

Fabiana Pinheiro Barroso



Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

fa_pb@yahoo.com.br

Sandro Vinicius Sales dos Santos



Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

sandrovssantos@gmail.com

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este texto discute a visão das coordenadoras pedagógicas sobre a organização do currículo da Educação Infantil. Partindo das Pedagogias da Infância, bem como das teorias sobre currículo, analisam-se entrevistas semiestruturadas com seis coordenadoras pedagógicas de Turmalina, Minas Gerais. Os diálogos com as coordenadoras evidenciam que, se, por um lado, elas compreendem a criança como centro das práticas pedagógicas e a brincadeira como momento favorável ao desenvolvimento; por outro, apontam que o currículo sugere prescrições quanto às práticas educativas, embora seja uma construção cotidiana de crianças e de professores. Como apontamentos finais, evidencia-se a coordenação pedagógica como elemento essencial na articulação entre o currículo prescrito e o vivido pelas crianças.

Palavras-chave: Currículo da Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Sentidos.

MEANINGS ASSIGNED BY THE PEDAGOGICAL COORDINATION TO THE CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT


This text discusses the pedagogical coordinators' view on the organization of the curriculum for Early Childhood Education. Based on the Childhood Pedagogies, as well as on theories on curriculum, semi-structured interviews with six pedagogical coordinators from Turmalina, Minas Gerais, Brazil, are analyzed. The dialogues with the coordinators show that, if, on the one hand, they understand the child as the center of pedagogical practices and play as a favorable moment for their development; on the other hand, they point out that the curriculum suggests prescriptions for educational practices, although it is a daily construction of children and teachers. As final remarks, the pedagogical coordination is evidenced as an essential element in the articulation between the prescribed curriculum and the one experienced by the children.

Keywords: Early Childhood Education's Curriculum. Pedagogical coordination. Meanings.

Submetido em: 13/07/2021

Aceito em: 05/01/2022

Publicado em: 10/06/2022

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp257-282>



1 QUESTÕES ELEMENTARES

O propósito deste artigo é o de analisarmos os sentidos produzidos pelas coordenadoras pedagógicas que atuam em instituições de Educação Infantil do município de Turmalina, Minas Gerais, sobre a organização curricular para a primeira etapa da Educação Básica. Produzido a partir de dados provenientes de um estudo mais abrangente (BARROSO, 2021)¹, este texto problematiza as complexas interfaces entre a coordenação pedagógica e a proposição curricular em creches e pré-escolas.

Nas últimas duas décadas, o debate sobre os alcances e os limites relativos à construção de políticas curriculares para as creches e pré-escolas vem ocupando a agenda pública de pesquisadores/as, militantes e profissionais de Educação Infantil. Iniciada em 1994, quando o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Infantil (CARVALHO, 2015), a discussão progressivamente ganhou contornos mais precisos. Em âmbito nacional, a exigência de elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e, sistematicamente, tomou forma com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999) –, pressupondo atenção quanto aos fundamentos norteadores da construção de tais propostas no atendimento aos direitos das crianças.

Com a publicação da versão revista e ampliada das DCNEI (BRASIL, 2009), buscou-se, de maneira mais direta e detalhada, enfatizar as especificidades da Educação Infantil, processo iniciado com as DCNEI de 1999 (LOPES; SOBRAL, 2014). Tal revisão possibilitou a materialização, no campo educativo, daquilo que Carmen Craidy (2001) nomeou como um reconhecimento da cidadania da infância. Dentre os principais avanços inaugurados pela versão ampliada das DCNEI, destacam-se: a centralidade da criança na formulação das práticas educativas de creches e pré-escolas; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar – elementos essenciais em uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010) –; o compartilhamento, por parte de creches e pré-escolas, das ações de cuidados e educação com as famílias; e as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). Compreendemos,

¹ Trata-se da dissertação intitulada: *A coordenação pedagógica na organização do currículo da educação infantil de Turmalina, Minas Gerais: que figura é essa?* – de autoria de Fabiana Pinheiro Barroso, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (PGED-UFVJM), sob orientação do Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

dessa maneira, que a homologação das novas DCNEI, ao conceberem a criança como sujeito de direitos, ator central na construção de sua própria aprendizagem e de seu desenvolvimento, e as creches e pré-escolas como espaços de cuidado e educação, objetivou orientar tais instituições na formulação das propostas curriculares (CARVALHO, 2015).

Com a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo MEC, o debate sobre a proposição de um currículo nacional para a Educação Infantil acirrou-se, inclusive pelo fato de a referida Base ser publicada sem considerar o debate público que a precedeu, o que ocorreu sob os auspícios de uma pauta mercantil alinhada aos preceitos do grande capital (CORREIA, 2019)². Dessa forma, a discussão sobre o currículo da Educação Infantil intensificou-se ainda mais com a BNCC, seja no tocante ao esforço da área em desenvolver práticas educativas em creches e pré-escolas que visam a superar abordagens assistencialistas ou escolarizantes (HADDAD, 2010), seja pela sua homologação mediante a apelos do mercado educacional (CORREIA, 2019).

Partimos do pressuposto de que o currículo, para além de mera seleção dos conteúdos educacionais, consiste em um artefato sociocultural capaz de conformar modos de subjetivação dos sujeitos do processo educativo (MOREIRA; SILVA, 2009). No caso da Educação Infantil, as discussões curriculares têm conformado modos de pensar a infância, as crianças e as especificidades da docência na primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, o debate sobre a proposição de uma Base Nacional Curricular, enquanto política curricular para creches e pré-escolas, desconsidera uma personagem essencial a toda e qualquer proposta de construção de projeto coletivo. Pensar uma proposta educativa para as instituições de Educação Infantil implica a compreensão do “lugar” da coordenação pedagógica na articulação do trabalho coletivo nos contextos de cuidado e educação.

Consideramos que a efetivação de propostas curriculares, como parte do projeto pedagógico de creches e de pré-escolas, reclama condições para o planejamento coletivo e a conseqüente difusão da ideia de intencionalidade das práticas de educação e cuidado que visam a estimular o desenvolvimento pleno da criança. Nesse sentido, o trabalho da coordenação pedagógica torna-se essencial no processo de mediação e de articulação entre o que foi coletivamente planejado e o que será experienciado pelas crianças no cotidiano de creches e de pré-escolas. Assim, a proposição do currículo para a Educação Infantil compreende objeto de reflexão-ação da coordenação pedagógica e que se efetiva

² Uma crítica severa das alterações realizadas nas cinco versões da BNCC para a Educação Infantil é apresentada por Bianca Correia. A esse respeito, ver Correia (2019) listada nas referências deste artigo.

na busca de articulação entre teoria e prática educativa. Faz-se necessário, portanto, problematizarmos as interfaces das questões do currículo da Educação Infantil com as discussões sobre a coordenação pedagógica.

