

REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



## Processos formativos e o aprender a ser coordenador pedagógico na Educação Infantil

*Formative processes and learning to be a pedagogical coordinator in Childhood Education*

*Procesos de formación y aprendizaje para ser coordinador pedagógico en Educación Infantil*

---

Marta Regina Brostolin <sup>[a]</sup>  
Campo Grande, MS, Brasil  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Edneia Maria Azevedo Machado <sup>[b]</sup>   
Ji-Paraná, RO, Brasil  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

**Como citar:** BROSTOLIN, M. R.; MACHADO, E. M. A. Processos formativos e o aprender a ser coordenador pedagógico na Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 791-804, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.A004>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as relações entre processos formativos de caráter continuado e a atuação da Coordenação Pedagógica que trabalha na pré-escola e sua articulação com o fazer desenvolvido na instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada para a produção e análise de conteúdo para a interpretação dos dados e contou com a colaboração de cinco Coordenadoras Pedagógicas que atuam em Centros municipais de Educação Infantil na cidade de Ji-Paraná.

[a] Doutor em Desenvolvimento Local, e-mail: brosto@ucdb.br

[b] Doutora em Educação, e-mail: edneia.machado@unir.br

RO. Os resultados evidenciam que a formação continuada contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional das coordenadoras que atuam na Educação Infantil, uma vez que permite a articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência; com isso, aprendem muito sobre sua função no contexto de trabalho, ou seja, na escola, mas não somente nela, considerando que há a necessidade de outros investimentos na formação. Também evidenciam que os processos formativos do coordenador pedagógico na Educação Infantil no município de Ji-Paraná, revelam uma trajetória que está em construção, mas que precisa de políticas públicas que possam garantir sua permanência na etapa, como também sua valorização e reconhecimento como profissional que contribui para a garantia da qualidade da educação para as crianças pequenas. Conclui-se que a coordenação pedagógica precisa ter conhecimento de suas atribuições para que possa dar conta das demandas que vão surgindo no cotidiano, sem perder o foco na prática, enquanto mediadora e articuladora dos processos formativos.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Formação. Saberes Profissionais.

## Abstract

*This article aims to understand the relationships between the ongoing continuous training process and the performance of the Pedagogical Coordination that works in pre-school and its articulation with the work carried out in the institution. This is a qualitative research that used semi-structured interviews for the production and content analysis for data interpretation and had the collaboration of five Pedagogical Coordinators who work in municipal Early Childhood Education Centers in the city of Ji-Paraná-RO. The results show that continued training contributes significantly to the professional development of coordinators who work in Early Childhood Education, as it allows the articulation of theoretical knowledge with knowledge from experience; As a result, they learn a lot about their role in the work context, that is, at school, but not only there, considering that there is a need for other investments in academic education. They also show that the training processes of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education in the municipality of Ji-Paraná, reveal a trajectory that is under construction, but that needs public policies that can guarantee his permanence in the stage, as well as his appreciation and recognition as a professional who contributes to ensuring the quality of education for young children. It is concluded that pedagogical coordination needs to be aware of its duties so that it can handle the demands that arise in everyday life, without losing focus on practice, as a mediator and articulator of training processes.*

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Child education. Formation. Professional Knowledge.

## Resumen

*Este artículo tiene como objetivo comprender las relaciones entre los procesos de formación continua y el desempeño de la Coordinación Pedagógica que trabaja en el nivel preescolar y su articulación con el trabajo realizado en la institución. Se trata de una investigación cualitativa que utilizó entrevistas semiestructuradas para la producción y análisis de contenido para la interpretación de datos y contó con la colaboración de cinco Coordinadores Pedagógicos que actúan en Centros Municipales de Educación Infantil de la ciudad de Ji-Paraná-RO. Los resultados muestran que la formación continua contribuye significativamente al desarrollo profesional de los coordinadores que trabajan en Educación Infantil, ya que permite articular conocimientos teóricos con conocimientos provenientes de la experiencia; Como resultado, aprenden mucho sobre su rol en el contexto laboral, es decir, en la escuela, pero no sólo allí, considerando que se necesitan otras inversiones en capacitación. También muestran que los procesos de formación del coordinador pedagógico en Educación Infantil en el municipio de Ji-Paraná, revelan una trayectoria que está en construcción, pero que necesita de políticas públicas que puedan garantizar su permanencia en la etapa, así como su valorización. y el reconocimiento como profesional que contribuye a garantizar la calidad de la educación de los más pequeños. Se concluye que la coordinación pedagógica necesita ser consciente de sus*

