

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA SUZANA BERLITZ FRAGA

APRENDER EM COMPANHIA:

**A relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica
e os professores na educação infantil**

São Leopoldo

2024

DÉBORA SUZANA BERLITZ FRAGA

APRENDER EM COMPANHIA:

**A relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica
e os professores na educação infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi

São Leopoldo

2024

F811a Fraga, Débora Suzana Berlitz.
Aprender em companhia : a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil / por Débora Suzana Berlitz Fraga. – 2024.
316 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2024.
“Orientador: Dr. Paulo Sergio Fochi”.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação infantil.
3. Desenvolvimento profissional. 4. Documentação pedagógica. 5. Liderança pedagógica. 6. Escola pública.
7. Professores. I. Título.

CDU: 37.048.2:371.12

DÉBORA SUZANA BERTLIZ FRAGA

APRENDER EM COMPANHIA:

**A relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica
e os professores na educação infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Samantha Dias de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFSul)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico esta dissertação à minha querida avó Valeska, que há 23 anos tenho saudades, por me fazer acreditar na grandiosidade e no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

À Cristiane, que generosamente me acolheu, me permitiu adentrar no seu espaço, conhecer um pouco mais da sua jornada e me inspirou nos últimos dois anos. À toda equipe da EMEI Pica-Pau Amarelo, professoras, funcionárias, crianças, em especial à Daia, por sempre ser tão gentil e acolhedora. Este trabalho só aconteceu graças a vocês.

À Luciane Varisco que possibilitou que essa pesquisa acontecesse na EMEI Pica-Pau Amarelo, sendo um elo importante entre a Secretaria Municipal de Educação e a universidade e, também, por ser uma colega tão especial.

Ao Paulo, meu querido e insubstituível orientador, por caminhar ao meu lado, por me ajudar a “olhar”, por me fazer perceber o valor de cada detalhe ao longo desta caminhada, desde a especialização. Pela paciência, pelos lanches compartilhados, pelas conversas embaladas em boas risadas e por toda sua sabedoria e generosidade. Você me inspira muito!

Às professoras Maria Alice Gouvêa Campesato, Mônica Appezzato Pinazza, Samantha Dias de Lima e Viviane Klaus, pela generosa contribuição tanto na Banca de Qualificação, quanto na Banca de Defesa, pois cada apontamento, cada sugestão e cada uma das palavras foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À Cídia, Gisele, Elis, Ju Aquino, Ju Silva e Pri Bier, por me incentivarem e acreditarem em mim lá atrás, quando nem eu mesma sabia que seria possível me redescobrir na Educação Infantil. Por me apresentarem aos Saberes em Diálogo, que se consolidou como um espaço essencial para iniciar essa trajetória.

À minha parceira Débora Paim pela partilha de vida, de escritas e de vivências sobre/na coordenação pedagógica.

À toda equipe da EMEI Nilton Leal Maria, em especial à Gabi, por pacientemente dividir a minha presença com a pesquisa, pela compreensão, pela escuta, por me ensinarem tanto sobre ser coordenadora pedagógica, por me tornarem uma profissional realizada.

À Gi, uma grande amiga que chegou junto a todas as tantas transformações que venho experimentando nos últimos anos. Minha parceira de estudos, de diálogos e reflexões, de lazer e de sorrisos. Pela interlocução dedicada, por acreditar no meu potencial, por sua dedicação com as infâncias, por me tornar uma coordenadora melhor. Pela bonita amizade que temos a honra de apreciar.

À Simone e à Taiane, por compreenderem minha ausência e por serem tão parte disso, desde o começo, quando ainda éramos tão jovens.

À minha mãe, pelo tanto que batalhou para que eu pudesse chegar até aqui. Por seu afeto, sua generosidade e por sua luta.

À minha família, pela compreensão por tantas ausências, por tantos adiamentos, por tantos momentos em que tive que ser breve. Em especial às minhas irmãs, Bárbara e Bruna, por muito terem dividido comigo as ideias desse trabalho, por terem sido sorrisos, pelos momentos de descontração, por serem vocês, exatamente como são, na minha vida.

À minha filha Melissa, minha luz, minha inspiração para crescer, florescer e transcender os piores e melhores desafios dessa jornada. Por sua honestidade, paciência, doçura, humanidade. Por sua ida, no momento mais difícil, que exigia minha total concentração, mas, especialmente, por sua volta, para ser o meu conforto nas horas mais difíceis, para ser amor e morada quando me senti mais desamparada. A melhor parte de mim.

Ao Luigi, pela espera, por se responsabilizar pelo incentivo e pelas palavras mais difíceis de serem ditas, mesmo quando me queria ao seu lado. Por todo amor dedicado a mim, pela companhia. Por ser meu alicerce quando tudo aconteceu ao mesmo tempo e pareceu impossível. Eu não teria conseguido sem você

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o modo como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras, em uma escola pública de educação infantil, no município de Novo Hamburgo, que estrutura sua ação pedagógica a partir da documentação pedagógica. A escola em questão é participante do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que foi uma importante variável pedagógica para essa pesquisa. O quadro teórico referencial utilizado está ancorado no campo da Pedagogia, a partir de teorias e de autores que dialogam com os principais conceitos tratados: a educação infantil e suas especificidades, a coordenação pedagógica na educação infantil e a documentação pedagógica como estratégia formativa. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, através de uma abordagem qualitativa. A produção de dados ocorreu entre os anos de 2022 e 2023, através de observações *in loco*, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais e artefatos da escola. O método de análise foi estruturado com base nos preceitos de Creswell e Creswell (2021), e a triangulação de dados (Formosinho, 2016; Yin, 2015) foi a estratégia utilizada para a validação e a confiabilidade do estudo, através da triangulação de vozes, fontes de dados, tempos e teorias. Os componentes da *Estrutura da Coerência* (Fullan; Quinn, 2022) foram utilizados como chaves de leitura, com o intuito de revelar os modos de fazer da coordenadora pedagógica num contexto em transformação, de maneira que possam inspirar outros contextos. Os resultados foram apresentados através da metáfora “Um dia na escola” a partir de três categorias principais: a pedagogia da escola; a documentação pedagógica como estratégia central para acompanhar a ação pedagógica; a liderança pedagógica. Foi possível concluir que, por fazer parte de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, o OBECI, a escola partilha de uma pedagogia com nome e de um modo de estruturar as ações e formações pedagógicas, com base nos pressupostos da documentação pedagógica, evidenciando a importância das aprendizagens que são construídas em companhia. Além disso, pode-se concluir que, para consolidar o trabalho colaborativo, de maneira homóloga na escola, é necessário que a coordenadora pedagógica assuma a postura de liderança pedagógica, de modo que os processos educativos sejam construídos com coerência e legitimidade.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação infantil; desenvolvimento profissional; documentação pedagógica; liderança pedagógica.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to investigate how a pedagogical coordinator sustains the professional development of teachers, in a public early childhood education school, in the city of Novo Hamburgo, South of Brazil, who structures its pedagogical action based on pedagogical documentation. The school in question is a participant in the Observatory of Children's Culture (OBECI), which was an important pedagogical variable for this research. The theoretical framework used is anchored in the field of Pedagogy, based on theories and authors that dialogue with the main concepts discussed: the field of early childhood education and its specificities, pedagogical coordination in early childhood education and pedagogical documentation as a training strategy in child education. The methodology used was the case study, through a qualitative approach. Data production took place between 2022 and 2023, through on-site observations, semi-structured interviews and analysis of official documents and school artifacts. The analysis method was structured based on the precepts of Creswell and Creswell (2021), and data triangulation (Formosinho, 2016; Yin, 2015) was the strategy used for validation and reliability of the study, through the triangulation of voices, data sources, times and theories. The components of the Coherence Structure (Fullan; Quinn, 2022) were used, throughout the analysis, as reading keys, with the aim of demonstrating the pedagogical coordinator's ways of doing things, in a changing context, so that they can inspire other contexts. The results were presented through the metaphor "A day at school" based on three main categories: school pedagogy; pedagogical documentation as a central strategy to accompany pedagogical action; pedagogical leadership. It was possible to conclude that, as part of a community that supports professional development, OBECI, the school shares a pedagogy with a name and also a way of structuring pedagogical actions and training, based on the assumptions of the pedagogical documentation, showing the importance of learning that is built in company. Furthermore, I concluded that, to consolidate collaborative work, in a homologous way at school, it is necessary for the pedagogical coordinator to assume the position of pedagogical leadership, so that educational processes are built with coherence and legitimacy.

Keywords: pedagogical coordination; early childhood education; professional development; pedagogical documentation; pedagogical leadership.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumarização do estudo.....	29
Figura 2 – Esquema de sumarização pedagógica	35
Figura 3 – Visão geral do processo de análise dos dados	124
Figura 4 – Estrutura da coerência	126
Figura 5 – Triangulação dos dados	129
Figura 6 – Logomarca do OBECI	134
Figura 7 – Abrangência do OBECI.....	136
Figura 8 – Mapa mental da análise	163
Figura 9 – Esquema panorâmico de análise	164
Figura 10 – Esquema do processo de análise	167
Figura 11 – Jornada da coordenadora pedagógica.....	170
Figura 12 – Os quatro elementos de um design de aprendizagem	209
Figura 13 – Planejamento pedagógico: aprendizagem profunda e documentação pedagógica.....	210
Figura 14 – Aparato Instrumental desenvolvido no interior do OBECI	212
Figura 15 – Estrutura do Processo Documental da EMEI Pica-Pau Amarelo	214
Figura 16 – Ciclo de comunicação difusa da EMEI Pica-Pau Amarelo, 2023	226
Figura 17 – Um dia na escola - FE2AB.....	227
Figura 18 – QR Code para acessar o vídeo.....	228
Figura 19 – Registro sobre o Conselho de Classe e entrega de Mini-histórias.....	229
Figura 20 – Comunicações sobre o Processo Investigativo da turma FE3B.....	231
Figura 21 – Convite II Mostra Pedagógica de 2023.	234
Figura 22 – A liderança pedagógica Cristiane e a estrutura da coerência	242
Figura 23 – Diálogo no WhatsApp - Cristiane e Paola	249
Figura 24 – Utilização da ferramenta “comentário” - processo documental FE3A ..	267
Figura 25 – Processo documental FE3A.....	269
Figura 26 – Comunicação entre a coordenadora e as professoras, através do cronograma do 2º semestre/2023	270
Figura 27 – Capa - Processo Formativo 2023.....	271
Figura 28 – Slides 19, 20, 21, 22, 23 e 24: Processo Formativo 2023	272
Figura 29 – Constelação FE3B - processo documental, 2023	273

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Fachada da escola	151
Foto 2 – Corredor central da escola	154
Foto 3 – Elementos que compõem o pátio	155
Foto 4 – Hall de entrada da escola.....	156
Foto 5 – Sala referência FE 3.....	157
Foto 6 – Ações envolvidas no planejamento I	220
Foto 7 – Ações envolvidas no planejamento II	221
Foto 8 – Registros da entrega de comunicações “Um dia na escola” em 2023	235
Foto 9 – Espaço com capas, botas e guarda-chuvas.....	237
Foto 10 – Segunda pele: paredes que contam sobre pessoas e acontecimentos ..	238
Foto 11 – Planejamento Coletivo (24/05/2023) I	275
Foto 12 – Planejamento Coletivo (24/05/2023) II	275

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e principais referenciais.....	31
Quadro 2 – Estudos incluídos	36
Quadro 3 – Conjunto de ferramentas para a produção de dados	123
Quadro 4 – Processos formativos do OBECI	142
Quadro 5 – Organização dos dados por ferramenta	162
Quadro 6 – Sumarização das ações da coordenadora Cristiane	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sumarização metodológica	30
Tabela 2 – Sumarização do painel diagnóstico da cidade de Novo Hamburgo, sobre a educação infantil	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O PONTO DE PARTIDA	15
2 TEXTUALIDADE DA PESQUISA	23
2.1 OS CAMINHOS QUE ESCOLHI PERCORRER.....	23
2.2 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES	25
2.3 OS OBJETIVOS	26
3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	28
3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	28
3.1.1 Sumarização metodológica	28
3.1.2 Categorias de análise.....	31
3.1.3 Discussão final	34
3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
3.2.1 Sumarização metodológica	35
3.2.2 Categorias de análise.....	38
3.2.3 Discussão final	44
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
4.1 A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1.1 Breves considerações legais e históricas	47
4.1.2 Especificidades da docência na Educação infantil	54
4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
4.2.1 A profissionalidade da coordenação pedagógica.....	63
4.2.2 A coordenação pedagógica como Liderança Pedagógica	68
4.2.3 A coordenação pedagógica e os professores aprendendo em companhia	78
4.2.4 A coordenação pedagógica e a Formação em Contexto: sustentando o desenvolvimento profissional docente	84
4.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	90
4.3.1 A Documentação Pedagógica como estratégia formativa.....	92
4.3.2 A Documentação Pedagógica para a narratividade	100
4.3.3 A Documentação Pedagógica para a reflexividade	105
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	114
5.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA.....	115

5.2 O ESTUDO DE CASO.....	119
5.2.1 A produção dos dados.....	120
5.2.2 A análise dos dados.....	123
5.2.3 A triangulação como estratégia de validação do estudo.....	128
5.2.4 A temporalidade da pesquisa.....	130
5.3 CUIDADOS ÉTICOS	131
6 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	133
6.1 O OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL – OBECI	134
6.1.1 Ideias que guiam o trabalho no OBECI	137
6.1.2 Processos Formativos	141
6.1.3 Uma comunidade que fomenta a construção de outras comunidades ...	146
6.2 A CIDADE DE NOVO HAMBURGO.....	148
6.3 A EMEI PICA-PAU AMARELO.....	151
6.4 A COORDENADORA PEDAGÓGICA CRISTIANE.....	158
7 ANÁLISE DE DADOS.....	161
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	277
REFERÊNCIAS.....	286
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DA REVISÃO INTEGRATIVA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	297
APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DA REVISÃO INTEGRATIVA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	301
APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	304
APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA	305
APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA	306
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADORA PEDAGÓGICA	307
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DIRETORA E PROFESSORAS.....	309
APÊNDICE H – AUTODECLARAÇÃO.....	312
APÊNDICE I – FORMAÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL E EMENTAS.....	313

1 INTRODUÇÃO

Ao folhear as páginas do velho diário de bordo, meu companheiro durante os percursos na coordenação pedagógica, encontro alguns trechos grifados de marca texto. A letra apressada revela algumas das cenas que presenciei e que, sem dúvidas, considere importantes, a ponto de serem registradas. Nos trechos destacados de caneta marca texto, apontamentos que me levaram a deslocamentos e incertezas, e ao revisitá-los, hoje, quase consigo sentir o *sentido* impregnado no ato de registrar. Aquele diário acolhia minhas narrativas mais pessoais, suscitadas ao longo do fazer cotidiano da minha profissão. Aquelas narrativas me inquietavam.

E foi a partir dessas e de muitas outras inquietações que descobri o desejo de pesquisar, de querer saber mais a respeito da minha profissão, para contribuir com outros profissionais e, quem sabe, até, com o campo da educação infantil.

Assim, talvez seja importante já anunciar que este projeto versa sobre a experiência da coordenação pedagógica na educação infantil, não mais a minha, mas a de uma outra profissional que se ocupa deste papel e que tem na Documentação Pedagógica uma estratégia importante de acompanhamento e de sustentação do seu papel formativo na escola. Com o objetivo de revelar o modo como essa coordenadora sustenta o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras, em uma escola pública de educação infantil, optei pela modalidade de estudo de caso, inserida numa metodologia qualitativa.

Um outro ponto que acredito ser importante ser anunciado, trata-se da escolha do conceito “Aprender em companhia”, já no título dessa dissertação, que tomo emprestado de uma grande inspiração teórica para este trabalho, a querida Julia Oliveira-Formosinho (2013), e que, ao longo do texto, será discutido e aprofundado para evidenciar o modo como as relações entre a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil são entendidas e explicitadas aqui.

Mas antes de me aprofundar nas questões desta pesquisa, acho pertinente situar os leitores e as leitoras ao longo do texto. Na sequência desta introdução, contarei um pouco mais sobre a experiência que vivi enquanto coordenadora pedagógica. Em seguida, apresentarei a seguinte organização:

Capítulo 2: apresento a textualidade da pesquisa, tratando sobre o problema, as hipóteses e os objetivos deste estudo;

Capítulo 3: apresento duas revisões integrativas de literatura, que tratam sobre as duas temáticas principais deste estudo, a Documentação Pedagógica e a coordenação pedagógica, ambas no campo da educação infantil;

Capítulo 4: situo a fundamentação teórica que constitui essa pesquisa, a partir dos principais autores e conceitos que a sustentaram;

Capítulo 5: apresento o percurso metodológico que orientou a pesquisa;

Capítulo 6: apresento os elementos que constituem o campo empírico da pesquisa e as principais variáveis que a constituem;

Capítulo 7: apresento a análise dos dados, partindo das categorias e das subcategorias estabelecidas, através de uma metáfora “Um dia na escola”, para contar sobre a jornada da coordenadora pedagógica Cristiane;

Capítulo 8: proponho as considerações finais, partindo de tudo que foi apresentado ao longo da pesquisa, no intuito de contribuir com o conhecimento já sistematizado.

1.1 O PONTO DE PARTIDA

Em suma, contar não é explicar o mundo, fornecer informações que resultariam em uma especificação completa, tornando óbvia a necessidade de que os iniciantes têm de inquirir por conta própria. É, antes, traçar um caminho que outros possam seguir. Assim, o caçador, educado com histórias de caça, pode seguir uma trilha; o arqueólogo treinado pode seguir suas pistas, o leitor competente pode seguir o que está escrito. (Ingold 2022b, p. 45)

Foram longos os processos de reflexão que me acompanharam durante os primeiros anos da minha profissão. Contar sobre eles, ainda que em um diário particular, não me faria “explicar o mundo”, como bem descreve Tim Ingold, mas, talvez, me ajudasse a trilhar o meu próprio caminho, na tentativa de entender minhas ações e o meu papel nas escolas de educação infantil, embora, não tenha sido sempre assim.

No início da minha profissão eu não tinha tal clareza reflexiva e foi necessário um tempo considerável longe da educação infantil, atuando em outras etapas da educação básica, para que eu pudesse voltar e perceber o quanto essa estratégia era importante para a constituição da minha profissionalidade. Ao retornar para a educação infantil, mesmo agora com mais experiência e mais maturidade, me deparo com um universo totalmente novo, e isso me despertava muitas dúvidas e

muita insegurança. Eu precisava construir uma outra perspectiva, um outro modo de me constituir profissionalmente e, talvez, deslocar alguns entendimentos para dar lugar a outros, e encontro na escrita uma ferramenta que possibilitaria não só a minha, mas a construção da identidade profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas.

Narrar minhas experiências, inicialmente, era uma estratégia que me auxiliava a compor pensamentos e reflexões, e, posteriormente, tornou-se um importante instrumento de compartilhamento de práticas, com minhas colegas de profissão. Na época, 2018 a 2020, eu atuava como coordenadora pedagógica em um modelo de coordenação difusa de escolas, ou seja, sob minha responsabilidade havia quatro escolas. Nesse formato, eu frequentava as escolas semanalmente, ou seja, uma ou duas visitas por semana, em cada escola.

Eu buscava a (re)construção de uma identidade profissional para o cargo de coordenação pedagógica, sobretudo por não haver uma definição clara a respeito. Segundo Fernandes (2004, p. 81), essa indefinição, acerca do território de trabalho da coordenação pedagógica, assim como, “a falta de uma identidade” são fatores que se agravam pelo isolamento profissional¹. O que, para Placco (2006, p. 27) evidencia as dificuldades e a “ineficácia do trabalho” da coordenação pedagógica.

O diário, que antes mencionei, se estabeleceu como uma ferramenta narrativa de reflexão, mas, também, como uma via de comunicação a quem precisasse saber, a respeito das minhas práticas, dentro das escolas que atuava. Porém, as formas de registro² organizadas (e solicitadas) pela mantenedora, objetivavam apenas o repasse burocrático das minhas ações, sem nenhuma pretensão de discuti-las ou problematizá-las, tampouco compartilhá-las com as demais profissionais que compunham o meu grupo de coordenadoras pedagógicas³. A única utilidade percebida nesta forma de registro, era a de denunciar alguma irregularidade (geralmente) administrativa, ou seja, os registros possuíam caráter fiscalizatório, contendo meros informes burocráticos.

¹ O conceito de isolamento profissional será mais bem discutido ao longo desta dissertação, nos capítulos seguintes, através de autores como Cochran-Smith e Lytle (2002), Fullan e Hargreaves (2003), Hargreaves (1999) e Imbernón (2010).

² Um formulário contendo alguns pontos a serem observados, durante as visitas nas escolas em que eu atuava. Este formulário era feito semanalmente.

³ Um grupo composto por 12 coordenadoras pedagógicas, que atendia 40 escolas públicas de educação infantil, pertencentes a um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, RS.

Romper com essa lógica burocrática foi um processo desafiador, até porque não seria fácil transformar a imagem e a função de um cargo de coordenação pedagógica, do dia para a noite. Mas, minha intuição (que posteriormente foi confirmada por buscas em literaturas com o intuito de entender esse lugar da coordenação) me levava a acreditar na possibilidade de tais transformações. Uma intuição que não foi ignorada, pelo contrário, serviu como um guia, pois me ajudava a trilhar por novos conhecimentos, sem desconsiderar aqueles que construí ao longo do caminho, algo que, segundo Tim Ingold (2022a, p. 16), contraria "a dialética do pensamento moderno, que incessantemente cria dicotomias e que, em dado momento, contrapõe intelectualidade e intuição". Para Ingold (2022c, p. 3), a intuição é o "solo sem o qual o intelecto não pode funcionar", a intuição seria o refinamento de algumas *habilidades* como a *percepção* e a *ação*.

Mobilizada, também, pela minha intuição e pelos saberes já sistematizados com os quais fui tomando conhecimento, pude estabelecer um entendimento a respeito da importância de um conteúdo narrativo, que contasse sobre a minha própria jornada, mas que, também, contasse sobre as jornadas das educadoras e das crianças, para a consolidação das transformações que eu almejava. Essa, talvez, se tornasse uma importante estratégia de metacognição e de ressignificação cultural a respeito do cargo que eu ocupava, visto que me permitiria entender a importância de documentar como um meio de *reflexão em ação* e de *reflexão sobre a ação*⁴ (Schön, 2000; Craft e Paige-Smith, 2010).

Segundo Bruner (2001), através da narratividade podemos construir a compreensão de nosso ser e estar no mundo e do próprio mundo. Ao documentar nossas ações "criamos uma 'âncora' que nos ajuda a acessar – em geral em momento posterior, se estamos refletindo sobre a ação – todos os pensamentos e sentimentos diferentes que tivermos sobre o próprio fato" (Craft; Paige-Smith, 2010, p. 39). Logo, as narrativas das jornadas me colocavam em constante movimento reflexivo, me possibilitavam "questionar os discursos dominantes" (Moss, 2010, p. 16) daquele contexto profissional. Me ajudavam a construir, segundo Bruner (2001), a minha "versão" naquele universo, favorecendo a criação de quem sabe, uma nova "cultura" que fornecesse "modelos de identidade e agência" às pessoas envolvidas nele (Bruner, 2001, p. xi).

⁴ Tais conceitos, *reflexão em ação* e *reflexão sobre a ação*, serão mais profundamente discutidos no decorrer do capítulo que se refere ao referencial teórico.

Ao buscar uma forma de narrar a minha própria experiência dentro das escolas, encontro no diário uma possibilidade de contar histórias, minhas histórias, histórias das crianças, dos educadores, histórias que muitas vezes eram felizes, angustiantes, preocupantes. Independente de qual fosse o tipo de história, elas sempre eram carregadas de particularidades, sentimentos e o máximo de informações e detalhes que eu pudesse contar. As histórias contidas nos diários não se assemelhavam aos registros de caráter informativos demandados pela mantenedora. Nesse sentido, percebo que o diário passou a ocupar um lugar essencial na minha profissão, constituindo-se como uma ferramenta necessária, frequentemente revisitada, interpretada e que me permitia recalculiar os próximos passos da minha prática no conjunto de escolas que atuava.