Entretanto, o que sabemos sobre as especificidades do trabalho das coordenadoras pedagógicas frente à organização do cotidiano de creches e pré-escolas, haja vista a baixa reverberação dessa temática na produção acadêmica nacional? Em busca no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente nos anais das reuniões do grupo de trabalho sobre a educação da criança de zero a seis anos (GT 07), entre os anos de 2000 e 2019, foram encontrados apenas dois trabalhos (ALVES, 2011; PEREIRA, 2015), que versam sobre a coordenação pedagógica nessa etapa da Educação Básica³. De igual modo, a produção acadêmica nacional que recentemente toma a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como objeto de estudo, por um lado, aponta críticas e desafios que a Base impõe à área; por outro, evidencia que a proposta de um currículo nacional, apesar de todas as contradições que lhes são inerentes, pode constituir-se em elemento definidor da identidade socioeducativa de creches e pré-escolas. No entanto, na literatura recente (2009-2018) do campo educacional brasileiro sobre a BNCC da Educação Infantil, não há menção à coordenação pedagógica no contexto de implementação da Base, quiçá, análises críticas sobre a atuação da coordenação nesse processo⁴ (BARROSO, 2021).

Diante desse cenário, o presente artigo parte da seguinte questão: *Quais os sentidos que as coordenadoras pedagógicas atribuem ao currículo da Educação Infantil no processo de organização cotidiana das práticas de cuidado e educação em creches e pré-escolas?* Dessa questão, decorrem outras: *Em que medida as crianças e suas experiências figuram nas concepções das coordenadoras sobre a organização curricular? Que intencionalidades educativas as coordenadoras revelam sobre as propostas curriculares concernentes à primeira etapa da Educação Básica?*

O estudo de caráter qualitativo buscou, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, ouvir as vozes de seis coordenadoras pedagógicas que atuam em

³ Considerando que a ANPEd é uma das principais associações de pesquisa em educação do país e que, em função das exigências de publicação em seus grupos de trabalho, a baixa frequência de investigações sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil nas reuniões do GT 07, do nosso ponto de vista, pode ser um indicativo de que a temática se configura como uma lacuna da produção acadêmica da área.

⁴ O levantamento da produção acadêmica, foi realizado na plataforma *SciELO* e na base de dados Periódicos CAPES. Foram identificados 34 artigos, publicados entre 2009 e 2018, em periódicos classificados no *Qualis* Capes como A1, A2, B1, B2 do campo da educação e que abordaram a temática Currículo da Educação Infantil. Não identificamos, nesse levantamento, estudos que investigassem como a coordenação pedagógica pode contribuir para a proposição de um currículo nas creches e pré-escolas.

instituições de Educação Infantil de Turmalina, município localizado no Norte de Minas Gerais, e, a partir disso, evidenciarmos o ponto de vista da coordenação pedagógica sobre a construção cotidiana do currículo de creches e pré-escolas, desvelando nuances importantes sobre as especificidades do trabalho de organização pedagógica das práticas de cuidado e educação.

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Tomando como referência as DCNEI (BRASIL, 2009), o texto da BNCC (BRASIL, 2016⁵) propõe para a etapa da Educação Infantil uma organização curricular diferente em relação aos demais níveis de ensino que compõem a Educação Básica (SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020), que, pautada na noção de campos de experiência, se afasta de propostas curriculares conteudistas e organizadas de modo disciplinar.

No texto da BNCC, os campos de experiência são definidos como “[...] um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes” (BRASIL, 2016, p. 62). Tal organização já estava prevista nas DCNEI de 2009, na medida em que ela preceitua que o currículo da Educação Infantil conceber-se-á na acepção de um conjunto de práticas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos históricos e culturalmente acumulados pelos diferentes grupos humanos. E mais, esse documento já previa que essa forma de organização curricular estruturar-se-ia por meio de eixos, centros, campos ou módulos de experiências que, além de conjugados às vivências de meninos e de meninas, devem levar em consideração os princípios, as condições e os objetivos propostos nas próprias DCNEI (BRASIL, 2009). Importa considerarmos que a ampliação e revisão das DCNEI se mostra como política curricular da mais alta relevância, pois ao mesmo tempo em que permite a inserção da Educação Infantil no contexto de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, legitima suas especificidades enquanto primeira etapa do processo educacional diferenciando-a das demais etapas (LOPES; SOBRAL, 2014; FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021).

⁵ Ao longo deste artigo, para fins de conceituação, faremos menção à terceira versão da BNCC, de 2016, por considerar o caráter dialógico e coletivo de sua produção, que fora desconsiderado na última versão, homologada em 2017, pelo MEC. Assim, as referências correspondentes à última versão da BNCC serão feitas com vistas a fundamentar as análises e a verificar definições constantes nas falas das coordenadoras.

Trata-se de uma tentativa da área da Educação Infantil de afastar-se de projetos educativos cujas propostas curriculares sejam pautadas na seleção, na organização e no trabalho com conteúdos pouco (ou nada) relevantes (SANTOMÉ, 2004) para o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, considerados, portanto, desinteressantes e dissociados da realidade desses sujeitos. Dessa maneira, o campo da Educação Infantil laborou (e ainda labora) na construção de estratégias didáticas cujas finalidades buscam, dentre outras questões, “[...] converter os conteúdos culturais da escola de forma relevante e significativa” (SANTOMÉ, 2004, p. 14), aproximando-os das realidades e das situações vividas pelas crianças. No entanto, não se pode menosprezar “o alcance da BNCC no âmbito da política educacional em dialogar com áreas como política de formação de professores, política de avaliação e política de gestão da educação, que em última análise, indicam pela intensificação dos processos de disputa na educação brasileira” (GIARETA; SILVA; GARCIA, 2021, p. 31) – o que se configura, na atualidade, como pontos de atenção de parcela da comunidade epistêmica da Educação Infantil, em especial, dos movimentos em defesa dos direitos das crianças.

Assim, a proposta dos campos de experiências inspira-se em modelos curriculares integrados, os quais buscam reorganizar os conteúdos, que, no caso da Educação Infantil, se conformam como linguagens com as quais as crianças se relacionam cotidianamente, e, a partir disso, “[...] construir uma rede mais integrada entre conceitos, modelos e estratégias”, investigando “[...] quais as relações e os grupos de conteúdos que podem ser postos em prática, por temas, por conjuntos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência, etc.” (SANTOMÉ, 2004, p. 15-16). É uma perspectiva teórica importante para pensarmos o currículo por campos de experiência, já que tal organização curricular parte dos saberes que as crianças já possuem, articulando-os com conhecimentos historicamente acumulados (BRASIL, 2009).

O currículo organizado por campos de experiência vem atender à política de Educação Infantil que começa a ser implantada no Brasil a partir da década de 1990, e que reivindica uma organização curricular que respeite as especificidades das crianças de até seis anos, articulando o currículo prescrito ao currículo vivido (SANTOS, 2018), apesar de não podermos desconsiderar o modo como ocorreu sua homologação, na qual o MEC ignorou o acúmulo teórico da área, alinhando-se às tendências de mercado (CORREIA, 2019). Desse modo, se por um lado a inserção da Educação Infantil no âmbito de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica não deixa a questão da educação dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas à margem das políticas educacionais, por outro, sua homologação ocorre num ambiente de agravamento da centralização das políticas

curriculares, há muito denunciadas por entidades e pesquisadores do campo educacional (FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021).