*funciones para poder atender las demandas que surgen en la vida cotidiana, sin perder el foco en la práctica, como mediadora y articuladora de los procesos formativos.*

**Palabras clave:** *Coordinación Pedagógica. Educación Infantil. Formación. Conocimientos Profesionales.*

---

## Introdução

O papel do coordenador pedagógico ainda é difuso, uma vez que, suas rotinas envolvem diferentes atribuições, tais como a de acompanhar o trabalho docente nas salas de referência e na elaboração do planejamento, desenvolver projetos de caráter pedagógico e administrativo, realizar atendimento a família, mediar conflitos referentes a indisciplina, substituir professores e resolver questões de ordem burocrática (Gonçalves; Franco, 2012). Dentre essas atribuições, é importante planejar e organizar as atividades de modo a reservar um tempo específico para a formação de professores, já que essa multiplicidade de tarefas poderá comprometer a atividade formadora, então, há necessidade de o profissional ter a compreensão de que a coordenação pedagógica:

[...] não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas certamente é um espaço de conquista, é um espaço de resolução de conflitos e de assunção do papel profissional do coordenador pedagógico como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem (Fonseca, 2001, p. 43).

Gonçalves e Franco (2012) reconhecem também que um dos papéis principais dos coordenadores pedagógicos é o trabalho com a formação continuada. Advertem que é preciso uma análise crítica para compreender que esse trabalho pode ser desenvolvido em duas perspectivas: a emancipadora ou a de dependência.

A formação que gera processos de dependência, por um lado, refere-se a temáticas de estudo alheias às necessidades de aprendizagem do grupo, com base na doação de “receitas” de como determinadas questões podem ser encaminhadas sem que haja esforços para elaborações mais autorais. Por outro lado, trabalhar a formação em uma visão emancipadora significa pensar o fazer docente tomando como referência as:

[...] discussões e reflexões em torno do ambiente escolar vivido. É a partir do levantamento de problemáticas e debates que os professores conseguem compreender melhor fatos ocorridos, que, muitas vezes, passam despercebidos, tendo uma participação efetiva durante todo o processo de formação continuada [...] (Gonçalves; Franco, 2012, p. 5).

Ao ser considerado parte da equipe gestora da escola, o coordenador pedagógico está no centro das atividades como um elo entre o gestor, o professor, alunos e famílias, tendo como foco principal o cumprimento das ações previstas no projeto político-pedagógico com toda a comunidade escolar e a formação continuada dos professores. Assim, esse profissional precisa ter clareza das suas ações e prioridades no cotidiano escolar, pois os estudos apontam que o grande desafio para sua atuação está além de atender às demandas do cotidiano escolar, ou seja, continuar dando prioridade para a formação docente (Domingues, 2014; Almeida, 2010).

A especialidade da coordenação pedagógica reside em sua capacidade de refletir sobre sua prática cotidiana, compreender o que é mais geral nas situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar queixas em soluções, congregando esforços para encontrar alternativas que façam avançar o processo educacional na instituição por meio de suas ações e dos demais educadores da escola (Placco; Souza, 2010).

Dessa forma, o ato de coordenar oportuniza uma formação que possibilita uma melhor organização do trabalho coletivo, apontando para os professores caminhos que possam intervir e

refletir criticamente na realidade que atuam, construindo um trabalho coletivo em que o grupo possa exercer sua autonomia a partir da colaboração e do diálogo.

Nessa direção, as leituras realizadas neste estudo corroboram com a compreensão de que o coordenador pedagógico é um dos profissionais importantes na formação continuada da equipe docente e na organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Atividade que confere a ele uma identidade formadora específica, na medida em que orienta e avalia o trabalho docente, de modo a resultar em um avanço na aprendizagem das crianças.

Os últimos 30 anos se constituiu como um marco significativo na ampliação dos direitos dos cidadãos brasileiros, e aqui se chama a atenção para as crianças. Os estudos e pesquisas relacionadas as infâncias, demonstram que houve um movimento em favor dos direitos das crianças principalmente em relação a educação. E destaca – se a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Machado, 2021).