Dedicar-me à escrita, como uma forma de comunicação a respeito do meu trabalho e do trabalho que as escolas realizavam, foi uma escolha profissional, porém, permeada de sentidos, de sentimentos, de sensações e de frustrações muito pessoais, que só existiam porque, inicialmente, sou uma pessoa. Embora ainda não tivesse consciência, hoje percebo o quanto me aproximava de um *modo narrativo*, que segundo Bruner (1997, p. 17) “trata das vicissitudes das intenções humanas”, e me permitia romper com a lógica burocrática do ato de registrar. E, mesmo que, por muitas vezes, esse exercício de escrita profunda e pessoal me causasse vergonha, foi um passo importante para que eu percebesse o que estava posto, diante de mim, e assim pudesse refletir e deslocar (in)certezas enraizadas.

Através de um projeto⁵ dedicado à pesquisa, proporcionado pela rede em que eu atuava, me debrucei em temas que se relacionassem ao papel da coordenação pedagógica, nas escolas de educação infantil. Temas que partiram justamente da análise das minhas narrativas, elucidando algumas possibilidades de transformação importantes. Uma delas, a construção da minha profissionalidade, a outra, a importância dessa narratividade como estratégia de compreensão da minha própria prática, e, também, das professoras com as quais eu atuava.

Construir tal profissionalidade, para mim, significava a oportunidade de desburocratizar o cargo de coordenadora pedagógica que, historicamente, estava

⁵ O projeto Saberes em Diálogo tratava-se de um projeto de formação continuada para os professores, que tinha por objetivo (re)aproximá-los da pesquisa, assim como torná-los autores de sua própria prática, através de uma perspectiva descolonial. Este projeto foi desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Canoas/RS, em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

atrelado a um modelo de fiscalização. Desburocratizar um modo de ser e de fazer e produzir sentido para esta profissionalidade, que me atrevo a comparar ao conceito definido por Pereira (2000, p. 38) como “professoralidade”. Este autor afirma que

A professoralidade não é uma identidade que se assume baseada em um modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si, é um estrato em risco de desequilíbrio permanente [...] é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade.

Nesse sentido, percebi a importância de me constituir coordenadora pedagógica a partir das minhas próprias percepções, narradas constantemente, das relações estabelecidas na coletividade com as professoras e, também, das relações que eu estabelecia entre o conhecimento sobre a gestão escolar e a minha prática dentro das escolas.

Desse modo, passei a querer caminhar ao lado das professoras, numa tentativa de guiá-las e ser guiada por suas pistas, ao longo de nossos trajetos. Então, tudo aquilo que eu vinha constatando através das minhas próprias estratégias, passei a compartilhar com as professoras, mas, principalmente, os modos de escutar, narrar e comunicar o cotidiano vivenciado na escola de educação infantil.

Oportunizei percursos formativos que envolvessem e acolhessem a narrativa dos educadores, de modo que isso também reverberasse nos seus modos de fazer pedagogia para crianças. Para isso, busquei inspiração no conceito de *isomorfismo pedagógico* de Niza e Formosinho (2009), os quais afirmam ser uma estratégia metodológica que tem por objetivo uma relação de equivalência entre aquilo que se propõe com os professores, em suas formações, e aquilo que se espera que os professores proponham com as crianças. Porém, a pandemia de COVID-19 colocou-se como um obstáculo diante desses trajetos partilhados.

Voltar toda nossa atenção às nossas casas e, assim, permanecer em isolamento, exigiu, não só, um distanciamento físico, mas, também, uma diminuição nas interações sociais, algo que se mostrou como um grande desafio para o mundo. No contexto educacional que eu estava inserida, diferentemente de outras realidades, mantive meu vínculo empregatício, em virtude de ser servidora pública, mas, em meio ao caos pandêmico que se instaurava, era visível que dar

continuidade ao trabalho da educação infantil, de maneira remota, seria um desafio imensurável.

Entre tentativas e erros, e tentando conciliar, ainda que remotamente, minha vida profissional e pessoal, encontrei algumas estratégias para continuidade do meu trabalho como coordenadora pedagógica. Passei a me dedicar aos estudos de forma aprofundada, ao mesmo tempo que proporcionava um percurso formativo intenso para as professoras, algo que, talvez, em circunstâncias normais, eu não conseguisse efetivar.

Ao longo dessa jornada de formação e autoformação, pude me reaproximar dos meus objetos de estudo e aprofundar cada vez mais meu entendimento a respeito da narratividade, que aliada à reflexão-ação, possibilitava uma constância no meu fazer. Fui percebendo que “a reflexão sobre a reflexão na ação exige uso de palavras e pode impulsionar novos saberes” (Gouveia, 2012, p. 43) e que isso contribuía significativamente para que eu estabelecesse um esboço⁶ da minha profissionalidade. E foi a partir dessas percepções que me debrucei na formação de professores e professoras, assumindo o papel de formadora.

Ao mesmo tempo, cursava a Especialização em Educação infantil (UNISINOS) e sentia, a cada novo encontro (virtual), que ampliava meu repertório teórico e cultural, conseqüentemente percebia que isso me deixava mais confiante para ocupar um lugar de formadora, diante do grupo de professores. As inúmeras discussões que tivemos, ao longo do curso, potencializaram o meu desejo de fazer transformações, porque, além da minha mudança (de crenças, valores, concepções etc.), eu queria que o grupo de professores dos quais eu era a coordenadora pedagógica, experimentasse isso também, para que juntos pudéssemos levar essa transformação para as escolas. A partir daí, dado o fato de estarmos atuando em um modelo *home office* em virtude da pandemia, estabeleci um cronograma intenso de formação, onde foram possíveis muitos encontros virtuais e muitas discussões. Nessas discussões, estudávamos diferentes conceitos e teorias, mas sempre perpassadas pelo fio condutor da narratividade e da reflexividade, pois eu continuava acreditando na importância da construção e da visibilização das

⁶ Um esboço porque acredito que ser coordenadora pedagógica nas circunstâncias estabelecidas pelo isolamento físico e social seria completamente diferente do ser coordenadora pedagógica no “mundo real” das escolas infantis.

aprendizagens, tanto de adultos como de crianças, na escola de educação infantil, e, também, na nossa transformação profissional, a partir de processos reflexivos.

Por conta da especialização, acabei aprofundando meu olhar nas pedagogias participativas, como a pedagogia de Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna, e por consequência disso, na temática da documentação pedagógica, que me envolveu e me mobilizou, ainda mais, a continuar pesquisando e estudando. Eu já havia me interessado pelo assunto, muito antes de cursar a especialização, porém, a forma como foi abordado, dessa vez me causou ainda mais interesse e muitas inquietações. O professor era o Paulo Fochi, que seria meu orientador no trabalho de conclusão e que, hoje, também me orientou nessa jornada. Em primeiro lugar, ele me fez ter mais clareza do que a documentação pedagógica não é, para, em seguida, mergulhar na sua complexidade e descobrir suas inúmeras possibilidades enquanto “estratégia educativa” (Fochi, 2019, p. 60).

Segundo Pinazza e Fochi (2018, p. 11), a estratégia da documentação pedagógica não é um “[...] ‘adereço’ que se encaixe em qualquer gramática pedagógica e em qualquer perspectiva curricular de educação infantil”. E, apesar de seus vários propósitos, só este já justifica que a documentação pedagógica não poderia ser simplesmente “colocada” dentro das escolas que eu atuava, seria preciso que a estudássemos e a entendêssemos de forma bastante ampliada, para que, pudéssemos ressignificar a didática estabelecida por lá “com um especial sentido investigativo da vida cotidiana e com um valor testemunhal de uma imagem de criança, adulto e escola” (Fochi, 2019, p. 63).

Deste ponto em diante, a forma como conectar e relacionar minha profissionalidade com os modos de fazer docência, de modo que transformassem a didática estabelecida nas escolas, tornaram-se minhas constantes inquietações. Essas inquietações, misturadas aos diversos sentimentos provocados com o retorno presencial à minha profissão, serviram de ponto de partida para a conclusão do curso de especialização. Eu precisava finalizá-lo e queria fazer isso não só pela obrigatoriedade da universidade, mas sim, pelo desejo de aprofundar conceitos, de me tornar uma coordenadora melhor e de, finalmente, enfrentar um grande desafio: entrar num curso de mestrado. Para isso, a escolha da temática do meu trabalho de conclusão do curso, obviamente foi a documentação pedagógica. O trabalho de

conclusão foi realizado através de uma revisão integrativa⁷ a respeito de artigos publicados no Brasil, entre os anos de 2010 e 2021. A partir dele, minhas inquietações com relação à temática só aumentaram, me colocando em movimento, em busca de respostas (ou de mais perguntas).

Com a entrada no mestrado, junto ao meu orientador, fomos desenhando o modo como a pesquisa poderia ser realizada, partindo do desejo em tratar a relação entre a coordenação pedagógica na educação infantil e a documentação pedagógica. Ao longo do percurso de pesquisa, pude constatar certezas e incertezas, confrontar teorias e conceitos, construir conhecimento e entendimento, mas, acima de tudo, pude me dar conta de muitos aspectos que contribuíram diretamente para a minha formação profissional e acadêmica. A pesquisa me oportunizou percorrer outros caminhos, outros pontos de vista, me transformando, embora, muitas vezes, tenha sido uma experiência desafiadora.

⁷ Esta revisão será abordada com mais profundidade nos capítulos a seguir.

2 TEXTUALIDADE DA PESQUISA

Na introdução, optei por apresentar de que modo a temática central dessa dissertação se articula com a minha experiência profissional e como venho me constituindo uma pesquisadora. Neste primeiro capítulo irei apresentar os aspectos que justificam as escolhas dessa pesquisa, a questão central e os objetivos.

2.1 OS CAMINHOS QUE ESCOLHI PERCORRER

A interlocução entre as temáticas da documentação pedagógica e da coordenação pedagógica não é usual em nenhum dos lados: nem há tanta produção sobre coordenação pedagógica na educação infantil, como poderá ser vista na revisão integrativa⁸ (capítulo 2), nem é tão comum escolas trabalharem apoiadas pela estratégia da documentação pedagógica. Assim, optei por realizar essa pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa do meu orientador, que se denomina *Formação em contexto na Educação infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*. A pesquisa pretende

Mapear os drivers de inovação da ação pedagógica de 5 escolas públicas de educação infantil do Rio Grande do Sul, através de um processo de formação em contexto em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional denominada Observatório da Cultura Infantil – OBECI. (Fochi, 2022, p. 5)

Aqui cabem dois destaques. O primeiro é a respeito da metodologia anunciada nesta pesquisa macro, o estudo de caso. Na perspectiva de Yin (2015), trata-se de uma investigação empírica, realizada através de uma análise detalhada acerca do fenômeno que se pretende interpretar e que permite sua compreensão aprofundada. Neste caso, um fenômeno educacional contemporâneo que, estudado em profundidade, poderá beneficiar outros contextos ou sujeitos (Duarte, 2008).

O segundo destaque é a respeito das escolas que estão envolvidas na pesquisa. O OBECI - Observatório da Cultura Infantil é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, fundada e coordenada pelo professor Paulo Fochi e que em 2023 completou 10 anos. Nesta comunidade, 10 escolas participantes têm

⁸ Embora na banca de qualificação foi argumentado que há um número expressivo de produção acadêmica tratando sobre a coordenação pedagógica e que é indiferente a etapa educacional que ela está sendo discutida, aqui estou me referindo a escassez de produções focadas na educação infantil. Posteriormente farei esse debate de forma mais ampliada.

sido acompanhadas e provocadas a desenvolver transformações nos seus modos de fazer, dizer e pensar a ação pedagógica sustentadas pela documentação pedagógica⁹.

Com isso, no interior destas escolas eu encontrei terreno fértil para compreender os modos de atuar da coordenação pedagógica a partir da estratégia da documentação pedagógica.

Além disso, e assim adiciono um terceiro destaque à minha reflexão, o Curió, grupo de pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico, que passei a fazer parte com meu ingresso no mestrado, está se constituindo com um forte diálogo ao trabalho desenvolvido no OBECI e, também, com a característica de ser um grupo que deseja dialogar com e para os profissionais que atuam em escolas.

Desse modo, ao investigar um fenômeno em uma escola de educação infantil participante do OBECI, assumo alguns pressupostos como ponto de partida:

- a) por fazer parte do OBECI, a escola assume alguns pressupostos pedagógicos comuns que orientam tanto o trabalho do professor como o trabalho da gestão;
- b) um desses pressupostos é que a escola já sustenta sua prática através da documentação pedagógica, e por isso, tem como *ethos* o exercício de documentar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças;
- c) a coordenadora da escola está em processo constante de transformação, através de formação em contexto promovida pelo OBECI. Logo, o viés mais significativo de seu trabalho, é a sustentação dos processos formativos da instituição, com vistas a fomentar a ação pautada na reflexão e na investigação como estratégia de trabalho e de desenvolvimento das aprendizagens de adultos e crianças;
- d) as escolas participantes do OBECI buscam desenvolver práticas pedagógicas orientadas pelos pressupostos legais que hoje dispomos, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil – DCNEI e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim, entendo que essa

⁹ Nosso grupo de pesquisa tem defendido que a perspectiva pedagógica é uma variável importante para os estudos que se realizam dentro de ambientes escolares (Formosinho, 2016). Por isso, será tratado sobre o OBECI nos próximos capítulos com mais detalhes. Aqui a ideia é apenas localizar o leitor sobre o assunto e justificar brevemente a escolha do lócus da pesquisa.

experiência particular possa migrar para outros lugares como possibilidade para inspirar modos de fazer e pensar.

Feito esse preâmbulo inicial, a seguir tratarei do problema e das hipóteses da pesquisa.

2.2 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES

Durante a estruturação da temática desta pesquisa, muitos foram os questionamentos que me acompanharam ao longo do percurso, mas alguns deles foram mais recorrentes: como se estabelece a relação entre a escola pesquisada e o OBECI? Como se estruturam as relações nesta escola? Quais os impactos da estratégia da Documentação Pedagógica na proposta da escola? Quais são e como acontecem os processos formativos na escola? Como a coordenadora pedagógica organiza seu trabalho e o cotidiano da escola? Como é a atuação desta coordenadora junto aos professores?

A partir destes questionamentos, pude delimitar a problemática central desta pesquisa que se apresenta da seguinte forma: *como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras em uma escola pública do Rio Grande do Sul, participante do OBECI, orientada pela estratégia da documentação pedagógica?*

Logo, para responder tal questionamento, parti das seguintes hipóteses:

- a) a escola integra uma “comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional” (Fochi, 2019), o OBECI, que assume a documentação pedagógica “como teoria e metodologia de investigação, formação e transformação” (Fochi, 2019, p. 64). Nesta comunidade, coordenadora pedagógica e professoras são participantes e atuantes e, assim, constroem sentido para sua profissionalidade, desenvolvendo aprendizagens significativas a partir das interações construídas e dos conhecimentos compartilhados, de modo que estes contribuam com a transformação individual e coletiva das estratégias e concepções educativas da escola;
- b) a coordenadora pedagógica organiza, conduz e acompanha os processos formativos da escola, que são amparados pela documentação pedagógica

e visam a “construção de uma prática observada, interpretada e registrada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças e dos professores” (Fochi, 2017, p.10);

- c) tais processos formativos, suscitam a reflexividade do professor, estabelecendo-se como uma competência intelectual em constante refinamento, através das aprendizagens compartilhadas no OBECI e que são constantemente fortalecidas na escola enquanto *comunidade de aprendizagens mútuas* (Bruner, 2001). Essas aprendizagens compartilhadas encorajam, ampliam e proporcionam (Parrilla; Daniels, 2004) aos profissionais a tomada de consciência a respeito de suas práticas e seus saberes, tornando-se um antídoto para o *isolamento docente* (Cochran-Smith; Lytle, 2002);
- d) deste modo, é através da narratividade das jornadas, tanto de crianças como de adultos, que através da documentação pedagógica se promove e se testemunha as transformações do contexto. A coordenadora pedagógica encoraja e fortalece a narratividade dos professores como uma estratégia para tornar visíveis suas ações, as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico (Fochi, 2019; Craft; Paige-Smith, 2010), pois, a narrativa é um modo de produzir significados e, portanto, de construção da identidade da escola, das crianças e dos adultos (Bruner, 2001).

2.3 OS OBJETIVOS

Através de uma investigação de carácter qualitativo, situada na metodologia dos estudos de caso, o objetivo geral deste estudo é compreender o modo como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional do grupo de professoras, em uma escola pública participante do OBECI, que ancora suas práticas pedagógicas nos princípios da documentação pedagógica.

Do objetivo geral, originaram-se outros específicos que estão atrelados à produção dos dados desta investigação, são eles:

- a) identificar os conceitos estruturantes para a compreensão das ações da coordenadora pedagógica, na perspectiva da documentação pedagógica,

no contexto da educação infantil - através de levantamento bibliográfico e de revisões integrativas de literatura;

- b) compreender a atuação da coordenadora pedagógica, seus modos de fazer, narrar e articular com o trabalho das professoras e da formação em serviço - através de observações de suas ações, análise de documentos pertinentes ao contexto, entrevistas semiestruturadas e diálogos (com a própria coordenadora, a respeito da percepção de seu próprio trabalho com a diretora e com as educadoras, a respeito de suas percepções sobre o trabalho da coordenadora);
- c) compreender a relação que se estabelece entre a formação em contexto, promovida pelo OBECI, e o modo como a coordenadora pedagógica conduz e sustenta os processos formativos da escola - através de observações *in loco* (tanto na escola, quanto nos encontros do OBECI), da análise de documentos pertinentes ao contexto e de diálogos com a coordenadora, a diretora e as professoras;
- d) sistematizar as estratégias da coordenadora pedagógica, participante da pesquisa, utilizadas para sustentar o desenvolvimento profissional no interior da escola, através da documentação densa a respeito de sua prática.

Feito estes anúncios importantes sobre a pesquisa, no capítulo seguinte apresentarei duas revisões integrativas de literatura, a primeira, a respeito da documentação pedagógica, a segunda, a respeito da coordenação pedagógica, ambas as temáticas referentes ao campo da educação infantil.

3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Para que eu pudesse ampliar minhas reflexões em torno da temática da coordenação pedagógica, assim como, da documentação pedagógica, especificamente na etapa da educação infantil, ambas que constituem o objeto desta pesquisa, foi preciso conhecê-las um pouco mais, através de produções acadêmicas, como artigos, dissertações e teses.

Assim, optei por realizar duas revisões integrativas de literatura: a primeira, a respeito da documentação pedagógica e a segunda, sobre a coordenação pedagógica na educação infantil, esta que emerge, inclusive, a partir das discussões encontradas na primeira revisão. Tais revisões serão apresentadas a seguir.

3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista que uma das variáveis desta pesquisa é a documentação pedagógica, já que a escola escolhida para a investigação tem uma prática apoiada por essa estratégia, o primeiro passo para a delimitação do que seria o objeto desta pesquisa, foi realizar uma revisão¹⁰ integrativa de literatura que tratasse da temática da documentação pedagógica.

O objetivo desta revisão consistiu em catalogar e sistematizar artigos que abordassem o tema da documentação pedagógica, na educação infantil brasileira e, também, para compreender os modos de entendimento a respeito do termo e do conceito.

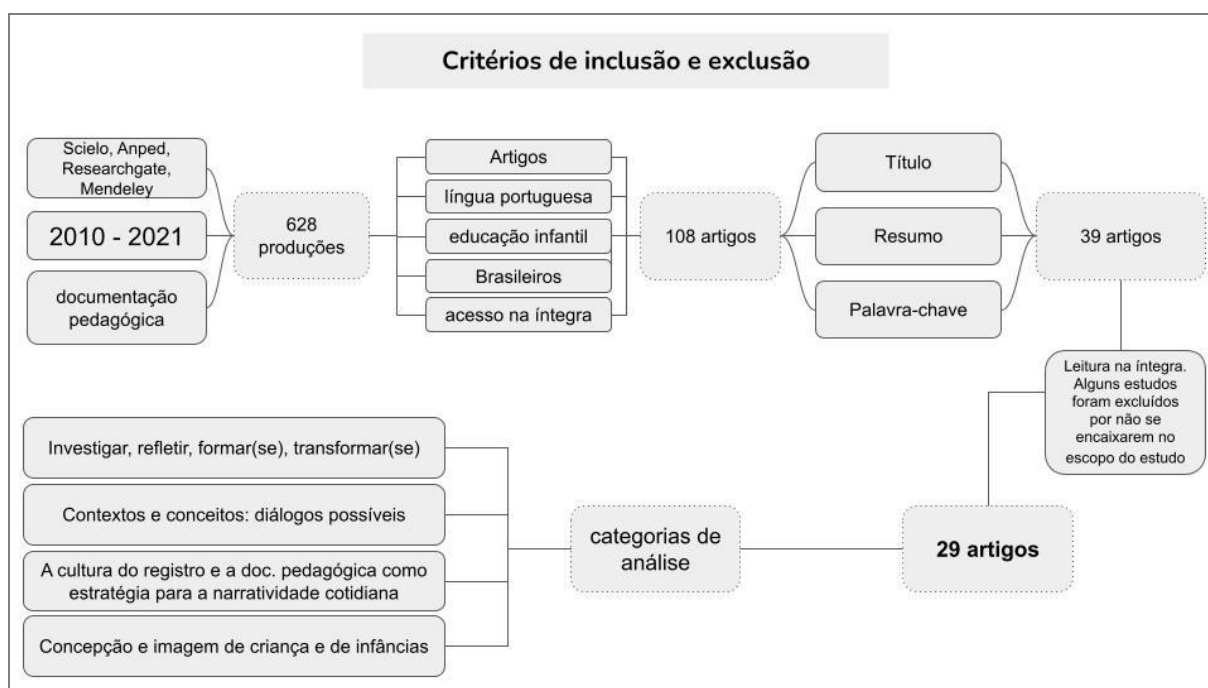
3.1.1 Sumarização metodológica

O estudo foi constituído por uma amostra de 29 artigos a partir de critérios de inclusão e exclusão definidos na primeira etapa da revisão (Figura abaixo). Dos 29

¹⁰ Como já mencionado anteriormente, esta revisão foi realizada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil, intitulada “Documentação Pedagógica: uma revisão integrativa sobre a produção acadêmica brasileira” e que, portanto, será apresentada de modo sintetizado nesta dissertação. Também é importante mencionar que a versão na íntegra dessa revisão integrativa já foi publicada, no formato de capítulo de livro (LABPED (Ano 3): Aprendizagens Visíveis, Experiências no Ensino de Ciências e Pedagogia Decolonial) e, também, apresentada em alguns eventos no Brasil e em Portugal (Congresso Olhares Sobre a Educação / 3rd International Congress Perspectives on Education, 2022; II Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s): experiências, desafios e tensões, 2022; IX Congresso Estadual da Educação Infantil 2022 - Infância e Território).

artigos que compõem o escopo deste estudo, sete (07) foram identificados como estudos de natureza empírica e nove (09) como estudos de natureza teórico-empírica. De todos os estudos selecionados, apenas um (01) não foi realizado na área da Educação, trata-se de um artigo que resulta de uma investigação a nível de Mestrado em Comunicação e Semiótica (Silva; Bertomeu; Bertomeu, 2014). O período selecionado, nos critérios de inclusão, foi entre os anos de 2010 e 2021, porém, não foram encontrados estudos nos anos de 2010 e 2013. Entre os anos seguintes a quantidade de artigos encontrados foi variável: quatro (04) em 2011; três (03) em 2012; um (01) em 2014; três (03) em 2015; dois (02) em 2016; três (03) em 2017; cinco (05) em 2018; um (01) em 2019; dois (02) em 2020; cinco (05) em 2021.

Figura 1 – Sumarização do estudo



Fonte: Fraga e Fochi (2024)

O quadro a seguir, apresenta de forma um pouco mais detalhada, mas ainda assim resumida, o modo como esta revisão integrativa foi estruturada metodologicamente, a partir das seis etapas que a constituíram.