Diante disso, importa considerarmos que, na qualidade de artefato sociocultural, qualquer proposta curricular é forjada a partir de uma heterogeneidade de princípios, dentre os quais destacamos: os determinantes sociopolíticos, sua história e suas condições de produção. Não se trata de um construto neutro e/ou ingênuo preocupado apenas com a mera transmissão de conhecimentos sociais; pelo contrário: todo currículo é atravessado por relações de poder, já que dissemina ideologias, ao mesmo tempo em que por elas é orientado, produzindo identidades individuais e sociais específicas (MOREIRA; SILVA, 2009). Dessa forma, a proposição do currículo por campos de experiência é fortemente atravessada pelas relações de poder instituídas no cenário educacional contemporâneo e que, em meio a críticas e defesas, reverbera em estudos e pesquisas realizados pela área da educação da criança de zero a seis anos e que investigam a sua viabilidade e consistência, tendo em vista a qualidade das práticas de cuidado e educação promovidas em creches e pré-escolas (CARVALHO, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS, BARROSO; NASCIMENTO, 2020). Assim, ainda que o currículo da Educação Infantil reclame uma organização pelas experiências de infância, não se encontra alheio a essas questões, ao estar, portanto, suscetível aos condicionantes socioculturais e às relações de poder que perpassam sua produção (MOREIRA; SILVA, 2009). Pelo contrário: a construção de uma política curricular para a Educação Infantil ocorre em um contexto de transformações no plano legal e de intensas disputas nas arenas políticas que se desenvolvem mediante ao tensionamento e à negociação de diferentes grupos políticos (FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021), mas que, apesar disso, não podem renegar as crianças, suas experiências, seus direitos e suas necessidades de desenvolvimento – pressupostos basilares de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010).

Cumpramos destacar que a Educação Infantil se define por ser uma etapa educativa complementar à ação da família no que tange ao desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, tendo por finalidade cuidar e educar de forma indissociada (BRASIL, 2009). Isso remete ao fato de que a construção do currículo, parte importante de toda e qualquer proposta pedagógica, demanda a organização do trabalho coletivo e, nesse sentido, aponta para a relevância da coordenação pedagógica que deve articular todo o fazer pedagógico a partir das especificidades da Educação Infantil.

Embora existam registros na literatura educacional brasileira da ação da coordenação pedagógica desde a década de 1960, no caso da Educação Infantil, esse ofício é relativamente novo, de modo que suas atribuições vêm evoluindo, ao longo dos

anos, de formas distintas e em contextos sócio-históricos diversos. Assim, para compreendermos a atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil, consideramos necessário um exame crítico da historicidade dessa função e de sua configuração contemporânea nessa etapa educativa (ALVES, 2011). Apesar de sua relevância para a organização do trabalho pedagógico, as atribuições da/o coordenadora/or constituem-se a partir de um percurso histórico de “[...] descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras, o que afetou a constituição de sua identidade profissional” (FERNANDES, 2010, p. 1).

Segundo Fernandes (2010), no Brasil, os primeiros registros do trabalho da/o coordenadora/or pedagógica/o datam de meados da década de 1960. Nesse período, a coordenação figurou em projetos educacionais progressistas e fortaleceu-se em função da emergência da concepção de gestão escolar democrática. Segundo a autora:

A partir dessa década, o coordenador pedagógico, enquanto cargo ou função (há diferenças nas formas de ingresso e escolha dos coordenadores nos estados brasileiros) passou a fazer parte de forma mais incisiva da organização escolar, atendendo a uma reivindicação antiga dos movimentos docentes organizados que, há vários anos, lutavam para ter nas escolas sujeitos capazes de desenvolver ações de articulação do trabalho coletivo em torno de um verdadeiro projeto pedagógico (FERNANDES, 2010, p. 1).

As atribuições da coordenação pedagógica foram estabelecidas, entre outros fatores, na interseção da reformulação histórica do curso de Pedagogia e da revisão crítica das ações da supervisão escolar, “[...] originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação dos pedagogos, na década de 1980” (ALVES, 2011, p. 5). Importante considerarmos que esse período da história da educação brasileira foi fortemente marcado pelas correntes didáticas conhecidas como tecnicistas, que prescreviam modos de ação pedagógica, para os atores do processo educativo, inclusive para a supervisão e a orientação escolar. Essa corrente de pensamento educacional buscava a promoção da qualidade do ensino, por meio do controle das ações pedagógicas, de modo centralizado na gestão escolar, mais precisamente nas figuras da/o supervisora/or e da/o diretora/or (SANTOS, 2015). Uma das maiores heranças deixadas pela corrente tecnicista para o trabalho da coordenação pedagógica na atualidade é a separação entre “[...] planejar/executar, expropriando do professor a possibilidade de controle e criação no seu trabalho e aprofundando a divisão do trabalho na escola e nos sistemas de ensino” (ALVES, 2011, p. 5).

No caso da Educação Infantil, tanto a literatura nacional (ALVES, 2011; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2015) quanto a literatura internacional (CAGLIARI *et al.*, 2016; FILIPPINI, 1999; SAITTA, 1998, dentre outros),

consideram ser a coordenação pedagógica o elo forte dos projetos coletivos de cuidado e educação destinados às crianças de zero a seis anos, na medida em que representa “[...] instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico, [já que] garante o princípio de continuidade da experiência educacional” das instituições de Educação Infantil (SAITTA, 1998, p. 114).

Seu campo de atuação abrange: i) a organização do trabalho pedagógico (individual e coletivo) no que tange à organização dos tempos, dos processos, dos ambientes, dos espaços, dos materiais, dos grupos de crianças; a análise dos momentos da rotina; a construção de uma proposta que tenha a criança, suas ações, interações e experiências como centro do trabalho educativo. De igual modo, a coordenação pedagógica atua no sentido de: ii) promover o desenvolvimento profissional do grupo que trabalha no cuidado e na educação das crianças. Também constitui objeto de trabalho da coordenação a: iii) efetivação do projeto educativo das creches e pré-escolas, em especial, no que concerne à articulação das práticas de educação e cuidado; o compartilhamento da proposta educativa com as famílias; o reconhecimento do brincar como linguagem por meio do qual as crianças se desenvolvem e que, portanto, se configura como eixo estruturante do trabalho educativo. Enfim, a coordenação pedagógica materializa-se na figura de uma/um agente capaz de articular a polifonia de vozes dos diferentes sujeitos presentes no contexto de creches e pré-escolas (crianças, seus familiares e profissionais), os diversos saberes e distintos fazeres que cotidianamente estruturam o que se convencionou nomear, na atualidade, como o currículo da Educação Infantil (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAITTA, 1998; SANTOS, 2015).

Bruno, Abreu e Monção (2010, p. 79) partem do pressuposto de que a/o coordenadora/or pedagógica/o “[...] exerce uma tarefa importante no contexto das unidades de Educação Infantil como formador dos educadores e parceiro do diretor compondo a equipe de gestão, portanto, colaborando para a formação de toda a equipe institucional”. Essas autoras afirmam que a/o coordenadora/or pedagógica/o é “[...] aquele que na instituição, impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga seu grupo a se questionar sempre, a refletir sobre sua própria prática, a buscar alternativas para as mudanças, atuando como mediador” (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 79).