Ao considerar a Educação Infantil um cenário recente para a atuação do coordenador pedagógico, é preciso pensar não somente na formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino, como também dos próprios coordenadores pedagógicos, pois, há a complexidade de sua atuação nas instituições educativas e a falta de uma formação inicial e continuada, tema este objeto de reflexões neste texto, que garanta espaços de discussões sobre suas ações em todas as modalidades de ensino.

Anunciado o tema, este texto apresenta recorte de uma pesquisa de doutorado realizada com coordenadoras pedagógicas atuantes nas instituições de Educação Infantil no município de Ji-Paraná-Rondônia. Visou discutir como ocorre os processos formativos do coordenador pedagógico e fundamenta-se teoricamente em autores que nos últimos vinte anos vêm desenvolvendo estudos e pesquisas, no âmbito nacional, na busca de maior compreensão da identidade, formação e atuação do coordenador pedagógico no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo Lüdke e André, “desenvolve-se em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p. 18). Utilizou-se para a produção de dados a entrevista semiestruturada que para as autoras “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke e André, 1986, p. 34).

Foram participantes da pesquisa cinco coordenadoras pedagógicas que trabalhavam em instituições de Educação Infantil da rede municipal de Ji-Paraná – Rondônia. Para a seleção foram observados os seguintes critérios: maior tempo de atuação na função de coordenação pedagógica na Educação Infantil; ter atuado anteriormente como professora; coordenadoras que acompanhavam mais que cinco docentes. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, que expediu o parecer consubstanciado n. 3.620.128 em 3 de outubro de 2019.

As entrevistas foram registradas por intermédio da gravação em áudio com autorização expressa das participantes por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e serviram para posterior interpretação por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos com o objetivo de descrição do conteúdo”.

O texto está organizado em duas seções: a primeira apresenta as narrativas das coordenadoras sobre o aprender a ser coordenadora pedagógica na Educação Infantil e como constroem seus saberes

e identidade profissional e a segunda discute espaços formativos que lhes possibilitarão desenvolver ações na instituição de Educação Infantil. Finaliza o texto uma síntese conclusiva.

### **Ser Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: saberes e identidade profissional**

Aprender a ser coordenador pedagógico na Educação Infantil envolve aprendizagens e discussões que acontecem no âmbito escolar e além dele. É importante estabelecer uma interface entre os âmbitos de formação, ou seja, os saberes do coordenador e da sua identidade profissional. Em relação ao primeiro, remete-se a quais são os saberes do coordenador pedagógico da Educação Infantil? Onde esses saberes são aprendidos e ensinados? O segundo equivale a que identidade tem o coordenador pedagógico da Educação Infantil. Inicia-se então a reflexão sobre a construção do Ser coordenador pedagógico na Educação Infantil com Paulo Freire, que nos faz pensar sobre como nos constituímos profissionais ao longo da nossa trajetória profissional.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Freire é referência nas discussões sobre formação docente por deixar um legado que nos ajuda a pensar a Educação em um sentido amplo. Nessa perspectiva, podemos pensar que aprender e ensinar se constituem como uma relação complexa que acontece durante toda a nossa existência. Assim, compreendemos que esse processo ocorre continuamente no fazer cotidiano na prática e na reflexão diária sobre essa prática. Desse modo, contribuí para analisarmos as narrativas das coordenadoras participantes da pesquisa que, quando questionadas de como aprenderam a ser coordenadoras pedagógicas, relataram:

**CP1** - Ainda estou aprendendo e tenho tanto para aprender. Aprendi com as minhas referências e foram boas. [...] e o resto assim, fui aprendendo com a própria experiência, fui me constituindo quando vivia cotidianamente na escola, e ainda estou me constituindo.

**CP5** - Então, como disse a experiência é mínima, tento lembrar o máximo de profissionais que desenvolvem ou desenvolveram muito bem esse papel e tento me espelhar ao máximo.

Considerando os relatos de **CP1 e CP5**, compreende-se que as experiências, ao longo de suas trajetórias, contribuíram para o ser coordenadora, como também para a especificidade de suas funções, correspondendo à profissionalização, corroborando o que afirma Larrosa (2002), experienciar é atribuir o significado vivido, sendo uma forma de construção de si. A **CP2** complementa:

[...] acredito que comecei meu trabalho enquanto coordenadora, lembrando da minha docência. De que forma posso acrescentar, de que forma posso contribuir para o trabalho destas pessoas, destes profissionais. Novamente volto para observar, estudar, pesquisar. Sempre cheguei na escola de forma mais discreta, entendendo como a escola funciona, então direcionei meu olhar de modo que eu pudesse contribuir naquele local, e aos poucos ia me inserindo e colocando o meu jeito de trabalhar, o meu jeito de ser coordenadora.

