

Coordenação Pedagógica entre Formação e Planejamento na Educação Infantil: Evidências de um Estudo de Caso Documental

Lídia de Matos Costa

liadiadematos1@hotmail.com

Prefeitura de São Félix do Xingu – PA

Ana Paula José Santana Sousa

paulinhaedinfantil24@gmail.com

Prefeitura de São Félix do Xingu – PA

Lusiane Nunes de Sousa Carvalho

nuneslusianesfx@gmail.com

Prefeitura de São Félix do Xingu – PA

Resumo: Este estudo analisou como a atuação formativa da coordenação pedagógica se articula ao planejamento docente na Educação Infantil, a partir de documentos institucionais de uma escola municipal de São Félix do Xingu-PA. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, organizada como estudo de caso único. O corpus reuniu Regimento Unificado, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Ação Pedagógico, analisados em diálogo com as DCNEI e a BNCC. A análise documental e temática evidenciou uma articulação institucional entre formação, acompanhamento, planejamento, avaliação e replanejamento. Também foram identificadas lacunas no detalhamento das ações formativas e tensões entre princípios curriculares contemporâneos e práticas organizadas por datas comemorativas. Conclui-se que a coordenação pedagógica ocupa posição mediadora entre formação continuada e planejamento, embora os documentos não permitam afirmar a materialização integral dessa articulação nas práticas docentes.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Planejamento Docente.



Recebido em: março, 2026. Aceito em: junho, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.835

Tessituras do Conhecimento: Ciência, Educação e Sociedade

Julho, 2026, v. 3, n. 40

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



La Coordinación Pedagógica entre la Formación Continua y la Planificación Docente en la Educación Infantil: Evidencias de un Estudio de Caso Documental

Resumen: Este estudio analizó cómo la labor formativa de la coordinación pedagógica se articula con la planificación docente en la Educación Infantil, a partir de documentos institucionales de una escuela municipal de São Félix do Xingu, Pará. Se trata de una investigación cualitativa, documental y bibliográfica, organizada como un estudio de caso único. El corpus estuvo compuesto por el Reglamento Unificado, el Proyecto Político-Pedagógico y el Plan de Acción Pedagógica, analizados en diálogo con las DCNEI y la BNCC. El análisis documental y temático evidenció una articulación institucional entre formación, acompañamiento, planificación, evaluación y replanificación. También se identificaron lagunas en el nivel de detalle de las acciones formativas y tensiones entre los principios curriculares contemporáneos y las prácticas organizadas en torno a fechas conmemorativas. Se concluye que la coordinación pedagógica ocupa una posición mediadora entre la formación continua y la planificación, aunque los documentos no permiten afirmar la materialización integral de esta articulación en las prácticas docentes.

Palabras clave: Coordinación pedagógica. Formación continua. Planificación docente.

Pedagogical Coordination Between Continuing Education and Teacher Planning in Early Childhood Education: Evidence from a Documentary Case Study

Abstract: This study analyzed how the formative role of pedagogical coordination is articulated with teacher planning in Early Childhood Education, based on institutional documents from a municipal school in São Félix do Xingu, Pará, Brazil. A qualitative, documentary, and bibliographic case study was conducted. The corpus included the Unified Regulations, the Political-Pedagogical Project, and the Pedagogical Action Plan, examined in dialogue with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the BNCC. Documentary and thematic analyses revealed an institutional articulation among continuing education, pedagogical monitoring, planning, evaluation, and replanning. Gaps in the detailing of formative actions and tensions between contemporary curricular principles and practices organized around commemorative dates were also identified. The findings indicate that pedagogical coordination plays a mediating role between continuing education and teacher planning, although the documents do not allow conclusions about its full implementation in teaching practices.

Keywords: Pedagogical coordination. Continuing education. Teacher planning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira, possui especificidades pedagógicas que demandam formas próprias de organização curricular, planejamento, acompanhamento e formação dos profissionais.

A consolidação dessa etapa como direito educacional esteve associada a transformações nas concepções de criança, infância, cuidado e educação, bem como à progressiva afirmação das crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos.

Nesse percurso, a organização do trabalho pedagógico passou a exigir que instituições e profissionais considerassem não apenas objetivos educacionais formalmente estabelecidos, mas também as experiências, as interações, as brincadeiras, as múltiplas linguagens e as formas de participação das crianças no cotidiano educativo (Kramer, 2006; Oliveira, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçaram essa perspectiva ao situarem a criança no centro do planejamento curricular e estabelecerem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009).

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou esses eixos e organizou a etapa a partir dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados aos campos de experiências (Brasil, 2018).

Essas orientações ampliaram os desafios colocados às instituições de Educação Infantil, uma vez que sua incorporação não se reduz à inclusão de novos termos nos documentos pedagógicos, mas envolve processos de interpretação, reflexão, planejamento e acompanhamento do trabalho educativo.

Nesse contexto, o planejamento docente assume papel particularmente relevante. Planejar na Educação Infantil não corresponde apenas à antecipação de atividades ou ao preenchimento de instrumentos institucionais. Trata-se de um processo intencional de tomada de decisões pedagógicas, por meio do qual se explicitam concepções de criança, currículo, aprendizagem e

desenvolvimento, bem como escolhas relacionadas a tempos, espaços, materiais, interações e experiências.

Vasconcellos (2006) compreende o planejamento como processo vinculado à intencionalidade da ação educativa, enquanto Ostetto (2000) problematiza modelos de planejamento centrados exclusivamente em conteúdos, atividades isoladas ou datas comemorativas, defendendo uma organização que considere as crianças e suas experiências como referências do trabalho pedagógico.

O planejamento, entretanto, não se constitui de maneira isolada no interior das instituições. Ele se relaciona ao Projeto Político-Pedagógico, às orientações curriculares, aos processos avaliativos, à documentação pedagógica, às condições concretas de trabalho e às oportunidades de estudo e reflexão proporcionadas aos professores.

Por essa razão, compreender o planejamento demanda examinar também as mediações institucionais que contribuem para sua elaboração, análise e revisão. É nesse espaço que a atuação da coordenação pedagógica adquire relevância.

A coordenação pedagógica pode ser compreendida como uma função institucional relacionada à articulação e à organização do trabalho educativo, não se restringindo à fiscalização da atividade docente ou à resolução de demandas administrativas. Libâneo (2013) situa planejamento, currículo, formação, gestão e avaliação como dimensões interdependentes da organização escolar.