Desse modo, percebemos a complexidade, a dinamicidade e as peculiaridades constitutivas da tarefa da/o coordenadora/or pedagógica/o que atua na creche ou pré-escola. O panorama ora apresentado ressalta, dentre outras questões, que a principal atribuição da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas é a de “[...] promover o crescimento cultural e social das instituições públicas contemporâneas de cuidado e

educação destinadas às crianças de até 6 anos” (SANTOS, 2015, p. 46). A partir da ampliação do conceito de cuidado, considera-se que, no âmbito da coordenação pedagógica na Educação Infantil, tal construto é dirigido à uma multiplicidade de atores, pois

[...] relaciona-se às crianças, aos profissionais, às famílias, ao ambiente físico e relacional da escola. No âmbito da gestão, o cuidado se desvela nos processos de formação contínua da equipe em busca da construção de uma gestão democrática e participativa que garanta voz de todos os sujeitos que compõem o cenário da instituição, ou seja, crianças, profissionais e famílias (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 83).

Nesse sentido, Santos (2015, p. 44) alerta que a função social de creches e pré-escolas pressupõe a organização de contextos relacionais, pois “[...] trata-se de um ambiente que envolve diversos relacionamentos: crianças com crianças, professores com crianças, professores e familiares das crianças, crianças com os conhecimentos do mundo natural e social, entre outros”.

Podemos afirmar, portanto, que o trabalho da/o coordenadora/o pedagógica/o no âmbito da Educação Infantil implica, necessariamente, a construção de uma visão específica e pertinente às prerrogativas atuais sobre a educação da infância e sobre a criança – sujeito sociocultural e cidadão de direitos, considerando-se, sobretudo, o olhar sensível e a postura solidária e responsável dessa/e profissional, no tocante à inter-relação dos atos de cuidar e educar. Nessa perspectiva, dentre outras tarefas, a coordenação pedagógica na Educação Infantil tem o objetivo de

[...] auxiliar coletivamente o corpo docente a ampliar as habilidades de ouvir e de observar as crianças, de documentar e registrar projetos, atividades e situações e de conduzir investigações na própria prática docente; analisar e interpretar os direitos e necessidades das crianças e seus familiares, convertendo este conhecimento em práticas mais condizentes com a realidade e com as especificidades dos pequenos (SANTOS, 2015, p. 46).

Dentre as tarefas primordiais à atuação da/o coordenadora/or pedagógica/o no segmento da Educação Infantil, podemos encontrar a de garantir que as práticas educativas concebam, indissociavelmente, os atos de cuidar e educar por meio de um processo reflexivo, tendo em vista as falas e as sensações das crianças. O trabalho da/o coordenadora/or pedagógica/o no contexto de cuidados e educação deve ser, portanto, orientado por práticas que favoreçam junto ao grupo de professoras/es a constante reflexão, permitindo, com isso, o planejamento e a avaliação das ações direcionadas às crianças, o que pressupõe assumir atitudes que impulsionem o desenvolvimento do trabalho com os/as pequenos/as (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

Dessa maneira, a organização curricular da Educação Infantil, observadas suas peculiaridades, requer da equipe docente engajamento, compromisso, sensibilidade e escuta para com as expressões, os sentidos e os significados produzidos pelas crianças em suas múltiplas experiências sociais e culturais. Para isso, o grupo de professoras/es precisa ser/estar coeso, seguro e apto para desenvolver práticas educativas que atendam aos direitos e aos interesses das crianças e que ampliem as suas possibilidades de aprendizagem.

Considerando que o espaço da Educação Infantil se configura como contexto de experiências, de envolvimento democrático e participativo, faz-se fundamental a atuação da/o coordenadora/or pedagógica/o como elemento de articulação do trabalho coletivo, que se desdobra a partir da mediação, ou melhor, da interação entre o prescrito, o discurso técnico e as práticas de cuidado e educação, em um processo contínuo de reflexão sobre a ação, necessário à efetivação do currículo de creches e pré-escolas.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CAPTAR AS VOZES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa na qual este artigo se fundamenta objetivou analisar o processo de organização e de implementação do currículo nas creches e nas pré-escolas de Turmalina, cidade localizada na porção setentrional do estado de Minas Gerais, a partir das perspectivas das coordenadoras pedagógicas que atuam nesse município. Para tanto, fez-se necessário estabelecermos os seguintes objetivos específicos: i) identificar se e como as trajetórias de formação profissional influenciam o modo como as coordenadoras pedagógicas de Turmalina concebem o currículo da Educação Infantil; ii) compreender as aproximações e os distanciamentos evidenciados pelas coordenadoras entre o currículo oficial e o currículo vivido no cotidiano das instituições de Educação Infantil; e iii) identificar, na visão das coordenadoras pedagógicas, como ocorre o processo de organização e de implementação do currículo nas instituições de Educação Infantil de Turmalina.

O estudo de caráter qualitativo buscou ouvir as vozes das coordenadoras por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com seis profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil de Turmalina (mais especificamente, três coordenadoras de creches e três coordenadoras de pré-escolas), além de analisar documentos legais do município que tratam das atribuições da coordenação pedagógica.

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de maio e julho de 2020 e contou com um desenho de pesquisa que primou pela conversação com essas coordenadoras. A partir das peculiaridades do trabalho por elas desenvolvido nas instituições educativas nas

quais atuam, foi possível realizarmos uma análise interpretativa que possibilitou a reflexão sobre a importância dessas profissionais na proposição dos currículos de creches e pré-escolas. As informações obtidas por meio dos dados produzidos em entrevistas individuais com cada uma das seis coordenadoras compuseram o *corpus*, que, quando analisado à luz dos aportes teóricos aqui reunidos, evidenciaram nuances importantes em torno da figura da coordenação pedagógica no processo de produção do currículo das instituições de Educação Infantil.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar contato com a Secretaria Municipal de Educação de Turmalina para apresentarmos o estudo e estabelecermos as primeiras comunicações com as coordenadoras pedagógicas que atuavam em creches e pré-escolas do município. Na reunião, apresentamos à secretária o objeto de estudo, os objetivos de pesquisa e o desenho metodológico do projeto de dissertação. A Secretária Municipal de Educação, naquela reunião, manifestou apoio e colaboração no desenvolvimento do trabalho de campo, ao possibilitar que as entrevistas acontecessem no auditório da Prefeitura Municipal de Turmalina, em datas e horários previamente acordados junto às entrevistadas, desde que tomados os devidos cuidados com a integridade das participantes, em conformidade com os protocolos de distanciamento social e regras de higiene dos ambientes, já que o momento da empiria foi atravessado pela pandemia de Covid-19⁶.

As seis coordenadoras pedagógicas convidadas para participarem da entrevista aceitaram prontamente e manifestaram interesse em contribuir com o estudo, conversando conosco no período vespertino. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e iniciaram-se no horário previsto, às 14 horas, sendo que foram realizadas em um tempo médio de duração de 60 minutos, tendo a entrevista mais breve duração de 45 minutos e a mais longa de uma hora e 35 minutos. As entrevistas foram realizadas obedecendo a um roteiro semiestruturado⁷, distribuído em quatro blocos compostos por, no mínimo, cinco e, no máximo, dez perguntas que foram registradas por meio de diferentes recursos, tais como: gravação de arquivos audiovisuais (vídeo gravação) e em cadernos de notas da pesquisadora (no qual foram registradas impressões sobre as entrevistas). Tais registros

⁶ Considerando-se a atual conjuntura marcada pelo isolamento social, em virtude da pandemia da Covid-19, todas as medidas preventivas foram tomadas para essa reunião, em atendimento aos Decretos Municipais Nº 27/2020 e Nº 35/2020.

