como objetivos específicos, identificar de que maneiras a postura adotada pelas coordenadoras pedagógicas interfere na prática cotidiana das professoras; analisar o papel atribuído pelas professoras à coordenação pedagógica; e, compreender como se constituem as relações interpessoais e hierárquicas entre coordenadoras e professoras dentro do ambiente escolar.

2. Coordenação Pedagógica: Trajetória e Especificidades

A partir da compreensão histórica da evolução da educação no Brasil, é possível iniciar uma nova trajetória em âmbito nacional, acerca de uma figura de extrema importância nos contextos educacionais e que, ao mesmo tempo, tem sido alvo de contradições quanto à diversidade e complexidade dos papéis que esta executa no cotidiano das instituições educativas. Essa figura denomina-se coordenador pedagógico.

Roman (2001), ao refletir sobre a perspectiva histórica da coordenação pedagógica, considera que é difícil seguir com nitidez o desenvolvimento histórico do que atualmente se chama de coordenação pedagógica.

De acordo com esse autor,

As funções externas ao trabalho docente, sejam elas denominadas de controle, apoio técnico ou planejamento, estando ou não ligadas diretamente ao cotidiano escolar e elegendo cada qual seu espaço e objeto específico de intervenção, difundiram-se e definham continuamente; foram retomadas com outros nomes, ajustadas ao seu contexto sócio-político e confundiram-se ao longo da história descontínua de suas atuações. (Roman, 2001, p. 13).

Domingues (2014) localiza os antecedentes da coordenação pedagógica ainda no século XII, no período confessional, mais precisamente nas escolas paroquiais, na pessoa dos bispos e dos mestres-escolas ou escolásticos, que tinham a tarefa de acompanhar as atividades nessas instituições escolares. Por volta do século XVIII, com o declínio da influência da igreja, atrelada ao desenvolvimento do comércio e à lenta ascensão da burguesia, surgiu o embrião da coordenação pedagógica na história da Educação brasileira: o inspetor público escolar, visto que, a esfera municipal passou a assumir cada vez mais as responsabilidades em relação à fiscalização das escolas.

Já no século XX, o Estatuto do Funcionário Público em 1941 prevê o provimento de cargos para diretor, para inspetor escolar e para delegado escolar por meio de provas e títulos. Quando havia oportunidade e necessidade, os inspetores escolares desse período realizavam um trabalho de formação dos educadores (Fusari, 1998). Nessa perspectiva, os inspetores podem ser tomados como os precursores dos coordenadores pedagógicos atuais.

A ideia para constituição de um novo profissional com essa função apresentada de maneira mais específica veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/1968), que instituiu as habilitações do Curso de Pedagogia, entre estas, a de supervisor escolar (Placco, Almeida & Souza, 2012). Segundo Cardozo (2009, p.10), a principal característica do Parecer citado é

[...] a inserção das habilitações no currículo do curso de Pedagogia, que passa a ter um tronco comum e uma parte diversificada, que variava de acordo com a habilitação escolhida, sendo elas: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, além da Docência nos Cursos Normais.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 produziu mudanças nos cursos de Pedagogia, principalmente, a separação contida em seus artigos entre formar o docente e o especialista em Educação. Ainda

de acordo com Nunes (2017), as mudanças expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais através das Resoluções nº 1 de 2002, nº 5 de 2005 e nº 1 de 2006, alteraram o perfil profissional do curso de Pedagogia e reconfiguraram o estatuto da função, tratando da formação do coordenador em cursos de especialização de nível de pós-graduação. Silva, Pires & Ferraz (2020) enaltecem que as referências encontradas para esta função ainda são discretas, sem definições precisas e respaldadas pelas principais leis que regulamentam a organização do ensino, fazendo com que o coordenador viva um processo de construção de sua identidade profissional, diante da responsabilidade que exerce no âmbito escolar.

Em se tratando da Educação Infantil, o papel do coordenador pedagógico é ainda mais específico, pois, de acordo com Zumpano e Almeida (2012), a sua atuação como formador de professores pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, uma vez que as intervenções desse profissional devem instigar o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica.

As autoras ainda apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico na Educação Infantil está relacionada à formação de professores, pois aquele, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, investe na formação centrada na escola.

Ademais, Pereira (2014) destaca que o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil é diferenciado daquele realizado pela coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, dadas as especificidades dos sujeitos da etapa inicial da educação (as crianças), em virtude das diversas e alargadas funções, que configuram o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, às quais abrangem aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

A abrangência de cada um desses aspectos dá destaque à complexidade da profissionalidade docente, específica do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, que precisa ter como referência, de acordo com Pereira (2014), as particularidades do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que se diferenciam das particularidades de outras etapas da educação em decorrência das características das crianças, sujeitos da educação em creches e pré-escolas.