De modo convergente, Vasconcellos (2019) compreende a coordenação pedagógica como mediação entre o Projeto Político-Pedagógico e o cotidiano da instituição, envolvendo acompanhamento, reflexão coletiva, planejamento e construção de condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os estudos de Placco, Almeida e Souza (2011), Placco, Souza e Almeida (2012) e Placco e Almeida (2015) aprofundam essa compreensão ao destacarem, entre as dimensões da coordenação pedagógica, as funções articuladora e formadora. Essa atuação, contudo, ocorre em contextos marcados por multiplicidade de demandas, sobreposição de atribuições e condições institucionais que podem favorecer ou restringir o exercício da dimensão pedagógica da função.

Desse modo, não se pode pressupor que a simples existência do cargo de coordenador resulte, automaticamente, em uma atuação formativa sistemática ou em processos efetivos de articulação do trabalho docente.

A formação continuada constitui uma das dimensões a partir das quais essa função pode ser analisada. Em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, ela ultrapassa a realização episódica de cursos, palestras ou reuniões e aproxima-se de processos permanentes de estudo, reflexão e problematização das situações vivenciadas no cotidiano educativo.

Nóvoa (1995) associa a formação ao desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a experiência, enquanto Imbernón (2011) enfatiza seu caráter contextualizado e sua relação com problemas concretos da profissão. Freire (2021), por sua vez, destaca a reflexão crítica sobre a prática como dimensão constitutiva dos processos formativos.

Sob essa perspectiva, nem toda reunião pedagógica pode ser considerada, por si só, uma ação de formação continuada. Seu caráter formativo depende de elementos como finalidade, continuidade, objetos de estudo, participação dos profissionais, relação com os problemas do trabalho educativo e possibilidades de acompanhamento e replanejamento.

Assim, referências institucionais a estudos, análise de registros, orientação pedagógica, acompanhamento, avaliação e revisão do planejamento constituem elementos importantes para examinar de que maneira a formação se relaciona à organização do trabalho pedagógico.

Essa compreensão permite deslocar a análise de uma relação linear — segundo a qual uma formação produziria diretamente determinada mudança no planejamento — para uma relação potencialmente circular e reflexiva.

Necessidades identificadas nos planejamentos e registros podem subsidiar processos formativos; as formações podem oferecer referências para novas decisões pedagógicas; o acompanhamento pode produzir elementos para avaliação; e a avaliação pode conduzir ao replanejamento e à identificação de novas necessidades de estudo.

Formação, planejamento, acompanhamento e replanejamento passam, nessa perspectiva, a constituir dimensões reciprocamente relacionadas do

trabalho pedagógico (Nóvoa, 1995; Placco; Almeida, 2015; Ostetto, 2017; Vasconcellos, 2019).

Essa relação assume características próprias na Educação Infantil. A atuação da coordenação e os processos formativos precisam dialogar com uma concepção de currículo que reconheça as crianças como participantes das experiências educativas e considere interações, brincadeiras, tempos, espaços, documentação, participação e múltiplas linguagens.

Isso significa que estudar documentos como a BNCC ou as DCNEI não corresponde, necessariamente, à apropriação de seus pressupostos. Entre a orientação normativa e sua expressão no planejamento institucional existem processos de interpretação, seleção, recontextualização e mediação pedagógica. Consequentemente, referências aos campos de experiências ou aos direitos de aprendizagem precisam ser examinadas em relação à forma como são articuladas às decisões institucionais e ao trabalho pedagógico.

A produção acadêmica sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil tem contemplado diferentes dimensões, entre elas identidade profissional, atribuições, condições de trabalho, formação do coordenador, formação continuada de professores, currículo, acompanhamento, planejamento e documentação pedagógica.

Estudos já evidenciaram a centralidade da dimensão formativa da coordenação e as tensões produzidas pela multiplicidade de tarefas atribuídas a esse profissional (Placco; Souza; Almeida, 2012). Outros trabalhos aproximaram formação, currículo, registros reflexivos, acompanhamento e planejamento, indicando que essas dimensões mantêm relações relevantes no interior das instituições.

O estado do conhecimento que fundamentou esta investigação, constituído por 16 produções acadêmicas selecionadas segundo critérios previamente definidos, mostrou, portanto, que não seria adequado sustentar a pesquisa pela afirmação de inexistência de estudos sobre coordenação pedagógica ou formação continuada na Educação Infantil.

A lacuna identificada mostrou-se mais específica e relacional: embora formação, acompanhamento, planejamento e documentação aparecessem na literatura examinada, sua articulação institucional como núcleo de uma

investigação de base documental mostrou-se menos explorada, especialmente quando considerados conjuntamente documentos normativo-institucionais, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ação Pedagógico e orientações curriculares nacionais.

Tal constatação justifica dirigir a atenção aos documentos institucionais não como registros neutros ou reproduções integrais da prática, mas como fontes capazes de expressar atribuições, concepções, intencionalidades, prioridades e modos formalizados de organização do trabalho pedagógico.

Regimentos, projetos político-pedagógicos e planos de ação ocupam posições distintas na arquitetura institucional: estabelecem normas, explicitam princípios, definem responsabilidades e registram estratégias de formação, acompanhamento, planejamento, avaliação e replanejamento. Sua análise articulada pode, portanto, contribuir para compreender como diferentes dimensões do trabalho pedagógico são institucionalmente relacionadas.

Essa perspectiva exige, contudo, cautela analítica. A presença de determinada orientação em um documento não demonstra que ela tenha sido integralmente realizada no cotidiano. Da mesma forma, a previsão institucional de análise dos planejamentos não permite afirmar como cada professora incorporou determinada orientação formativa.

Documentos fornecem evidências acerca do prescrito, declarado e planejado, mas não substituem entrevistas, observações ou a análise direta dos planejamentos individuais. Reconhecer esse limite é condição para evitar relações causais que o delineamento documental não permite sustentar.

É nesse quadro que se insere o presente estudo, desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Félix do Xingu, no estado do Pará.

O recorte territorial também se mostra relevante diante da menor presença, no levantamento realizado, de pesquisas situadas na Região Norte quando comparadas às regiões Sudeste e Sul. No universo delimitado pelas bases, descritores, período e critérios utilizados no estado do conhecimento, não foi identificada produção incorporável ao corpus que investigasse diretamente, em São Félix do Xingu, a articulação entre coordenação pedagógica, formação continuada e planejamento docente na Educação Infantil. Essa constatação não

implica afirmar inexistência absoluta de estudos no município, mas delimita a inserção científica desta investigação.

Diante dessas considerações, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como a atuação formativa da coordenação pedagógica e sua articulação institucional com o planejamento docente são evidenciadas nos documentos pedagógicos e institucionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Félix do Xingu-PA?

O estudo tem como objetivo analisar como a atuação formativa da coordenação pedagógica se articula institucionalmente ao planejamento docente nos documentos pedagógicos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Félix do Xingu-PA.