⁷ O roteiro de entrevista compreendia, dentre outras questões, perguntas relativas às: i) características pessoais (identificação); ii) trajetórias de formação profissional e suas influências na compreensão do currículo da Educação Infantil; iii) aproximações e distanciamentos entre o currículo oficial e aquele vivido no cotidiano e; iv) organização e implementação do currículo nas instituições de Educação Infantil.

possibilitaram a eventual transcrição das conversações que, tão logo ficaram prontas, foram entregues às coordenadoras como forma de validação dos dados.

A etapa seguinte valeu-se da interpretação dos dados que foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que nos permitiu de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo expresso na comunicação, formuladas a partir das interpretações das entrevistas concedidas pelas participantes, com o objetivo de compreendermos as concepções desses sujeitos por meio de suas ideias expressas (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Conforme explica Bardin (1977), foi necessário realizarmos o tratamento das informações contidas nos dados produzidos, por meio de um processo dedutivo e de construção de indicadores, ancorado na categorização temática. No processo de análise estabelecemos as seguintes categorias de análises: i) trajetórias de formação e de atuação profissional das coordenadoras pedagógicas; ii) especificidades do trabalho das coordenadoras pedagógicas e suas vivências na profissão; iii) Educação Infantil e Currículo à luz das concepções dos sujeitos da pesquisa e. iv) organização e implementação do Currículo: perspectivas, desafios e funções das coordenadoras pedagógicas, sendo que, para fins de análise, neste artigo, apresentamos os resultados advindos das duas últimas categorias.

No processo de análise e sistematização dos dados produzidos por meio das entrevistas, consideramos os sentidos, as falas e as expressões dos sujeitos envolvidos. Nesse ponto, os dados foram avaliados e interpretados no intuito de construirmos inferências em diálogo com o referencial teórico deste estudo.

4 PERCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, analisamos, a partir da visão das participantes, quem são as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e quais as especificidades do seu trabalho nesse contexto. Dessa maneira, foi possível compreendermos os saberes e os fazeres das participantes no tocante às suas vivências profissionais, destacando experiências, sentidos e significados singulares e, ao mesmo tempo, comuns às coordenadoras pedagógicas que atuam nas creches e nas pré-escolas de Turmalina.

A primeira questão analisada refere-se à compreensão das participantes acerca da definição de Educação Infantil. Todas as coordenadoras reconhecem a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), referindo-se

a ela como “*base, pilar, raiz, estrutura da educação*”. O uso dessas expressões pode estar relacionado ao fato de a Educação Infantil ser “[...] o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2016, p. 26). Entretanto, percebemos que cada participante justifica essa visão conforme compreensão pessoal (e subjetiva) sobre a função social da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as coordenadoras Geovana⁸ e Maria Cristina concebem a Educação Infantil como uma etapa importante para a aquisição de conhecimentos inerentes à continuidade e à preparação para as etapas seguintes:

Eu vejo a Educação Infantil como a base. É uma etapa de suma importância, contribui na preparação da criança para os anos seguintes e na continuidade ao processo de aprendizagem (GEOVANA – 13 de maio de 2020).

Educação Infantil é a base de tudo. Se a criança não construiu os conceitos que são vivenciados na Educação Infantil, ou se ela não vivenciou as experiências propostas para a infância, eu acredito que ela terá dificuldade de assimilar as próximas etapas educativas, de entender os conteúdos do Ensino Fundamental e de ser alfabetizada no tempo certo, pois é um processo. Então, para mim, a Educação Infantil é o pilar da educação (MARIA CRISTINA – 14 de maio de 2020).

Geovana e Maria Cristina compreendem a Educação Infantil como base educativa necessária para a apropriação de conhecimentos importantes para a escolarização futura. Esse entendimento diverge das DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2016), que estabelecem a organização de práticas pedagógicas fundamentadas pelos conceitos de criança como sujeito de direitos e o de currículo como conjunto de experiências sociais com as quais os/as pequenos/as podem construir e apropriar-se de conhecimentos, possibilitando aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2016). Desse modo, embora seja incontestável a importância da Educação Infantil para a continuidade das práticas escolares nos níveis subsequentes, verificamos uma dissonância entre pensar a Educação Infantil como direito das crianças e concebê-la como tempo-espço de invenção do/a aluno/a, como bem pontua Sacristán (2005).

Percebemos, dessa forma, que ainda prevalecem, nas creches e nas pré-escolas, concepções sistematizadas em uma cultura escolarizante, mesmo diante de normativas que contradizem o caráter preparatório dessas instituições. Tal concepção nos chama a atenção, já que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil têm, dentre outras atribuições, a função de desenvolver e coordenar momentos de formação continuada junto à equipe docente. Assim, é auspicioso que as profissionais busquem, apreendam e

⁸ Destacamos que, por questões de ordem ética, os nomes das coordenadoras foram substituídos por nomes fictícios. Essa ação foi realizada obedecendo aos critérios de confidencialidade e anonimato previstos pelas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

compartilhem conhecimentos pertinentes à orientação docente, tendo em vista a centralidade da criança e de suas experiências socioculturais como eixos norteadores na construção das práticas de cuidado e educação.

A compreensão da Educação Infantil como etapa preparatória por parte das coordenadoras pode estar relacionada às experiências e às perspectivas condicionadas ao trabalho docente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelas trajetórias de formação acadêmica e, também, pelo tempo de trabalho desenvolvido no contexto da Educação Infantil. Sobre tal suposição, Tardif e Raymond (2000, p. 215) explicam que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. Os autores acrescentam que, em uma perspectiva formada a partir dos saberes dos/as professores/as, os saberes experienciais perpassariam, em sua maioria, de preconcepções dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem agregadas à história escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Percebemos, assim, que Geovana e Maria Cristina, no decorrer de suas trajetórias de formação, articuladas às suas vivências profissionais e sociais, incorporaram aos seus saberes concepções da cultura escolarizante do Ensino Fundamental. Esses dados sugerem que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil ainda é fortemente regida pelas lógicas de organização do Ensino Fundamental. Ressaltamos, nessa direção, a importância dos processos de formação continuada e em serviço, haja vista que representam possibilidades de socialização profissional, de trocas de experiências, de reflexão sobre os próprios saberes e práticas, em busca de transformá-los e, outrossim, evidenciar as especificidades de organização do trabalho pedagógico no âmbito de creches e pré-escolas.

De outro modo, Isabela, Luísa e Alice concebem a Educação Infantil como base educativa fundamental para o desenvolvimento sociocultural da criança:

A Educação Infantil é a base, é tudo, é um processo rico de aprendizagens. A criança se apropria da rotina. Penso que a Educação Infantil é o início de todo o conhecimento, do desenvolvimento social da criança. A partir da Educação Infantil a criança se apropria de um conhecimento que levará para a vida (ISABELA – 15 de maio de 2020).