Tabela 1 – Sumarização metodológica

Etapa	Detalhamento do estudo
I - Definição das estratégias de busca, dos descritores e bases de dados	Período: janeiro a março de 2022 Bases de dados: Scielo, Anped, Researchgate, Mendeley Descritores: documentação pedagógica ¹¹
	Total de produções encontradas: 628
II - Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão	Critérios de inclusão: Artigos Estudos em língua portuguesa Estudos realizados no território brasileiro Publicados no período entre 2010 - 2021 Com acesso na íntegra Com foco na etapa da educação infantil
	Total de produção pré-selecionada: 108
III - Identificação dos estudos pré-selecionados a partir de leitura de título, resumo e palavras chaves	Leitura de Título, resumo e palavras-chave para seleção final dos estudos que serão analisados.
	Total de produção pré-selecionada: 39
IV - Organização destes estudos selecionados a partir de estruturação de categorias	Leitura na íntegra dos estudos e organização de categorias de análise. A partir desta leitura, alguns estudos foram excluídos pois não se encaixavam no escopo do estudo apesar de no título, resumo e palavra-chave mencionar a respeito.
	Total de produção selecionada: 29
V - Análise e interpretação dos estudos selecionados	A partir da leitura na íntegra dos estudos, definiu-se as categorias de análise: (i) contextos e conceitos: diálogos possíveis; (ii) a cultura do registro e a documentação pedagógica como estratégia para a narratividade cotidiana; (iii) concepção e imagem de criança e de infâncias; (iv) investigar, refletir, formar(se) e transformar(se).
VI - Apresentação dos resultados	Colocando em diálogo a produção, na seção seguinte deste texto, iremos discutir os dados encontrados.

Fonte: Fraga e Fochi (2024).

As categorias de análise do estudo em questão, foram escolhidas a partir da recorrência dos objetivos encontrados nos artigos e foram descritas da seguinte forma: i) Contextos e conceitos: diálogos possíveis; ii) A cultura do registro e a documentação pedagógica como estratégia para a narratividade cotidiana; iii) Concepção e Imagem de Criança e de Infâncias; iv) Investigar, Refletir, Formar(se) e

¹¹ Em alguns casos, utilizou-se do operador booleano “AND”, que define como deve ser feita a combinação lógica entre os termos ou expressões a serem adotadas em um sistema de busca.

Transformar(se). Essas categorias, com as principais referências que as constituíram, estão descritas na tabela a seguir:

Quadro 1 – Categorias e principais referenciais

Categorias	Principais referenciais
Contextos e conceitos: diálogos possíveis	Alvarez; Gontijo (2012); Alonso, Drape, Tomazzetti (2021); Gontijo (2011); Fochi (2012; 2016; 2018); Fochi, Piva, Focesi (2016); Ferreira; Santos (2021); Gabriel; Silva (2021); Guimarães; Simiano; Charczuk (2021); Horn; Fabris (2011; 2015; 2017; 2018); Horn; Silva, (2011); Marques; Almeida (2011; 2012; 2015; 2017); Pinazza; Fochi, (2018); Santos; Conte; Habowsky; (2019); Silva; Bertomeu; Bertomeu; (2014; 2020); Simiano (2017; 2018); Simiano; Barbosa; Silva (2018); Simiano; Vasques (2015); Vieira; Silva (2020).
A cultura do registro e a documentação pedagógica como estratégia para a narratividade cotidiana	Alvarez; Gontijo (2012); Ardila; Lisbôa; Alencar (2021); Ferreira; Santos (2021); Fochi (2015); Fochi; Piva; Focesi (2016); Horn; Silva (2011); Marques; Almeida (2015; 2016); Pinazza; Fochi (2018); Santos; Conte; Habowsky (2019); Silva; Bertomeu; Bertomeu (2014); Simiano (2018); Simiano; Vasques (2015); Vieira; Silva (2021).
Concepção e Imagem de Criança e de Infâncias	Alvarez; Gontijo (2012); Alonso; Drape; Tomazzetti (2021); Ardila; Lisbôa; Alencar (2021); Ferreira; Santos (2021); Fochi (2016; 2018); Guimarães; Simiano; Charczuk (2021); Horn; Fabris (2015; 2017); Marques; Almeida (2012; 2017); Pinazza; Fochi (2016); Simiano (2017; 2018); Simiano; Barbosa; Silva (2018).
Investigar, Refletir, Formar(se) e Transformar(se)	Alonso; Drape; Tomazzetti (2021); Fochi (2016; 2018; 2020); Fochi; Piva; Focesi (2016); Gontijo (2011); Pinazza; Fochi (2018).

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.2 Categorias de análise

A partir das categorias elencadas, realizei uma discussão mais detalhada a respeito da temática da documentação pedagógica, na educação infantil. Essa discussão será apresentada a seguir.

Contextos e conceitos: diálogos possíveis

Esta categoria foi organizada a partir da recorrência verificada entre os 29 estudos que compõem a revisão integrativa. Nesta categoria foram discutidas as principais abordagens e referenciais teóricos escolhidos pelos autores, para tecer suas discussões. Grande parte dos estudos incluídos discutiu, como principais abordagens teóricas, as pedagogias participativas, dentre elas, as pedagogias

italianas. Destes, uma pequena parcela apresentou uma discussão histórico-conceitual, a respeito da documentação pedagógica, de forma mais aprofundada.

Ainda na mesma categoria, alguns estudos apresentaram um diálogo entre as abordagens participativas ou italianas e outras teorias, na tentativa de traçar aproximações (ou distanciamentos) entre os campos teóricos e a documentação pedagógica. Os principais conceitos verificados foram: da pós-modernidade¹² (Alvarez; Gontijo, 2012), a filosofia de Walter Benjamin¹³ (Simiano, 2017; 2018; Simiano; Barbosa; Silva, 2018; Simiano; Vasques, 2015), a proposta freinetiana¹⁴ (Marques; Almeida, 2017), a perspectiva foucaultiana¹⁵ (Horn; Fabris, 2015; 2017; 2018), o conceito de experiência em Larrosa¹⁶ (Horn; Silva, 2011; Ferreira; Santos, 2021) e o princípio da alteridade na ética levinasiana¹⁷ (Guimarães; Simiano; Charczuk, 2021).

A cultura do registro e a documentação pedagógica como estratégia para a narrativa cotidiana

Esta categoria é marcada, a partir das recorrências apontadas nos estudos, pela importância da tríade que compõe a documentação pedagógica: a observação, o registro e a interpretação. De acordo com alguns estudos, esta tríade pode garantir a efetivação de práticas reflexivas e democráticas na educação infantil. Sendo assim, são apresentadas e discutidas diferentes formas de registros, que podem ser adotados ao longo da prática pedagógica, assim como a necessidade de uma observação cotidiana, porém sensível, de forma a potencializar esses registros.

Não obstante, o ponto mais importante que emerge, ainda nesta categoria, trata sobre a diferenciação que precisa existir entre o conceito de registro e de

¹² As autoras abordam o conceito de pós-modernidade a partir do filósofo francês Jean François Lyotard e do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Elas destacam que as transformações tecnológicas, assim como a adoção de uma perspectiva econômico-comercial, são os principais aspectos que marcam o início da era pós-moderna.

¹³ Walter Benjamin defende que a narrativa forja a capacidade de compreensão do sujeito ao ser e estar no mundo.

¹⁴ A proposta freinetiana baseia-se nos princípios da cooperação, da liberdade, da autonomia e do respeito aos ritmos de cada criança, propostos pelo educador francês Célestin Freinet.

¹⁵ Refere-se à perspectiva teórica e filosófica desenvolvida pelo filósofo francês Michel Foucault, ao tratar sobre infância e as práticas de controle e normalização aplicadas a elas.

¹⁶ O conceito de experiência de Larrosa parte do modo que o sujeito experiencia o mundo e o modo como tal experiência impacta na sua compreensão e sua ação no mundo.

¹⁷ Na ética levinasiana, o princípio da alteridade refere-se à presença do "outro" como uma entidade singular, separada e independente de si mesmo.

documentação pedagógica, pois, dentre os 29 artigos que compuseram esta revisão, pelo menos 05 deles referiram-se ao registro como sinônimo de documentação pedagógica.

Concepção e Imagem de Criança e de Infâncias

Nesta categoria, discute-se sobre a função da documentação pedagógica num processo de ressignificação das concepções e das crenças que construímos sobre as crianças, sobre a escola e sobre a pedagogia. Com relação à imagem de criança e de infância, que se encaixa na abordagem da documentação pedagógica, foi possível perceber algumas recorrências quanto à visibilidade das experiências e aprendizagens infantis e a ressignificação das concepções de infância e de criança.

Também foi possível discutir sobre uma possível mudança de concepções, acerca da imagem de criança, e sua consolidação, algo que, para alguns dos autores, só é possível através do uso sistemático de ferramentas como o registro, a observação e o planejamento.

Investigar, Refletir, Formar(se) e Transformar(se)

A última categoria de análise diz respeito à formação de professores em torno da abordagem da documentação pedagógica. Nesta categoria, discutimos a importância da documentação pedagógica como referencial teórico e prático para as ações pedagógicas que compõem a jornada dos professores: a investigação, a reflexão, a formação e a transformação. Também nos dedicamos a discutir sobre a formação de professores como uma potente estratégia para o rompimento de práticas burocráticas e transmissivas.

Porém, ainda que essa categoria pudesse estar diretamente atrelada ao papel da coordenação pedagógica (por esta ser a figura que sabidamente é responsável pelos processos formativos nas instituições escolares), não encontramos nenhum estudo que abordasse especificamente o papel da coordenação pedagógica (ou da figura que o represente dentro das escolas infantis) diante de uma realidade situada na documentação pedagógica.

3.1.3 Discussão final

Com esta revisão integrativa, foi possível perceber que, embora a autoria de alguns dos artigos levantados se repita e concentre-se em uma determinada região geográfica do Brasil¹⁸, existem importantes discussões a respeito da documentação pedagógica, e que estas tendem a contribuir com futuras pesquisas dentro da temática. Mesmo assim, acredito que o tema carece de mais aprofundamento teórico e prático, evitando, assim, o empobrecimento de sua conceituação ou sua redução à definição de registro. Dessa forma seria possível potencializar sua compreensão e ampliar seu alcance, pois assim contribuiria consideravelmente com a construção de pedagogias para adultos e para crianças.

Porém, apesar de encontrar estudos que produzem dados a partir de experiências em escolas brasileiras, percebi que ainda são poucos os estudos de caso, a respeito da temática. Percebi, também, como dito anteriormente, a ausência de estudos voltados à coordenação pedagógica na educação infantil e relacionados à temática da documentação pedagógica, algo que, para mim, foi um dos fatores impulsionadores na escolha do objeto a ser investigado nesta pesquisa, especialmente pelo fato de que a coordenação pedagógica é uma peça essencial na formação e na transformação das jornadas de aprendizagem das escolas.

Por esse motivo, optei por realizar uma segunda revisão integrativa de literatura que tratasse sobre a temática da coordenação pedagógica na educação infantil. Esta, será discutida na sequência.

3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inexistência de artigos que abordassem a temática da documentação pedagógica atrelada ao papel da coordenação pedagógica na educação infantil foi o primeiro sinalizador que me impulsionou a realizar esta revisão integrativa de literatura. Assim como, a necessidade de ampliar a reflexão a respeito da temática que envolve a coordenação pedagógica na educação infantil e, especificamente, suas ações diante do desenvolvimento profissional docente.

¹⁸ Por exemplo, no Sul e no Sudeste.

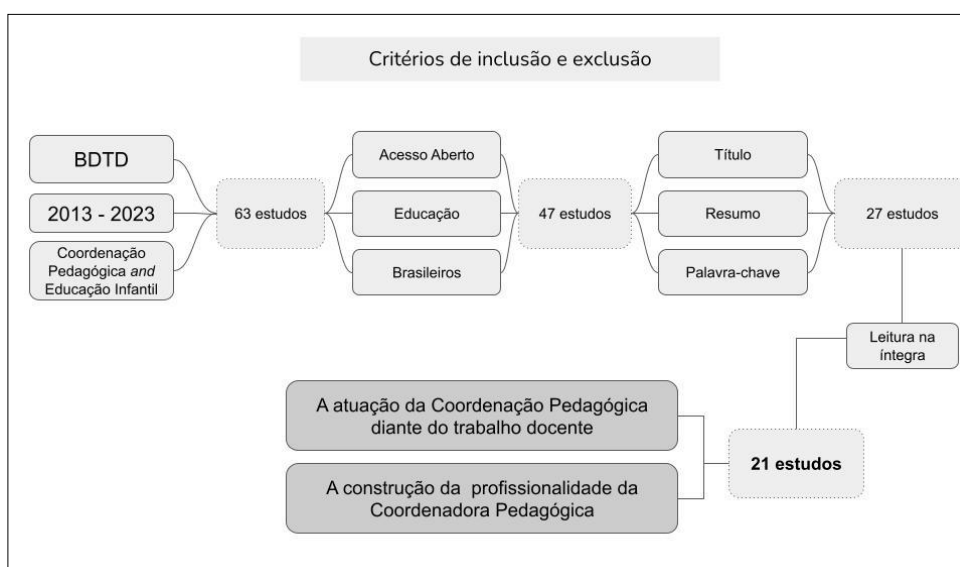
Esta revisão integrativa teve como foco a análise de teses e dissertações produzidas no Brasil, nos últimos dez anos, a partir dos seguintes descritores: *coordenação pedagógica e educação infantil*.

3.2.1 Sumarização metodológica

Inicialmente defini as estratégias de busca, dos descritores e da base de dados que eu utilizaria. Meu interesse era encontrar teses e dissertações, a partir dos descritores: *coordenação pedagógica* e *AND educação infantil*, através da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesta primeira etapa foram encontradas 63 produções. Em seguida, estabeleci os critérios de inclusão e de exclusão dos estudos da seguinte forma: estudos em língua portuguesa; realizados no território brasileiro; publicados entre os anos de 2013 e 2023; com acesso na íntegra; com foco na etapa da educação infantil. Logo, o total de produção pré-selecionada foi de 47 estudos.

A próxima etapa foi pautada pela identificação dos estudos pré-selecionados, a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves. Ao final dessas leituras, foram selecionados 27 estudos, que seriam lidos na íntegra e, posteriormente, organizados e categorizados. Após a leitura na íntegra, foram excluídas 6 produções, pois não se encaixavam no escopo do estudo apesar de no título, resumo e palavra-chave mencionar a respeito.

Figura 2 – Esquema de sumarização pedagógica



Fonte: elaborado pela autora.

Após essa exclusão, restaram 21 estudos. Em seguida, iniciei a etapa de análise e interpretação dos estudos selecionados, definindo as categorias de análise. Estas, foram definidas a partir da recorrência dos objetivos encontrados nas pesquisas, e foram descritas da seguinte forma: (i) A atuação da coordenação pedagógica diante do trabalho docente; (ii) A construção da profissionalidade da coordenação pedagógica.

Esta revisão foi composta por um conjunto de 21 pesquisas, dentre elas, dezoito (18) dissertações e (03) teses (Araujo, 2018; Pinto, 2022; Amorim-Duque, 2022), produzidas entre os anos de 2013 e 2023. Ao longo destes dez anos, apenas no ano de 2023 não foram encontradas pesquisas, nos demais anos, há pelo menos um (01) estudo em cada ano, tendo uma concentração maior de estudos nos anos de 2014 (3), 2015 (2), 2017 (3) e 2020 (3). Todas as pesquisas foram identificadas como pesquisas de abordagem qualitativa, dentre elas, encontramos metodologias de maior incidência, como, por exemplo, estudos de caso, análise documental e grupos focais. Dentre os principais instrumentos metodológicos utilizados, os mais recorrentes foram as entrevistas, as observações, os questionários e a análise de documentos.

As pesquisas incluídas nesta revisão integrativa foram catalogadas (tabela abaixo) a partir das seguintes informações: título, autoria, ano e objetivo do estudo.

Quadro 2 – Estudos incluídos

Título	Objetivo do Estudo	Autor/Ano
A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo	analisar o trabalho e as estratégias de uma Coordenadora Pedagógica em relação à condução do planejamento docente de uma creche municipal	Costi (2015)
A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens na educação infantil	analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagens na EI	Moreira (2022)
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes	Pereira (2014)
Coordenação pedagógica na educação infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês	investigar a atuação da coordenação pedagógica referente ao acompanhamento do fazer docente nos Berçários das Escolas Municipais	Pinto (2022)

O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	analisar as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente.	Oliveira (2017)
O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	De que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática	Moyano (2014)
O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência	investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na educação infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escolas de uma rede municipal de ensino.	Amorim-Duque (2022)
O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza	compreender o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, buscando apreender a perspectiva de vários segmentos que compõem um Centro de educação infantil acerca das ações que envolvem as professoras de turmas de creche.	Lopes (2019)
O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de ensino de Salvador.	compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de educação infantil	Paim (2020)
Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil	investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professoras da educação infantil	Bartholomeu (2016)
A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	investigar em que medida a formação continuada, realizada com coordenadores, contribuiu para a atuação cotidiana desses profissionais	Macedo (2014)
A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar	investigar a função dos coordenadores pedagógicos na educação infantil identificando dificuldades e propondo intervenções que favoreçam o desenvolvimento desses profissionais	Teixeira (2015)
Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana	investigar os espaços de aprendizagem do coordenador pedagógico, bem como analisar a sua percepção mediante as relações estabelecidas nos diferentes espaços de interação no contexto escolar	Herculano (2016)
Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba	investigar a atuação do Orientador pedagógico que atua na rede pública em instituições de educação infantil de um município	Galão (2021)
Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	compreender questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil	Araujo (2018)

Coordenador pedagógico da educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	investigar quais são as necessidades formativas dos coordenadores de educação infantil	Matos (2020)
Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	investigar a construção da identidade do coordenador pedagógico em determinada rede de ensino pública	Nogueira (2013)
Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	compreender o papel da formação continuada para desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico inserido na educação infantil	Schiessl (2017)
O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores	analisar o profissional Coordenador Pedagógico da educação infantil, na perspectiva dos professores que atuam em uma Creche e Pré-escola pública	Santos (2017)
Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional	investigar se as práticas formativas realizadas por Assessores, aos coordenadores pedagógicos da educação infantil, são promotoras de desenvolvimento profissional	Giaconi (2020)
A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora	como a supervisão escolar pode contribuir com as necessidades formativas da gestão escolar das creches da rede conveniada	Panizza (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2 Categorias de análise

Conforme já anunciado anteriormente, as categorias de análise foram definidas a partir da recorrência de ideias que compõem os objetivos dos estudos, da seguinte forma: (i) A atuação da coordenação pedagógica diante de o desenvolvimento do trabalho docente; (ii) A construção da profissionalidade da coordenação pedagógica, e serão discutidas a seguir. Alguns dos estudos encontrados, nas duas categorias, abordam a insuficiência de estudos voltados à coordenação pedagógica na educação infantil.

A coordenação pedagógica e o desenvolvimento do trabalho docente

As pesquisas que compõem essa categoria apontam, em sua maioria, para a questão do desenvolvimento profissional docente como sendo uma das principais responsabilidades e atribuições da coordenação pedagógica, na educação infantil

brasileira. Isso se concretizaria através do acompanhamento sistemático do planejamento, assim como da promoção de formações continuadas aos docentes.

Todos os estudos apontam a formação docente como uma das principais atribuições da coordenação pedagógica, porém, muitos deles alertam para o fato de que essas formações não parecem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores. Para isso, seriam necessárias mudanças na forma como se estruturam as formações, que precisam estar alinhadas a um ideal de reflexão, de compartilhamento, de pesquisa e de construção da autoria docente (Amorim-Duque, 2022; Moyano, 2014). Através de uma perspectiva voltada aos processos de construção, de diálogo e não da instrução ou do conteúdo (Amorim-Duque, 2022; Moyano, 2014), tais formações precisam assegurar a qualidade da oferta da educação infantil, proporcionar mais clareza, estar atreladas aos Projetos Político-pedagógicos das instituições e buscando aproximações constantes entre teoria e prática (Costi, 2015; Oliveira, 2017).

A pesquisa de Pereira (2014) apontou para a dificuldade da coordenação pedagógica em apoiar o desenvolvimento profissional de professores. Segundo a autora, isso se deve ao fato de que muitas coordenadoras pedagógicas atuam a partir do autoritarismo, resultado de uma visão ultrapassada de educação ou da falta de conhecimentos a respeito da docência, das infâncias e da educação infantil. Nas circunstâncias indicadas neste estudo, a coordenação pedagógica atua, no planejamento de projetos da escola de forma isolada, impõe barreiras nas relações com as famílias e, também, com as próprias profissionais, estas que se estabelecem de forma verticalizada, sem diálogo, sem colaboração (Pereira, 2014).

Alguns desses estudos, também pontuaram sobre falhas ou inexistências, por parte das mantenedoras, de políticas de formação continuada, voltadas às professoras e aos profissionais da coordenação pedagógica (Amorim-Duque, 2022; Lopes, 2019; Moyano, 2014; Paim, 2020; Pereira, 2014). Além disso, a ausência ou a insuficiência de formação inicial, por parte dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, revelam a fragilidade dos seus saberes, algo que impacta diretamente no desenvolvimento profissional das educadoras (Amorim-Duque, 2022).

Para Bartholomeu (2016), o desenvolvimento profissional docente se constrói através de seus registros, que resultam de uma escuta atenta, mas que sem o devido acompanhamento e devolutiva por parte da Coordenação pedagógica, não

geram impactos positivos. O registro é uma ferramenta narrativa de pensamento, ou seja, quando registra, o professor percebe-se como mobilizador ou socializador do próprio conhecimento e do conhecimento das crianças, deslocando-se de um papel centralizador (Bartholomeu, 2016). A coordenação pedagógica deve apoiar o desenvolvimento profissional de educadores, assim como oferecer-lhes condições para a estruturação de suas práticas, de suas narrativas. Logo, um dos pilares elementares da formação dos docentes, segundo Bartholomeu (2016), seria a narratividade.

Outros estudos, por sua vez, apontaram para a importância das relações interpessoais que se estabelecem dentro da escola de educação infantil, entre a coordenação pedagógica e as professoras. O fortalecimento dessas relações, através de diálogo, de colaboração, de formação continuada, seriam o ponto chave para a construção e sustentação de uma educação infantil de qualidade (Costi, 2015).

A partir da perspectiva bakhtiniana, um dos estudos investiga as relações de alteridade e de dialogicidade que se desenvolvem entre a coordenação pedagógica e as professoras (Pinto, 2022). Neste sentido, a coordenação pedagógica deve conduzir processos formativos abertos e disponíveis, pautadas numa investigação crítica, reflexiva e que potencializam o cuidado como fator inerente ao trabalho na educação infantil (Moyano, 2014; Pinto, 2022).

Um dos estudos aborda a dimensão física como um dos fatores que devem ser gerenciados pela coordenação pedagógica (Moreira, 2022). Para a autora, a promoção de ambientes de aprendizagem, tanto de crianças, quanto dos adultos, é responsabilidade inerente à coordenação pedagógica, que sua atuação é fundamental para a constituição destes ambientes, embora sejam necessários esforços externos, que envolvem arquitetura e estrutura física, para uma ressignificação, pois, estes fatores, apontados no estudo, ainda são muito voltados a um tipo de pedagogia tradicional (Moreira, 2022).

Outro estudo, abordou o acolhimento e acompanhamento do professor iniciante (Amorim-Duque, 2022) como sendo, também, uma das atribuições da coordenação pedagógica. Segundo a autora, esta que deveria exigir um esforço contínuo por parte da coordenação pedagógica, de modo que a professora iniciante não abandone a profissão (Amorim-Duque, 2022). Este estudo revelou não somente o desafio de manter na profissão, professoras iniciantes, mas, também, os outros

possíveis sintomas que podem surgir, diante do sentimento de abandono na profissão, como a fragilidade no manejo de situações cotidianas e a falta de conhecimento acerca do seu próprio trabalho (Amorim-Duque, 2022).

A maioria dos estudos selecionados nesta categoria, apontou para a multiplicidade e para a complexidade das atribuições da coordenação pedagógica com relação ao trabalho docente. Estas, que envolvem, principalmente, a formação continuada, o acompanhamento de práticas cotidianas e o acompanhamento do planejamento. Estes estudos revelaram a importância da atuação da coordenação pedagógica, que qualifica as ações pedagógicas, nas instituições de educação infantil, revelando que sua presença é fundamental para a transformação de contextos escolares.

A construção da profissionalidade da coordenação pedagógica

As pesquisas que integram esta categoria tratam dos principais aspectos que constituem a profissionalidade da coordenação pedagógica, dentre eles, as necessidades formativas para as profissionais que atuam na coordenação pedagógica (Araújo, 2018; Giavoni, 2020; Matos, 2020), incluindo as redes conveniadas (Panizza, 2018) e o impacto dessas formações em suas práticas cotidianas (Macedo, 2014) e em seu desenvolvimento profissional (Schiessl, 2017). Também foram observados, nesta categoria, estudos que investigaram a constituição da identidade da coordenação pedagógica (Nogueira, 2013), suas principais atribuições (Galão, 2021) e se elas contribuem para o seu desenvolvimento profissional (Teixeira, 2015), a forma como a coordenação pedagógica é percebida pelos profissionais que integram a escola (Santos, 2017), e, também, os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica, sob a ótica da psicogenética walloniana (Herculano, 2016).