Busca-se, com isso, compreender a coordenação não como instância isolada ou exclusivamente fiscalizadora, mas como possível mediação entre projeto pedagógico, formação continuada, acompanhamento, planejamento, registros, avaliação e replanejamento.

Ao privilegiar essa articulação, o estudo pretende contribuir para a compreensão das formas pelas quais a organização institucional pode relacionar formação e planejamento na Educação Infantil, explicitando simultaneamente convergências, lacunas e tensões presentes nos documentos analisados.

1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da coordenação pedagógica adotada neste estudo afasta-se de concepções que restringem sua atuação ao controle do trabalho docente, ao cumprimento de rotinas burocráticas ou à resolução de demandas administrativas.

Embora essas atividades possam integrar o cotidiano institucional, a especificidade da função encontra-se vinculada à organização do trabalho pedagógico e à mediação de processos coletivos de planejamento, formação, acompanhamento e avaliação.

Nessa perspectiva, analisar a atuação do coordenador implica observar não apenas o conjunto de tarefas que lhe são atribuídas, mas a concepção de trabalho pedagógico que orienta sua inserção na instituição.

Placco, Almeida e Souza (2011) problematizam a identidade profissional do coordenador pedagógico ao demonstrarem que sua atuação se constitui em meio à multiplicidade de demandas e expectativas presentes no cotidiano escolar.

A diversidade de atribuições pode produzir deslocamentos entre aquilo que se reconhece como finalidade pedagógica da função e as necessidades imediatas que atravessam a instituição. Tal questão é particularmente relevante porque a existência formal da coordenação não assegura, por si só, que sua atuação esteja efetivamente direcionada à formação dos professores e à articulação do trabalho pedagógico.

Ao discutirem a função do coordenador, Placco, Souza e Almeida (2012) identificam dimensões articuladora, formadora e transformadora. A dimensão articuladora diz respeito à capacidade de favorecer relações entre sujeitos, saberes, projetos e necessidades institucionais; a dimensão formadora situa o coordenador como profissional implicado no desenvolvimento dos professores; e a dimensão transformadora remete à possibilidade de produzir movimentos de reflexão e mudança no trabalho educativo.

Para os propósitos deste estudo, entretanto, as duas primeiras dimensões assumem maior centralidade, uma vez que articulação e formação podem ser examinadas por meio das atribuições e ações institucionalmente registradas, enquanto a afirmação de transformação das práticas exigiria evidências capazes de demonstrar mudanças efetivamente produzidas ao longo do tempo.

Essa distinção evita uma visão idealizada da coordenação pedagógica. Não se trata de atribuir ao coordenador, individualmente, a responsabilidade pela qualidade do trabalho educativo ou pela resolução das diferentes dificuldades institucionais. Sua atuação ocorre no interior de uma organização marcada por condições materiais, políticas educacionais, relações profissionais, concepções pedagógicas, tempos institucionais e formas específicas de gestão.

A coordenação constitui, portanto, uma função relacional, cujo sentido se produz na interação com professores, direção, projeto pedagógico, currículo e demais dimensões da organização educativa.

Libâneo (2013) contribui para essa compreensão ao situar planejamento, currículo, desenvolvimento profissional, avaliação e gestão como dimensões interdependentes da organização escolar. Sob essa perspectiva, os processos administrativos não possuem finalidade em si mesmos, mas devem estar subordinados às finalidades educativas da instituição.

A gestão pedagógica deixa, assim, de ocupar posição periférica e passa a constituir uma das condições para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Tal compreensão permite questionar a separação rígida entre gestão e pedagogia. Quando a coordenação participa da construção e do acompanhamento do projeto institucional, promove espaços de estudo, acompanha o planejamento, analisa registros e favorece processos de avaliação e replanejamento, sua atuação se inscreve na organização pedagógica da instituição.

O foco desloca-se, portanto, da pergunta sobre aquilo que o coordenador realiza individualmente para a análise de como são constituídos processos coletivos de reflexão, decisão e acompanhamento.

Vasconcellos (2019) aprofunda essa perspectiva ao compreender a coordenação pedagógica como mediação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o cotidiano institucional.

O PPP, nessa concepção, não deve constituir apenas documento destinado ao atendimento de exigências formais, mas referência para decisões relacionadas ao currículo, ao planejamento, à formação e à avaliação. Cabe à coordenação contribuir para que os princípios coletivamente assumidos encontrem espaços de discussão e articulação no trabalho pedagógico.

A dimensão formativa adquire especial relevância nesse processo. Placco e Almeida (2015) situam a formação dos professores entre os eixos constitutivos da atuação da coordenação pedagógica, o que permite compreender a própria instituição educativa como espaço de desenvolvimento profissional.

A formação deixa de ser concebida exclusivamente como atividade externa à escola, dependente de cursos ou programas promovidos pelos

sistemas de ensino, e passa a considerar também os processos de estudo, reflexão e interlocução construídos no contexto em que o trabalho docente se realiza.

Essa compreensão aproxima-se de Nóvoa (1995), para quem a formação profissional não se reduz à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. O desenvolvimento docente relaciona-se à reflexão sobre as experiências profissionais, à construção da identidade e à produção de conhecimentos sobre o próprio trabalho.

Tal perspectiva desloca a formação de uma lógica predominantemente transmissiva para uma concepção na qual os professores são sujeitos do processo formativo.

Imbernón (2011), de modo convergente, enfatiza que a formação continuada precisa considerar os problemas concretos enfrentados pelos profissionais e as condições institucionais nas quais a docência é desenvolvida.

A formação desvinculada do contexto corre o risco de produzir conhecimentos pouco relacionados às demandas efetivas da prática. Em sentido contrário, processos formativos construídos a partir das necessidades da instituição podem favorecer a análise coletiva de questões curriculares, pedagógicas e organizacionais.

A reflexão crítica sobre a prática também ocupa lugar central em Freire (2021). Ainda que sua obra não apresente uma formulação específica acerca do coordenador pedagógico, sua concepção de formação oferece fundamentos para pensar processos baseados no diálogo, na problematização e na reflexão crítica sobre o fazer educativo. Nessa perspectiva, professores não são receptores passivos de prescrições elaboradas por outros profissionais; são sujeitos que interpretam, analisam e reconstruem conhecimentos em relação às experiências que vivenciam.

Esses fundamentos permitem estabelecer uma distinção importante para a análise da formação continuada: nem todo encontro coletivo ou reunião pedagógica possui, necessariamente, caráter formativo. Uma reunião destinada exclusivamente à transmissão de informações administrativas não se torna formação apenas porque reúne professores e coordenação.