3. Metodologia

A pesquisa em pauta é de natureza qualitativa, uma vez que a mesma se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não captável em equações e estatísticas. A utilização desse método de abordagem, de acordo com Minayo (1994), é capaz de apontar e compreender as relações interpessoais e hierárquicas desenroladas dentro da escola entre professores e coordenadores pedagógicos.

Para sua concretização, foi utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os participantes pesquisados. É importante ressaltar que esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos basilares, sustentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, apresentam amplo campo de interrogações, decorrentes de novas hipóteses que vão aparecendo à medida que se obtêm as respostas do entrevistado (Triviños, 1987).

A escolha desse tipo de entrevista se deu porque este valoriza a presença do investigador, e oferece várias perspectivas para que o entrevistado tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias para expressar seus pensamentos, enriquecendo a investigação. Além disso, a entrevista é compreendida, nesse trabalho, conforme lembra Silveira (2002), como um momento discursivo complexo, formado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, concepções e expectativas que circulam de ambas as partes durante a sua realização.

As instituições privadas selecionadas como lócus de estudo estão localizadas na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, nomeadas de A e B. As participantes da pesquisa foram quatro professoras, duas de cada instituição de Educação Infantil, escolhidas pelo fato de terem formação superior em Pedagogia e especialização na área da Educação, haja vista, essa formação auxiliar na compreensão ampliada da relação professor e gestão escolar.

As entrevistas foram marcadas com antecedência com cada professora em suas próprias residências, e realizadas uma de cada vez, sem que elas tivessem contato entre si, para evitar interferência nos pontos de vista e cruzamento de informações. Vale ressaltar que as seções de entrevistas foram compostas por dois encontros, com o objetivo de estreitar a ligação entre pesquisador-participante, e para tornar possível uma confiança e abertura durante a narrativa.

No início de cada entrevista, as participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecimento, tendo acesso a todas as perguntas que seriam feitas, bem como, sobre a importância da pesquisa para trazer reflexões acerca dos impactos da atuação das coordenadoras pedagógicas, no trabalho das professoras de educação infantil, contribuindo para a formação da identidade e relações democráticas das comunidades nas quais estão inseridas.

Dessa forma, a presente pesquisa propôs-se a responder às seguintes questões previamente estruturadas (Tabela 1):

Tabela 1 - Questões da pesquisa.

- De que maneiras a postura adotada pela coordenadora pedagógica interfere na prática cotidiana das professoras?
- Que papel é atribuído pelas professoras às coordenadoras pedagógicas?
- Como se dão as relações interpessoais e hierárquicas entre professoras e coordenadoras pedagógicas dentro da escola particular?

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os registros dos procedimentos metodológicos foram feitos por meio de um gravador de áudio. Posteriormente, todos os dados recolhidos foram analisados, à luz dos autores e teorias que fundamentam este trabalho.

Seguindo os protocolos da ética na pesquisa social, os participantes tem suas identidades preservadas. Consoante, foram atribuídas seguintes denominações a cada um: Sirius, Vega, Rigel e Capela.

Análise dos dados

Nesta seção, serão apresentados os resultados encontrados nas oito entrevistas semiestruturadas das quatro professoras de Educação Infantil de duas escolas privadas de Fortaleza, denominadas escola A e B. As memórias, os saberes e as experiências trazidas por cada uma durante sua entrevista, seus gestos e seus comentários compuseram a análise em questão.

Para traçar o perfil dessas professoras de Educação Infantil, a primeira parte da entrevista levantou as seguintes informações: idade, tempo de carreira, tempo de docência na Educação Infantil e tempo de atuação na escola pesquisada, conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Perfil dos sujeitos de pesquisa.

| Escola | Entrevistada | Idade | Tempo de carreira | Tempo de docência na Educação Infantil | Tempo de atuação na escola pesquisada |
|--------|--------------|---------|-------------------|--|---------------------------------------|
| A | Sirius | 42 anos | 18 anos | 18 anos | 15 anos |
| | Vega | 30 anos | 12 anos | 5 anos | 5 anos |
| B | Rigel | 33 anos | 11 anos | 10 anos | 7 anos |
| | Capela | 26 anos | 4 anos | 3 anos | 2 anos |

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

4. Influência da Postura das Coordenadoras Pedagógicas na Prática Cotidiana de Sala de Aula da Educação Infantil

Para costurar os retalhos de vivências e percepções sobre a coordenação pedagógica desenvolvidos por cada docente, a primeira entrevista teve como tema central a influência da postura das coordenadoras no trabalho cotidiano de sala de aula.

Guimarães e Villela (2000), no que se refere às atribuições da gestão pedagógica, dizem que existem pelo menos três níveis de atuação: resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis e promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo.