A formação continuada para a coordenação pedagógica, assim como para as educadoras, precisa ser alinhada aos ideais propostos pelos documentos norteadores e mandatórios, de forma que os profissionais possam ressignificar suas concepções sobre infâncias, crianças, educação infantil e docência (Matos, 2020). A formação continuada também é necessária no que diz respeito à elaboração e manutenção sistemática dos Projetos Político-pedagógicos (PPP) das instituições (Macedo, 2014). Para isso, faz-se necessária a adoção de formações horizontais,

coletivas, baseadas no diálogo e no compartilhamento, contrariando a lógica da instrução (Pinto, 2022).

A maior parte dos estudos que compõem esta categoria, afirmam que o papel da coordenação pedagógica é constituído por uma multiplicidade de atribuições e, por isso, torna-se tão complexo (Santos, 2017). Além disso, pode-se perceber, através destes estudos, que pode haver um excesso de atribuições à coordenação pedagógica (muitas vezes, atribuições que não são suas), que acabam impedindo a concretização de outras bastante importantes, como o acompanhamento sistemático do planejamento e a efetivação da formação às docentes (Macedo, 2014; Nogueira, 2013; Panizza, 2018; Santos, 2017).

Os principais temas, discutidos como essenciais para os processos formativos direcionados à coordenação pedagógica, foram: a articulação entre teoria e prática (Matos, 2020), os estudos voltados às metodologias de formação (Matos, 2020), as interações e as relações entre pares (Giavoni, 2020; Herculano, 2016; Macedo, 2014), a construção de uma identidade profissional (Galão, 2021; Nogueira, 2013; Santos, 2017; Schiessl, 2017; Teixeira, 2015), o apoio ao desenvolvimento profissional docente (Giavoni, 2020; Schiessl, 2017; Teixeira, 2015), a elaboração e a manutenção do PPP (Macedo, 2014) e o aprofundamento teórico a partir dos documentos norteadores da educação infantil (Santos, 2017).

Em todos os estudos que pertencem a essa categoria, ficou evidente que os profissionais que atuam na coordenação pedagógica almejam por espaços formativos que sejam significativos (Schiessl, 2017). A formação continuada para a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado para a construção de sua identidade, de seu empoderamento e, especialmente, de seu desenvolvimento profissional (Schiessl, 2017). As lacunas deixadas pela ausência de processos formativos afetam a qualidade do trabalho da coordenação pedagógica e comprometem suas ações e objetivos, algo que favorece, também, a falta de clareza a respeito de sua identidade.

A pesquisa de Herculano (2016) discute os espaços de aprendizagem que promovem a construção da identidade da coordenação pedagógica, eles seriam constituídos a partir de espaços para a formação inicial, espaços de formação continuada em serviço, espaços de trabalho e de convivência, ou seja, no exercício de sua profissão (Herculano, 2016). Já os estudos de Araújo (2018) e Galão (2021), indicam que, a fragilidade na formação inicial destes profissionais, é uma das

características que impede a constituição de sua identidade profissional. O conjunto de estudos analisados, afirma, de alguma maneira, que a formação inicial para a coordenação pedagógica é precária e isso impacta diretamente na constituição de sua profissionalidade.

Outros aspectos, que foram destacados nestes estudos, impactam negativamente na construção da profissionalidade da coordenação pedagógica, dentre os mais comuns estão: a falta de valorização ou de reconhecimento da função, o acúmulo de tarefas, os desvios de função, a solidão e a necessidade do “aprender-fazendo” sem amparo formativo, teórico ou conceitual. Na maioria dos estudos, o nome atribuído ao cargo é coordenação pedagógica, mas podemos observar, em um estudo, que essa profissão pode ser reconhecida como Orientação Pedagógica (Galão, 2021) e, em outro estudo, como Supervisão Escolar (Panizza, 2018). Foi possível perceber que, embora as pesquisas sejam oriundas do mesmo estado (São Paulo), há, pelo menos, três nomenclaturas distintas para o cargo.

Muitos estudos abordaram a dificuldade, por parte da própria coordenação pedagógica, em perceber suas reais atribuições. Deste modo, estes profissionais esperam por orientações por parte das mantenedoras (Macedo, 2014; Teixeira, 2015; Galão, 2021; Nogueira, 2013; Panizza, 2018; Teixeira, 2015), o que nem sempre acontece. Os estudos apontaram também para a solidão profissional, por conta dessa falta de assessoria e manutenção formativa (que, segundo os documentos mandatórios para a educação infantil brasileira, deveriam ser obrigatórias), que muitas vezes podem ser consideradas como entraves políticos.

Grande parte dos estudos afirma que as formações continuadas à coordenação pedagógica deveriam ser oportunizadas em rede, pelas mantenedoras, mas que isso nem sempre acontece ou que acontece de forma precária e sem continuidade (Matos, 2020; Nogueira, 2013; Araújo, 2018; Galão, 2021). Muitas vezes, além de não sustentar o desenvolvimento profissional de coordenadores e coordenadoras pedagógicas, os entraves políticos ainda atrapalham a organização das escolas. Como no caso do estudo de Lopes (2019), que aborda, entre outras questões referentes ao trabalho da coordenação pedagógica, as políticas de governo adotadas pela mantenedora, que exigem atuação da coordenação pedagógica centrada nas pré-escolas, para o acompanhamento e antecipação dos processos de leitura e escrita, algo que contraria os documentos norteadores brasileiros.

O estudo de Panizza (2018), também aponta para a necessidade de formações e assessoramentos por parte da mantenedora, embora trate-se de um estudo realizado em uma escola particular, mas que é conveniada ao sistema público de ensino. Um dos estudos, indicou que a formação continuada para a coordenação pedagógica, ofertada em determinada rede, mesmo com encontros mensais, ainda assim, não era suficiente para a profissionalização e a efetiva formação da coordenação pedagógica (Teixeira, 2015).

3.2.3 Discussão final

As pesquisas que compuseram as categorias de análise desta revisão integrativa, indicam, dentre os muitos aspectos, que a função da coordenação pedagógica, na escola de educação infantil, é fundamental para a consolidação da profissionalidade docente neste campo.

A partir dessa análise, foi possível perceber a evidência de alguns pontos importantes, no que se refere à atuação da coordenação pedagógica, tanto em relação ao trabalho docente, quanto na construção de sua própria profissionalidade.

Assim, na relação com a docência, se sobressaem os seguintes pontos, a respeito da responsabilidade da coordenação pedagógica:

- a) acompanhamento sistemático da ação, do planejamento e da formação docente, apoiando, assim, o desenvolvimento profissional das educadoras, inclusive, com um olhar atento aos professores iniciantes;
- b) estratégias da coordenação pedagógica voltadas à reflexão, ao diálogo e às interações;
- c) estratégias de acompanhamento e acolhimento das famílias;
- d) promoção de ambientes de aprendizagens;
- e) participação na elaboração e a efetivação do PPP da escola.

Já, no que se refere a construção da identidade profissional da coordenação pedagógica, os estudos que compuseram a categoria apontaram para a necessidade urgente de formação continuada, de forma sistematizada e em rede para estes profissionais, de modo que seja possível o reposicionamento de seu

papel diante das educadoras e a construção de uma identidade profissional no campo da educação infantil.

Em ambos os aspectos, seja na relação com a docência ou na constituição da profissão, a maioria dos estudos apresentou referenciais teóricos e conceituais a respeito da coordenação pedagógica de forma genérica, ou seja, sem aprofundar nas especificidades para a educação infantil. Porém, em um dos estudos (Matos, 2020), ficou evidente a necessidade de uma formação continuada para coordenadores e coordenadoras que dê conta destes aspectos e que esteja em concordância com os documentos orientadores para esta etapa.

Talvez, esse seja um importante primeiro passo para ressignificar não só as concepções deste profissional, com relação às infâncias e a própria etapa da educação infantil, como, também, para constituir sua profissionalidade nesta etapa.

Assim, a partir das discussões feitas nas duas revisões integrativas apresentadas, no capítulo seguinte apresentarei a fundamentação teórica desta pesquisa, iniciando pelas considerações a respeito da educação infantil e de suas especificidades.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As incertezas e as dificuldades que eu, enquanto profissional da coordenação pedagógica, enfrentei ao longo da minha trajetória, aliadas ao fato de que o campo da educação infantil se diferencia notavelmente das demais etapas da Educação Básica, foram os principais fatores que justificaram minhas escolhas na definição da temática desta pesquisa. Assim como, dos caminhos que eu pretendia percorrer, buscando a fundamentação teórica mais adequada, que dialogasse com as ideias que acredito e que, de certa forma, as sustentam.

Talvez minha experiência profissional tenha influenciado diretamente nessas decisões, até porque, no início da minha profissão de coordenadora pedagógica, especialmente na rede onde eu atuava, havia pouco entendimento a respeito do cargo na educação infantil. Por lá, foram muitas as formas de atuação dessa coordenação, ao longo dos anos, mas o que prevalecia, era um intuito de fiscalizar o funcionamento das escolas, para isso, as coordenadoras pedagógicas atendiam de três a quatro escolas, mas o seu local de trabalho era a secretaria de educação. No ensino fundamental, ao contrário, além de diferença notável com relação às nomenclaturas (lá atuavam as supervisoras pedagógicas e as orientadoras educacionais), as profissionais atuavam em apenas uma única escola e respondiam diretamente a esta escola.

Da mesma forma, os achados da Revisão Integrativa de Literatura, a respeito da coordenação pedagógica, referidos no Capítulo 2, também foram essenciais na tomada de decisões para a escolha da sustentação teórica desta pesquisa.

Os estudos sobre a documentação pedagógica revelaram que ainda são poucas as pesquisas atreladas à temática da coordenação pedagógica. Já, com relação aos estudos sobre a coordenação pedagógica, embora que um dos descritores tenha sido “educação infantil”, as discussões teóricas sobre a profissão se estabeleceram de forma mais genérica, a partir de teóricos que não se aprofundam nas especificidades do campo da educação infantil.

Estes fatores, além de importantes sinalizadores, foram orientadores para este estudo. Por este motivo, escolhi iniciar as discussões que dão o embasamento teórico para esta pesquisa, pontuando sobre algumas das especificidades da etapa da educação infantil, partindo de aspectos legais, e em certa medida históricos, para, em seguida, caracterizar a docência nessa mesma etapa, partindo de tais

especificidades. A partir dessas discussões, adentro no campo da coordenação pedagógica, evidenciando alguns dos principais aspectos que a constituem, na perspectiva da educação infantil. Em seguida, irei percorrer alguns dos princípios que compõem a estratégia da documentação pedagógica, com o objetivo de revelar sua importância para a profissionalização da coordenação pedagógica na educação infantil, assim como, para o desenvolvimento profissional de professores e professoras neste contexto.

4.1 A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões que apresentarei aqui serão pontuadas a partir de aspectos legais, e em certa medida históricos, para, em seguida, caracterizar a docência nessa mesma etapa, partindo das especificidades da educação infantil. A partir disso, adentro no campo da coordenação pedagógica, discutindo sobre os principais aspectos que a constituem, na perspectiva da educação infantil, e, então, irei percorrer alguns dos princípios que compõem a estratégia da documentação pedagógica, sustentando a ideia de sua importância para a profissionalização da coordenação pedagógica na educação infantil, assim como, para o desenvolvimento profissional de professores e professoras neste contexto.

4.1.1 Breves considerações legais e históricas

A década de 1980 foi marcada por mudanças importantes no campo educacional brasileiro, especialmente por conta do contexto democrático que se estabelecia (Saviani, 2002; Vasconcellos, 2006). Neste cenário, segundo Paschoal e Machado (2012, p. 85) alguns “setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros” se uniram em torno de um movimento que pressionasse a Assembleia Constituinte, de modo a reconhecer a necessidade de uma educação de qualidade para todas as crianças, desde o seu nascimento, garantindo, a inclusão da educação infantil no sistema educativo.

Assim, a partir da Constituição de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a educação infantil passou a ser entendida como um

direito das crianças e um dever do Estado, mediante a “oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que passou a regulamentar e afirmar a educação infantil a partir de uma perspectiva pedagógica, e não mais assistencialista. A Educação Infantil, então, passa a ser compreendida como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Com a promulgação da Lei nº 11.274, que alterou a LDB no ano de 2006, o acesso ao Ensino Fundamental passa a ser obrigatório a partir dos 6 anos e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Embora essas legislações consolidem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assim como, um direito constitucional de todas as crianças, a obrigatoriedade da frequência contempla apenas a faixa etária dos 4 aos 5 anos, aspecto de muitas controvérsias no campo. Ou seja, legalmente, todas as crianças, independentemente da faixa etária, têm seu direito à educação assegurado pela legislação brasileira, portanto, têm o direito de frequentar creches, ainda que não tenham completado quatro anos de idade. Porém, esse direito é facultado aos pais ou responsáveis, o que pode justificar a não obrigatoriedade para a educação infantil.

O que me parece ser um certo consenso é que a etapa da Educação Infantil tem “atravessado um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2009, p. 7).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI)¹⁹, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas nesta etapa, dando prioridade às

¹⁹ É importante destacar que essas Diretrizes se referem a uma revisão da primeira versão homologada em 1999. Segundo Fochi e Heming (2023, p. 49) “Em 1999, foi publicada a primeira versão das DCNEI, o primeiro documento orientador mandatário dessa etapa no Brasil, que tinha apenas quatro artigos e foi pouco divulgado. Nele, apresentavam-se diretrizes norteadoras para a construção de propostas curriculares e projetos pedagógicos, sinalizando a necessidade de garantir que não se antecipassem hábitos e modelos do ensino fundamental. As DCNEI não avançaram em uma orientação muito explícita em termos de imagem de criança e currículo, mas já

[...] discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 7).

Já ao final de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, referente à etapa da educação infantil, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Nesta perspectiva, se retomarmos esses documentos que hoje regulam e orientam a etapa da Educação Infantil, poderíamos sumariá-la da seguinte forma:

- Etapa educacional que se desenvolve em ambiente não doméstico, em período diurno (Brasil, 2009), não tendo equivalência a outros tipos de serviços de atenção à criança de 0 a 6 anos.
- Sua finalidade é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22).
- Traz a garantia de acesso
 - À criança aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).
- É uma etapa com finalidade própria, sem caráter preparatório ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996; 2009; 2017);
- Promove a ampliação do “universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (Brasil, 2018, p. 36).
- Define que:

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2009, p. 13).

apontavam os três princípios orientadores para a elaboração dos projetos pedagógicos na educação infantil.”

Ou seja, a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é “o início e o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2018, p. 36). Dentro desta perspectiva, um dos avanços da atual legislação foi romper com uma imagem de criança abstrata e entendê-la como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

O arranjo curricular para esta etapa não se organiza em áreas do conhecimento ou disciplinas, mas em campos de experiência. Diferente das demais etapas da educação básica, a educação infantil não tem como base competências e habilidades, mas seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

A partir desta sumarização, é importante dizer que há uma noção de currículo que acolhe a subjetividade das crianças desta faixa etária e reconhece as especificidades dos modos de aprender e se desenvolver ao longo dos seis primeiros anos de vida.

Vale destacar que até a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 não havia uma noção de currículo explícita nos documentos oficiais (Fochi; Heming, 2023). Por outro lado, sabemos que no cotidiano das escolas havia diversos modos de concretizar ideias e perspectivas curriculares o que, em geral, se davam a partir de uma adaptação e cópia dos modelos do Ensino Fundamental, reiterando a ideia de preparação da educação infantil para o Ensino Fundamental (Fochi; Heming, 2023).

No entanto, a partir do Parecer 20 e da resolução nº 05 de 2009, que fixou as novas diretrizes, uma noção de currículo vanguarda é anunciada. Neste parecer, o currículo, além de se conectar com a imagem de criança, que este mesmo documento trata, ajuda a concretizar as concepções que se referem a identidade da educação infantil, fruto do acúmulo de conhecimento das últimas décadas.

Neste sentido, o currículo na educação infantil é o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos” já sistematizados pela humanidade (Brasil, 2009, p.12), garantindo, assim, “o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos” (Brasil, 2009, p. 12).

A partir dessa definição, os eixos do currículo na educação infantil são definidos através das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009), pois, entende-se que é através delas que a criança “elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo” (Fochi, 2020b, p. 65).

Para isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 38), “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil”, que favoreçam “experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 14). Desse modo, “é possível colocar em relação tanto os saberes das crianças como os saberes dos adultos e da cultura” (Fochi, 2020b, p. 65).

Desde a primeira versão das DCNEI (Brasil, 1999), reiterada nas DCNEI como princípios éticos, estéticos e políticos, e na BNCC (Brasil, 2018) como Direitos de Aprendizagem²⁰, é possível entender que há uma ideia específica em torno da construção das práticas pedagógicas para a educação infantil, assim como, para a organização do currículo, que se estrutura através dos campos de experiência (Fochi, 2020a). Segundo Fochi (2020b, p. 66), os Direitos de Aprendizagem podem ser considerados o “motor para a organização do trabalho pedagógico”. Através deles é possível estruturar a prática pedagógica assegurando

Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Já os Campos de Experiência²¹ representam “um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem” (Fochi, 2020b, p. 66). Desta forma, é necessário considerar as crianças como sujeitos que possuem o ímpeto de aprender, assim como, é preciso considerar suas experiências de vida e seus saberes, para poder articulá-los aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade.

²⁰ Os Direitos de Aprendizagem, segundo a BNCC são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

²¹ Os Campos de Experiências (o Eu, o Outro e Nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaço tempos, relações e transformações) estruturam a organização curricular proposta pela BNCC para a Educação Infantil, afirmando que a intencionalidade das ações e das práticas pedagógicas está ancorada nas experiências cotidianas.

A ideia de currículo, portanto, presente nos documentos oficiais que normatizam a educação infantil (BNCC, 2018; DCNEI, 2010) é a de um currículo que coloque a criança no centro do planejamento. Ou seja, cabe ao professor ser o responsável pela criação e organização de “contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construir sentidos particulares e coletivos” (Fochi, 2020b, p. 61).

Embora tais documentos normativos sejam bastantes claros e apontem para definições objetivas a respeito da educação infantil, é preciso considerar que a estruturação desta etapa, como pertencente à Educação Básica, é recente e, por isso, “foi sendo influenciada fortemente pela racionalidade dos processos de escolarização das etapas subsequentes” (Samia, 2018, p. 130). Da mesma forma, a docência na educação infantil foi se moldando a partir dos mesmos parâmetros, sem considerar “a dimensão relacional entre adulto e criança como um dos aspectos transversais para orientar o trabalho pedagógico” (Fochi, 2020a, p. 15)

Não obstante, a partir daquilo que os documentos oficiais orientam, é possível afirmar a necessidade de organizar e proporcionar constantes processos formativos, aos professores e professoras, que contemplem as especificidades da educação infantil, de modo que seja possível a “construção de uma noção de docência que ainda está por ser inventada” (Fochi, 2020a, p. 15), que também é específica, na tentativa de “consolidar uma identidade mais coerente com a natureza infantil (Samia, 2018, p. 130)”.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação pontua sobre a necessidade de formação e capacitação constantes para os professores, afirmando, inclusive, que elas devem ocorrer dentro das próprias instituições escolares, de modo que as especificidades de suas atribuições, assim como, os objetivos da educação infantil sejam atendidos (Brasil, 1996).

O Parecer nº20/2009 das DCNEI destaca a importância da formação continuada para os professores da educação infantil, como um direito e uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática e de sua identidade profissional:

Programas de formação continuada dos (as) professores (as) e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre suas práticas docentes cotidianas em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar

decisões sobre as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009, p.13).

Frente a essa responsabilidade de tornar a formação como um espaço que constitui as identidades dos professores e que deve lhes assegurar condições para refletir sobre suas práticas cotidianas, a função da coordenação pedagógica é fundamental, e, também, é muito específica, quando pensamos nos processos formativos que devem acontecer na Escola.

Porém, a LDB não especifica as atribuições da coordenação pedagógica, nem na educação infantil, nem nas demais etapas da Educação Básica, e sim, aponta para as atribuições dos estabelecimentos de ensino, de forma geral. Ela traz, no artigo 64, a definição a respeito dos profissionais que integram a administração escolar:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996)

Estes, assim como outros artigos ao longo da LDB, revelam certa flexibilidade para a elaboração e manutenção dos processos de formação docente, o que de certa forma, pode comprometer a concepção da identidade profissional da coordenação pedagógica, especialmente quando nos referimos à etapa da educação infantil.

Apesar disso, face ao contexto histórico que envolve a constituição da figura da coordenação pedagógica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, surgem novas possibilidades para o cargo de coordenação pedagógica no contexto escolar.

Segundo as autoras Alves e Duarte (2012, p. 6), a função da coordenação pedagógica ²², a partir da LDB de 1996, passou a ser associada a atividades como “assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação”, através da mediação do conhecimento e da criação e sustentação de ambientes de

²² Em sua obra, as autoras utilizam o termo Supervisão Pedagógica, para referir-se ao profissional que faz a mediação entre os processos de ensino-aprendizagem e a coordenação do trabalho pedagógico, nas instituições de Educação Básica, mas, entendo que elas optaram por essa nomenclatura, referindo-se a mesma função da coordenação pedagógica.

aprendizagem, “fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar”.

Assim, a LDB de 1996, conforme já pontuado, traz uma descrição de forma mais genérica a respeito das atribuições da coordenação pedagógica. Porém, reitera que este é um dos profissionais que integra a gestão escolar e que, portanto, carrega consigo a responsabilidade de sustentar e articular a proposta pedagógica, as relações, as aprendizagens dos adultos, a escola e a comunidade.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil - DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), embora não abordem tal questão, deixam explícitas as especificidades das propostas pedagógicas da educação infantil, da função sociopolítica e pedagógica, da noção de currículo, da imagem de criança, o que nos indica perspectivas sobre o trabalho do professor na educação infantil e, por sua vez, o horizonte de ação da coordenação pedagógica.

Sendo assim, uma vez que nesta seção abordei sumariamente sobre a forma como a educação infantil se constitui, em termos de ordenamento legal e, também, de algumas de suas especificidades, no próximo tópico irei tratar sobre a constituição da docência nesta etapa, reforçando a ideia de a educação infantil se estrutura de forma bastante diferenciada das demais etapas e, por esse motivo, requer uma docência específica.

4.1.2 Especificidades da docência na Educação infantil

Partindo de tais definições, que afirmam a etapa da educação infantil como uma etapa que possui suas especificidades e não se caracteriza a partir de uma lógica conteudista ou escolarizante, o primeiro destaque a ser feito é de que o papel de professoras e professores, de acordo com Fochi (2020b, p. 60), não pode ser o de “quem persegue metas predefinidas” e que reduz as crianças a meras comparações, desconsiderando suas singularidades, tampouco, aquele “que abandona a criança à sua própria sorte” e compactua com discursos que empobrecem suas ações e pensamentos. Ao contrário, tais definições apontam para a necessidade de uma docência inventada, onde o modelo de professor está ainda por ser construído (Fochi, 2020b).

Isto significa que, para pensar a docência na educação infantil, não se pode recorrer ao “sentido clássico do termo didática – arte de ensinar”, pois esta não

responde as particularidades presentes nesta etapa (Fochi, 2020b, p. 67). Seria necessário, segundo Fochi (2020b, p. 67), que essa docência fosse ressignificada a partir de uma perspectiva que vise a

[...] construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, uma vez que é isso que faz com que ela se lance a experimentar e a descobrir como é estar-no-mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.

Essa docência precisa estar ancorada em uma “visão relacional e participativa” (Fochi, 2020b, p. 15), pois a etapa da educação infantil se distingue das demais e requer uma outra imagem de professor, um outro modo de ser e de fazer docência que “não encontramos na nossa experiência escolar e formativa” (Fochi, 2020a, p. 15).

Com relação a isso, Oliveira-Formosinho (2002, p. 43-44) destaca que

o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância.