Para assumir potencial formativo, o encontro precisa estar relacionado a objetivos pedagógicos, objetos de estudo, reflexão sobre questões profissionais, participação dos docentes e possibilidades de continuidade, acompanhamento e retomada das questões discutidas.

Assim, neste estudo, a formação continuada é compreendida como processo intencional, situado, reflexivo e coletivo de desenvolvimento profissional, relacionado às questões concretas do trabalho pedagógico. Essa definição permite reconhecer como indícios de uma dimensão potencialmente formativa ações de estudo, análise, orientação, acompanhamento, avaliação e replanejamento, desde que articuladas às necessidades pedagógicas e às finalidades institucionais.

Ao mesmo tempo, evita que qualquer orientação administrativa seja automaticamente classificada como formação.

No contexto da Educação Infantil, essa discussão exige uma atenção adicional. A formação mediada pela coordenação precisa considerar as especificidades pedagógicas dessa etapa e as concepções de criança, currículo, interação, brincadeira, experiência e participação que fundamentam o trabalho educativo. A função formativa não pode limitar-se à transmissão de prescrições curriculares ou à orientação para o preenchimento de instrumentos.

Seu potencial encontra-se também na criação de condições para que os profissionais interroguem as próprias escolhas pedagógicas e relacionem os referenciais curriculares às experiências concretas das crianças.

Desse modo, a coordenação pedagógica pode ocupar posição de mediação entre projeto institucional, referenciais curriculares, formação e cotidiano educativo. Essa mediação, contudo, não deve ser entendida como uma sequência vertical na qual o coordenador recebe orientações do sistema e simplesmente as repassa aos professores.

Trata-se de um processo no qual orientações curriculares, necessidades institucionais, experiências docentes e registros pedagógicos podem constituir objetos de reflexão coletiva.

É justamente nesse ponto que formação continuada e planejamento começam a se aproximar. Se a formação se organiza a partir das questões concretas do trabalho pedagógico, o planejamento e os registros docentes

podem oferecer elementos para identificar necessidades formativas; reciprocamente, estudos e reflexões desenvolvidos nos espaços de formação podem fornecer referências para revisar escolhas, reorganizar experiências e produzir novos planejamentos.

A relação entre esses processos deixa, portanto, de ser linear — formação seguida de aplicação — e pode assumir um movimento de planejamento, problematização, formação, acompanhamento, avaliação e replanejamento.

Essa articulação é particularmente significativa na Educação Infantil, em que planejar envolve decisões sobre experiências, interações, brincadeiras, tempos, espaços, materiais e formas de participação das crianças.

Por essa razão, compreender a dimensão formativa da coordenação exige avançar para o exame do próprio planejamento docente, de sua intencionalidade e de suas especificidades nessa etapa educacional. A próxima seção discute, assim, o planejamento na Educação Infantil não como mero registro antecipado de atividades, mas como processo pedagógico intencional, contextualizado e passível de revisão, estabelecendo as bases para analisar posteriormente como formação e planejamento se articulam nos documentos que compõem o corpus da pesquisa.

2 PLANEJAMENTO DOCENTE E ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre planejamento docente na Educação Infantil exige considerar as especificidades que distinguem essa etapa de modelos pedagógicos centrados na transmissão disciplinar de conteúdos. Planejar para crianças pequenas envolve organizar intencionalmente experiências, interações, brincadeiras, tempos, espaços e materiais, considerando simultaneamente os objetivos educacionais e as formas próprias pelas quais as crianças participam, interpretam e produzem sentidos no cotidiano institucional.

Nesse contexto, o planejamento não constitui procedimento meramente técnico, mas uma prática pedagógica atravessada por concepções de criança, infância, currículo, aprendizagem e desenvolvimento.

Vasconcellos (2006) compreende o planejamento como processo intencional de antecipação, organização e reflexão sobre a ação educativa. Tal perspectiva permite afastá-lo de uma concepção burocrática, segundo a qual planejar corresponderia apenas ao preenchimento prévio de formulários ou à distribuição de atividades em determinado período.

O planejamento pressupõe decisões acerca das finalidades da ação pedagógica, das condições em que ela será desenvolvida e das possibilidades de avaliação e reorganização do percurso educativo.

Essa dimensão processual adquire características particulares na Educação Infantil. Ostetto (2000) chama atenção para a necessidade de deslocar o foco da atividade isolada para as crianças, suas experiências e as concepções pedagógicas que sustentam as escolhas do professor.

Nessa perspectiva, a questão central do planejamento deixa de ser apenas o que fazer com as crianças e passa a incluir para quem, por que e com que concepções se organiza determinada experiência educativa.

Essa mudança de enfoque é relevante porque o planejamento não é instrumento neutro. A escolha dos temas, dos materiais, das atividades, dos tempos e das formas de participação expressa determinadas maneiras de compreender a infância e o papel da instituição educativa.

Um planejamento rigidamente orientado pelo adulto, por exemplo, pode limitar as possibilidades de participação e investigação das crianças, enquanto a ausência de intencionalidade pode transformar a valorização da iniciativa infantil em espontaneísmo pedagógico. Entre essas posições, situa-se o desafio de construir uma ação educativa intencional que reconheça a criança como participante ativa do processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) oferecem uma referência fundamental para essa compreensão ao definirem a criança como sujeito histórico e de direitos e ao situarem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Nessa concepção, as crianças constroem identidades, relações e conhecimentos por meio das experiências que estabelecem com outras crianças, adultos, objetos, ambientes e diferentes manifestações culturais.

Kramer (2006) contribui para essa perspectiva ao compreender a criança como sujeito social e histórico, não reduzido à condição de futuro aluno ou adulto em preparação. Oliveira (2018), de modo convergente, destaca que aprendizagem e desenvolvimento se constituem nas relações que a criança estabelece com pessoas, objetos, linguagens e contextos culturais.

Tais fundamentos produzem consequências diretas para o planejamento, uma vez que exigem que as experiências educativas sejam organizadas considerando as possibilidades de participação, expressão, exploração, interação e produção cultural das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantém essa orientação ao estruturar a Educação Infantil com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e nos cinco campos de experiências (Brasil, 2018). A

organização curricular por campos procura superar uma lógica disciplinar fragmentada, aproximando o planejamento das experiências concretamente vividas pelas crianças.

Entretanto, a incorporação dos campos de experiências aos documentos pedagógicos não deve ser confundida com simples utilização de sua nomenclatura. Registrar os nomes dos campos em um plano não significa necessariamente que o trabalho pedagógico esteja organizado segundo os fundamentos que lhes dão sentido. A coerência do planejamento depende das relações estabelecidas entre direitos de aprendizagem, interações, brincadeiras, participação infantil, intencionalidade educativa e experiências propostas.