As narrativas revelam os modos de ser e fazer das coordenadoras pedagógicas, utilizam-se de saberes previamente compreendidos e que estão em constante construção. São saberes constituídos a partir das experiências oriundas do trabalho no cotidiano que “à noção de “saber” tem um sentido

amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2012, p. 255). No cotidiano, atua e recompõe constantemente seus saberes.

Esses saberes podem ser construídos sob vários aspectos: os pessoais, que são oriundos ao longo da vida; os saberes da formação escolar, que vêm da sua trajetória educacional; e os saberes provenientes da formação profissional decorrentes da formação inicial e continuada, das trocas com os pares, das suas experiências em sala de aula, da sua prática. Ressalta-se que vão além de uma abordagem acadêmica, pois envolvem um aspecto pessoal e profissional. Acontecem por processos de socialização (Tardif, 2012).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do outro na elaboração e construção dos saberes, das referências dos parceiros mais experientes. Conforme a **CP3**: “Eu aprendi a ser coordenadora no dia a dia na escola com as formações e seminários, estudos, leituras”. Acredita-se que esses momentos de troca de experiências passam a ter um significado, em que a escuta do outro passa a ter um sentido de aprendizado, confirmando, assim, a formação continuada, em espaços nos quais os saberes são compartilhados e apropriados. Considera-se que “[...] é no coração da profissão, no ensino e no trabalho, que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (Nóvoa, 2012, p. 16).

Assim, cada profissional que desenvolve seu trabalho na escola precisa estar consciente da sua função e atribuição, pois, a todo momento, o processo educativo está acontecendo, influenciando outras pessoas. As relações travadas no dia a dia das instituições são caminhos a serem construídos. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa ter clareza das suas atribuições, pois, além de estar realizando-as, está se construindo enquanto profissional. A falta de clareza de suas atribuições pode dificultar a formação de sua identidade.

Em relação à identidade profissional, Garcia (2010, p. 18) afirma que: “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”. Assim, nessa construção diária, é difícil imaginar ações uniformes, tendo em vista as especificidades culturais e profissionais (Mate, 2005).

Franco (2005) corrobora com essa ideia, quando afirma que:

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores (Franco, 2005, p. 3).

As coordenadoras pedagógicas evidenciam por meio de seus relatos que estamos sempre em um processo de aprender, porque o conhecimento é dinâmico e está em constante mudança. De acordo com a **CP4**: “na verdade, ainda não aprendi o suficiente, tudo que sei até agora eu acredito que foi com as experiências de sala de aula, trocando experiência com outros profissionais, buscando aprender mais e mais”. Esse aprender constante nos remete a Paulo Freire (1997), ao afirmar que somos seres inacabados e que precisamos estar sempre buscando aprender. É essencial olhar para o cotidiano escolar como possibilidade de aprender sempre, fazendo uma leitura reflexiva das suas práticas cotidianas. Para Tardif e Lessard (2011), esses são os saberes experienciais que são formados pelas experiências individuais e coletivas.

Portanto, quando se reflete sobre a construção do saber e a identidade do coordenador pedagógico e como aprendeu a ser coordenador na Educação Infantil, temos algumas questões que nos

ajudam a entender que essa constituição e construção acontece por um processo, que não é linear, nem individual, mas que passa por várias fases ao longo da história profissional de cada um. Nesse sentido, na próxima seção, iremos refletir e discutir sobre quem é esse Coordenador Pedagógico para a Educação Infantil, além das suas experiências individuais e coletivas, quem é a agência formadora responsável por essa formação.

### **A formação do formador: quem forma o coordenador pedagógico da Educação Infantil?**

A formação do Coordenador Pedagógico está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2015). A amplitude de atuação do pedagogo (docência, gestão, pesquisa) apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2015) tem levantado vários questionamentos em relação à formação desses profissionais e sua atuação nas escolas. Há uma discrepância entre o que está nos documentos oficiais, na literatura e a realidade da escola.