Tais aspectos, segundo esta autora, são essenciais para reafirmar a *singularidade* da docência na educação infantil, pois existem algumas dimensões que caracterizam essas singularidades, dentre elas: as particularidades no desenvolvimento de bebês e de crianças pequenas, assim como, a responsabilidade de professoras e professores por este desenvolvimento; a diversidade de atribuições que esta etapa requer; a necessidade de integração e de interação entre o conhecimento, os saberes e a afetividade (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na perspectiva de Rinaldi (2019, p. 228) “a tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e as pesquisas das crianças sejam legitimadas e ouvidas”. Filippini (2018, p.153) reforça essa ideia, ao pontuar que a docência na educação infantil se caracteriza pela “provocação de oportunidades e descobertas, através de uma espécie de facilitação aberta e inspirada e de estimulação e diálogo, de ação conjunta e de co-construção de conhecimento pela criança”. Ou seja, ambas autoras reforçam a ideia de que ser professor e professora nesta etapa tem a ver com uma pedagogia da escuta (Rinaldi, 2019), uma pedagogia que se sustenta em/na relação com os bebês e as crianças.

A docência, nesse contexto, possui características bastante complexas. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002, p. 62) pontua que, assim como os bebês, as crianças e a própria etapa da educação infantil, essa docência se caracteriza como “uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida”. Para a autora, esta jornada está em constante evolução e “envolve crescimento, como o da criança, requer empenho com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 62).

Tais concepções indicam que o papel do professor na educação infantil se constitui através da conexão de diferentes e importantes fatores, algo que Oliveira-Formosinho (2002, p. 50) vai denominar como “ser, saber, sentir e agir”. A autora afirma que é através da união destas dimensões e de sua abrangência que esta profissionalidade se constitui (Oliveira-Formosinho, 2002), não podendo ser definida como uma “ciência transferível, mas antes uma compreensão, uma sensibilidade para o conhecer” (Rinaldi, 2019, p. 137).

Com relação a isto, Sacristán (2022, p. 82) advoga que “a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento [...] A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas”. Segundo o autor, a prática só pode ser aprendida no exercício da própria prática e que, então, nos resta entender qual o papel da teoria na construção dessa prática. Portanto, a ideia de Sacristán (2022) com relação ao conhecimento, é de que ele, por si só, não garante boas práticas. De acordo com este autor, a ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas a formação de professores muitas vezes falha ao transmitir uma ciência que não serve para estimular o pensamento crítico (Sacristán, 2022).

A prática docente, o "saber-fazer" não é apenas derivado do conhecimento adquirido na formação, mas também é influenciado pela matriz cultural de onde provêm os professores, também de seus desejos, de suas motivações, pensamentos e da reflexividade exercida (Sacristán, 2022).

Assim, Malaguzzi (2018, p. 78) afirma que tal como a inteligência, que se aprimora com o exercício constante, “o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta”. Ele faz uma bonita e profunda definição a respeito do que é ser professor de crianças, quando diz:

Os professores - como as crianças e todas as outras pessoas - sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões e estas em novos pensamentos e novas ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e então interpretá-las [...] os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. [...] Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas” (Malaguzzi, 2018, p. 78).

Uma tarefa que, segundo Malaguzzi (2018, p. 78), é complexa e requer o mínimo de conhecimentos básicos, na formação inicial de professores, “a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças”. Esses conhecimentos básicos seriam sobre a vida, sobre a natureza, sobre o mundo, conteúdos básicos, não para serem ensinados, mas que poderiam auxiliar os professores na tomada de decisões, na consolidação da sua prática, porque a “prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria” (Malaguzzi, 2018, p. 91).

Entretanto, de acordo com Malaguzzi (2018), em Reggio Emilia, por exemplo, a preparação dos professores é falha. Uma “preparação fundamentada em nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados” e que, portanto, deverá se consolidar diretamente nas escolas, enquanto atuam com as crianças (Malaguzzi, 2018, p. 77).

Ou seja, é através da experiência prática e cotidiana, “apoiada em reflexão e enriquecimento contínuos” (Filippini, 2018, p. 118) que a profissão pode ser mais bem qualificada e aprimorada. A profissão do educador de crianças não pode ser definida pelo ato de ensinar, mas sim, por “entendimentos, conhecimentos e intuições”, de maneira partilhada e dialogada entre pares (Rinaldi, 2019, p. 137). Nesse sentido é que vejo o coordenador pedagógico como uma figura essencialmente importante para a formação situada e para o desenvolvimento curricular, pedagógico e profissional.

A formação dos professores e das professoras, segundo Rinaldi (2019, p. 138), precisa fazê-los sentirem-se não só como profissionais, mas, também como pessoas,

[...] deve ser muito ampla e abranger diversas áreas de conhecimento, não apenas psicologia e pedagogia. Um professor cultivado tem não só formação multidisciplinar, como cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo; a cultura do pensamento baseado em projetos (Rinaldi, 2019, p. 138).

Cabe ao professor ser um “mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos” (Folque, 2018, p. 39). Entretanto, o professor também precisa cultivar cultura para que possa oferecê-la (Sacristán, 2022, p. 85).

Nessa perspectiva, Sacristán (2022) nos convida a refletir sobre o modo como a docência se constitui, sobre o modo como se dão os processos de aprendizagem dos professores. Para este autor,

A forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem (Sacristán, 2022, p. 86).

Ou seja, se a docência se constitui a partir de diferentes modos de cultura compartilhados, pode-se dizer, então, que a colaboração “facilita o alinhamento de comportamentos e uma modificação das teorias pessoais” (Malaguzzi, 2018, p. 91). Dessa forma, Malaguzzi (2018, p. 91) afirma que a docência, quando inserida em uma cultura de colaboração e de participação, “é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica”.

Para Oliveira-Formosinho (2002a, p. 49), “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e suas competências”. Logo, a sua profissionalidade deve ser baseada na *integração* de saberes e de funções, porque é preciso reconhecer a criança como um todo, a partir de suas potencialidades, mas também de suas vulnerabilidades e necessidades. Deve ser baseada, também, na *interação* seja com as crianças, com outros profissionais, com as famílias ou com a

comunidade, dadas as necessidades e especificidades desta faixa etária (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Portanto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), há na educação infantil uma profunda ligação entre a função pedagógica e a função do cuidado, que exigem uma profissionalidade baseada na integração e nas interações. Sendo assim, tais funções devem ser constantemente discutidas e investigadas, de modo que o âmbito da profissionalidade docente, para esta etapa, seja sempre alargado e integrado. Ou seja, há uma grande responsabilidade a ser cumprida também em termos de formação continuada para estes profissionais.

Aqui cabe afirmar a importância de uma formação prática supervisionada²³, porque, segundo Oliveira-Formosinho (2015, p. 11), “não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional”, para que isso aconteça “são necessários processos experienciais longos e apoiados”. Assim como, é importante afirmar sobre a função de quem supervisiona e acompanha essas práticas. Do mesmo modo que a profissionalidade docente se desenvolve para e com as especificidades da educação infantil, a coordenação pedagógica nesta etapa também deve se desenvolver.

A partir dessa perspectiva, que trago para esse diálogo a função principal da coordenação pedagógica na educação infantil, que, ao meu entender é a de sustentar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional²⁴ dos professores. Além disso, é responsabilidade da coordenação pedagógica criar pontes entre o conhecimento e a ação prática destes (Filippini, 2018).

Talvez, tais funções sejam inerentes ao cargo de coordenação pedagógica de forma geral, nos diferentes contextos educacionais, já que é sua a responsabilidade “por fazer com que a escola seja reinventada o tempo todo pelos diferentes sujeitos que nela interagem e dialogue com a sociedade e suas transformações” (Diaz; Perez, 2023, p. 13). Também, é evidente que em muitos aspectos, a profissionalidade da coordenação pedagógica se constrói de forma similar nos diferentes contextos educacionais. Porém, em outros aspectos, essa

²³ Acho importante pontuar sobre a minha própria experiência, através de uma prática supervisionada. No semestre passado (02/2023) pude realizar a experiência de docência no ensino superior, através de um estágio supervisionado, junto ao meu orientador prof. Dr. Paulo Fochi. Uma experiência totalmente diferente do que eu já havia experimentado e que certamente me possibilitou novos e importantes conhecimentos.

²⁴ A respeito desse conceito, abordarei com mais profundidade a no item 3.2.4.

profissionalidade se difere, especialmente quando falamos nas especificidades da educação infantil.

Acho importante pontuar, lembrando as ideias de Oliveira-Formosinho (2002b), que, assim como a docência na educação infantil está em constante processo de reinvenção e se difere de outros contextos profissionais, em muitos aspectos, a coordenação pedagógica também precisa ser discutida e entendida a partir das especificidades da educação infantil.

A partir dessas especificidades, talvez, a mais importante seja a respeito da imagem de criança. Sim, este é um contexto que abarca a complexidade dos bebês e das crianças e que, portanto, exige que o conhecimento construído em torno da profissão seja pautado a partir dessa imagem. De acordo com Filippini (2018), cada coordenador ou coordenadora vai construindo essa imagem a partir de sua experiência e formação, de forma coletiva e contínua (Filippini, 2018).

Para esta autora, é essencial que a coordenação pedagógica enxergue cada criança como única, como protagonista de suas ações, porque entender isso torna possível conceber a ideia de que a escola é “um sistema no qual tudo está conectado” (Filippini, 2018, p. 118). Neste sistema, de acordo com Filippini (2018, p. 118), a coordenação pedagógica, ou pedagoga²⁵ como a autora se refere, não só está inserida como atua diretamente através de múltiplas funções.

Outro ponto importante que caracteriza a coordenação pedagógica na educação infantil, é a forma como esse profissional apoia o trabalho dos professores, buscando promover aquilo que Dewey (*apud* Filippini, 2018) definiu como *aprendendo a aprender*. De acordo com Filippini (2018), essa atitude defendida por Dewey provoca a disponibilidade para a mudança e uma abertura para o diálogo e, em um universo que exige um contínuo refinamento na habilidade de escuta e observação das crianças, tornam-se essenciais. Além disso, sustentar essa atitude é essencial no contexto da educação infantil, onde a principal tarefa dos professores não é a de ensinar e sim de entender o modo como as crianças aprendem (Malaguzzi, 2018).

Assim, ao discutir algumas especificidades da docência na educação infantil, busco situar também a importância de uma coordenação pedagógica específica.

²⁵ Pedagoga é o termo utilizado para definir o profissional que realiza a função de coordenação pedagógica, embora Filippini (2018) afirme que o termo não possa ser traduzido literalmente dessa forma.

Logo, as ideias a seguir serão apresentadas a partir das características e das concepções que compõem o papel da coordenação pedagógica na educação infantil, para, em seguida, discutir alguns dos conceitos que me ajudam a defini-lo, sustentando tais especificidades.

4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença da coordenação pedagógica na escola é um fenômeno, de certa forma, recente, a partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, também, da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). Segundo Domingues (2015), daí em diante a profissionalidade da coordenação pedagógica vem sendo discutida com mais força, e sua presença vem sendo marcada pela importância de sua atuação diante da formação continuada de professores e professoras.

No contexto educacional brasileiro, a coordenação pedagógica, embora bastante consolidada, apresenta diferentes variações seja com relação às suas atribuições ou às nomenclaturas que estão associadas ao cargo e, até referentes ao reconhecimento de seu trabalho. Essas variações podem, em alguma medida, influenciar diretamente na consolidação de sua identidade profissional, acarretando muitos desvios em suas atribuições (Diaz; Perez, 2023).

Em um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita, as autoras Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que há um notável aumento da literatura que abrange a profissionalidade, a identidade e, até a subjetividade em torno da coordenação pedagógica. Esse dado revela que são crescentes as contribuições para a construção do estatuto dessa profissão.

No entanto, no campo da educação infantil, ainda são escassas as produções voltadas à coordenação pedagógica na educação infantil. Embora que a revisão integrativa de literatura aponte para um número expressivo de teses e dissertações a respeito do campo, as discussões teóricas sobre a construção da identidade da coordenação pedagógica são, em grande parte, baseadas em estudos mais generalistas, que discutem o cargo e sua profissionalidade de forma ampla, sem considerar que a educação infantil, em muitos aspectos se diferencia das demais etapas.

Aqui talvez seja o caso de mencionar que não estou convencida de que podemos falar sobre uma noção geral de coordenação pedagógica que sirva a todas

as etapas da educação básica. Parte desse não convencimento é oriundo da minha experiência e parte dos achados da literatura. Não são poucos os momentos que li sobre coordenação pedagógica e não reconhecia a especificidade da educação infantil. Se é certo que em muitos aspectos há uma similaridade na atuação do coordenador pedagógico independente da etapa que atue (atribuição formativa, gestão pedagógica), também me parece que em muitos aspectos é diferente. Esse “dilema” que desde o momento da qualificação desta pesquisa foi tão bem problematizado pela banca, a quem eu já agradeço, creio que se tornou uma espécie de “ponto de fuga” da minha dissertação. Ou seja, trata-se de uma referência no meu horizonte que ajuda a construir a perspectiva sobre algo, neste caso, sobre a ideia da coordenação pedagógica na educação infantil. E construir uma perspectiva não é exatamente desvelar uma “realidade” ou “verdade”, mas assumir os pontos de vista que consigo dar a partir das escolhas que faço para perspectivar o assunto.

Além disso, tais considerações me remetem a finalidade desta pesquisa, que se situa a partir da construção da epistemologia da prática: a prática de uma Coordenadora Pedagógica. Algo que, para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 250) configura-se como *conhecimento-da-prática*, e que, de acordo com as autoras, é um conhecimento construído no desenvolvimento da atuação profissional, durante a prática, que se coloca como *lócus* da investigação (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Ou seja, este estudo de caso tem o objetivo de revelar a maneira como o conhecimento da prática da coordenação pedagógica na educação infantil é construído e o modo como impacta na transformação do contexto escolar, além da possibilidade de inspirar outras realidades. Neste sentido, a escola, que é o cenário de atuação desta coordenadora, torna-se o “*lócus* do qual podem emanar as mudanças que inspirarão” outras políticas, outros contextos, outras práticas. (Pinazza, 2014, p. 59).

Para tanto, embora algumas características gerais da coordenação pedagógica sejam evidenciadas no decorrer dessa seção, suspeito que muitas outras ainda precisam ser reinventadas, tal como mencionado anteriormente. Assim, no decorrer das próximas seções, além de pontuar alguns dos principais aspectos que constituem a profissionalidade da coordenação pedagógica, serão discutidos conceitos, considerados centrais nesta pesquisa, que servem de sustentação para a

construção da epistemologia da prática da coordenação pedagógica na educação infantil.

4.2.1 A profissionalidade da coordenação pedagógica

Sustentar que a profissão de coordenação pedagógica precisa estar atrelada às especificidades da educação infantil, é essencial para esta pesquisa. Bem, se esta é uma etapa que se caracteriza a partir de singularidades e especificidades e que se diferencia das demais etapas e de uma finalidade escolarizante, ela requer professores e professoras que atuem a partir de uma outra lógica, assim como, de coordenadoras e coordenadores que atendam tais especificidades.

Por conta disso, o primeiro ponto a ser destacado é importância de discutir a construção da identidade dessa coordenação pedagógica, tentando estabelecer o máximo de proximidade das peculiaridades presentes no campo da educação infantil, resignificando sua função e recolocando-a “a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua do docente na escola” (Domingues, 2015, p. 21).

Assim, retomo à revisão integrativa de literatura sobre a coordenação pedagógica, para destacar a nomenclatura do cargo, já que alguns dos estudos que compuseram o escopo da revisão, indicaram que a termo “coordenação pedagógica” é predominante, embora tenham sido encontrados outros modos de defini-la.

Esse ponto é reafirmado pelas autoras Diaz e Perez (2023, p. 15), quando indicam que a denominação do cargo pode variar conforme as particularidades de cada região brasileira ou das redes de ensino, sendo definida como “orientadora pedagógica/orientador pedagógico, supervisora pedagógica/supervisor pedagógico, professora-coordenadora/professor-coordenador”. Segundo as autoras, também há “uma variação nas formas de atuação nos diferentes contextos” (Diaz e Perez, 2023, p. 28).

Já a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), não faz referência ao termo “coordenação pedagógica”, e sim aos termos “Supervisão Pedagógica” e “Orientação Educacional”, deixando, de fato, a critério dos estados, dos municípios e das redes educacionais a decisão de escolha a respeito da nomenclatura do cargo. Suspeito que, talvez, este seja um importante aspecto que contribui para possíveis

indefinições (ou confusões) a respeito das atribuições da coordenação pedagógica no Brasil.

Ainda, segundo Diaz e Perez (2023), algumas pesquisas brasileiras apontam para uma indefinição a respeito da identidade de coordenadoras e coordenadores pedagógicos, atrelada a *desvios* em suas funções. Com relação a isso, Domingues (2015, p.15) destaca que,

Embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico.

No que se refere a essa indefinição, tanto do *território* de atuação, quanto da *identidade* da coordenação pedagógica, Fernandes (2004) complementa afirmando que ela é agravada por seu isolamento profissional. Isolamento que, do ponto de vista de Placco (2003), denuncia possíveis dificuldades e ineficiência em sua atuação.

Além do mais, sem uma identidade, o profissional da coordenação corre o risco de cair na armadilha da centralização dos processos e da burocratização da profissão. Segundo Diaz e Perez (2023), para que seja possível amenizar esses desvios e, assim, traçar definições sobre as atribuições da coordenação pedagógica, é imprescindível reforçar, de antemão, que a função da escola é promover e sustentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos.

Embora a falta de definição de uma identidade específica para a coordenação pedagógica seja um ponto frágil, seu papel, em um “movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola” (Domingues, 2015, p. 25). Por esse motivo, o exercício de reflexão cotidiano, através da formação colaborativa e democrática, é tão importante para a afirmação da profissionalidade da coordenação pedagógica.

Neste sentido, Vasconcellos (2006) defende a ressignificação da profissão, de modo que a coordenação pedagógica se distancie dos modos de fazer baseados na fiscalização e no controle, em detrimento de práticas cooperativas e democratizadas. Sua atuação, então, passa a ser concebida “como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das

experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo” (Domingues, 2015, p. 17).

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228) definem que a função do coordenador pedagógico é “articuladora, formadora e transformadora” e que, por isso, ele “é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores”. As autoras complementam, afirmando que as funções *articuladora* e *transformadora* estão interligadas ao papel formativo da coordenação pedagógica - articuladora, porque gerencia “na escola o significado do trabalho coletivo” e transformadora porque, através da participação, estimula “a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 230).

Na perspectiva italiana, por exemplo, o termo *pedagogista* é utilizado para definir o profissional que exerce variadas funções e interações dentro da escola de educação infantil, incluindo o apoio ao trabalho dos professores. Porém, segundo Filippini (2018, p. 117) não se pode traduzir, de forma literal, a expressão *pedagogista* para a expressão coordenação pedagógica, justamente porque na perspectiva italiana, este é um papel que trata as especificidades da etapa da educação para as infâncias. Embora ambas as funções sejam equivalentes, e, em algumas literaturas italianas traduzidas para o português, o termo coordenação pedagógica seja frequentemente adotado, o papel do pedagogista está situado a partir de uma certa imagem de criança, de docência, de escola e de comunidade (Filippini, 2018). Ou seja, seu papel está intimamente ligado as especificidades da educação infantil.

Em sua obra, bastante recente, as autoras Dias e Perez (2023) tratam sobre variados aspectos que constituem a profissionalidade da coordenação pedagógica, de forma bem abrangente, porém, em dado momento, pontuam que determinados fatores precisam ser diferenciados entre as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Para as autoras, “o papel da coordenação pedagógica é concebido e vivenciado de modos diversos, e a representação que temos de suas atribuições influenciará diretamente as atividades realizadas com a equipe de profissionais da escola e com os estudantes” (Dias e Perez, 2023, p. 28). Logo, o entendimento construído a respeito da educação infantil é o que orientará a ação pedagógica de coordenadores e coordenadoras no contexto educativo.

Assim, recorro novamente as ideias de Filippini (2018), quando afirma que o papel da coordenação pedagógica na educação infantil, deve estar intimamente ligado às especificidades desta etapa.

Para esta autora, a sustentação ao trabalho de professoras e professores é de responsabilidade do coordenador pedagógico, que deve atuar diretamente na identificação e escolha de *novos temas* e de *experiências* que possam impactar positivamente em seu desenvolvimento profissional, especialmente por conta da formação inicial insuficiente que muitas vezes é oferecida (Filippini, 2018, p. 118). Além disso, a complexidade da docência na educação infantil requer uma formação com diferentes tipos de temáticas que possibilitem o refinamento das práticas de observação e escuta das crianças e do aprimoramento da documentação e de suas investigações (Filippini, 2018).

Segundo Cagliari *et al.* (2016) as temáticas identificadas pela coordenação pedagógica emergem do cotidiano da escola e são problematizadas de forma compartilhada entre os profissionais. Entre essas temáticas, as autoras afirmam que as principais são: “como e o que observar; como as crianças interagem e aprendem; maneiras de encontrar a zona de desenvolvimento proximal das crianças, dos colegas e dos pais; e como se tornar parte e contribuir com a ação educacional” (Cagliari *et al.*, 2016, p. 267).

Desta forma, ações como “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola” (Libâneo, 2004, p. 221), imbricadas nos processos formativos²⁶, são a base para a constituição de seu papel e para a garantia da qualidade da ação pedagógica e da efetivação da proposta da escola.

Na perspectiva de Diaz e Perez (2023, p. 32) os três principais compromissos da coordenação pedagógica são: *seu papel na gestão do currículo, seu papel na formação docente, seu papel como pesquisador da própria prática*. Compromissos que envolvem encontros regulares com a direção e com os professores, momentos de estudo, registro e autoformação, tempo de qualidade para reuniões de planejamento coletivo e individual, situações em que possa acompanhar o desenvolvimento das crianças, etc.

²⁶ Por espaços formativos, quero me referir a toda e qualquer forma de promover e sustentar as aprendizagens dos profissionais da escola, por meio de ações que caracterizam as funções da coordenação pedagógica.

Além disso, é essencial que tais ações sejam pautadas pela “interação entre pares”, assim como pela “troca de saberes” (Campos; Aragão, 2012, p.39), porque estamos falando da instituição educativa, que se organiza e se constrói (ou pelo menos deveria) de forma colaborativa, participativa e democrática. Nesta lógica, as autoras Diaz e Perez (2023, p. 29) salientam que é através do

[...] exercício reflexivo da profissão, nas atividades e nos encontros realizados cotidianamente que se dá o fortalecimento da identidade da coordenação como articuladora da relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender [...].

É através das diferentes relações, que se constituem no cotidiano – com a direção da escola, com os professores, com as famílias e com as crianças – que o trabalho da coordenação pedagógica vai se consolidando e se fortalecendo, justamente porque as práticas colaborativas são asseguradas (Diaz; Perez, 2023). Este, que não é um trabalho com ações e tarefas previamente definidas, pois, segundo Campos e Aragão (2012), o cotidiano da escola faz emergir diferentes situações, daí que as decisões tomadas de forma coletiva são fundamentais.

Ademais, é no cotidiano da escola, a partir de tais situações, que surgem muitas das problematizações a serem dialogadas e refletidas através de espaços formativos conduzidos pela coordenação pedagógica. Como defende Canário (1998, p. 10):

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

A definição de Canário (1998) é bastante significativa no que diz respeito à principal tarefa da coordenação pedagógica, pois trata da aprendizagem de professores e de professoras. Para este autor, a escola é o lugar onde “os professores aprendem [...] aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*” (Canário, 1998, p. 9, grifos do autor).

A partir dessa premissa o papel da coordenação pedagógica se evidencia como um ponto chave para a estruturação das jornadas de aprendizagem dos professores, seja através da organização e da condução dos processos formativos

individuais ou coletivos, seja na organização e estruturação do cotidiano escolar. São essas estratégias que irão garantir o aprender da profissão, e é nesse aprender que reside a possibilidade de impactar as jornadas de aprendizagem, também, das crianças.

Pensando dessa forma, é quase que automático associar a imagem de um coordenador ou de uma coordenadora pedagógica ao papel de liderança. Porque, a natureza formativa de sua profissão implica em ações de liderança, e porque a liderança “se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas” de modo que “aprendam” e “construam conhecimento” (Lück, 2022, p.17).

É a partir desta perspectiva que proponho a sequência deste texto, pensando na ideia da liderança pedagógica associada ao papel da coordenação pedagógica, justamente por sua importância para a condução de processos formativos que envolvam, ao mesmo tempo, as aprendizagens contínuas dos professores e a transformação dos contextos em que eles estão inseridos, de modo que a realidade educacional seja impactada positivamente.