A própria BNCC destaca a necessidade de intencionalidade educativa na Educação Infantil (Brasil, 2018). Reconhecer a criança como sujeito ativo não significa retirar do professor sua responsabilidade pedagógica.

Ao contrário, cabe ao docente observar, selecionar materiais, organizar ambientes, propor situações, acompanhar processos, registrar experiências e reinterpretar o percurso desenvolvido. Planejar envolve, assim, uma relação entre intencionalidade adulta e participação infantil, na qual o educador assume responsabilidade pela organização pedagógica sem transformar a criança em destinatária passiva de atividades previamente definidas.

Essa perspectiva também permite problematizar formas de planejamento organizadas predominantemente por listas de atividades, áreas de desenvolvimento ou datas comemorativas. Ostetto (2000) alerta que essas estruturas podem assumir caráter fragmentado quando o calendário ou a atividade se tornam o princípio organizador do currículo, deslocando as experiências infantis para uma posição secundária.

A crítica, contudo, não significa considerar todo tema cultural ou data comemorativa pedagogicamente inadequado. O problema reside na forma pela qual esses elementos são incorporados ao planejamento.

Quando determinada temática cultural oferece possibilidades de investigação, diálogo, expressão, interação e ampliação das experiências das crianças, ela pode integrar legitimamente o trabalho pedagógico.

Em contrapartida, quando o calendário adulto determina antecipadamente sequências padronizadas de tarefas ou produtos que todas as crianças devem realizar, independentemente de seus interesses, contextos e experiências, corre-se o risco de reduzir o currículo a uma sucessão fragmentada de comemorações (Ostetto, 2000; Barbosa; Horn, 2008).

Planejar na Educação Infantil implica igualmente pensar a organização dos tempos. Barbosa (2006) demonstra que as rotinas institucionais não são apenas instrumentos administrativos destinados a distribuir atividades ao longo do dia.

Elas expressam concepções de infância, autonomia, disciplina e organização da vida coletiva. Uma rotina excessivamente rígida pode interromper experiências significativas ou subordinar permanentemente os tempos das crianças à lógica adulta; por outro lado, a ausência de qualquer organização temporal não assegura, por si mesma, autonomia ou qualidade pedagógica.

Nessa perspectiva, a organização temporal precisa combinar previsibilidade e flexibilidade. A previsibilidade pode contribuir para que as crianças construam referências e segurança na vida cotidiana, enquanto a flexibilidade permite acolher acontecimentos, perguntas, investigações e experiências que não podem ser integralmente antecipados pelo planejamento.

O tempo pedagógico deixa, assim, de ser simples sequência cronológica para integrar a própria experiência educativa.

Os espaços constituem outra dimensão relevante. Horn (2004) evidencia que a organização do ambiente interfere nas possibilidades de movimento, autonomia, interação, exploração e participação das crianças. Espaços, mobiliários, disposição dos materiais e possibilidades de circulação não funcionam como elementos neutros. Sua organização pode ampliar ou restringir oportunidades de encontro, brincadeira, experimentação e produção de conhecimento.

Dessa forma, o planejamento não se limita à seleção de conteúdos ou objetivos. Ele envolve a criação das condições materiais, temporais e relacionais nas quais as experiências poderão ocorrer. Tempos, espaços, materiais e relações constituem, portanto, elementos do currículo vivido e precisam ser considerados na organização pedagógica.

Também as brincadeiras ocupam posição estruturante nesse processo. Ao serem estabelecidas, juntamente com as interações, como eixos das práticas pedagógicas pelas DCNEI, deixam de representar momentos acessórios ou intervalos entre atividades consideradas mais importantes (Brasil, 2009).

Kishimoto (2017) permite compreender o brincar como dimensão constitutiva das experiências infantis, relacionada à imaginação, à cultura, às interações e à produção de significados. Por essa razão, sua presença no planejamento não pode limitar-se à inclusão formal de momentos lúdicos, mas requer condições efetivas para sua realização.

Outro aspecto que atravessa o planejamento é a documentação pedagógica. O registro das experiências pode assumir diferentes funções: acompanhar processos, produzir memória do trabalho, favorecer interpretação e subsidiar decisões posteriores.

Ostetto (2017) contribui para compreender a documentação não apenas como arquivo ou comprovação administrativa, mas como possibilidade de reflexão sobre as crianças, suas experiências e o próprio trabalho pedagógico.

Essa concepção aproxima documentação, avaliação e planejamento. Na Educação Infantil, a avaliação deve possuir caráter processual e não classificatório, apoiando-se na observação e no acompanhamento das

experiências e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Hoffmann (2018) enfatiza igualmente uma avaliação fundamentada na observação, nos registros e na interpretação dos percursos infantis, afastando-se de práticas voltadas à classificação ou comparação entre crianças.

Os registros podem, dessa maneira, retroalimentar o planejamento. Aquilo que é observado e documentado oferece elementos para interpretar interesses, dificuldades, hipóteses, formas de participação e relações estabelecidas pelas crianças, permitindo ao professor reconsiderar decisões e reorganizar experiências.

Planejamento e avaliação deixam de ocupar momentos isolados e passam a integrar um processo contínuo de observar, registrar, interpretar, planejar e replanejar.

É justamente nessa dinâmica que o planejamento se aproxima novamente da formação continuada e da atuação da coordenação pedagógica. Se registros, planos e avaliações expressam decisões e problemas do trabalho docente, eles podem também constituir objetos de análise coletiva e de reflexão formativa.

A coordenação pode encontrar nesses materiais elementos para orientar acompanhamento, identificar questões recorrentes, organizar estudos e favorecer processos de replanejamento.

Essa articulação não deve ser compreendida de forma exclusivamente descendente, como se a formação precedesse necessariamente o planejamento e tivesse como função transmitir orientações a serem aplicadas pelos professores.

A relação pode operar em diferentes direções: o planejamento e os registros evidenciam questões que demandam estudo; a formação oferece referências para sua interpretação; o acompanhamento produz novos elementos de reflexão; e o replanejamento reorganiza as decisões pedagógicas. Dessa forma, formação e planejamento podem constituir dimensões de um mesmo circuito institucional de reflexão sobre o trabalho educativo.

Para esta investigação, contudo, é necessário distinguir planejamento como processo pedagógico e documentação do planejamento. O primeiro envolve decisões, interpretações, negociações e movimentos reflexivos que nem

sempre permanecem integralmente registrados. A segunda corresponde aos vestígios documentais acessíveis à pesquisa.

Como o corpus não incluiu os planejamentos individuais das professoras, a análise não pretende reconstruir integralmente o modo pelo qual cada docente planejou ou apropriou-se das orientações curriculares e formativas. O que pode ser examinado é como o planejamento foi institucionalmente previsto, articulado e acompanhado nos documentos selecionados.