A Educação Infantil é a base de tudo, é a estrutura, é a raiz; é um processo que abrange vários aspectos: a parceria com a família, principalmente. É através da Educação Infantil que a criança se socializa. E assim, a criança cria e registra momentos que marcam a sua vida, os seus gostos (LUÍSA – 18 de maio de 2020).

Educação Infantil é a base e tem que ser muito bem-feita; é a etapa mais importante para a criança. É o primeiro momento de choque, de separação da família, é o primeiro conhecimento que a criança tem de universo, de saber que não é só na

casa dela que o mundo gira, é o momento da socialização, de interação (ALICE – 19 de maio de 2020).

Destacamos, nesse sentido, que a função social de creches e pré-escolas envolve a articulação de situações de cuidado e de educação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e não a sua preparação para a escolarização futura (SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020). Nessa perspectiva, Barbosa e Richter (2015) salientam que a Educação Infantil é um espaço que acolhe ações educativas abrangentes, de saberes provenientes das práticas sociais, das culturas populares, das relações e das interações, dos encontros e das partilhas de vivências sociais e pessoais.

Percebemos, portanto, que as concepções de Educação Infantil abordadas pelas participantes condizem com o que está previsto nas normativas que regem a primeira etapa da Educação Básica, bem como com o conhecimento teórico pertinente. Isabela e Luíza destacam, em suas falas, a relevância da Educação Infantil na apropriação de conhecimentos pela criança que irão balizar a sua vida. Inferimos, dessa maneira, que as experiências sociais de meninos e de meninas, construídas na Educação Infantil, configuram a história de vida da criança e os seus processos de formação. Ainda, vale destacarmos a parceria com a família como outro aspecto, relatado por Luísa, que compõe os sentidos contemporâneos sobre a Educação Infantil. O acolhimento às diversas composições familiares e o trabalho dinâmico e em conjunto *com* a instituição educativa possibilita a inclusão, o envolvimento e a socialização das crianças, assim como possibilita às/aos professoras/es criar e inovar suas práticas educativas, a partir das múltiplas experiências construídas pelas crianças em suas relações sociais e culturais, nesse e em outros contextos.

A fala de Maria Clara evidencia sua concepção de Educação Infantil e permite-nos refletir sobre a intencionalidade educativa de professores/as de creches e pré-escolas:

Eu acho a Educação Infantil de extrema importância. Só que eu acho que o professor não escuta a criança. Eu vejo que todo mundo quer tudo muito bonito, muito bem-feito, muito pronto – uma caixinha. Mas o professor não se preocupa com as emoções da criança; com o que a criança quer, falta essa escuta. É tudo muito pronto, na hora, muito conceito; o importante é saber se a criança sabe até 10, até 30, 50..., mas não se preocupa com o que a criança carrega. E eu acho que não é assim. É importante saber, conhecer a criança. Não conseguimos ver o que a criança constrói, tudo o professor faz – o menino corta uma folha torta, o professor ajeita a folha e cola. A Educação Infantil é a manifestação da criança, com as expressões dela (MARIA CLARA – 20 de maio de 2020).

A fala da entrevistada sugere que as/os profissionais que atuam diretamente nos cuidados e na educação das crianças de até seis anos em Turmalina, ao organizarem as suas práticas, ainda estão preocupadas/os em atender a objetivos educacionais

sistematizados em planejamentos conteudistas, de ordem preparatória, e não em atender aos direitos e aos interesses da criança. A referida coordenadora pedagógica sugere que as/os professoras/es não organizam as suas práticas partindo da centralidade da criança, bem como não consideram as suas produções, o que configura um descompasso em relação às DCNEI – que estabelecem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como referência para o planejamento curricular, compreendendo-a como sujeito histórico e social, detentora de direitos e produtora de cultura (BRASIL, 2009). É importante destacarmos, também, que há coordenadoras pedagógicas que compartilham dessa visão, que concebem a Educação Infantil como base educativa preparatória para as etapas seguintes – perspectiva que se potencializa com a promulgação da BNCC e que, no caso da Educação Infantil, figura de modo provocativo em diferentes esferas da produção acadêmica nacional (CARVALHO, 2015; CORREIA, 2019; GIARETA; SILVA; GARCIA, 2021; FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021), já que a aposta inicial da área no contexto da Base era a de operacionalização das DCNEI e não a de antecipação de competências do Ensino Fundamental.

Evidenciamos que a intencionalidade das práticas de educação e cuidados realizadas junto às crianças de zero a seis anos deve estar pautada nas suas experiências individuais e sociais, considerando, sobretudo, o protagonismo e o interesse da criança na organização, no direcionamento e no redirecionamento das ações educativas. Para Santos, Barroso e Nascimento (2020), na perspectiva do currículo por campos de experiência, as/os professoras/es atuam como mediadoras/es do processo educativo, organizando novas experiências *com* as crianças e *para* elas. A/O professora/or é a/o parceira/o das/os pequenas/os na construção de saberes e de experiências que no espaço de cuidados e educação acolhe, observa, valoriza as manifestações e as falas das crianças, redimensionando a sua atuação profissional.

Ressaltamos que a indissociabilidade entre as práticas de cuidado e educação é uma das especificidades do trabalho com as crianças e uma das funções da Educação Infantil (DUMONT-PENA; SILVA, 2018). Nesse sentido, compreendemos que a intencionalidade pedagógica se constrói nas atitudes cotidianas em que professoras/es e educadoras/es compreendem suas práticas educativas como atos de cuidado, e vice-versa, organizando e propondo situações de aprendizagem a partir da escuta, da atenção e da disponibilidade das crianças. Percebemos, dessa forma, que a intencionalidade educativa está atrelada à especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, que visa a possibilitar à criança usufruir de seus direitos de aprendizagem.

Dessa maneira, destacamos o papel da coordenação pedagógica na formação continuada da equipe docente, no gerenciamento das propostas pedagógicas e seus programas curriculares, construídos e desenvolvidos no contexto educativo. O trabalho promovido pela coordenação pedagógica pode beneficiar a formação, a reflexão e a transformação de concepções e de práticas docentes por meio dos momentos formativos, como também o processo de mediação e de articulação entre o currículo prescrito e o currículo experienciado pelas crianças (SACRISTÁN, 2013; SANTOS, 2018).

Ainda nos interessou compreender como as coordenadoras pedagógicas que participaram deste estudo concebem o currículo da Educação Infantil. Todas as participantes expressaram as suas concepções sobre o currículo, entendendo, *a priori*, que ele pressupõe planejamento, ordenamento, orientação e até mesmo prescrição de práticas educativas.

O currículo da Educação Infantil é um documento normativo que delimita quais são as competências a serem trabalhadas com as crianças (MARIA CRISTINA – 14 de maio de 2020).

Percebi que o currículo da Educação Infantil (de Minas Gerais) está mais rigoroso quanto aos conteúdos – que seriam os campos de experiência. Percebi que o currículo valoriza muito o socioemocional da criança, o lúdico. O grau de complexidade por ano aumentou. Acredito que a forma de se obter o resultado é diferente, porque o currículo valoriza muito a criança, a participação e criação da criança (GEOVANA – 13 de maio de 2020).