No que diz respeito à *resolução de problemas*, Sirius e Vega deixaram claro que o modo de chamar a atenção por algo que não foi positivo, interfere substancialmente na forma como se sentem e como encaram o seu trabalho a partir dali. Foi relatado que recentemente, na escola A, a má conduta de uma professora fez com que todas recebessem advertência, e isso foi considerado motivo de grande aborrecimento.

Rigel e Capela, da escola B, destacaram outra face dessa mesma prática, que são os elogios. Para elas, um elogio recebido após uma socialização, festa ou reunião de pais, faz toda a diferença e ajuda na autoestima. Também nesse sentido, Sirius afirmou que as professoras gostam de receber elogios e não somente críticas, visto que eles motivam bastante as suas práticas.

Em relação à *prevenção de situações problemáticas*, o diálogo é a base fundamental com o papel de autopercepção, reorientação da prática e consciência de si. Em um universo tão complexo como a escola, é importante recordar que o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação, no qual todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e com base na sua própria história constitutiva, ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas na perspectiva de quem ver, apoiado somente em sua própria especificidade (Ferreira, 1998).

Vieira (2002) é outra autora que defende a comunicação coordenadora-professor como relevante para o processo de autopercepção. Entende que a coordenadora precisa saber ouvir o professor para que ele, enquanto fala, possa operar uma mudança na forma de se perceber e tomar consciência de si.

Esta fala também remete a Gomes (2011), ao explicar que um bom diálogo e uso dos saberes possibilitam avanço na qualificação das práticas desenvolvidas pelos professores, que atuam na primeira etapa da educação básica, de maneira a proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Um exemplo disso foi o comentário de Sirius que já vivenciou uma coordenação que, em conjunto com as professoras, sustentou a criação de uma nova proposta pedagógica para a escola, que levasse em consideração as especificidades dos bebês na rotina, com a reforma de espaços estruturais, compra de mobiliário adequado e cursos de formação continuada para as auxiliares, tudo com o propósito de alcançar os objetivos da Educação Infantil do brincar como função pedagógica.

No tocante a *promoção de situações saudáveis*, a sensibilidade, a empatia, o acolhimento, a afetividade e a humanização nos procedimentos diários foram ressaltados. Todas as participantes evidenciaram que a relação com a sua coordenadora implica diretamente no trabalho em sala de aula, pois esta prática não é dissociada do seu emocional, e que o “eu” está presente no contexto de aula. Rigel disse que não há a possibilidade de deixar de lado os sentimentos positivos ou negativos quanto à coordenação, e entrar em sala de aula completamente neutra, por isso, destaca-se a importância de se cultivar e refletir sobre esse impacto no cotidiano escolar.

Sirius também disse que a coordenadora precisa ter sensibilidade para ouvir as angústias do professor e dos alunos, precisa ser, acima de tudo, acolhedora. Esse não é um saber profissional, mas de empatia, partilha, saber ouvir e saber mediar. É fazer das inquietações um ponto de partida para reflexões e conduções da sala de aula. Em suas palavras: “somos gente, e gente não se separa de suas tristezas, aflições, medos e alegrias. Vamos inteiro a todo lugar, principalmente ao lidarmos com crianças tão pequenas”.

Para Bezerra (2009), o coordenador tem como função acolher o professor, de modo a perceber suas dificuldades, resistências, desânimos com a vida profissional e, assim, traçar um projeto de trabalho que tenha como pressuposto o desenvolvimento profissional em uma vertente reflexiva, que supere a resistência à mudança e que seja instigador da chama da paixão do fazer pedagógico.

Essa ideia é confirmada por Santos (2017) ao apontar que o cotidiano da escola de Educação Infantil é marcado por relações, nas quais estão envolvidas as crianças, os profissionais das equipes e as famílias, compartilhando a responsabilidade pela articulação entre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Sabe-se que um dos eixos que orientam as práticas educativas na escola de Educação Infantil é a possibilidade de estabelecer interações, ou seja, de proporcionar situações diversas em que as crianças construam suas formas de ser, pensar e sentir o mundo que as rodeia. E se as atitudes de escuta e do olhar atentos do professor são fundamentais para a prática educativa, é verdade também que essas atitudes devem ser abordadas nas relações com os coordenadores pedagógicos.

Nesse campo, a relação de confiança que se estabelece com a coordenação foi percebida na fala de Capela ao mencionar que seu primeiro dia de aula foi muito difícil, mas a coordenadora a fez acreditar em si e que elas caminhariam juntas, como um grupo partilhando as dificuldades. Logo, mostra-se a importância da figura do coordenador no compartilhamento da tarefa de ensinar junto com o professor, principalmente, quando este está ingressando na profissão, na escola ou em um novo segmento de ensino.