Essa delimitação também orienta a interpretação das DCNEI e da BNCC. Os documentos normativos não são tratados como listas de requisitos destinadas à verificação mecânica de cumprimento. Considera-se que orientações curriculares são interpretadas e recontextualizadas no interior das instituições, podendo apresentar diferentes graus de apropriação e coexistir com práticas e tradições pedagógicas já estabelecidas.

Nesse sentido, Mainardes (2006) contribui para compreender que políticas educacionais não são simplesmente transferidas dos textos oficiais para o cotidiano institucional, mas reinterpretadas nos diferentes contextos de sua realização.

A articulação entre planejamento, currículo, documentação, avaliação e formação fornece, portanto, o quadro conceitual necessário para examinar os documentos que constituem o corpus desta investigação. Em vez de verificar apenas a presença de termos como “BNCC”, “campos de experiências”, “formação” ou “planejamento”, interessa compreender como essas dimensões se relacionam na organização institucional registrada e quais convergências, lacunas ou tensões emergem dessa relação.

A partir dessas bases teóricas, torna-se possível avançar da discussão conceitual para a construção do percurso empírico da pesquisa. A seção seguinte apresenta, portanto, o delineamento metodológico do estudo, a constituição e caracterização do corpus documental, os procedimentos de tratamento e análise dos documentos e os critérios adotados para assegurar rigor, transparência e coerência interpretativa na investigação qualitativa.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO, CONTEXTO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O estudo foi desenvolvido sob abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, organizado como estudo de caso único de base documental. A escolha dessa abordagem decorreu da natureza do problema investigado, direcionado à compreensão de como atribuições, ações formativas e relações entre coordenação pedagógica e planejamento docente foram institucionalmente construídas e registradas nos documentos analisados, e não à mensuração de frequências, ao estabelecimento de relações estatísticas ou à demonstração de efeitos causais.

A perspectiva qualitativa mostrou-se adequada porque os documentos foram compreendidos como produções sociais e institucionais dotadas de finalidades, contextos de elaboração, posições discursivas e sentidos específicos.

Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2012), a pesquisa qualitativa possibilita apreender processos, significados e relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nessa mesma direção, Bowen (2009) considera que documentos podem constituir fontes relevantes de evidências qualitativas quando examinados sistematicamente quanto à procedência, finalidade, contexto, conteúdo e relação com outras fontes.

O delineamento como estudo de caso único teve por finalidade compreender em profundidade uma configuração institucional específica, sem pretensão de representar estatisticamente a rede municipal de Educação Infantil.

Stake (1995) destaca que o estudo de caso se caracteriza pela atenção à particularidade e à complexidade de um caso situado, enquanto Yin (2015) diferencia a generalização estatística da possibilidade de contribuição analítica produzida por estudos intensivos de contextos delimitados.

O caso investigado correspondeu à Escola Municipal de Educação Infantil Caminho da Paz, localizada no município de São Félix do Xingu, estado do Pará.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição atende aproximadamente 220 crianças da Pré-Escola I e II, nos turnos matutino e

vespertino, e possui equipe gestora constituída, entre outros profissionais, por direção e coordenação pedagógica (EMEI CAMINHO DA PAZ, [s. d.]b).

O corpus empírico institucional foi constituído por três documentos de naturezas distintas. O primeiro foi o Regimento Unificado das Escolas Municipais de São Félix do Xingu-PA, de 2014, utilizado como fonte normativo-institucional para identificar elementos da estrutura da rede, atribuições pedagógicas e disposições relacionadas à coordenação e ao Projeto Político-Pedagógico (SÃO FÉLIX DO XINGU, 2014).

O segundo documento foi o Projeto Político-Pedagógico da EMEI Caminho da Paz, selecionado por expressar identidade institucional, concepção de criança, princípios pedagógicos, relação entre educar e cuidar, inclusão, participação da comunidade, interações e brincadeiras. O PPP também possibilitou a contextualização da instituição e de sua organização pedagógica (EMEI CAMINHO DA PAZ, [s. d.]b).

O terceiro documento foi o Plano de Ação Pedagógico – 1º e 2º semestre, que assumiu particular relevância por apresentar elementos mais operacionais da organização pedagógica. Nele foram identificadas referências a planejamento semanal, projetos pedagógicos, reuniões mensais, estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), campos de experiências, práticas pedagógicas, acompanhamento, observação, análise de planejamentos e registros, orientação às professoras, avaliação e replanejamento (EMEI CAMINHO DA PAZ, [s. d.]a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram utilizadas como referências normativo-curriculares de confronto (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Esses documentos não foram tratados como listas destinadas à verificação mecânica de cumprimento ou descumprimento, mas como referências interpretativas para examinar de que maneira princípios curriculares nacionais apareciam incorporados, desenvolvidos, parcialmente apropriados ou tensionados nos documentos da instituição.

A natureza diferenciada das fontes foi preservada durante todo o percurso analítico. O Regimento foi compreendido como documento de caráter predominantemente prescritivo; o PPP, como expressão de princípios,

concepções e compromissos institucionais; e o Plano de Ação, como registro de objetivos, estratégias e ações pedagógicas previstas. Essa distinção evitou que prescrições normativas, princípios institucionais e ações planejadas fossem tratados como evidências equivalentes.

A constituição do corpus foi encerrada quando foram sistematizadas as fontes institucionais efetivamente disponibilizadas e consideradas pertinentes ao problema e aos objetivos do estudo. Não se empregou o conceito de saturação de entrevistas, inadequado ao delineamento documental.

Também não foram incluídos no corpus os planejamentos docentes individuais, atas completas das reuniões formativas, protocolos de observação em sala, registros de devolutivas ou relatos das profissionais. Essas ausências foram registradas como limites da investigação e não foram supridas por inferências ou conhecimentos informais sobre o contexto.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RIGOR METODOLÓGICO

A análise foi desenvolvida mediante articulação entre análise documental e análise de conteúdo de orientação temática. Os dois procedimentos desempenharam funções complementares. A análise documental incidiu sobre contexto de produção, autoria institucional, procedência, natureza, finalidade, temporalidade e consistência interna das fontes, em diálogo com Cellard (2008) e Bowen (2009).

A análise de conteúdo foi utilizada para sistematizar unidades de sentido, códigos e categorias relacionados ao problema da pesquisa, conforme Bardin (2016) e Minayo, Deslandes e Gomes (2012).

Inicialmente, realizou-se leitura integral e contextual dos documentos, seguida da elaboração de um inventário analítico contendo identificação da fonte, origem, condição temporal, natureza documental, finalidade institucional, conteúdos relacionados ao objeto de pesquisa, limitações e observações relativas à consistência interna.