Muitos são os desafios que essa formação enfrenta pela pluralidade e amplitude de atuação desse profissional. Assim, não podemos desconsiderar que o curso de Pedagogia, além de formar para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, forma no âmbito da gestão e da pesquisa. Esse formato abrangente recebe críticas no sentido dessa formação não possibilitar consistência teórica suficiente para a compreensão social e política da educação.

Os estudos de Carvalho (2020) e Machado (2021), apontam que em alguns estados e municípios, o Coordenador Pedagógico pode assumir esse cargo/função de diversas maneiras dependendo do regime de contratação, por concurso público ou processo seletivo. Em alguns casos, a contratação é feita por meio da indicação do diretor da unidade. E que os diferentes sistemas de ensino, da maioria das unidades da federação, não exigem mais a formação em pedagogia e qualquer profissional com formação em licenciatura pode assumir essa função.

Quando a formação ocorre em nível de pós-graduação, às vezes, são cursos oferecidos por instituições privadas sem uma tradição na oferta de cursos de licenciaturas, com cargas horárias reduzidas e com pouca qualidade, ocorrendo uma formação aligeirada, sendo a educação definida pelos princípios do mercado.

De acordo com Fonseca (2016), os esforços para ampliação dos cursos de pós-graduação responderam prioritariamente aos apelos do mercado, em que o conhecimento tem importância no sentido de preparar o indivíduo para o campo de trabalho. Essa reflexão também corresponde à realidade apresentada no estado de Rondônia, quando algumas instituições aceitam acadêmicos que estão cursando a graduação para ingressarem nos seus cursos de Especialização/Pós-Graduação *Lato Sensu*. Frente ao exposto, muitos são os desafios que essa formação enfrenta pela pluralidade e amplitude de atuação desse profissional.

Refletir sobre o termo formação nos remete a uma ideia de percurso e processo que acontece com as experiências e suas singularidades (Carvalho, 2008). O coordenador pedagógico tem responsabilidade de ser o formador para os professores na escola; para isso, é necessário que mobilize uma série de conhecimentos de diferentes naturezas e especificidades. Dessa forma, problematiza-se: quem forma o coordenador pedagógico para desenvolver essas ações na escola? Quem forma o coordenador pedagógico para atuar na Educação Infantil?

Frente a esses questionamentos, as participantes da pesquisa se posicionam ressaltando a importância dessa discussão para o entendimento e implicação da formação tanto inicial como continuada para a atuação do profissional na instituição de Educação Infantil.

De acordo com a **CP3**: “Com certeza tem que ter formação específica para o Coordenador da Educação infantil, porque ele tem que estar bem-preparado, para poder ajudar o professor”. Compreende-se que essa ajuda pode ser traduzida em organizar e subsidiar formações, auxiliando o professor a refletir e repensar suas práticas, buscando alternativas para superar os problemas, estimulando a tomada de decisões visando atividades reflexivas.

Assim, concorda-se com Freire (2008), quando afirma que os profissionais envolvidos no trabalho com as crianças precisam estar constantemente em processos formativos, e que esses processos estejam vinculados à prática:

[...] para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (Freire, 2008, p. 78).

As formações precisam possibilitar reflexões e diálogos para que os profissionais se tornem mais autônomos em seu trabalho com as crianças. A formação inicial desse profissional aconteceu no curso de Pedagogia, uma vez que todas as coordenadoras pedagógicas entrevistadas possuem graduação em Pedagogia. Mas apenas uma cursou Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar.

As coordenadoras possuem especializações na área de Educação de modo geral. Uma coordenadora ressalta: “Eu fico me questionando, por exemplo, eu fiz pós-graduação em coordenação pedagógica, só que é muito geral, então assim, é para educação de forma geral. Não foram coisas específicas para Educação Infantil” (**CP1**). Diante dessa afirmação, reitera-se a importância da formação continuada para esses profissionais, pois atuar na Educação Infantil vai além da compreensão das práticas pedagógicas; é preciso compreender a relação com as crianças e as especificidades que essas relações trazem.

Para Placco e Silva a formação é um:

[...] processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2000, p. 27).

Nessa perspectiva, as coordenadoras pedagógicas reforçam a necessidade de formação específica para atuar na Educação Infantil.

**CP3** - Acredito que sim, que seja necessária uma formação específica, pois [...] a educação infantil tem uma identidade, então uma formação mais geral não dá conta das especificidades que o cotidiano traz na educação infantil [...].