O currículo da Educação Infantil são os planejamentos com as atividades, metodologias e orientações que o professor irá trabalhar com as crianças, levando sempre em conta os saberes que elas trazem. O professor precisa saber, precisa conhecer a criança, a sua realidade, o que ela traz, quais os saberes que ela tem, os seus costumes, para que assim ele consiga traçar melhor as suas estratégias e metodologias. As creches já trabalham com o currículo baseado na BNCC. Nós supervisoras devemos acompanhar e orientar o trabalho do professor nesse sentido (ISABELA – 15 de maio de 2020).

É tudo muito bonito no papel. O desenvolvimento disso depende do desempenho de cada professor, o caminho que ele vai utilizar para chegar na aprendizagem da criança. O professor não pode se prender ao planejamento. Acredito que o desenvolvimento do currículo depende muito do profissional, de aproveitar os momentos, as experiências; e é o que faz a diferença. Percebo que o currículo é construído pelas crianças e pelos professores no dia a dia. O professor tem que ouvir a criança, aproveitar os momentos oportunos pela criança, criados pelas crianças. Falta uma capacitação (LUÍSA – 18 de maio de 2020).

Conforme Sacristán (2013), podemos compreender que o currículo da Educação Infantil tem as suas singularidades, a começar pela sua organização que se dá pelos campos de experiência. Nessa direção, Santomé (1997) ressalta a importância de a instituição educativa em buscar estratégias e meios para aproximar o conteúdo curricular das realidades e das situações vividas pela criança, propondo, nesse sentido, um trabalho

docente a partir de modelos curriculares integrados que se organizam por áreas de conhecimento e de experiência.

Observamos, destarte, que as falas das participantes Geovana, Isabela e Luísa, quando consideram que o “*currículo valoriza muito a criança, a participação e criação da criança*”, “*levando sempre em conta os saberes que elas trazem*”, que “*o currículo é construído pelas crianças e pelos professores no dia a dia*” e que “*o professor tem que ouvir a criança, aproveitar os momentos oportunizados pela criança, criados pelas crianças*”, evidenciam a compreensão das coordenadoras pedagógicas acerca da concepção da criança como sujeito principal nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem no contexto da Educação Infantil; e que o currículo é pensado como construção e não como delimitador das práticas educativas que envolvem crianças e adultos em creches e pré-escolas.

Quando Luísa se reporta ao currículo como construção cotidiana entre crianças e professores/as, ela sugere que, na Educação Infantil, o debate curricular pressupõe tempos e espaços de encontros e vivências entre adultos (professores e professoras) e crianças. Compreendemos que, a partir das experiências e dos saberes construídos cotidianamente por esses sujeitos, o currículo toma forma e valor, assumindo, portanto, a sua condição de *currículo vivo* (SACRISTÁN, 2013). Esses fragmentos das falas das participantes permitem refletir sobre as especificidades inerentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a/o professora/o deve, sobretudo, buscar conhecer a criança e suas singularidades, reconhecendo a si própria/o como condutora/or e mediadora/or das práticas e das vivências coletivas. De acordo com Barbosa (2009):

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de Educação Infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2009, p. 37).

É preciso que os encontros entre professores/as e crianças se orientem por uma relação de confiança, de atenção dos adultos aos sentidos produzidos sobre o mundo pelos/as pequenos/as. Tal aproximação com a criança, com as suas experiências, necessidades e interesses, perpassa pelos atos de cuidar e educar em complementariedade às ações da família. Não há como nos aproximarmos, conhecermos e compreendermos a criança, se não houver acolhimento e escuta também às famílias. A relação de confiança construída entre professores/as e criança, instituição e família, requer interação entre esses sujeitos, atenção, respeito e, especialmente, compromisso para com

os direitos das crianças. Destacamos, nesse ínterim, as falas de Alice e Maria Clara sobre suas concepções acerca do currículo da Educação Infantil:

A maneira como nós devemos trabalhar, uma orientação, um norte que firma o nosso pé no chão, o caminho que devemos seguir. Temos problema ainda com a visão da Educação Infantil. Temos professores com uma visão mais alfabetizadora, outros não (ALICE – 19 de maio de 2020).

O currículo da Educação Infantil para mim se desenvolve através da afetividade, das emoções, não é simplesmente querer que a criança saiba contar, traçar ou escrever, é importante que a criança construa junto com o professor as suas experiências. O professor quer tudo pronto: “Tenho que trabalhar no segundo período até que número?”; “Não sei, isso depende da sua criança, ela pode aprender até 100”. O currículo é uma construção, que deve ser levado em conta as emoções da criança e a partir dela traçar os caminhos da aprendizagem. Percebo que os professores não querem brincar com a criança, gostam muito do papel. E devemos defender o lúdico na Educação Infantil. A grande maioria prefere a folha (MARIA CLARA – 20 de maio de 2020).

Percebemos que Alice e Maria Clara denunciam em suas falas práticas docentes de cunho escolarizante, o que obsta o desenvolvimento pleno do currículo da Educação Infantil. Alice compartilha o entendimento de que currículo é o caminho que devemos seguir e Maria Clara acrescenta que o currículo prescinde da construção de experiências das crianças junto aos/às professores/as. Contudo, as participantes sinalizam que a visão alfabetizadora, conteudista, baseada no Ensino Fundamental ainda persiste entre alguns/algumas professores/as. Maria Clara também expressa sua compreensão ao que se refere à centralidade da criança na construção e no redimensionamento das práticas pedagógicas, e as brincadeiras como condição de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Perguntamos às participantes se costumam examinar os documentos regulamentadores (normativos e/ou consultivos) no processo de organização cotidiana do currículo na sua instituição; todas responderam que sim. Quando perguntadas sobre se e como tais documentos curriculares as auxiliam no trabalho cotidiano de construção do currículo vivido nas instituições em que atuam, todas as coordenadoras pedagógicas referiram-se aos documentos regulamentadores como instrumentos norteadores para a organização das práticas pedagógicas. Destacamos, nessa perspectiva, a fala de Luísa, para quem os documentos regulamentadores devem servir de base para a construção de novas experiências: *“Precisamos do embasamento teórico como ponto de partida”*.

Alguns contrastes podem ser observados nas falas de Geovana e Alice, quando a primeira diz que tais *“documentos ajudam a nos aproximarmos mais da nossa realidade”*; enquanto Alice relata: *“Às vezes esses documentos deixam a gente confusa; às vezes eu sinto que esses documentos estão um pouco fora da realidade. Temos crianças que*

chegam na escola enroladas na coberta, sem roupas de frio e com fome". Para Geovana, os documentos regulamentadores podem significar possibilidades de organização da prática docente, no sentido de que a BNCC (documento citado pela participante que lhe auxilia na organização do trabalho pedagógico da instituição em que atua) assevera quanto à organização curricular da Educação Infantil por meio dos campos de experiência. Desse modo, vislumbramos nos campos de experiência uma possibilidade de valorização da interdisciplinaridade, de ampliação dos saberes e das experiências das crianças. Acreditamos, pois, que os modelos curriculares integrados e organizados por um conjunto de conhecimentos e experiências possam se aproximar mais das realidades e das situações vividas pelas crianças (SANTOMÉ, 2004), ainda que em nosso contexto eles tenham sido promulgados a partir de interesses de mercado e sob intensas disputas no campo político educacional (CORREIA, 2019; SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020; GIARETA; SILVA; GARCIA, 2021; FRANGELLA; CAMÕES; DRUMMOND, 2021).