Outro ponto relevante, acerca da postura da coordenação que influencia diretamente nas práticas em sala de aula, é a humanização nos procedimentos diários. Segundo Vega, a cobrança abusiva de prazos de planejamentos e relatórios, assim como, a correção exagerada de cada ponto descrito nos planos a desmotivam bastante. Ainda de acordo com sua fala, em uma de suas experiências docentes, ela vivenciou essa situação, pois a cada planejamento entregue semanalmente, sua autoestima diminuía e suas práticas em sala iam se extinguindo, pois ela tinha a sensação de que nunca era boa o suficiente para agradar sua coordenadora e, em contrapartida, não recebia uma orientação direta para ter consciência de como melhorar. Com isso, ao final do ano de 2018, ela quis pedir demissão e, inclusive, se candidatou a processos seletivos em outras escolas, mas, como não conseguiu vaga, permaneceu na mesma escola no ano seguinte.

Sirius também destaca que os contatos mantidos pela coordenadora em meios virtuais fora do horário de trabalho, impactavam no relacionamento dentro da escola, e, por mais que se esforçasse para deixar os problemas fora da sala de aula, percebeu que quando era grosseira e impaciente com os alunos, isso era um reflexo de sua relação conflitante com a coordenação.

Nesse sentido, o trabalho docente e a coordenação pedagógica não estão desvinculados do campo da afetividade, ao contrário, é uma relação inevitável, pois para que o trabalho seja efetivo e atinja seus objetivos, a relação afetiva precisa necessariamente ser estabelecida (Codo & Gazzoti, 1999). Logo, o desenvolvimento dessa afetividade deve iniciar-se entre coordenadora e professora, para que possa chegar ao nível de sala de aula de forma real. Rigel evidencia que quando não há relação afetiva com a coordenação, saem faíscas desconexas com os pequenos ou com as famílias. É uma via de mão dupla importante na Educação Infantil.

Fica notória a necessidade do olhar mais atento e respeitoso na relação entre professor e coordenador, estreitando laços importantes para servirem de mola propulsora ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Domingues (2014) elenca as atribuições dos coordenadores pedagógicos, às quais envolvem de fato os professores e demais funcionários nas tomadas de decisões, na resolução de problemas e na manutenção de padrões de desempenho. Esse envolvimento se torna um eixo de motivação e, principalmente, dá voz aos professores, além de contribuir para uma consolidação justa de suas identidades, combatendo a hierarquização, a opressão e a inversão na conduta dos coordenadores pedagógicos.

5. Papel Atribuído à Coordenação Pedagógica do Ponto de Vista das Professoras

A segunda seção de entrevista teve como tema central a concepção de coordenação pedagógica, intrinsecamente, percebida pelas professoras. Seis principais categorias do papel da gestão puderam ser contempladas pelas falas das participantes.

Em primeiro lugar, aponta-se a compreensão da função mediadora da coordenação pedagógica junto ao professor e ao aluno. Rigel disse que uma boa coordenadora é aquela que media o planejamento, bem como a execução do que foi planejado,

e, juntamente com os docentes, avalia os alunos e as práticas de sala de aula. É uma mediação em etapas, contínua e participante, com o intuito de auxiliar o professor, e não de julgá-lo ou monitorá-lo. Catanante & Dias (2017) colocam que este coordenador também é um docente em sua essência, que deve saber da realidade de uma sala de aula, tendo a obrigação de lutar contra tudo o que desvaloriza a escola e o trabalho do professor, porém, apesar de docente, o seu exercício ocorre em outros espaços que não são exatamente os da sala de aula.

Vega também deu um exemplo oportuno de mediação, ao mencionar que quando entrou na escola, como não tinha experiências anteriores na Educação Infantil, sentiu dificuldade de organizar atividades de Linguagem que contemplassem todas as hipóteses de escrita das crianças e, ao recorrer à coordenadora, recebeu a resposta de que na internet ela iria encontrar muitas ideias.

Sirius completa que o coordenador da Educação Infantil ajuda a refletir sobre acontecimentos que passaram despercebidos, e que dão ao professor condições para ressignificar o acontecido, como um choro da criança, um olhar desviado, balbucios entre os pares, e muitos outros.

A segunda categoria elaborada aborda o *apoio e a construção de práticas de sala de aula*. Ao serem indagadas sobre qual o papel de uma coordenadora pedagógica dentro de uma instituição de Educação Infantil, todas afirmaram que é o de tornar o ambiente de trabalho melhor e trazer apoio às práticas realizadas em sala de aula. Para isso, as coordenadoras precisam ter uma visão ampla, que englobe todos os elementos que compõe a rotina da escola, mas que, sobretudo, tragam melhorias ao exercício do corpo docente.