**CP4** - Eu acredito que sim, deveria ter uma formação específica para coordenadores de educação infantil, o nosso conhecimento acadêmico, nossa formação acadêmica não é suficiente para essa função de coordenar e formar toda a equipe de profissionais no âmbito de uma instituição escolar.

Percebe-se que nos relatos das coordenadoras, há reflexões sobre a formação inicial, havendo uma crítica ao curso de Pedagogia em relação à formação para a Educação Infantil. Aqui, referenda-se essa crítica como legítima, pois a construção da identidade profissional não está finalizada ao término da graduação; ela continuará por toda a vida. Placco e Souza (2018) reconhecem que a formação oferecida aos coordenadores pedagógicos, para que possam assumir sua função de formador, não tem sido satisfatória, tanto na formação inicial como na formação continuada oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

A partir dessa constatação, considera-se a formação continuada fundamental para dar suporte a esses profissionais. Uma formação que deva ser “mobilizadora, concreta, ampla e afinada no processo permanente de reflexão” (Silva; Silva, 2016, p. 43), além de ser pensada na perspectiva do coordenador pedagógico como formador.

Compreende-se que o coordenador pedagógico é o profissional na escola que pode construir processos formativos para os professores, mediando, coordenando esse processo, mas não pode ser o único responsável, pois toda a equipe deve se responsabilizar pela formação (Placco; Souza, 2012).

Destaca-se os questionamentos das coordenadoras sobre as especificidades da Educação Infantil, bem como uma preocupação em acompanhar e dar suporte ao trabalho dos professores. A afirmação da **CP2** também nos faz pensar sobre a formação ao evidenciar as responsabilidades individuais de cada profissional.

**CP2** - Acredito que boas formações para coordenadores darão respaldo e elementos importantes para ele iniciar, para a gente iniciar a nossa prática, no entanto nós nos constituímos profissionais seja em qualquer área. Ter um básico, agora assim, você vai se atualizando, você vai estudando e pensar que a formação dá conta em algumas coisas, mas não dá conta de tantas coisas.

O depoimento da **CP2** chama atenção para o processo da formação e constituição da profissão, sendo que: “a identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la” (Garcia, 2010, p. 18). Assim, mesmo tendo o curso de Pedagogia com a habilitação específica para supervisão escolar, isso não garantiu que, durante a sua trajetória profissional, se sentisse segura.

Quando a questão de formação é colocada em pauta, podemos refletir que, se esse percurso/processo não vier acompanhado pelas condições de trabalho, reconhecimento de sua função, este pode ser, sim, um processo penoso. Ou seja: se o coordenador tem conhecimento teórico e prático de suas funções e, principalmente, consciência de seu papel de formador, mas não lhe é garantida nenhuma condição de trabalho, sendo a todo momento chamado a assumir outras atividades, e se esse profissional não tiver sua função legalizada e, principalmente, se a rede municipal e os diretores também não reconhecem o seu papel nas instituições, é possível afirmar que essa formação é deficitária.

Nesta perspectiva, a formação, por si só, não garantirá as mudanças necessárias em qualquer realidade. É preciso, parafraseando a **CP2**, “gerar engajamento, sensibilizar para mudar”. Mas, para gerar esse engajamento, é necessário que esse profissional tenha tido a oportunidade de uma formação com consistência teórica, estabelecendo um diálogo comprometido com a prática. Nesse sentido, corrobora-

se que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Questionadas sobre os conhecimentos obtidos nas formações continuadas e como têm auxiliado nos seus trabalhos, a **CP2** relata “Acrescento também que a formação oferecida pela Gerência de Educação Infantil, também me ajudou muito a refletir sobre a minha função como coordenadora”. Também, a **CP4**, afirma que as formações possibilitaram “mais segurança para pensar na pauta formativa com o grupo de professores. [...]”.

Os relatos revelam que, para as coordenadoras, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação – SEMED – têm contribuído com conhecimentos para seu trabalho no cotidiano da Educação Infantil. Principalmente, para pensar as formações com os professores, como também têm colaborado para dar mais autonomia e segurança às coordenadoras em relação ao trabalho com os professores nas instituições de Educação Infantil, além de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças. Colaborando com essa reflexão, concorda-se com Pelissari (2007, p. 28), quando aventa que:

Constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores.