Essa sistematização possibilitou preservar a procedência das evidências e estabelecer uma cadeia rastreável entre documento, fragmento, código, categoria e interpretação.

A codificação adotou lógica híbrida, dedutivo-indutiva. O movimento dedutivo foi orientado pelo problema, pelos objetivos e pelo referencial teórico, envolvendo inicialmente conceitos como coordenação pedagógica, formação continuada, planejamento, acompanhamento, currículo, avaliação, registros, interações, brincadeiras e replanejamento.

O movimento indutivo decorreu da exploração dos próprios documentos, permitindo incorporar elementos emergentes, como periodicidade das reuniões, organização por projetos, presença de datas comemorativas, diferenças internas entre propostas e silêncios documentais. A articulação entre as duas lógicas buscou evitar tanto uma leitura exclusivamente confirmatória quanto uma categorização desvinculada das questões da investigação, procedimento compatível com a combinação de movimentos dedutivos e indutivos discutida por Elo e Kyngäs (2008).

A categorização resultou em três macrocategorias analíticas: a) atuação formativa da coordenação pedagógica; b) articulação institucional entre formação continuada e planejamento docente; e c) convergências, lacunas e tensões entre documentos institucionais e orientações normativas.

A primeira reuniu evidências relativas a reuniões, estudos, orientação, acompanhamento, análise de planejamentos e registros, avaliação e replanejamento. A segunda concentrou as relações documentais entre formação, planejamento, acompanhamento e reorganização das ações pedagógicas. A terceira examinou aproximações, apropriações parciais, silêncios e tensões entre Regimento, PPP, Plano de Ação, DCNEI e BNCC.

O confronto entre as fontes foi utilizado como estratégia de triangulação documental. Trata-se de triangulação de **fontes**, e não de triangulação metodológica, uma vez que a investigação não combinou entrevistas, observações, grupos focais ou outros métodos de produção de dados.

Na acepção de Denzin (1978), a utilização de diferentes fontes pode ampliar as possibilidades de confronto das evidências. No presente estudo, Regimento, PPP, Plano de Ação e documentos normativo-curriculares foram examinados considerando convergências, discrepâncias, silêncios, descontinuidades e tensões.

O rigor metodológico foi orientado pelos critérios de credibilidade, dependabilidade, confirmabilidade e transferibilidade discutidos por Lincoln e Guba (1985). A credibilidade foi buscada pelo confronto entre documentos de diferentes naturezas e pelo exame de evidências convergentes e discrepantes. A dependabilidade foi favorecida pela explicitação do percurso de seleção, inventário, leitura, codificação, categorização e confronto das fontes.

A confirmabilidade foi fortalecida mediante manutenção da cadeia de evidências entre afirmações analíticas e documentos que lhes serviram de base. A transferibilidade, por sua vez, foi compreendida em sentido analítico, e não como generalização estatística, mediante descrição contextualizada do caso e explicitação das condições metodológicas da investigação.

A transparência do relato também dialogou com os *Standards for Reporting Qualitative Research* – SRQR (O'BRIEN et al., 2014) e com os *Journal Article Reporting Standards for Qualitative Research* – JARS-Qual (LEVITT et al., 2018), particularmente quanto à explicitação do delineamento, das fontes, dos procedimentos analíticos, das limitações e da posição da pesquisadora em relação ao campo.

A reflexividade constituiu um cuidado adicional, uma vez que a pesquisadora possuía inserção profissional no contexto institucional investigado.

A proximidade com o campo poderia favorecer compreensão contextual, mas também produzir riscos de naturalização, preenchimento de lacunas com conhecimento experiencial e confirmação de expectativas anteriores.

Por essa razão, adotou-se como princípio não transformar informações conhecidas informalmente em evidências da pesquisa quando não estivessem sustentadas pelos documentos. Essa postura aproxima-se da compreensão de reflexividade proposta por Finlay (2002) e do critério de sinceridade e autorreflexividade discutido por Tracy (2010).

A análise foi, portanto, delimitada àquilo que as fontes poderiam efetivamente demonstrar. A previsão documental de acompanhamento ou análise dos planejamentos não foi interpretada como comprovação de que essas ações tenham ocorrido de forma integral, assim como a presença de terminologias da BNCC não foi considerada evidência suficiente de apropriação conceitual.

Essa cautela foi particularmente importante diante da ausência dos planejamentos individuais das professoras, pois o desenho permitiu investigar a articulação institucional prevista entre formação e planejamento, mas não comprovar a incorporação dos conteúdos formativos aos planos ou às práticas individuais.

A partir desse percurso, os resultados foram organizados segundo as três categorias analíticas apresentadas, buscando relacionar evidências documentais, referenciais teóricos e orientações curriculares.

A seção seguinte apresenta e discute essas evidências, examinando a posição atribuída à coordenação pedagógica, os mecanismos institucionais de articulação entre formação e planejamento e as convergências, lacunas e tensões identificadas no corpus.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como a atuação formativa da coordenação pedagógica se articula institucionalmente ao planejamento docente nos documentos pedagógicos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Félix do Xingu-PA.

A análise permitiu compreender que essa articulação não se encontra concentrada em uma ação isolada ou em um único documento, mas se constitui por meio das relações estabelecidas entre organização institucional, formação continuada, acompanhamento, planejamento, registros, avaliação e replanejamento.

Os documentos examinados evidenciaram que a coordenação pedagógica foi associada a funções que ultrapassam uma atuação predominantemente burocrática ou fiscalizadora. Reuniões pedagógicas, estudos, orientação contínua, acompanhamento, observação, análise de planejamentos e registros, avaliação e replanejamento compuseram uma configuração documental na qual a coordenação assumiu posição de mediação do trabalho pedagógico.

Esse resultado reforça a compreensão da coordenação como função simultaneamente articuladora e formativa. No plano documental, sua relevância

não decorreu apenas da existência formal do cargo, mas da inserção da coordenação em processos destinados a relacionar projeto institucional, referenciais curriculares, desenvolvimento profissional e organização do trabalho docente.

A formação continuada apareceu, nesse sentido, vinculada às questões concretas do planejamento e do acompanhamento pedagógico, e não apenas como ação eventual ou independente das demais dimensões institucionais.

A relação entre formação e planejamento constituiu o achado central do estudo. O Plano de Ação Pedagógico registrou, simultaneamente, o estudo da BNCC, dos campos de experiências e das práticas pedagógicas e a previsão de planejamento alinhado às orientações curriculares.

Também foram identificadas referências à análise de planejamentos e registros, avaliação das ações e replanejamento. Em conjunto, essas evidências permitem compreender a existência de uma arquitetura institucional de articulação entre formação, planejamento, acompanhamento e replanejamento.