Essa passagem enaltece o que Bezerra (2009) diz ser a primeira função do coordenador pedagógico: estar junto ao professor na construção das práticas. Todavia, Vega percebe que as atribuições, previstas ou imprevistas, no campo de ações do coordenador afetam a dimensão pedagógica no cotidiano escolar. Ela deixa claro que, às vezes, ou o coordenador está muito atarefado, ou não tem conhecimento para ajudar o professor. Isso causa um distanciamento entre gestão e corpo docente, e evidencia a falta de habilidade do coordenador de conciliar as esferas administrativa e pedagógica.

Rigel também afirma que a gestão não pode ser um trabalho restrito ao burocrático, ao envio de circulares ou à organização dos planejamentos e cadernos de avaliações, mas deve também considerar os aspectos de consultoria pedagógica, aconselhando a docente na sua atuação em sala para superação dos desafios. Sirius mostra que ao trazer contribuições descoladas da realidade da Educação Infantil, sua coordenadora se distancia do corpo docente, proporcionando uma exclusão das professoras. Por isso, as professoras preferem não comentar experiências, e nem trazer dúvidas à sua gestora, pois não acreditam que ela compreenderá os seus pontos de vista e os das crianças.

Na terceira concepção, centrou-se a *promoção de intervenções reflexivas*, ao observar na fala de Capela que a coordenadora deve promover intervenções que possibilitem movimentos reflexivos sobre suas concepções de educação, criança e Educação Infantil. Ela considera que seja obrigação da gestão mantê-las atualizadas, trazer novidades sobre as teorias e estratégias pedagógicas, e apresentar materiais e atividades voltadas para crianças pequenas. Segundo Mota, et al (2020), o professor deve estar em constante formação para que possa aprimorar suas práticas pedagógicas no ambiente educativo e receber suporte em seu desenvolvimento profissional, sendo essa uma das funções do coordenador pedagógico para que traga reflexão à prática.

Para Rigel, o papel do coordenador pedagógico também deve estar centrado na capacidade de direcionar perguntas e inquietações às suas professoras, para que elas se sintam desafiadas a encontrar novas soluções para conflitos em sala de aula. Ao trazer uma situação da sua rotina, ela relatou um problema com uma criança que não estava conseguindo utilizar a linguagem oral na organização de cenas, encadeamento de ideias e outras habilidades necessárias ao segmento, e ao consultar a coordenadora, esta não deu respostas ou ficou indiferente. Contudo, ela mesma foi quem levantou questionamentos sobre as possibilidades de adaptações de tarefas, que pudessem agir exatamente na zona proximal da criança e fazê-la avançar.

Validando essa concepção, Orsolon (2000), em sua pesquisa, levantou quais ações da coordenação pedagógica são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Destaca-se o questionamento direcionador, isto é, perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que foi definido como objetivo a prosseguir.

Outra categoria trazida à baila surgiu com a menção de que o coordenador tem a ação de *formador de professores*. Capela ressaltou que quando sua coordenadora age na formação continuada, quando ela traz para o cotidiano ideias, motivações e reflexões da prática de sala de aula, essas falas se tornam efetivas para o seu cotidiano com as crianças, pois são reflexivas e reais. Para Silva, Pires & Ferraz (2020), o papel articulador do coordenador pedagógico o coloca numa posição de poder, uma vez que a esse profissional também é atribuída a função formadora e transformadora. Assim, incumbe-se ao coordenador a função de articular os processos educacionais, bem como a responsabilidade pela formação continuada dos professores, com vistas à transformação da prática educativa para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Estreitando a formação continuada em suas individualidades da Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) explicam que a coordenação pedagógica deve instigar os profissionais a conhecer as concepções teóricas, que vigoram no âmbito da Educação Infantil atual. Essa ação provoca movimentos de conscientização em relação ao papel educativo, exercido de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento.

Mais uma vez, é possível perceber que o papel da coordenação como formadora impacta na sala de aula. Os trabalhos de Garcia (1995) e Torres (1994) defendem que a coordenadora é uma figura essencial no processo integrador e articulador de ações, pois é a agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática.

Em seguida, uma quinta concepção de coordenação pedagógica ficou clara: a de *priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano escolar*. O coordenador é o articulador da prática pedagógica, e deve estar atento às especificidades do público de cada segmento escolar, no caso, em especial, da Educação Infantil, de modo a retomar essas questões nos momentos em que está junto ao professor. Geglio (2005) explica que o coordenador é a pessoa que dialoga com o que acontece dentro e fora da sala, por isso, tem um ponto de vista mais amplo do trabalho escolar, tido também, nas palavras do autor, como “cúmplice” do professor.