4.2.2 A coordenação pedagógica como Liderança Pedagógica

Dada a complexidade da educação infantil – e todas as suas especificidades – especialmente no que diz respeito a garantia do desenvolvimento integral de bebês e de crianças, o que se espera do trabalho da coordenação pedagógica é que ele seja realizado de modo *multiprofissional* (Pound, 2010, p. 72), e por essa razão a ideia de exercê-la como uma liderança pedagógica é tão atraente, justamente para dar conta dessa complexidade.

Partindo dessa perspectiva e da importância de uma coordenação pedagógica atuante, atenta às pistas do cotidiano e que esteja a frente dos processos formativos da escola de educação infantil, recorro ao conceito de *liderança pedagógica*²⁷, amparada especialmente por autores como Hargreaves e Fink (2007), Domingues (2015), Pinazza (2014), Lück (2022), Fullan e Quinn (2022).

Inicialmente, acho importante pontuar que embora o conceito de liderança seja bastante amplo na literatura brasileira e, talvez, até mundial, o diálogo que busco estabelecer aqui é bastante pontual, pois, situa-se na relação com o papel da

²⁷ Influenciada por Pinazza (2014), utilizarei essa terminologia por acreditar que é a forma mais adequada para definir o conceito de liderança atrelado ao papel da coordenação pedagógica.

coordenação pedagógica, especificamente no campo da educação infantil. Sendo assim, para traçar uma definição de liderança pedagógica, recorro aos autores citados, pois estes têm destacado o conceito como sendo uma característica essencial na definição da qualidade de contextos educativos.

A liderança é um conceito que está diretamente atrelado aos processos socioculturais e vem ganhando notoriedade nos contextos educativos como uma estratégia para garantir a qualidade dos processos de aprendizagem, seja de adultos ou de crianças (Lück, 2022). De acordo com Lück (2022), a partir de uma transformação paradigmática, as relações e o sentido do trabalho vão ganhando outras formas, assim como o sentido da liderança. Essa transformação tem como marca uma atuação profissional muito mais sensível e humana, dadas as complexidades dos contextos educacionais. Na definição apresentada por Lück (2022, p. 17), o conceito de liderança, no âmbito pedagógico, caracteriza-se

[...]como a capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhorias em alguma condição, e até mesmo, divirtam-se juntos de modo construtivo.

Segunda a autora, este é um conceito amplo, permeado “pela subjetividade de quem observa, estuda, vive e experiencia”, e envolve uma “riqueza de possibilidades” que acaba por originar “conceitos polissêmicos, de múltiplos significados” (Lück, 2022, p. 27). Lück (2022) pontua, ainda, que a liderança pode ser uma característica presente em qualquer profissional da educação, mas requer determinados conhecimentos e habilidades que, muitas vezes, estão atrelados aos profissionais que atuam em cargos da gestão, especialmente pela abrangência de suas atribuições.

O campo educacional, por si só, demanda diversos tipos de liderança, mas, é no exercício da gestão que essa característica se torna fundamental. Para Lück (2022, p. 35), a liderança é um

processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (Lück, 2022, p. 35).

Para tanto, esta autora descreve algumas características comuns, encontradas em lideranças atuantes, como: influenciar e motivar pessoas, demonstrar clareza em suas intenções e propósitos, incentivar a participação e a interatividade entre os profissionais, possuir elevado senso crítico e reflexivo, promover a sustentação e o desenvolvimento profissional (Lück, 2022, p. 35, grifo meu).

Hargreaves e Fink (2007), por sua vez, definem o conceito de liderança associado à ideia de *sustentabilidade*. Em sua obra “Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem”, os autores abordam a necessidade de mudanças no campo educacional, a partir do conceito de sustentabilidade, alegando que essas mudanças, para serem eficazes, precisam ser duráveis e sustentáveis. Daí que ancoram, também, o papel da liderança na sustentabilidade, pois, segundo Hargreaves e Fink (2007), para concretizar e sustentar tais mudanças é necessário que haja, também, uma liderança que as conduza, que as preserve.

Para Hargreaves e Fink (2007, p. 17), o conceito de sustentabilidade é trazido como uma metáfora, importada do campo das ciências ambientais, representando “um princípio fundamental para se enriquecer e preservar a riqueza e a interconectividade de toda a vida, e o aprendizado encontra-se no coração da vida de alta qualidade”. Dada a complexidade desse conceito, “é difícil ser um líder bem-sucedido” e ainda mais “ser um líder sustentável” (Hargreaves; Fink, 2007, p. 237). O que torna essa tarefa possível é adotar e manter “um senso forte e inabalável de propósito moral” naquilo que se faz (Hargreaves; Fink, 2007, p. 31). Na concepção destes autores

Líderes educacionais sustentáveis promovem e praticam o aprendizado que sustenta. Líderes sustentáveis sustentam outros na medida que perseguem esta causa juntos. Líderes sustentáveis também sustentam a si mesmos, ocupando-se de sua própria renovação, e não sacrificando demais a si próprios na medida que servem suas comunidades. Líderes sustentáveis permanecem engajados em suas tarefas, permanecem juntos, permanecem por perto e vivos (Hargreaves; Fink, 2007, p. 238).

Na perspectiva de Fullan e Quinn (2022), o conceito de liderança está intimamente relacionado a sua noção de *coerência*. Segundo esses autores, a busca pela coerência, no campo educacional, envolve mudanças e transformações dos contextos. Logo, a figura da liderança pedagógica ocupa um lugar de notável

importância, já que uma de suas principais funções é a garantia dos processos de transformação na escola.

Para estes autores, “a coerência consiste na profundidade compartilhada de compreensão sobre o propósito e a natureza do trabalho [...] o que está na mente e ações das pessoas individual e coletivamente” (Fullan; Quinn, 2022, p. 1). Isto é, quanto maior for o número de profissionais engajados, que compreendem suas funções, suas ações e sua importância, maior a chance de encontrar e promover a coerência nos processos educacionais (Fullan; Quinn, 2022).

A estrutura da coerência possui os seguintes componentes:

- a) direção e foco;
- b) culturas colaborativas;
- c) aprendizagem profunda;
- d) responsabilização.

Eles se conectam e se sustentam a partir da liderança, que, por sua vez, está no centro da estrutura da coerência.

Diante destes quatro componentes, a liderança precisa:

- a) compreender e relacionar o que se faz e o porquê se faz;
- b) produzir aprendizagens coletivas que se distanciam do isolamento profissional;
- c) buscar novas aprendizagens e novas parcerias tecnológicas;
- d) desenvolver competências e habilidades de forma interativa para garantir o envolvimento responsável de todos os profissionais.

O papel da liderança, portanto, é combinar esses componentes e a partir disso “atender as diversas necessidades de seu contexto” (Fullan; Quinn, 2022, p. xiv), sabendo que a busca pela coerência é um objetivo em constante transformação, é um processo contínuo, porque talvez nunca se conclua por completo (Fullan; Quinn, 2022).

As perspectivas apresentadas por Lück (2022), Hargreaves e Fink (2007) e Fullan e Quinn (2022), em vários aspectos convergem, pois corroboram com a ideia

de que para promover mudanças significativas nos contextos educacionais é preciso que haja uma figura que assuma o papel de liderança pedagógica.

Pinazza (2014) afirma que em um cenário de mudanças, a figura da liderança pedagógica, dentro da escola, é fundamental. Para a autora, a figura da liderança pedagógica está associada aos profissionais que ocupam a gestão da escola de educação infantil, portanto, a coordenação pedagógica é uma referência. Para Pinazza (2014), essa liderança tem a incumbência de adotar uma postura sólida e confiante, frente aos desafios do “mundo contemporâneo, marcado pela crescente complexidade e aceleração dos processos” (Pinazza, 2014, p. 60).

Tais desafios que, segundo Fullan e Quinn (2022), podem alterar as percepções dos profissionais a respeito do que seja uma mudança realmente necessária e eficaz. E aqui é preciso fazer um destaque com relação às mudanças e às transformações que tenho me referido ao longo do texto, que nada têm a ver com uma lógica de aceleração e de produtividade, trata-se de aproximar os saberes e as práticas às especificidades da educação infantil, e essa aproximação pode ser muito bem efetivada quando há uma liderança pedagógica atuante na escola.

Contudo, embora a liderança seja uma característica esperada dos profissionais que atuam na educação e, também, um dos fatores que mais impacta da qualidade dos processos educativos (Lück, 2022), ela não se encontra em todos os contextos escolares, segundo pesquisas realizadas em âmbito internacional (White; Barbier, 1997 *apud* Lück, 2022).

De acordo com Lück (2022, p. 18), o exercício da liderança demanda “conhecimentos, habilidades e atitudes especiais” em desenvolvimento constante. Para isso, é primordial entender que liderança não é uma característica intrínseca nos seres humanos, para, então, entender que ela se constrói através de capacitação, continuidade e entendimento a respeito do próprio conceito (Lück, 2022).

Mais um bom motivo para sustentar a ideia de uma coordenação pedagógica imbuída do sentido da liderança pedagógica, pois suas ações estão diretamente atreladas às transformações do contexto escolar. A ideia defendida aqui, portanto, parte do pressuposto de que o trabalho da coordenação pedagógica, que integra a gestão escolar, seja estruturado a partir do conceito de liderança, através de atitudes de mobilização, orientação e coordenação, frente aos processos educacionais,

justamente porque é função da gestão garantir a qualidade destes (Lück, 2022; Fullan; Quinn, 2022; Hargreaves; Fink, 2007).

A liderança pedagógica, ancorada no papel da coordenação pedagógica, surge como possibilidade em virtude da importância de sua função que, segundo Placco (2006), caracteriza-se pela formação e pelo desenvolvimento profissional docente. Para esta autora

a coordenação pedagógica carrega consigo a responsabilidade de superar a fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (Placco, 2006, p. 58)

Neste sentido, para provocar mudanças eficazes, a coordenação pedagógica, ao tomar para si a figura de liderança pedagógica, primeiramente deve assumir que existem muitas outras subjetividades que se atravessam entre a sua presença e a presença dos professores. Em seguida, é necessário abandonar estratégias meramente “políticas ou administrativas”, que ignoram e não consideram os interesses dos professores (Hargreaves, 1994, p. 13). Para, então, adotar uma perspectiva de mudança de forma clara, dialogada e pautada nos princípios da participação e da colaboração.

Para Fullan e Quinn (2022, p. 26) “a mudança é um processo, não um evento”, logo, o papel da coordenação pedagógica, que se constitui como liderança, “é gerenciar a transição do estado atual para o futuro”, de modo que compreenda e respeite o lugar que o professor ocupa neste processo, além de “estabelecer as condições favoráveis que estimulam o crescimento e a inovação²⁸”, para que assim, se concretize uma consciência colaborativa e compartilhada entre o grupo (Fullan; Quinn, 2022, p. 28).

De acordo com Pound (2010, p. 72) a liderança pedagógica deve “ter como contrapartida a confiança e a vontade de assumir responsabilidades”, mas, sem tomar para si um papel absoluto e insubstituível para a mudança, pois, em uma perspectiva de transformação, é imprescindível fortalecer a noção de grupo e de

²⁸ Quando utilizo o termo inovação não estou querendo discutir sobre algo supérfluo, e sim no sentido de estratégias e alternativas que provoquem mudanças ou deslocamentos nas práticas burocratizadas.

gerenciamento sustentável, como bem descrevem Hargreaves e Fink (2007), de modo que tais transformações aconteçam de forma contínua e duradoura. Para estes autores

A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro (Hargreaves; Fink 2003 *apud* Hargreaves; Fink, 2007, p. 23).

Ou seja, para que as transformações nos contextos educacionais sejam significativas, elas precisam fazer sentido. Precisam ser permeadas por múltiplos significados, precisam ter seus princípios sustentados nas relações que se estabelecem, mas, acima de tudo, essas transformações precisam provocar aprendizagens e gerar conhecimentos.

Com relação a isso, Pound (2010) afirma que o trabalho dedicado à educação e ao cuidado envolve diferentes papéis, habilidades e competências, especialmente tratando-se da educação infantil. A complexidade desta etapa revela a necessidade de profissionais que possam “entender como gerenciar ou influenciar os grupos, ter confiança em sua capacidade de tomar decisões e possuir uma gama de habilidade que lhe permita agir de modo inteligente e com autoridade” (Pound, 2010, p. 71).

Para Pound (2010), muitas dessas ações e funções, certamente, estão atreladas ao papel de liderança, já que o trabalho na educação infantil é desafiante e, por isso, requer o exercício contínuo de independência, assim como, de responsabilização. Neste cenário, as relações interpessoais e construídas de forma respeitosa, são de grande importância, porque somente dessa maneira é que o trabalho com os bebês e as crianças também será respeitoso (Pound, 2002 *apud* Pound, 2010).

Na escola de educação infantil, a figura da coordenadora pedagógica que exerce o papel de liderança, concretiza uma de suas importantes funções ao fazer “uma ligação sistêmica entre a gestão da escola e a gestão do trabalho pedagógico do professor” (Fochi, 2019, p.181). Ou seja, em uma escola infantil, onde a vida cotidiana e a ação pedagógica são tão complexas, a importância da coordenação pedagógica se estabelece ao gerenciá-las, liderá-las e, também, articulá-las aos processos formativos da instituição (Bitencourt *et al.*, 2019, p. 30).

De acordo com Pound (2010, p. 71) “os líderes exercem sua liderança por meio de suas relações com outras pessoas: a liderança é uma atividade relacional”. Ela é, também, compartilhada (Lück, 2022), até porque, a escola é uma instituição onde a gestão deve ser democrática, logo, partindo dessa ideia, a liderança também pode ser.

Pensar a partir dessa perspectiva é de extrema importância quando frequentemente nos deparamos com decisões e escolhas, e isso ocorre cotidianamente no contexto complexo da educação infantil.

Assim, compartilhar essas responsabilidades envolve a reflexividade dos profissionais sobre as circunstâncias que atravessam o cotidiano, além disso, favorece “a tomada de consciência dos professores sobre suas ações”, estimulando “a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias” (Domingues, 2015, p. 68).

A escola de educação infantil é uma organização complexa e demanda muitos pontos de atenção e é por esse motivo que pensar a liderança pedagógica de forma compartilhada ou *distribuída* (Lück, 2022; Machado e Formosinho, 2016) torna-se uma importante característica para constituição de um líder, justamente para que as decisões não fiquem somente em suas mãos.

Segundo Machado e Formosinho (2016), a liderança distribuída é uma importante via para a participação e o envolvimento de todos os profissionais da escola, sejam eles da gestão, do corpo docente ou dos demais serviços, e isso se reflete na atmosfera da instituição, de um modo geral.

Corroborando com essa ideia, Lück (2022) afirma que a liderança distribuída é um modelo que se afasta da ideia de autoritarismo e se concentra na ideia de compartilhamento entre os membros da instituição, embora ainda exista uma figura responsável pela organização do trabalho pedagógico e que ocupe o papel principal de liderança pedagógica. Nesta perspectiva, os profissionais que integram a escola contribuem ativamente com suas habilidades, com seus conhecimentos e suas experiências buscando contribuir com os objetivos da instituição (Lück, 2022).

Esta, também é a ideia que sustenta o conceito de inteligência coletiva de Lévy (1998). De acordo com o autor, a inteligência coletiva é a capacidade das pessoas, através de estratégias inovadoras e da tecnologia, de colaborar e compartilhar conhecimentos de maneira eficiente (Lévy, 1998).

Da mesma forma, o conceito de criatividade proposto por Gariboldi (2016) também nos dá essa noção de compartilhamento e colaboração. Para este autor, a criatividade é uma característica humana que se desenvolve e se aprimora cada vez mais, no coletivo, na troca entre pares, através da interação social. É como se ocorresse um “empréstimo de conhecimentos” que são enriquecidos através da interação (Gariboldi, 2016, p. 170).

Os três conceitos, em alguma medida, se assemelham no que diz respeito às inovações para a mudança, sustentadas por um modo de fazer compartilhado e colaborativo. Com relação a isso, Formosinho (2003 *apud* Pinazza, 2014, p. 65) afirma que

A liderança pedagógica na escola de educação infantil tem um papel ‘metaintegrador’ no sentido de que suas ações são orientadas à integração do trabalho de diferentes profissionais, que, por sua vez, estão empenhados em integrar os diferentes elementos cognitivos, emocionais, morais e sociais do ato educativo em relações cotidianas com as crianças e famílias.

A vida cotidiana na escola precisa fluir, e nada é mais pertinente que confiar a todos os adultos diferentes níveis de responsabilidade para a tomada de decisões (Pound, 2010). Assim, quando assumimos como referência a gestão educacional compartilhada e democrática, precisamos assumir que os papéis de liderança na escola também o sejam.

Ao perseguir uma ideia de transformação ou de mudanças – no sentido de reconfigurar o formato da proposta pedagógica da escola – um dos caminhos é a liderança pedagógica. Porém, sozinhos, os discursos e as teorias não modificam as práticas. De nada adianta adotar novas tendências e modismos educacionais, sem a reflexão partilhada. Um projeto educativo de qualidade se sustenta através do trabalho colaborativo e reflexivo e permite o surgimento de novas habilidades, novos conhecimentos e a apropriação daquilo que se pensa e faz (Fullan; Quinn, 2022).

Como Fullan e Quinn (2022) defendem, as transformações de um contexto educativo tornam-se reais através do *conversar na caminhada*, uma forma de compreensão sobre a prática, a partir do diálogo permanente a respeito do que se faz e do que se pretende fazer. Para estes autores,

Quando as pessoas podem conversar e compreender a partir do caminho, aí temos uma experiência completa e real. Quando as pessoas podem se explicar especificamente, elas se tornam mais claras; quando podem

explicar as ideias e ações umas às outras, elas se tornam mutuamente influentes (Fullan; Quinn, 2022, p. 2).

Uma liderança pedagógica que atua para a transformação do contexto, mantém o foco nas estratégias que corroboram com os relacionamentos interpessoais e com uma cultura colaborativa, através do diálogo constante, através das conversas ao longo da caminhada, porque entende que quanto maior for o engajamento do grupo de profissionais, maior, também, será o seu entendimento a respeito do propósito dessa transformação (Fullan; Quinn, 2022).

A liderança pedagógica, portanto, é também uma atividade relacional (Pound, 2010; Lück, 2022), porque depende muito do modo como as relações são construídas, do entendimento que se tem sobre o trabalho e da consciência crítica que se desenvolve. Ela é, ao mesmo tempo, *inspiração* - a influência que o líder exerce sobre as pessoas - e *expiração* - a motivação demonstrada pelas pessoas que são lideradas (Lück, 2022) – e certamente implica em “dois tipos de atores interdependentes e intimamente relacionados, de tal modo que um não existe sem o outro” (Lück, 2022, p. 37).

Corroborando com essa ideia, Machado e Formosinho (2016) afirmam que a liderança pedagógica deve atuar (e, assim, influenciar) diretamente na estrutura organizacional da escola, nas práticas pedagógicas e, também, no clima e na cultura escolar, pois é através de ações que provocamos reações, logo, tomando emprestada a ideia de Lück (2022), para motivar um grupo de professores e professoras, há que se consolidar ações que a inspirem.

Além disso, há que se considerar também a importância de ações, por parte dessa coordenação pedagógica (tomando para si a função de liderança pedagógica), que sejam contextualizadas, porque, segundo Bitencourt *et al.* (2019, p. 30)

Conectar a relação entre o cotidiano pedagógico e os processos formativos é um ponto central para a transformação dos contextos, pois envolve tanto os aspectos relacionados à formação como aqueles relativos à pedagogia desenvolvida em cada instituição.

Feitas essas reflexões, é possível estabelecer uma estreita relação entre o papel da coordenação pedagógica e o sentido da liderança, e isso se consolida por vários aspectos, dentre eles, a responsabilidade pelo caráter pedagógico que

permeia o contexto educacional, sempre em busca de melhorias e de qualificação das jornadas.

Essa relação evidencia um modo de fazer da coordenação pedagógica que é comum nas diferentes áreas de sua atuação, já que boa parte dos autores que utilizei até aqui se referem ao conceito de liderança pedagógica em um sentido amplo e, possivelmente, não considerando a especificidade da educação infantil. Assim como, há uma parte desses autores que estão dialogando sobre e com o campo da educação infantil. O que me leva a pontuar aqui que sim, há que se considerar os aspectos que diferem a coordenação pedagógica na educação infantil, das outras etapas. Entretanto, cabe ressaltar que existem semelhanças partilháveis, independente da etapa que a coordenação pedagógica atue, que são tão importantes para a construção de sua profissionalidade.

4.2.3 A coordenação pedagógica e os professores aprendendo em companhia

Ao longo da revisão integrativa que realizei a respeito da coordenação pedagógica na educação infantil, notei que havia um número expressivo de trabalhos que abordam a coordenação pedagógica de forma geral, mas esse número diminuiu muito, quando delimitei a busca para o campo da educação infantil. No decorrer da revisão integrativa, pude perceber que poucos trabalhos discutem o papel da coordenação pedagógica diante da complexidade da educação infantil, e, menos ainda, os trabalhos que fazem referência aos processos formativos através de aprendizagens partilhadas.

A partir disso, encontrei amparo em alguns referenciais, para sustentar a ideia de que a escola é o lugar onde se constrói a Pedagogia, logo, há que se considerar que essa construção não se consolida de forma isolada, mas sim através de jornadas de aprendizagens compartilhadas.

Para Hoyuelos (2019), a complexidade presente na escola infantil envolve diversos elementos: o modo de ser, de fazer, a vida cotidiana, as relações, os vínculos e afetos, a organização do tempo, do espaço, das materialidades, as particularidades das crianças, das professoras, da comunidade, entre tantos outros que compõem esse universo.

Essa complexidade exige um modo específico de trabalho, com algumas características específicas, dentre elas, uma que considero pertinente ao que se

propõe esta pesquisa: o trabalho pedagógico orientado por essa complexidade. E isso se concretiza a partir da colaboração e da participação, onde a multiplicidade de perspectivas sejam discutidas e refletidas (Hoyuelos, 2019), de modo que se tenha clareza sobre a pedagogia exercida no contexto.

Para Oliveira-Formosinho (2013) a pedagogia se organiza entre ações, teorias e crenças e, assim, promove uma outra visão da aprendizagem, uma visão que requer a colaboração entre os sujeitos que constituem a escola, de forma que possam ocorrer transformações no contexto escolar. Em sua perspectiva, o conceito de *aprender em companhia* significa partilhar do patrimônio pedagógico já instituído e constantemente “fecundar as práticas nos princípios e nas teorias antes, durante e depois da ação”, interrogando aquilo que já foi feito, de maneira que seja possível ressignificá-lo. Essa partilha possibilita situar, de forma colaborativa, os objetivos da instituição para a “transformação praxiológica” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10) centrada no cotidiano educativo.

Tradicionalmente, segundo Machado e Formosinho (2016) o trabalho nas escolas está voltado aos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, o modo como o professor precisa ensinar para que os estudantes aprendam. Entretanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Brasil, 2009), o trabalho pedagógico deve ser estruturado de modo que promova o desenvolvimento integral da criança, a partir da articulação de suas experiências e seus saberes com o os conhecimentos já sistematizados pela humanidade.

Para que isso seja possível, é imprescindível que a escola se organize em torno de uma cultura colaborativa que garanta a construção de um conhecimento situado e que responda às necessidades reais das crianças e do cotidiano educativo, rompendo com a *lógica compartimentada* que se baseia em uma profissão individualista (Mesquita; Formosinho; Machado, 2012).

Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 1) defendem essa ideia, afirmando que

A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração.

De acordo com Machado e Formosinho (2016), quando os profissionais da escola aprendem em colaboração, eles incorporam os valores, as crenças, as ideias

de forma colaborativa, e isso lhes permite organizar e interpretar sua própria prática, detectando erros e corrigindo-os, assim como, incorporando diferentes formas de pensar e agir.

Fullan e Hargreaves (2000) defendem essa ideia ao afirmar que as culturas colaborativas valorizam a diversidade e estimulam a solidariedade porque convocam os professores a atuarem juntos no enfrentamento das questões cotidianas, que muitas vezes são comuns em suas práticas. Assim, tornam-se uma potente estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste contexto, a coordenação pedagógica sustenta os processos de aprendizagem dos professores, assim como, também aprende com eles. Juntos, eles compartilham e discutem sobre as práticas cotidianas com as crianças, no sentido de qualificá-las “para oferecer de maneira ética e respeitosa uma escola que acolha as subjetividades das crianças e dos adultos” (Bitencourt *et al.*, 2019, p. 36).