Compreende-se a importância da formação continuada para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; como já mencionado, a formação inicial, por si só, não dará conta de questões tão específicas, como as da Educação Infantil. Então, a formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação é fundamental para apoiar a atuação desses profissionais com subsídios teórico-práticos.

Em se tratando de formação, “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 16). Considera-se que essa reflexão também vale para a formação dos coordenadores pedagógicos. É ingênuo afirmar que somente a formação inicial e continuada dará conta de resolver todas as questões que envolvem a educação. Ressalta-se que a busca da qualidade do ensino não é única do professor. Dessa forma, é válido refletir e buscar enfrentamento de outras questões nesse contexto. Imbernón (2004), assevera que:

[...] uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (Imbernón, 2004, p. 52).

Nesse sentido, considera-se que os processos formativos para os coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil precisam estar pautados em perspectivas relacionadas com a prática cotidiana dessas instituições, direcionados para a realidade e que respondam às demandas desses profissionais.

## Considerações finais

A investigação foi construída a partir das narrativas de cinco coordenadoras pedagógicas que atuavam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná/Rondônia. Os dados foram produzidos por meio da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e interpretados por meio da análise de conteúdo com respaldo dos teóricos referenciados.

Na construção dos saberes e identidade profissional das coordenadoras pedagógicas, relacionou-se suas trajetórias pessoais e profissionais. É possível afirmar que as coordenadoras estão em constante formação, sendo um processo marcado pela heterogeneidade e é no cotidiano que elas atuam e recompõem constantemente seus saberes articulando os saberes teóricos com os saberes da experiência; com isso, aprendem muito sobre sua função no contexto de trabalho, ou seja, na escola, mas não somente nela, considerando que há a necessidade de outros investimentos na formação.

Em relação a formação das coordenadoras pedagógicas, esta pauta-se nas experiências ao longo da trajetória profissional, como também nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Reforça-se, assim, a importância desses cursos para a construção da identidade do profissional, principalmente na Educação Infantil, considerando que a presença dessa função nessa etapa da educação básica ainda é recente e está em permanente construção.

No que concerne à atuação do profissional na Educação Infantil no município de Ji-Paraná, Rondônia, revela-se uma trajetória que está em construção, mas que precisa de políticas públicas que possam garantir a permanência desse profissional na etapa, como também sua valorização e reconhecimento como um profissional que contribui para a garantia da qualidade da educação para as crianças pequenas. Em suma, conclui-se que a Coordenação pedagógica precisa ter conhecimento de suas atribuições para que possa dar conta das demandas que vão surgindo no cotidiano, sem perder o foco na prática, enquanto mediadora e articuladora dos processos formativos.

## Referências

ALMEIDA, L. R. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. D.O.U. Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

- CARVALHO, M C M. O programa escola de gestores da educação básica e a política de formação continuada para coordenadores pedagógicos: que coordenação pedagógica. 2020. 284 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2020.
- CARVALHO, M. I. O acontecer de uma formação. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.
- DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FONSECA, J. P. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo/SP: *Jornal da APASE*. Secretaria da Educação. São Paulo, SP, ano II, n. 3, 2001.
- FONSECA, M.; FONSECA, D. M. *A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos*. Educação. Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016.
- FRANCO, M. A. S. *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*. 2005. Disponível em: <http://28reunião.anped.org.br/>
- FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia (org.). *Infância e Educação Infantil*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 3, 2010.
- GONÇALVES, L. S. M.; FRANCO, J. N. *O Coordenador Pedagógico Educacional e a Formação Continuada do Professor: um Estudo Desenvolvido na Rede Pública no município de Caruaru – PE*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/>.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, E. M. A. *Formação e Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no Município de Ji-Paraná-RO*. Campo Grande, 197f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. 8. ed. São Paulo. Editora Loyola, 2005.
- NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PELLISSARI, C. Os seis desafios do formador. *Revista Avisa Lá*, n. 30, abr./2007, p. 28-34.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. et. al. *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SILVA, N.; SILVA, C. N. Dimensões da Qualidade da Formação de Professores nas Bases Legais Brasileiras. In: GARCIA, R. P. M. *Educação como princípio para Sustentabilidade: políticas, saberes e experiências formativas*. Cruz das Almas. UFRB, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

---

RECEBIDO: 14/07/2024  
APROVADO: 22/02/2024

RECEIVED: 14/07/2024  
APPROVED: 22/02/2024