Esse discurso confirma a atuação das coordenadoras pedagógicas nas ações que devem ultrapassar as características meramente técnicas de suas atividades, e atingir uma prática intelectual, sensível às adequações da escola e de seus profissionais, orientando a formação necessária e apontando as necessidades docentes. Placco et al (2012) corroboram com isso ao dizer que, considerando que a área da educação exige um profissional com grande competência em educação e, igualmente, em administração, a formação do gestor deve apontar para um novo foco, de modo que em sua atuação profissional, ele esteja, continuamente, atualizando-se também no aspecto pedagógico da dinâmica escolar, para exercer sua liderança no sentido de propiciar condições às mudanças necessárias na instituição, quer estas se refiram às dimensões técnico-administrativas ou pedagógicas.

Por último, destaca-se o *papel de liderança* da coordenadora pedagógica no espaço da escola de Educação Infantil. Como líder, para as docentes, compete a ela liderar o processo de elaboração e de realização em conjunto do projeto educativo. A ideia de liderança é trazida no diálogo com Capela ao dizer que sua coordenadora é a líder do trabalho, e que ela é o exemplo a ser seguido, já que também atua como professora do segmento no contraturno, conseguindo sentir os impactos das suas próprias tomadas de decisões.

Essa liderança é um espelho para aquilo que as docentes farão em sala de aula, ou seja, o modelo a ser seguido é o do professor e, portanto, seu superior hierárquico precisa ser um bom líder em equipe, capaz de ajudar no processo de desenvolvimento das habilidades docentes importantes para atuação na Educação Infantil. Moura, et al (2022) evidenciam que a organização e o trabalho do coordenador pedagógico acontecem a partir do movimento que realizam no espaço escolar,

organizando as atividades formativas dos professores e buscando ser exemplo por meio de trocas de experiências e da reflexão sobre a prática pedagógica.

6. Construção das Relações Interpessoais e Hierárquicas no Contexto Escolar da Educação Infantil

Por fim, tratar-se-á neste tópico da forma como as docentes fazem uma reflexão sobre as relações interpessoais e hierárquicas dentro da escola, toda a ênfase que anteriormente foi posta no trabalho da coordenação, dará lugar à exploração das subjetividades daquelas e, assim, cada uma poderá se colocar como uma personagem ativa nessas relações.

Sirius disse que suas relações com a coordenação e com os demais são amistosas, porque há um diálogo espontâneo nos corredores e na sala dos professores sobre assuntos da vida pessoal, porém percebe que há limites quanto à intimidade, pois sabe que é necessário distinguir o espaço do profissional e da individualidade. Outra experiência de relacionamento é a de Rigel. Ela comenta que a relação interpessoal com sua coordenadora é muito boa, que se dão bem, que até saem juntas para tomar café ou ir ao shopping, e que a relação de igualdade, de troca e de pares existente com as outras professoras também acontecem.

Evidenciou-se um maior grau de identificação e envolvimento naquelas que são semelhantes, ou seja, que estão na mesma condição de professoras e partilham necessidades, ideias e anseios semelhantes.

Vega revela em sua fala que há uma superioridade hierárquica ao mencionar que a coordenadora não deve tratar diferente os outros, que é preciso ter humildade, porque o trabalho pedagógico é feito em parceria, com cada um dando opiniões, e expondo reflexões pertinentes ao trabalho. Nessa observação, a docente faz uma associação de superioridade ao modo de se vestir da coordenadora, e usa os seguintes termos, “não pode ficar usando salto alto para mostrar superioridade”. Ainda nesse aspecto de observação, Capela também afirma que a forma de falar, de vestir e até mesmo de dar bom dia muda quando professoras viram coordenadoras: “É como se nunca tivessem estado em sala de aula um dia”. Essa fala evidencia a hierarquia presente, contudo, velada no contexto escolar.

É importante ressaltar que ao mencionar a necessidade de humildade da coordenadora pedagógica, pode-se entender que a professora defende a ideia de ser preciso transpor qualquer superioridade e hierarquia, que exista por parte da coordenadora perante as professoras (Pereira, 2014).

Essa hierarquia também foi percebida na participação das professoras em reuniões e tomadas de decisão, pois as suas contribuições são mais evidentes nos assuntos relacionados à prática docente da sala de aula. Nos demais assuntos, são apenas comunicadas acerca do que vai acontecer. Vega deixou claro a sua insatisfação ao comentar que as celebrações de família, a cada ano, tem tido uma diminuição do número de professoras que comparecem, pois não são sequer consultadas sobre o que gostariam de fazer, ou como melhorar a programação, mas sim são postas em funções como animadoras das crianças, cantoras, e até artistas para pintar os rostos e encher balões.

Rigel comenta que há um medo das professoras de como falar com a coordenadora, como abordar uma dúvida sem parecer incompetência. Que esse medo não é específico nessa instituição, mas que todas as escolas têm esse clima, denominado pela entrevistada, de tensão. Sirius exprime que, apesar de anos de trabalho no mesmo ambiente escolar, prefere ficar calada frente a várias questões, porque sabe como docentes são vistas pelas coordenadoras, como são julgadas e mal compreendidas. Ela revela que só busca a coordenação quando é algo que está a incomodando muito, e que não pode resolver sozinha.