Essa é uma forma de *aprender em companhia*, que segundo Oliveira-Formosinho (2013), é a forma como as crianças e os adultos devem construir suas aprendizagens, dentro do contexto educativo. Para a autora, quando o professor aprende em comunidade, a criança também aprende, porque naquele contexto há uma cultura instalada.

Este, é um aspecto importante nas teorias de Dewey (2002), pois, para ele a escola deve ser um lugar onde as aprendizagens sejam compartilhadas pelas crianças, com as crianças. Um lugar onde suas aprendizagens se estabelecem através das experiências, em continuidade. Segundo Dewey (2002, p. 26) “a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”.

Bruner (2001), por sua vez, traz a definição de *comunidades de aprendizagens mútuas* para referir-se às comunidades que se dedicam ao compartilhamento de aprendizagens e de culturas, com o objetivo de construir sentidos e significados. Esse movimento permite que a cultura escolar esteja em constante processo de renovação, porque se enriquece a partir dos múltiplos significados atribuídos pelos adultos e pelas crianças, de forma cooperativa (Bruner, 2001).

Para este autor, os processos de aprendizagem mais efetivos são aqueles que acontecem em participação, em comunidade e de forma cooperativa, logo, seu conceito de comunidades de aprendizagem, compreende que as jornadas de

aprendizagem devem objetivar a construção de significados e não a sua mera recepção (Bruner, 2001).

Para Bruner (1997) este modo de aprender é construído a partir dos diferentes níveis de conhecimento que as pessoas envolvidas se encontram, umas apoiando as outras. Neste contexto, a coordenação pedagógica assume, ao mesmo tempo, modos de apoiar o trabalho dos professores, assim como, modos de desafiá-lo, oferecendo aquilo que Bruner (1997) definiu como andaime (*scaffolding*), baseando-se nas teorias de Vygotsky. Uma metáfora para definir a relação entre os sujeitos na construção do conhecimento. O andaime vai sendo “descartado” à medida que o professor atinge um outro nível de entendimento. A ideia, nessa relação, é que o coordenador vá deixando, aos poucos, a responsabilidade de aprendizagem com o próprio aprendente, o professor neste caso, sem abandoná-lo completamente.

Nesta perspectiva, a aprendizagem colaborativa é a “via mais promissora para o desenvolvimento profissional” dos professores (Ingvarson, 1987; Tom, 1985; Cochran-Smith; Lytle, 1993 *apud* Oliveira-Formosinho, 2009, p. 250). Através dela, é possível obter a cooperação e o envolvimento dos professores em torno das questões que emergem do cotidiano, possibilitando que as ações pedagógicas se aproximem cada vez mais e tornem-se mais exitosas.

Segundo Pinazza (2014, p. 64),

Para uma escola efetiva, a promoção de uma lógica da cooperação deve corresponder à criação de oportunidades de melhoria contínua do trabalho mediante a aprendizagem ao longo da carreira profissional. Tornar-se um professor melhor significa ter maior confiança e certeza ao decidir sobre questões ligadas ao ensino, o que motiva, crescentemente, a busca pelo aprimoramento das práticas desenvolvidas.

Assim, quando professores se articulam em comunidade, buscando compartilhar, adquirir e elaborar novos conhecimentos e novas aprendizagens, além de qualificarem suas práticas, também se afastam do *isolamento docente* (Cochran-Smith; Lytle, 2002).

O isolamento docente, para Cochran-Smith e Lytle (2002) é definido como uma forma de proteção adotada pelos professores, uma proteção contra possíveis julgamentos, avaliações e fracassos pessoais. Para Hargreaves (1999) o isolamento é apontado como um obstáculo ao desenvolvimento do professor. O isolamento docente impede o avanço das transformações que se almeja para os contextos,

além disso impede que o professor reflita sobre a própria prática, limitando suas perspectivas para novas ideias e aprendizagens (Fullan; Hargreaves, 2003).

As comunidades de aprendizagem pretendem, através de processos investigativos “transformar a docência, a aprendizagem e a escolarização” e, assim, promover práticas pautadas na investigação e na pesquisa (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 134), além de romper com esse isolamento e com os sistematismos burocráticos.

Cochran-Smith e Lytle (2002) afirmam que o isolamento de um professor revela, muito provavelmente, que ele está buscando uma forma de se proteger de possíveis julgamentos, avaliações e fracassos pessoais, mesmo que esse isolamento o impeça de mostrar suas conquistas e sucessos. E Nóvoa (2023) concorda com essa ideia, ao afirmar que os professores, quando se colocam em relação de diálogo e interação com seus colegas, ingressam em uma zona de vulnerabilidade, ficando expostos e saindo, assim, de suas zonas de conforto.

Nóvoa (2023, p. 69) defende que afastar os professores do isolamento “é uma condição necessária para um desenvolvimento profissional baseado num conhecimento coletivo, inscrito na profissão e fator da sua projeção pública”. Entretanto, ainda que as aprendizagens colaborativas possam transformar atitudes, práticas e até pensamentos, esses espaços não são comuns, nem dentro das escolas, nem fora delas (Damiani, 2004). E isso se deve a uma diversidade de fatores, dentre eles: questões de estrutura que impedem, muitas vezes, os momentos de estudo e de reflexão; horários fragmentados ou individualizados para o planejamento de professores; e, ainda, o fato de que, para muitos professores e professoras, a docência é uma profissão naturalmente solitária (Fullan e Hargreaves, 2003).

Para Nóvoa (2023, p. 53), estas são questões que precisam ser repensadas se desejamos transformar o futuro da educação. Mas, para isso, é preciso admitir a ideia de que, embora as escolas sejam instituições naturalmente sociais, a “cooperação tem de ser aprendida e praticada, tem de ser cultivada em novos ambientes educativos que incentivem a participação de professores e alunos”.

Reafirmando essa ideia, Imbernón (2010) acrescenta que as barreiras que se colocam diante de uma perspectiva colaborativa, precisam ser derrubadas o quanto antes, apesar de reconhecer que existem muitas dificuldades que envolvem a criação de espaços colaborativos ou comunidades de aprendizagens mútuas. Um

pequeno e valioso passo seria investir em momentos e espaços para que professores e professoras possam desenvolver seu trabalho de forma individual, mas também, na coletividade (Imbernón, 2010). E essa é uma importante tarefa atribuída aos coordenadores e coordenadoras pedagógicas, no exercício de sua profissão.

Segundo Nóvoa (2023, p. 67), incentivar a colaboração docente “não se trata de diminuir a relação de cada um, individualmente, com o conhecimento, mas de projetar essa relação pessoal numa produção coletiva”.

À vista disso, quer seja através de processos formativos individuais, coletivos ou, ainda, através das relações que se estabelecem dentro da escola, não há como negar que a efetividade do trabalho da coordenação pedagógica, na efetivação de boas práticas dentro das escolas de educação infantil, esteja intimidante relacionada à participação democrática de todos os profissionais da escola (Raelin, 2003, p. 16 *apud* Pound, 2010).

Assim, a ideia de Oliveira-Formosinho (2013), sustentada pelo diálogo com os demais autores, é muito precisa: pensar a formação de professores, sustentada por princípios de colaboração e de participação, revela não só um modo de *aprender em companhia*, como, também, a possibilidade de promover a transformação dos contextos educacionais, a partir da transformação de ações, pensamentos e reflexões dos profissionais envolvidos.

Desse modo, embora que as atribuições da coordenação pedagógica, até aqui tenham sido bastante alargadas, é importante destacar que todas estão imbricadas em uma principal função (talvez aquela que irá determinar todas as outras): a sustentação do desenvolvimento profissional de professores e professoras, mediada pela formação em contexto.

Neste sentido, a coordenadora pedagógica e os professores aprendem em companhia. Os professores, focados nas aprendizagens das crianças e em suas ações, a coordenadora, focada nas aprendizagens dos professores e em suas ações. Essa relação consolida tanto o desenvolvimento profissional dos professores, quando da coordenadora. Além disso, *aprender em companhia* possibilita “aprender sobre as distintas camadas do fazer pedagógico com as crianças, com os pares e com as famílias” (Bitencourt *et al.*, 2019, p. 36).

É a partir desta ideia que estabeleço o debate entre diferentes autores, a seguir

4.2.4 A coordenação pedagógica e a Formação em Contexto: sustentando o desenvolvimento profissional docente

Inicialmente gostaria de situar o leitor a respeito da escolha pelo conceito de desenvolvimento profissional, ao invés de formação continuada. Para isso, recorro a autores como Fullan e Hargreaves (2000), Terzi e Cantarelli (2002), Oliveira-Formosinho (2002; 2009), Domingues (2015), entre outros, justamente pela proximidade que encontro entre suas obras e a perspectiva desta pesquisa, a respeito da coordenação pedagógica no campo da educação infantil.

O desenvolvimento profissional “[...] requer uma leitura cuidadosa e profunda das necessidades dos educadores” (Terzi; Cantarelli, 2002, p. 106), e diferencia-se da ideia de formação continuada, embora os dois conceitos estejam atrelados à aprendizagem de professores e professoras.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) a formação continuada baseia-se num modelo de formação que parte do processo de ensino, no qual a preocupação está centrada nos modos como o professor precisa ensinar para o estudante poder aprender. Já o desenvolvimento profissional, está centrado no “processo de aprendizagem/crescimento”, que, segundo a autora, visa a evolução do profissional, não somente no sentido da profissão, mas, também, no sentido pessoal. A autora define o desenvolvimento profissional como

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

A ideia defendida por Oliveira-Formosinho (2009) é de que o desenvolvimento profissional ocorre de forma contextualizada e não isolada. Sendo assim, à medida que se propõe o desenvolvimento profissional dos professores e das professoras, acontece proporcionalmente o desenvolvimento do contexto no qual eles estão inseridos.

Ou seja, a escola é o contexto ideal para a consolidação de processos formativos e do desenvolvimento profissional “porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la” (Domingues, 2015, p. 66).

O desenvolvimento profissional diz respeito a um percurso que se entrelaça, não somente aos fatores que constituem o sujeito, em suas diferentes formas de ser e estar no mundo, mas, também, aos fatores que configuram as especificidades profissionais do contexto educativo. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002, p. 42) afirma que

o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa, exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida [...] uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando.

Porém, é importante ressaltar que o desenvolvimento profissional que tenho defendido aqui, não se limita à perspectiva individual que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002; 2009), é uma forma de desenvolvimento com ênfase no crescimento pessoal, a partir com oportunidades que podem ser determinadas pelo próprio indivíduo ou surgir de forma incidental. Nesta perspectiva, muitas vezes, os professores aplicam o que aprenderam, de forma isolada, sem integrar efetivamente as melhorias no nível institucional.

A perspectiva que defendo aqui, é a perspectiva institucional, defendida por Oliveira-Formosinho (2002; 2009), que associa o desenvolvimento profissional à promoção da mudança. Nesse contexto, o desenvolvimento é uma “resposta coletiva às necessidades e problemas da escola, de um grupo de professores, de uma associação ou de uma rede de escolas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 61). Ou seja, de acordo com esta autora, este tipo de desenvolvimento profissional se conecta ao “desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento organizacional” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 280).

As autoras Terzi e Cantarelli (2002) contribuem com essa ideia e acrescentam que, além de considerar o desempenho dos professores e das professoras, é necessário valorizar, também, suas emoções, seus sentimentos e suas reações. Pois, segundo as autoras, o desenvolvimento profissional possibilita uma nova definição ou uma reconstrução para os sentidos da docência na educação infantil, “[...] marcada pela escuta e pela comunicação com as crianças, as famílias e os colegas” (Terzi; Cantarelli, 2002, p. 106).

Na perspectiva de Machado e Formosinho (2016, p.45), para o desenvolvimento profissional na docência, “cruzam-se, não apenas a natureza individual dos professores e as respectivas concepções das situações concretas, mas também a concepção de si mesmo como professores numa prática social educativa”.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000) o desenvolvimento profissional compreende aspectos do âmbito profissional, mas, também, do pessoal, por esse motivo, quaisquer mudanças e transformações a respeito de suas concepções, podem (e, talvez devam) ser lentas. Por isso, é tão importante que os processos formativos sejam permanentes e que tenham continuidade, dessa forma, é possível que se estabeleça uma cultura colaborativa, que provoque mudanças e transformações necessárias para as ações, crenças e valores, que envolvem o trabalho pedagógico (Fullan; Hargreaves, 2000).

Para Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional se estrutura a partir das práticas cotidianas dos professores e busca a reflexão a respeito delas, assim como seu compartilhamento, no intuito de efetivar os processos de desenvolvimento e de aprendizagens das crianças, com qualidade. E na educação infantil tais práticas estão associadas a muitas especificidades, como o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, o cuidado atrelado à educação, as interações entre a professora e as diversas esferas sociais que fazem parte da escola, a integração entre o conhecimento e a prática (Oliveira-Formosinho, 2002).

Essas especificidades demandam uma disposição para “ser, saber, sentir e agir em contexto que poderá ser conquistada, embora seja desafiadora, através de processos formativos de “sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 49).

De acordo com Hargreaves e Fullan (1992 *apud* Oliveira-Formosinho, 2002, p. 50) “os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento”, em contrapartida, se trabalharem de forma colaborativa, haverá a possibilidade de provocarem transformações bem-sucedidas nos contextos em que atuam (Hargreaves; Fullan, 1992; 1996 *apud* Oliveira-Formosinho, 2002).

O desenvolvimento profissional dos professores, portanto, dependerá muito do contexto, que poderá ou não contribuir (Hargreaves; Fullan, 1992 *apud* Oliveira-Formosinho, 2002). Vai depender, principalmente, das oportunidades oferecidas,

para que estes profissionais se desenvolvam de forma colaborativa e, também, do modo como estes professores são apoiados, influenciando diretamente no modo como apoiam as crianças (Hord; Boyd, 1995 *apud* Oliveira-Formosinho, 2002).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 80) defende que o desenvolvimento profissional dos professores deve se constituir *entre os saberes e a paixão*. Para isso, a autora traz a seguinte definição:

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 80).

Desenvolver-se profissionalmente no coletivo é uma forma de aprender em companhia, além de ser uma estratégia de combate ao isolamento profissional. Através de uma concepção partilhada de aprendizagem, ancorada na reflexão a respeito das práticas e do conhecimento construído, tornam-se possíveis as transformações de uma cultura enraizada.

É neste viés que a formação em contexto emerge como uma estratégia para a consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento profissional dos professores e das professoras. Segundo Oliveira-Formosinho (2016, p. 87) a formação em contexto propõe a ressignificação da compreensão de “uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”. Além disso, propõe uma outra compreensão a respeito da organização da vida cotidiana, dos tempos, dos espaços, dos materiais, das relações. É através dessa compreensão que a qualidade da formação docente será refletida na proposta e nas ações pedagógicas da instituição (Oliveira-Formosinho, 2016).

A formação em contexto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2016, p. 87), é “uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa”, logo, se opõe ao modelo de formação transmissivo, cujo objetivo é a transmissão de conteúdos. Ao contrário, este tipo de formação tem como principal requisito a desconstrução de tais modelos, porque entende a necessidade de ressignificar as concepções a respeito da criança, da

docência, da escola, do mundo, através de estratégias marcadas por movimentos de partilha entre professores e formadores (Oliveira-Formosinho, 2016).

A formação em contexto, portanto, “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93). A exemplo disso, a formação em contexto é o modelo de formação que sustenta os processos formativos no OBECI²⁹, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional de professores e professoras participantes, qualificando, assim, os contextos educativos (Fochi, 2019). O OBECI, enquanto comunidade que sustenta o desenvolvimento profissional dos participantes, reconhece que este desenvolvimento estará diretamente ligado ao desenvolvimento institucional das escolas as quais eles atuam.

A lógica presente na formação em contexto é a de “reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008 *apud* Araújo; Oliveira-Formosinho, 2016, p. 352), além de afastá-la, cada vez mais, de práticas escolarizantes e transmissivas.

Este é um tipo de formação que possibilita a observação e a reflexão acerca de questões concretas e legítimas do cotidiano, abrindo espaço para ações, reflexões e efetivas transformações. Além de impactar diretamente no desenvolvimento profissional de professoras e professoras, porque coloca suas aprendizagens em crescimento proporcional, à medida que o contexto se transforma (Araújo; Oliveira-Formosinho, 2016).

Segundo Pinazza (2014, p. 56), a formação em contexto reposiciona a concepção da formação dos adultos, porque requer uma outra perspectiva, “uma forma de pensar a formação como um processo de desenvolvimento profissional que ocorre no plano de integração dos contextos vivenciais dos professores e em íntima relação ao desenvolvimento organizacional”.

Desse modo, a formação em contexto possibilita o desenvolvimento profissional dos professores porque parte das necessidades reais que emergem no cotidiano pedagógico e, também, das necessidades reais dos professores. Com o desenvolvimento profissional, ao contrário da terminologia *formação continuada*, pretende-se, além de uma ascensão pessoal dos profissionais, um enriquecimento em suas práticas com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

²⁹ A respeito desses processos, abordarei com mais profundidade no capítulo cinco.

A formação em contexto, através de seu caráter imersivo a respeito das particularidades e especificidades do contexto, permite ações e orientações concretas, relacionadas aos problemas e necessidades reais que emergem do cotidiano, fatores que são muito significativos para os professores (Araújo; Oliveira-Formosinho; 2016). Sua natureza participativa, como afirmam Araújo e Oliveira-Formosinho (2016), revela-se uma potência para os processos de aprendizagem dos profissionais, mas não anula a importância e a necessidade de uma liderança pedagógica que conduza tais processos.

Assim, “formar em contexto de trabalho implica a produção de mudanças, não apenas na ação individual, mas também na ação coletiva e no modo de pensar essa ação” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 14), além de ser uma estratégia fundamental para estruturar as aprendizagens dos adultos professores, com vistas a contemplar suas necessidades e as necessidades das crianças em suas jornadas.

Daí a importância do papel da coordenação pedagógica, porque é através de suas ações, centradas nos processos formativos que acontecem na escola, que poderão ser problematizadas estratégias de transformação para o contexto educativo.

A principal tarefa da coordenação pedagógica, que tenho defendido aqui, é a de promover o desenvolvimento profissional dos professores, este que está ligado ao desenvolvimento institucional e curricular (Oliveira-Formosinho, 2002). E para que essa tarefa se solidifique, a coordenação pedagógica encontra na formação em contexto uma excelente estratégia formativa, que é “centrada nas práticas” e que privilegia “os saberes relevantes para a prática” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.45). De acordo com Oliveira-Formosinho (2016), é através dessa estratégia formativa que as mudanças e as transformações podem impactar as jornadas pedagógicas das crianças.

Nesse viés, a documentação pedagógica se lança, aos coordenadores e coordenadoras, como “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 191). Através da documentação pedagógica é possível estruturar o trabalho de forma contextualizada e em colaboração, rompendo com práticas burocratizadas e com o isolamento docente, e transformando assim, a escola de educação infantil em uma comunidade aprendente. A documentação pedagógica como fio condutor dos processos formativos, visando o desenvolvimento profissional e do contexto. Este é

o tema que abordarei no próximo tópico, traçando um diálogo com diferentes autores.

4.3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme já foi anunciando anteriormente, um dos pontos de partida para esta pesquisa é a de que a coordenação pedagógica tem a importante atribuição de sustentar o desenvolvimento profissional de professores e professoras. Um outro ponto de partida é o interesse em compreender melhor as escolas que orientam suas práticas pela documentação pedagógica. Nesse caso, busco olhar para os modos de fazer e sustentar o desenvolvimento profissional de uma coordenadora pedagógica com os profissionais da escola.

O tema da documentação pedagógica é um conceito relativamente recente e que tem uma peculiaridade: trata-se de um conceito pedagógico que nasce no interior das escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália, e que só recentemente ganha atenção no campo acadêmico brasileiro. Como já sinalizado na revisão integrativa que compõe esta pesquisa (item 2.1) e em outras publicações que tratam a respeito (Fochi, 2018).

Um aspecto importante a ser sublinhado, refere-se a uma discussão, apresentada por Fochi (2019), que trata da diferenciação entre o conceito da documentação pedagógica, o verbo documentar e o substantivo documentação. Segundo o autor, documentar (enquanto verbo) é uma prática que existe desde que escola é escola, ou seja, de um modo ou de outro os profissionais da educação sempre registraram a sua prática pedagógica. O mesmo acontece com o modo com o qual se comunica, ou seja, a documentação (substantivo). Um boletim escolar, por exemplo, é uma documentação e comunica concepções, um varal de atividades também. Ocorre que o conceito da documentação pedagógica ultrapassa a pura e simples intenção de registrar e de comunicar.

Em uma perspectiva semelhante, os autores Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 191) também alertam para a importância de não confundirmos a documentação pedagógica com a *observação da criança*, que, segundo eles é pautada a partir do “desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias já predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade”. Para estes autores,

a documentação pedagógica “diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 192).

Estabelecer tais diferenciações é vital para que se possa evitar que a documentação pedagógica seja resumida a um projeto educativo que almeja a padronização e a avaliação de resultados, onde a criança é mera receptora de conhecimentos (Dahlberg; Moss; Pence, 2020). Assim como, é importante afastar a ideia de registro ou de acúmulo de documentos como equivalente ao conceito da documentação pedagógica (Fochi, 2019). Esta confusão entre os termos já havia sido apontada em uma pesquisa encomendada pelo MEC (Brasil, 2018). E, também, foi confirmada a partir da revisão integrativa de literatura, que compõe esta pesquisa.

Assim, para situar a perspectiva da documentação pedagógica, sobre a qual estou me referindo nesta pesquisa, trago algumas premissas amplamente discutidas por Fochi (2019), e que preciso recuperar para situar o meu ponto de partida:

- a) A documentação pedagógica é entendida como um conceito pedagógico e não como acúmulo de registros;
- b) A documentação pedagógica é uma estratégia pedagógica que implica no modo de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças;
- c) A documentação pedagógica é uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico;
- d) A documentação pedagógica dá visibilidade ao cotidiano pedagógico e às aprendizagens das crianças;
- e) A documentação pedagógica reposiciona adultos e crianças na relação educativa;
- f) A documentação pedagógica é uma importante estratégia de formação situada.

Dito isso, lanço mão das ideias defendidas, também, por Oliveira-Formosinho (2016), quando afirma que a documentação pedagógica é uma estratégia de acompanhamento e de documentação das aprendizagens, não só das crianças,

mas, também, dos adultos. Ou seja, pode-se afirmar que a documentação pedagógica é uma estratégia de isomorfismo pedagógico, pois destaca homologicamente as aprendizagens de crianças e de adulto, permitindo reconstruir a profissionalidade dos adultos, assim como redefinir a imagem que se tem de criança.

No isomorfismo pedagógico, há uma ênfase na semelhança entre os modos de aprendizado tanto de professores e/ou adultos, quanto de alunos e/ou crianças, sempre em busca de alternativas simétricas que possam compensar os desajustes entre as práticas docentes e as aprendizagens das crianças (Niza; Formosinho, 2009).

Para Oliveira-Formosinho (2016, p. 106), a *interconectividade* entre estes dois aspectos (crianças e adultos) é o que “torna os processos de ensinar e aprender, documentar e monitorizar, relacionais e contextuais”. Ou seja, a documentação pedagógica possibilita a compreensão dos modos de aprender, além de promover a construção de novos conhecimentos em torno das jornadas pedagógicas.

Portanto, essa é uma importante estratégia para a transformação dos contextos educacionais infantis. Através da documentação pedagógica é possível reposicionar práticas, ressignificar concepções e construir sentido para as jornadas de aprendizagem de adultos e crianças. E, para que isso seja possível, é necessário que tais contextos sejam permanentemente investigados pelos próprios profissionais que o integram, e isso se torna possível a partir do investimento em um modelo de processo formativo situado e constante.

A documentação pedagógica, como estratégia formativa, surge como a possibilidade de sustentar não só o desenvolvimento profissional de professores e professoras, como, também, o desenvolvimento do contexto e das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016). Este é o argumento que será discutido na sequência.