Contudo, para Alice, os documentos regulamentadores nem sempre atendem às realidades sociais e culturais de meninos e de meninas no âmbito da instituição em que atua. Nesse sentido, em relação à BNCC, não podemos desconsiderar as críticas referentes à possível homogeneização de práticas educativas, tendo em vista que "[...] a definição de uma BNCC coloca em disputa e evidencia diferentes projetos de nação" (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 163). Para Tiriba e Flores (2016), as normatizações da BNCC consideraram uma noção de infância idealizada, construída a partir das experiências das crianças dos grandes centros urbanos. Desse modo, as autoras consideram que, apesar de todo o contexto de respeito à diversidade (cultural, regional, econômica, entre outras) por meio do qual a BNCC vinha sendo construída até meados de 2016, sendo o Brasil um país multicultural, as referências fundamentais para a construção de uma base curricular deveriam estar pautadas nos saberes dos povos e das comunidades tradicionais, o que significaria reconhecer o valor das diversidades culturais imersas no território brasileiro (TIRIBA; FLORES, 2016).

Portanto, todas as participantes concebem o currículo da Educação Infantil, *a priori*, como planejamento, ordenamento, orientação e até mesmo prescrição das práticas educativas. Parece-nos que boa parte das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Turmalina compreende o currículo na acepção de um documento orientador da prática educativa. Entretanto, é preciso considerarmos o fato de que algumas participantes afirmam compreender o currículo como construção cotidiana que deve atender aos direitos e aos interesses das crianças, conforme as suas especificidades e suas possibilidades de aprendizagem. Entendemos, pois, que essa divergência na forma de conceber, organizar

e viver o currículo no cotidiano de adultos e de crianças na Educação Infantil sinaliza a necessidade de formação continuada para as professoras, no que se refere à construção coletiva de propostas curriculares para os espaços de cuidado e educação.

Já a concepção das coordenadoras pedagógicas acerca da Educação Infantil revela-se sob dois pontos distintos: ora a Educação Infantil é vista como base educativa fundamental para o desenvolvimento social da criança; ora ela é concebida como base educativa necessária para a apropriação de conhecimentos importantes para a escolarização futura. Nesse sentido, inferimos que as trajetórias de formação e de atuação profissional influenciam o modo como as coordenadoras pedagógicas de Turmalina concebem o currículo assim como a própria definição da função social da Educação Infantil, já que os percursos formativos e as experiências profissionais configuram-se como elementos fundantes dos saberes dessas profissionais. Assim, para a efetivação do currículo da Educação Infantil, consideramos indispensável que a coordenação pedagógica ocupe o seu lugar de agente mediador, articulador do trabalho pedagógico, que, indissociavelmente, cuida e educa o coletivo institucional no sentido de construir processos de desenvolvimento profissional docente comprometidos com as especificidades socioeducativas da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das imprecisões relativas às suas atribuições, a coordenação pedagógica na Educação Infantil possui demandas específicas, dentre as quais destacamos: a construção de uma proposta pedagógica (consecutivamente, de um currículo) que tenha as crianças e suas experiências como centro do projeto educativo. Essa especificidade pedagógica de creches e pré-escolas está associada a outras concepções que incidem sobre o trabalho da coordenação pedagógica, seja na manutenção da compreensão coletiva que torna indissociável o cuidado e a educação, seja no compartilhamento das ações com as famílias, visando ao desenvolvimento das crianças, ou, ainda, à compreensão das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica (SANTOS, 2015). Tais temas se configuram em elementos importantes de formação continuada do corpo de professoras/es e que podem ser alvo da ação intensa das coordenações pedagógicas de creches e de pré-escolas com vistas a reiterar as peculiaridades do trabalho de cuidado e educação, essenciais à formação das crianças pequenas.

Dessa maneira, percebemos que as particularidades da Educação Infantil influenciam diretamente no modo como as coordenadoras pedagógicas devem atuar, e que essas profissionais podem, a partir disso, traçar estratégias no que compete à organização da cotidianidade do espaço coletivo e à formação continuada de sua equipe docente.

Considerando que os percursos formativos e as experiências profissionais das coordenadoras pedagógicas influenciam o modo como elas concebem o trabalho pedagógico na Educação Infantil e que tais concepções condicionam a produção de saberes e de práticas docentes construídas no contexto de creches e de pré-escolas, faz-se mister ressaltarmos a necessidade de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas. São essas profissionais que, munidas de conhecimentos específicos e consistentes, poderão multiplicar, problematizar e gerir tais conhecimentos, objetivando o desenvolvimento do coletivo docente. Valorizar e investir na formação continuada das coordenadoras pedagógicas possibilita à equipe de professoras/es a mobilização de saberes, de fazeres e de saberes-fazeres que reverberam no redimensionamento de práticas junto às crianças.

Assim, compreendemos que as atribuições da coordenação pedagógica da Educação Infantil se revelam nos cuidados e na educação dos/as professores/as, acolhendo-os/as, ouvindo-os/as e orientando-os/as mediante saberes múltiplos, advindos do contexto de reflexões e de interações que emergem do trabalho coletivo. Entendemos que a comunhão desses saberes busca superar abordagens, conceitos e práticas assistencialistas ou de natureza escolarizante, assim como evidencia as especificidades sociopolíticas e pedagógicas dos espaços de cuidado e educação, possibilitando a construção cotidiana da identidade da Educação Infantil.

Ademais, esses processos de desenvolvimento profissional docente organizados pelas coordenadoras pedagógicas podem, inclusive, levar-nos a uma maior compreensão dos campos de experiência e de suas especificidades como proposta curricular para a primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação - CDROOM, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (org.). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Fabiana Pinheiro. **A coordenação pedagógica na organização do currículo da educação infantil de Turmalina, Minas Gerais: que figura é essa?** 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Segunda Versão – Revista**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://undime-sc.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci C.; MONÇÃO, Maria A. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77- 98.

CAGLIARI, Paola *et al.* A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: penso, 2016. p. 143-152.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

CORREIA, Bianca Cristina. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a Base?** – 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 95-107.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Educação & Saúde, v. 13).

FERNANDES, Maria José da Silva. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 123-127.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil–apostas ou garantias? **EccoS–Revista Científica**, n. 59, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>

GIARETA, Paulo Fioravante; SILVA, Felipe de L.; GARCIA, Fabiola Xavier V. A Produção de Conhecimento sobre a BNCC como Política Curricular: Caracterização das Publicações em Artigos, Teses e Dissertações. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n.º 6, p. 19-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14709> (Acesso em: 29/12/2021).

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75, 2014. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n11p75>

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...].** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290f.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O Currículo Integrado. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-25, jan./abr. 1997.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Especificidades da Coordenação Pedagógica. **Presença Pedagógica**, v. 21, n. 124, p. 40-46, jul./ago. 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da Educação Infantil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 350-371, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p350-371>

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 158-183, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>