Tais ponderações indicam que o pouco posicionamento das professoras decorre, especialmente, de não considerarem que serão ouvidas e atendidas, como também do medo de serem prejudicadas de alguma forma. Essa realidade, para Pereira (2014), permite levantar a hipótese de que as professoras percebem que as suas relações com a coordenadora são marcadas pela superioridade hierárquica desta sobre aquelas. Igualmente, possibilita pensar que elas entendem que as decisões relativas à organização do funcionamento da escola, e mesmo das suas práticas pedagógicas, não são definidas coletivamente de forma democrática.

Observa-se, de acordo com Domingues (2014), que a própria legislação brasileira favoreceu a construção de uma hierarquização, que pode ter levado a coordenação pedagógica a adotar posturas de superioridade aos demais funcionários do cenário escolar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, acirrou-se um debate nacional sobre a formação a ser oferecida nos cursos de Pedagogia, principalmente, pela separação explícita contida em seus artigos entre formar o docente e o especialista em Educação. No entanto, ainda que haja uma certa afirmação pela lei, compreende-se que no contexto de uma gestão atual que almeja se posicionar de forma mais democrática, práticas autoritárias precisam ser repensadas.

As entrevistas, de modo geral, oportunizaram reflexões acerca da gestão verdadeiramente democrática nas escolas, e revelaram que as vivências pessoais das professoras e coordenadoras estão atreladas às relações profissionais, nas quais há influências do percurso de vida ao objetivado na trajetória profissional, pois, conforme Moita (2007), ninguém se forma sozinho. Nesse sentido, a postura das coordenadoras interfere na prática da Educação Infantil, logo, para que essa interferência aconteça adequadamente, devem ser consideradas as especificidades das experiências de vida das professoras e, principalmente, ser compreendido o modo peculiar de agir e interagir destas com a sua realidade.

7. Considerações Finais

A coordenação pedagógica é uma função que, no contexto atual da educação brasileira, com mudanças educativas, políticas e sociais, vem mostrando-se desafiadora. Embora haja uma dispersão acerca das atribuições, daquilo que se espera da figura do coordenador, é necessário que este profissional seja sensível às dinâmicas que sustentam as ações desenvolvidas no ambiente escolar.

A partir das análises dos dados, há evidências de dificuldade na construção das relações hierárquicas e interpessoais entre coordenadoras pedagógicas e professoras. O que se espera é que a gestão escolar esteja pautada na amistosidade, apesar da existência de limites entre vida pessoal e profissional. A superioridade hierárquica está presente desde as menores atitudes fora de sala de aula, até mesmo, às grandes decisões da escola, criando um ambiente de medo velado entre professoras e coordenadoras, pois aquelas preferem se calar a demonstrar anseios, dúvidas, questionamentos ou sugestões. Essa atmosfera de hierarquia e medo permite indagar sobre a verdadeira gestão democrática nas escolas. Existe ainda muito a se crescer para que as coordenações sejam, na prática, democráticas. Uma coordenação democrática não se caracteriza apenas na permissão de falar do professor, mas sim, no ouvir e no entender as necessidades próprias de sala de aula. É o olhar atento e os ouvidos sensíveis para acolher, pensar e trabalhar junto.

Conforme o exposto, vale lembrar que a pesquisa trouxe seis categorias de atuação do coordenador pedagógico, com ênfase no papel de mediador das práticas de sala de aula em três grandes campos: planejamento, execução e avaliação, essa última no que diz respeito aos alunos e aos próprios professores; apoiar e construir práticas de sala de aula em parceria com os educadores; promover intervenções reflexivas que façam o professor sair da zona de conforto e encontre novas perspectivas de trabalho e atuação frente a desafios; formar professores continuamente, em momentos de planejamento, diálogos, reuniões e intervenções; priorizar a dimensão pedagógica e não a burocrática no cotidiano da escola e, por fim, liderar o projeto educativo, buscando sempre o melhor para sua equipe que é o corpo docente.

De semelhante modo, os resultados mostraram que a postura das coordenadoras pedagógicas impacta positiva e negativamente no trabalho cotidiano nas salas de aula da Educação Infantil. Quando a gestão utiliza o diálogo com a finalidade de autopercepção, reorientação da prática e consciência de si, bem como, quando promove sensibilidade, acolhimento e empatia, as professoras agem em sala de aula com mais afetividade, segurança, tranquilidade e esforço. Contudo, em situações de críticas, cobranças, julgamentos e autoridade, as professoras entram em sala imbuídas de descontentamentos, tristezas e inquietações que se refletem nas suas posturas em forma de impaciência e insatisfação com os alunos.