Tal arquitetura não deve, entretanto, ser interpretada como sequência linear ou causal.

Os resultados favorecem uma compreensão circular segundo a qual planejamentos e registros podem fornecer elementos para identificar necessidades formativas; os processos de estudo podem oferecer referências para novas decisões pedagógicas; o acompanhamento pode subsidiar avaliação; e a avaliação pode conduzir ao replanejamento.

Essa dinâmica amplia a compreensão da formação continuada ao situá-la como parte de um processo permanente de reflexão sobre o trabalho educativo.

No que se refere às orientações curriculares da Educação Infantil, foram identificadas convergências entre o PPP, o Plano de Ação, as DCNEI e a BNCC, especialmente em relação à concepção da criança como sujeito de direitos, à valorização das interações e brincadeiras, aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências. Essas aproximações indicam esforços institucionais de diálogo com princípios contemporâneos da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, a análise evidenciou que a presença de terminologias normativas não constitui, isoladamente, demonstração suficiente de apropriação

curricular. Entre os documentos nacionais e a organização pedagógica da instituição existem processos de interpretação e recontextualização.

Desse modo, referências à BNCC ou aos campos de experiências precisam ser analisadas em relação às formas concretas pelas quais são articuladas à formação, ao planejamento e às propostas educativas.

As fontes também revelaram tensões. Entre elas, destacou-se a coexistência de princípios curriculares centrados nas experiências das crianças com formas de organização pedagógica associadas a datas comemorativas.

Essa coexistência não foi interpretada em termos simplificados de cumprimento ou descumprimento das orientações nacionais. Ela evidencia que diferentes racionalidades pedagógicas podem permanecer simultaneamente presentes nos documentos institucionais e que a construção curricular constitui processo sujeito a continuidades, revisões e tensionamentos.

Também foram identificadas lacunas relevantes na documentação dos processos formativos. Embora o Plano de Ação registre periodicidade, temas gerais e estratégias de acompanhamento, o corpus não reuniu pautas completas das formações, sequências de estudo, bibliografias utilizadas, carga horária ou registros sistemáticos de avaliação desses processos.

Consequentemente, foi possível afirmar que a formação continuada se encontrava institucionalmente prevista e relacionada à coordenação, mas não avaliar de maneira integral sua profundidade, continuidade ou desenvolvimento no cotidiano.

A principal limitação do estudo decorreu da ausência dos planejamentos docentes individuais. Os documentos institucionais registraram que a coordenação deveria analisar planejamentos e registros, mas os próprios planos das professoras não integraram o corpus. Por essa razão, não foi possível verificar se conteúdos abordados nas ações formativas foram efetivamente incorporados às produções individuais ou às práticas desenvolvidas com as crianças.

Essa limitação estabelece uma distinção fundamental para a interpretação dos resultados: o estudo demonstrou com maior robustez a existência de mecanismos institucionais documentalmente previstos de articulação entre

formação e planejamento, mas não sua materialização integral nas práticas docentes.

Preservar essa diferença evita transformar documentos de intenção e organização em comprovação automática de processos efetivamente realizados.

A natureza de estudo de caso único igualmente delimita o alcance dos resultados. Não se pretende generalizar as evidências para todas as instituições de Educação Infantil de São Félix do Xingu ou para outras redes de ensino. A contribuição situa-se na compreensão aprofundada de uma configuração institucional específica e na possibilidade de que seus resultados ofereçam elementos analíticos para estudos em contextos semelhantes.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui ao colocar no centro da análise uma relação frequentemente tratada de forma fragmentada: a articulação entre **coordenação pedagógica, formação continuada e planejamento docente**.

Ao tomar os documentos como núcleo empírico, a investigação também evidencia seu potencial para compreender como determinadas concepções, responsabilidades e estratégias pedagógicas adquirem materialidade institucional.

No campo da Educação Infantil, os resultados reforçam que formação continuada e planejamento não devem ser reduzidos a exigências administrativas. Ambos se relacionam à construção de uma organização pedagógica comprometida com as especificidades da infância, com as interações, as brincadeiras, a participação das crianças e a intencionalidade educativa.

Nessa configuração, a coordenação pedagógica pode constituir uma instância relevante de mediação entre projeto institucional, desenvolvimento profissional e organização das experiências educativas.

Pesquisas futuras poderão ampliar essa compreensão incorporando fontes que não integraram o presente estudo, especialmente planejamentos docentes individuais, atas e registros completos das formações, documentos de devolutiva da coordenação, observações do cotidiano pedagógico e entrevistas com coordenadores e professores.

A combinação dessas fontes poderá contribuir para analisar não apenas aquilo que é prescrito, declarado e planejado, mas também como essas orientações são interpretadas, negociadas e materializadas nas práticas.

Conclui-se que a atuação formativa da coordenação pedagógica esteve documentalmente configurada como uma função de articulação entre formação continuada, acompanhamento, planejamento e replanejamento. A contribuição central do estudo reside precisamente em tornar visível essa arquitetura institucional sem ultrapassar os limites das evidências disponíveis.

Mais do que afirmar efeitos que o delineamento não permite demonstrar, a análise evidencia um conjunto de mediações por meio das quais formação e planejamento podem ser compreendidos como processos interdependentes na organização pedagógica da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

ELO, Satu; KYNGÄS, Helvi. The qualitative content analysis process. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 62, n. 1, p. 107-115, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.

EMEI CAMINHO DA PAZ. **Plano de Ação Pedagógico: 1º e 2º semestre**. São Félix do Xingu, PA: EMEI Caminho da Paz, [s. d.]a. Documento institucional.

EMEI CAMINHO DA PAZ. **Projeto Político-Pedagógico**. São Félix do Xingu, PA: EMEI Caminho da Paz, [s. d.]b. Documento institucional.

FINLAY, Linda. Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. **Qualitative Research**, London, v. 2, n. 2, p. 209-230, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

LEVITT, Heidi M.; BAMBERG, Michael; CRESWELL, John W.; FROST, David M.; JOSSELYN, Ruthellen; SUÁREZ-OROZCO, Carola. Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: the APA Publications and Communications Board task force report. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 73, n. 1, p. 26-46, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp000151>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

O'BRIEN, Bridget C.; HARRIS, Ilene B.; BECKMAN, Thomas J.; REED, Darcy A.; COOK, David A. Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 89, n. 9, p. 1245-1251, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 225-285, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

SÃO FÉLIX DO XINGU. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Unificado das Escolas Municipais de São Félix do Xingu – Pará**. São Félix do Xingu, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Documento normativo-institucional.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

TRACY, Sarah J. Qualitative quality: eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative research. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 16, n. 10, p. 837-851, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.