No processo de execução da pesquisa, percebe-se que o conhecimento sobre determinada perspectiva da realidade, no caso das quatro professoras que atuam em duas escolas de Educação Infantil, encontra-se em constante movimento, mostrando sempre uma faceta da realidade. Fica claro que o comportamento profissional do coordenador pedagógico da Educação Infantil influencia diretamente nas atividades de sala de aula, a partir das suas relações interpessoais e hierárquicas com os professores.

As informações relatadas refletem os impactos que a atuação das coordenadoras pedagógicas produz no trabalho das professoras, levando em constante consideração suas necessidades, suas histórias, suas subjetividades, seus anseios e os elementos que as constitui como pessoas. Confirma-se, por meio do exposto pelas professoras, que o trabalho educativo demanda o conhecimento da docência, uma vez que para atuar no complexo âmbito da gestão da escola, esse gestor precisa compreender de fato a dinâmica da sala de aula, sabendo, também, que o “ser professor” é uma identidade construída na escola, e que isso precisa ser levado em consideração de maneira profunda.

Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para o debate em torno do reconhecimento da importância do coordenador pedagógico na instituição de Educação Infantil, como também para a compreensão da imprescindibilidade de uma construção significativa de relações interpessoais com os professores, pautada na afetividade, comunicação, mediação, no diálogo e nos saberes. Como futuros horizontes, este trabalho possibilita estudos que abordem as especificidades do papel do coordenador pedagógico na área de formação continuada; sua atuação na gestão gerencial e democrática escolar; bem como, abre caminhos para novas pesquisas cujo enfoque esteja na visão do próprio coordenador diante de suas atribuições e funções.

Referências

- Bezerra, E.D.C. (2009). *A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*. (Tese de Doutorado). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal.
- Brasil. (1996). Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). L9394 (planalto.gov.br)
- Brasil. (2005). Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº5/2005. Resoluções CEB 2005 - Ministério da Educação (mec.gov.br)
- Brasil. (1968). Lei5.540/68. Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)
- Cardozo, M.M. (2009). *História do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina: 1990 a 2005*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Catanante, B.R., & Dias, L.R. (2017). A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. *Educar em Revista*, 1, 103-113. DOI 10.1590/0104-4060.51130
- Codo, W., & Gazzotti, A.A. (1999). Trabalho e afetividade. In CODO, W. (Org). *Educação: carinho e trabalho* (p. 48-59). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Domingues, I. (2014) *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. Cortez.
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, N.S.C. (Org). (1998). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. Cortez.
- Fusari, J.C. (1998). *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Garcia, M. (1995). *Coordenação pedagógica: ação, interação, transformação*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Geglio, P.C. (2010). Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(4), 245-265.
- Gomes, R.G. (2011). *Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Guimarães, A.A., & Villela, F.C.B. (2000). O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: Bruno, E.B.G., Almeida, L.R.D., & Christov, L.H.D.S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (p. 37-54). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Luck, H. (1998). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. DP&A.

- Mota, P. A. T.; Barbosa, T.; Dublante, C. A. S.; Ribeiro, D. dos R.; Silveira, F. M. da.; Almada, F. de A. de C.; Silva, I. M. de O. O desafio da formação docente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e193101220238, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20238. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20238>.
- Moura, L. dos S. P. de; Veiga, A. M. da R.; Strappazzon, J. S.; Schock, I.; Postiglione, E. de M.; Rocha, A. F. Fazeres saberes de uma Coordenadora Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativa de si, formação e experiência. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e35611427450, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27450. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27450>.
- Nunes, R.D.S. (2007). *Contributos do curso de pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem os pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno/PE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Orsolon, L.A.M. (2000). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação curricular*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, J.R. (2014). *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Placco, V.M.N.D.S., Souza, V.L.T.D., & Almeida, L.R.D. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771. DOI 10.1590/S0100-15742012000300006.
- Roman, D.M. (2001). *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- Santos, L.M.C.D. (2017). *O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, S. S., Pires, E. D. Passos Braga, & Ferraz, M. Oliveira Melo (2020). Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. *Linhas Críticas*, 26, e31767. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31767>
- Silva, G. F. de Santana, Costa, J. C. A. da, & Coutinho, D. J. Gusmão (2020). O papel do coordenador pedagógico como indutor da formação continuada / The role of the pedagogical coordinator as an inducer of continuing education. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 84087-84101. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-737>
- Silveira, R.M.H. (2002). A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In Costa, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (p. 119-141). Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora.
- Tonet, I. (2014). Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, 9(1), 9-23. 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001
- Torres, S.R. (1994). *Ouvir/falar: um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Vieira, M.M.D.S. (2002). *Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zumpano, V.A.A., & Almeida, L.R.D. (2012). A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. In Placco, V.M.N.D.S., & Almeida, L.R.D. (Org.). *O coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação* (p. 21-36). Edições Loyola.