4.3.1 A Documentação Pedagógica como estratégia formativa

De acordo com Fochi (2019, p. 14) a documentação pedagógica pode ser definida como um conceito que compreende um “modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” e, também, como “estratégia para a construção do conhecimento praxiológico”, um “conhecimento situado, que articula dialogicamente o sujeito ao

seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico” (Fochi, 2019, p. 26).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 27) afirmam que “a Pedagogia é definida como a construção do conhecimento praxiológico em uma ação situada”.

Com isso, é possível afirmar que a documentação pedagógica é uma estratégia para a consolidação de uma pedagogia com nome, porque oferece visibilidade às práticas pedagógicas e coloca “em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Assim, ao situar a documentação pedagógica enquanto estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, Fochi (2019, p. 14) afirma que sua definição ultrapassa “um modo de registrar e comunicar, pois transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo”, e que, portanto, não pode estar situada em qualquer pedagogia (Pinazza; Fochi, 2018). Pelo contrário, a documentação pedagógica está intimamente relacionada aos pressupostos da família das pedagogias participativas porque, além de respeitar a *complexidade do ato educativo* e torná-lo visível, possibilita que adultos e crianças compartilhem jornadas de aprendizagem e estejam, assim, envolvidos diretamente na construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 10).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 7), existem dois tipos de pedagogia: a pedagogia transmissiva, que está centrada no ensino, no conhecimento que se deseja transmitir; e a pedagogia participativa, que está centrada nos “atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem”. Para estes autores, as pedagogias participativas se opõem aos modos de fazer pedagogia de forma tradicional e transmissiva, e visam o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 9).

Construir o conhecimento de forma partilhada implica em um processo de reconstrução de significados, porque se trata de uma nova visão dos processos de aprendizagem, de criança, de escola, de mundo. Através do caráter reflexivo e narrativo, presentes na estratégia da documentação pedagógica, é possível tornar as aprendizagens dos adultos mais profundas e concretas, de modo que os

interesses profissionais estejam atrelados à melhoria do contexto educativo, constantemente (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 33) afirmam que

[...] grande parte da aprendizagem que ocorre na escola assume o sentido de participação dos sujeitos (professores, crianças, famílias e comunidade) [...] A aprendizagem é entendida como um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo. Não é um processo mecânico de acumulação de anotações.

Desse modo, é possível romper com qualquer possibilidade de aproximação das “concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 32).

Nesta perspectiva, a estratégia da documentação pedagógica não apenas se distancia dos ideais tradicionais, como, também, se configura como resistência aos discursos autoritários, promovendo práticas participativas e democráticas, que visibilizam ações e aprendizagens (Moss, 2002). De acordo com Moss (2002, p. 427), “a documentação pedagógica desempenha um papel central em muitas facetas da instituição de educação infantil: a avaliação, o desenvolvimento profissional, a pesquisa e a prática democrática”.

Corroborando com essa ideia, Dahlberg (2016, p. 232) pontua que a documentação pedagógica, para além de “desafiar discursos dominantes”, é uma estratégia que consolida os ideais democráticos que colaboram com a legitimação da educação infantil e, também, serve como “antídoto para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas”.

Para Dahlberg (2016, p. 232), a documentação pedagógica possui uma “linguagem alternativa de avaliação”, que tem como objetivo principal a “criação de significados” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 189). Segundo a autora, esta é uma linguagem que requer sujeitos responsáveis com relação às suas ações e relações no contexto educativo, assim como, considera a complexidade da educação infantil ao visibilizar “imagens contestáveis da criança, do conhecimento, da aprendizagem e do ambiente” (Dahlberg, 2016, p. 232).

De acordo com Dahlberg (2016, p. 234), os adultos devem estar em constante reflexão “quanto ao direito que temos de interpretar e documentar os feitos das crianças e o que é eticamente legítimo”. Para a autora, a perspectiva democrática da documentação pedagógica não se consolida de forma automática, pelo contrário, para isso, precisa estar atrelada “à sua capacidade de realizar seu potencial de escuta ativa e de assumir múltiplas perspectivas” (Dahlberg, 2016, p. 234).

Ou seja, a garantia de processos democráticos está diretamente relacionada a participação e colaboração dos sujeitos, a partir dos significados que eles atribuem às suas práticas, suas concepções. Mas, também, se relaciona com sua responsabilização ao longo dos processos, pois é através dela que se pode problematizar constantemente aquilo que se pensa e faz com e para as crianças.

Nesta mesma perspectiva, Hoyuelos (2004, p. 7. *apud* Paige-Smith; Craft, 2010), ancorado nas concepções de Malaguzzi, afirma que a documentação pedagógica é uma importante *ferramenta* de *diálogo*, de *mudança* e de *compartilhamento*, onde qualquer coisa poderia ser discutida com qualquer pessoa. Ou seja, a documentação pedagógica é uma “ferramenta” que se encaixa muito bem em processos formativos que visam o desenvolvimento profissional, e, assim, possibilitam que as escolas de educação infantil se tornem, “antes de tudo, locais de prática política – e especificamente de prática política democrática” (Moss, 2009, p. 418).

Logo, a documentação pedagógica emerge nesta discussão como importante pilar para os processos formativos que visam o desenvolvimento profissional de professores e para práticas participativas e democráticas, na escola de educação infantil. Neste sentido, através da formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2002), a documentação pedagógica tende a provocar movimentos de reflexão e de deslocamentos nos professores, em torno de suas práticas, crenças e concepções, sendo possível assim, questioná-las.

Ao investigarem as próprias práticas, os professores constroem, em parceria, uma pedagogia para os adultos e para as crianças através do “desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 87).

Porém, nem sempre, professores e professoras conseguem visualizar suas práticas e refletir sobre elas, especialmente quando não constroem narrativas a respeito delas e não as documentam. Mas, ainda que façam isso, existe uma

dificuldade no reconhecimento de suas ações, se estiverem sozinhos. Logo, espaços e momentos de aprendizagens são fundamentais para a concretização de uma “reflexão coletiva”, onde professores e professoras têm “a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência desse saber que possui, mas que comumente não se apercebe” (Vasconcellos, 2006, p. 123).

A estratégia da documentação pedagógica se consolida através de um projeto educativo que tem como ideais a colaboração, a participação e a democracia, sendo assim, nessa perspectiva, a coordenadora pedagógica se caracteriza como a principal parceira para o trabalho de professores e professoras, através de ações centradas no acompanhamento e na sustentação de seu desenvolvimento profissional.

Essa parceria se constitui ao longo da jornada educativa, ou seja, o processo formativo é contínuo e constante. À coordenação pedagógica cabe a organização, a sistematização e a orientação durante os processos de formação, de reflexão e de narratividade dos docentes.

Esse é um movimento característico do *conversar na caminhada* (Fullan; Quinn, 2022), pois, é através dele que coordenadores e coordenadoras, além de sustentar, acompanhar e apoiar as jornadas dos adultos, estabelecem outros movimentos, como de cooperação e de compartilhamento. Segundo Fullan e Quinn (2022), ao conversar na caminhada é possível, concomitantemente, aprender ao longo do percurso, perceber essas aprendizagens e seguir com foco e direcionamento. A partir daí que os deslocamentos e as mudanças podem acontecer.

Quando uma cultura colaborativa se instaura, é possível que haja um diálogo compartilhado a respeito das práticas e das teorias, gerando reflexões (Cagliari *et al.*, 2016). Assim como, é possível perceber as estratégias que não contribuem mais ou que não cabem mais à pedagogia da instituição.

A documentação pedagógica, enquanto estratégia que sustenta os processos formativos possibilita reflexões constantes a respeito do processo educativo e não a respeito de produtos finais. Nessa perspectiva, os profissionais não se encontram em um clima de competição, para ver quem é mais eficaz ou qual o produto mais atrativo, pelo contrário, o ambiente educativo se transforma em um espaço de colaboração, onde todos tem a liberdade de apoiar, de sugerir, de questionar uns

aos outros, com a intenção de apoiar uns aos outros. As autoras Cagliari *et al.* (2016, p. 150) denominam os profissionais que atuam a partir dessa lógica como *debatedores ativos*.

Este modo de trabalho, possibilita à coordenação pedagógica um estreitamento de vínculos com os professores e as professoras, pois parte do diálogo aberto a respeito do trabalho educativo, dos processos documentais, das escolhas, das ações já realizadas, dos próximos passos.

Isto é, a coordenação pedagógica atua como um importante interlocutor do processo educativo, e de forma muito pontual, auxilia na escrita, na reflexão, no registro, na forma de narrar e de interpretar os processos, contribuindo com o aprofundamento das aprendizagens de professores e professoras, e, também, com os processos de mudança na escola (Cagliari *et al.*, 2016).

A perspectiva da coordenação pedagógica que atua em uma escola orientada pela documentação pedagógica se consolida a partir do todo, de forma sistemática. Ou seja, o **acompanhamento**, a **reflexão** e a **tomada de decisões** (Diaz; Perez, 2023, grifos meus) são ações que vão acontecendo de forma contínua e permanente, através da visibilidade dos processos pedagógicos, uma característica marcante da documentação pedagógica.

Quando a coordenação pedagógica atua na perspectiva da documentação pedagógica ela possibilita a concretização de um projeto educacional colaborativo, partindo de uma outra ideia de docência, de escola e de criança. Cagliari *et al.* (2016, p. 149), em determinado trecho, ilustram um pouco a respeito do trabalho da coordenação pedagógica, nesta perspectiva:

Olhando e analisando as experiências e os questionamentos das crianças, refletimos com os professores acerca da relação entre teoria e prática e sobre como a tese inicial das crianças se conecta com a investigação que está em andamento [...] O objetivo é descobrir juntos as limitações e incongruências, assim como os aspectos que podem ou não emergir no trabalho das crianças ao longo do desenvolvimento da experiência educacional.

As autoras complementam:

Ao refletirmos juntos sobre a documentação, o nosso papel se concentra não apenas no estágio final em que, por exemplo, a documentação torna a experiência visível via pôster, folheto, exposição de slides ou outro produto, e sim no processo inteiro, por meio da escuta e contribuição para a construção dos projetos das crianças e para a documentação das

hipóteses, conforme vão se desdobrando. Em vez de agir como especialista, o nosso papel com os professores é o de debatedores ativos, em posição de apoiar as interpretações críticas dos professores, sugerir perguntas possíveis e questões que possam pôr para fora as habilidades narrativas e interpretativas dos professores em relação aos seus projetos atuais (Cagliari *et al.*, 2016, p. 150).

Nos trechos destacados acima, as autoras evidenciam ações importantes da coordenação pedagógica, diante de um contexto marcado pela estratégia da documentação pedagógica, além disso, é possível perceber, ainda que superficialmente, a diferença entre este profissional que atua na educação infantil, de um profissional que atua nas demais etapas da educação.

Logo, a escolha do conceito de *aprender em companhia*, para definir o modo como as aprendizagens dos adultos se constitui na escola, não é em vão. A documentação pedagógica enquanto estratégia formativa e de construção do conhecimento praxiológico, exige essa *interlocução* de aprendizagens entre coordenadores e professores, justamente porque a construção do conhecimento se dá de forma partilhada.

O conceito de *aprender em companhia* surge, neste contexto, para ilustrar as estratégias de aprendizagem que acontecem entre os adultos, entre os adultos e as crianças, e, também, dos adultos com conceitos, teorias e autores, de modo que construam permanentemente conhecimentos partilháveis.

Sendo assim, a função da coordenação pedagógica na escola é de extrema importância para auxiliar professores e professoras, através do diálogo, da reflexão e da mobilização, a desnaturalizarem suas práticas, para que, assim, possam reconstruí-las “a partir de uma relação compartilhada das aprendizagens das crianças e dos adultos” (Bitencourt *et al.*, 2019, p. 35).

Daí que a formação em contexto contribui para essa desnaturalização, porque é um tipo de formação que parte das necessidades reais do cotidiano pedagógico. A formação em contexto possibilita que a coordenação pedagógica, junto ao professor, se atente para suas ações e para as ações das crianças, através dos registros produzidos, interpretando-os, refletindo sobre eles, criando novas narrativas (Bitencourt *et al.*, 2019).

A função da coordenação pedagógica é muitas vezes a de convocar os professores a estes processos de reflexão sobre e na prática, de maneira que os papéis dos adultos e das crianças sejam reposicionados. Para isso é preciso que a

coordenação pedagógica compreenda os processos de aprendizagens das crianças, e de seu desenvolvimento, assim como, também é necessário que esteja em constante crescimento profissional, formando-se e transformando-se, até porque, na perspectiva da documentação pedagógica há que se ter clareza sobre o tipo de educação infantil e de infância que se quer revelar.

Assim, a coordenação pedagógica se consolida como uma figura importante diante do projeto educativo da instituição, pois, precisa articular todo o sistema educacional da escola, e isso envolve muitos âmbitos, como o desenvolvimento profissional de professores e professoras, as relações interpessoais, a conexão com a comunidade, as aprendizagens das crianças. Essa articulação é facilitada pela estratégia da documentação pedagógica, que, para Gandini e Goldhaber (2002, p. 168) pode ser definida como um “agente de mudança”, porque permite aos profissionais que ampliem e enriqueçam seus conhecimentos e suas concepções.

O que se espera da coordenação pedagógica é o conhecimento a respeito dos saberes e das práticas que permeiam o contexto educacional, bem como, uma posição ética, estética e política, que, conseqüentemente, tende a reverberar para todo o ambiente escolar e suas instâncias. Um olhar para toda a pluralidade da escola, ao mesmo tempo que para cada singularidade que ali acontece ou se estabelece, através da organização e do planejamento da jornada pedagógica, partindo do princípio da autonomia e, também, garantindo uma gestão democrática, baseada nos princípios da participação.

Partindo destas considerações, assumo dois pressupostos que constituem a documentação pedagógica, enquanto estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores, na tentativa de levantar possíveis confirmações teóricas em torno das hipóteses trazidas para esta pesquisa: a narratividade e a reflexividade. Dois dos grandes pilares que sustentam essa estratégia. O primeiro, porque convoca o adulto ao ato de narrar os percursos – todos os percursos. O segundo, porque, provoca, a partir do olhar atento, para o percurso narrado, a reflexão, característica tão necessária para os processos de transformação das práticas, dos saberes, das crenças e dos valores.

4.3.2 A Documentação Pedagógica para a narrativa

Até aqui, tenho defendido a importância de uma pedagogia participativa e de uma estratégia educativa que se sustente nos pressupostos da documentação pedagógica, ambas, situadas nos princípios da democracia e da colaboração. Com isso, estou querendo afirmar, amparada por importantes teóricos, o potencial da escola de Educação Infantil para ser um lugar de encontros, de construção de cultura e de conhecimento e de garantia dos direitos das crianças e dos adultos à uma escola de qualidade (Moss, 2010; Dahlberg, Moss; Pence, 2020). Algo que exige um fazer criativo, dialógico e reflexivo e que possibilite a reconstrução das teorias baseadas na racionalidade técnica, que há tempos persistem em ditar o estatuto da Educação Infantil (Dahlberg, Moss; Pence, 2020).

Abrir a escola de educação infantil, no sentido ampliado da expressão, se configura como uma importante estratégia para (re)construir o estatuto desta etapa da educação básica. Abrir a escola, nesse sentido, significa revelar as práticas, os desejos, as falhas. Significa convidar as pessoas, sejam elas crianças, profissionais, famílias ou comunidade de uma forma geral, a conhecerem os modos como essa escola se organiza e os modos como ela entende e recria o mundo. Abrir a escola significa tornar visível o universo que se estrutura ali, as escolhas que orientam o fazer pedagógico, o modo como as crianças são tratadas, o modo como os adultos aprendem, o modo como o cotidiano se configura. Abrir a escola, nesse amplo sentido, significa, talvez, poder romper com discursos autoritários, enraizados nas pedagogias transmissivas (Moss, 2002; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013), além de legitimar o campo da Educação Infantil (Dahlberg, 2015; Dahlberg, Moss; Pence, 2020).

É partindo dessa abertura, que enfatiza o potencial de reconhecimento da escola de educação infantil a partir de estratégias que a tornem visível de muitas formas, que pretendo estabelecer esse diálogo. Através do conceito da narrativa como um dos importantes pilares da documentação pedagógica, e, também, da contribuição de importantes autores que contribuem para a ampliação destes conceitos.

A documentação pedagógica é uma estratégia que tem na narrativa uma importante via de documentação e de comunicação a respeito da ação pedagógica. A partir dessa estratégia é possível, não só, sustentar os ideais, as crenças e os

valores da instituição, como, também, tornar visível a pedagogia ao externo: à comunidade, de modo que se conquiste confiança e respeito com relação ao trabalho; e ao poder público, almejando a garantia de políticas públicas e legitimando o campo da Educação Infantil (Moss, 2010; Dalberg, Moss; Pence, 2019; Nóvoa, 2023).

Nas palavras de Moss (2010, p. 16), a documentação pedagógica é “o processo de tornar a prática e a aprendizagem visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo”.

De acordo com Fochi (2019, p. 15),

essa visibilidade representa uma dimensão comunicativa, narrativa e testemunhal [...] que só tem valor porque está situada em uma prática pedagógica que se desenvolve a partir de uma noção de criança e de adulto que partilham jornadas de aprendizagens, que concebe a aprendizagem em uma dimensão relacional e participativa e de escola enquanto um espaço privilegiado para a diversidade de identidade e de vozes.

O caráter da visibilidade na documentação pedagógica se estabelece, portanto, a partir da narratividade das práticas e das aprendizagens que ocorrem dentro da escola. Para Bruner (2001), a narratividade é uma estratégia fundamental de organização e compreensão das experiências vividas, assim como de construção do conhecimento.

Em outras palavras, a documentação pedagógica organiza e estrutura as experiências que emergem dos acontecimentos reais, assim como do pensamento e do conhecimento, através da narratividade (Bruner, 2001; Davoli, 2017; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019). Dessa forma, ela é uma estratégia que possibilita “repensar a didática compartilhada da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo” (Davoli, 2017, p. 27) e, assim, compreendê-la.

De acordo com Davoli (2017, p. 27), a documentação pedagógica, em seu sentido narrativo, deixa “rastros” e portanto

[...] independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência. Esse processo de deixar rastros reúne em primeiro lugar os adultos, mas também os pequenos. Obviamente, de formas diferentes, mas todas elas com rastros e instrumentos que nos ajudam a percorrer de novo a experiência vivida. Não são apenas memória de algo que já aconteceu, são também processos que nos permitem compreender como fizemos o que fizemos.

Assim, os processos formativos, que, também, constituem-se como espaço para a construção das relações, das aprendizagens e da profissionalidades, não só criam memórias, como constroem a identidade da escola. Nesse sentido, é possível perceber a importância e o valor impregnados na narrativa das jornadas, porque elas se transformam em memória a respeito das práticas, das crenças, das relações, dos saberes. Para Fochi (2019), as narrativas nos levam muito mais a compreensão, do que a explicação. Mais do que explicar o que acontece no contexto escolar de forma objetiva e que revela orientações, normas ou registros, o sentido da narrativa empregado à documentação pedagógica leva à compreensão das subjetividades daquele contexto.

De acordo com Morin (2017, p. 51), “explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo”. A exemplo disso, com relação ao que se faz no OBECI, Fochi (2019, p. 43) complementa:

não documentamos para construir um acúmulo de materiais textuais e imagéticos sobre as crianças, mas documentamos para construir um capital narrativo que nos ajude a compreender a aventura do conhecer que os meninos e meninas fazem desde sua chegada ao mundo, que professores instituem na sua prática pedagógica e que se transforma em um testemunho ético, cultural e pedagógico.

De acordo com Warschauer (2001, p. 207), a escola constitui-se como um “espaço de formação experiencial” para todos os envolvidos no processo educativo, sejam adultos ou crianças, pois, “através das experiências vividas e dos sentidos a elas atribuídos, avançam em seu processo formativo”. Esta autora afirma que oportunizar processos formativos, onde as narrativas, os percursos e as aprendizagens sejam partilhados coletivamente, significa oportunizar a produção de sentido, a produção de um modo de fazer pedagogia e de uma determinada profissionalidade.

A narrativa é uma estratégia que possibilita a reflexão e o reconhecimento da própria atuação, assim como possibilita a visibilidade das aprendizagens e constrói a memória educativa. Segundo Warschauer (2001), “a narrativa enquanto via de expressão da vida cotidiana, explicita o movimento do vivido e permite desvelar os conflitos entre os fatores de alienação” (Warschauer, 2001, p. 215).

A narrativa, portanto, possibilita que os profissionais reflitam sobre suas práticas pedagógicas e, assim, compreendam cada vez mais o modo como as

crianças se desenvolvem e o modo como aprendem. Da mesma forma, a narratividade contribui para o pensamento crítico e reflexivo dos profissionais, sobre o seu próprio fazer, refinando suas práticas. De acordo com Wood (2010, p. 146):

A documentação pedagógica (tais como as observações registradas, os exemplos das representações das crianças e suas comunicações, os vídeos e imagens) cria uma base de provas que informam as discussões entre os membros da equipe. Tais atitudes profissionais podem garantir que o processo de tomada de decisão ocorra no âmbito e além dos modelos curriculares e que as perspectivas, o conhecimento e a competência das crianças sejam reconhecidos.

A narratividade atua como fator impulsionador, que mobiliza “a comunicação e circulação de ideias, conhecimentos e projetos que desafiam os professores na sua profissão e no seu papel enquanto atores centrais nas práticas pedagógicas das escolas” (Suárez, 2017, p. 206). Narrativas como fonte de pesquisa, que promovam a (auto)reflexão, embasem estratégias e auxiliem na construção da memória e da pedagogia da instituição.

Assim, a documentação pedagógica “pode ser uma estratégia narrativa para pensar, fazer e narrar a ação pedagógica” (Fochi, 2022, p. 26), constituindo um caminho metacognitivo, de “consciência do conhecimento” (Altimir, 2017, p. 64). É através do potencial narrativo da documentação pedagógica, que as histórias são contadas e os significados são atribuídos (Bruner, 2001), além de reafirmar a importância do “humano que se constitui, por sua vez, pela relação com o outro, pelo entrelaçamento das histórias individuais, pelo tecido das histórias coletivas” (Warschauer, 2001, p.16).

Visibilizar as jornadas de aprendizagem tanto de adultos, quanto de crianças, é um modo, também, de construir e efetivar a a profissionalidade dos adultos, assim como, atribuir significados para suas práticas e pensamentos (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017; Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019).

Segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 158), através da documentação pedagógica é possível que a escola construa uma identidade que seja atribuída de sentidos e significados, permanecendo atrelada às pessoas que fizeram parte dela, e, também, criando um “senso de continuidade” para quem virá a fazer parte.

Bruner (2001) corrobora com essa ideia quando afirma que a construção de sentidos é uma forma de cultura. De acordo com este autor, a cultura é a interação entre as diversas versões de mundo que as pessoas formam, a partir de influências

externas e da produção de histórias individuais, sendo assim, nossa evolução humana se dá a partir do compartilhamento simbólico e dessas interações, acerca da realidade individual, pelos indivíduos inseridos em determinada comunidade (Bruner, 2001). Para Bruner (2001, p. 16):

Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

O modo como construímos o mundo, portanto, depende daquilo que acreditamos, a partir da cultura que estamos inseridos. Essa cultura está sempre se recriando e parte dos significados que vão sendo atribuídos pelas pessoas (Bruner, 2002). E é através da narrativa que se pode organizar e partilhar os significados construídos com outros sujeitos, comparando-os, analisando-os e reconstruindo-os (Bruner, 2002).

Segundo Bruner (2001, p. 128), a inteligência, o conhecimento e a aprendizagem dos sujeitos se estruturam a partir de diferentes perspectivas, ambientes, pessoas e relações, refletindo assim

Uma microcultura da prática: os livros de referência que a pessoa utiliza, as anotações que ela normalmente faz, os programas de computador e os bancos de dados que ela utiliza e, talvez, o mais importante de tudo, a rede de amigos, colegas ou mentores nos quais se pode confiar para receber feedback, ajuda, conselho, até mesmo apenas companhia.

Uma vez que a narratividade oferece a possibilidade de organizar e partilhar os significados construídos entre os sujeitos, ela oferece também a possibilidade da construção de uma vida compartilhada.

Cada microcultura possui normas e valores únicos que podem se desviar, em certa medida, de uma cultura dominante (Bruner, 2001; 2002). Ou seja, aqui cabe a reflexão sobre a microcultura que se institui na escola, com um grupo de professores, onde as práticas cotidianas, os pensamentos e os rituais que se estabelecem ali, podem ser compartilhados, gerando aprendizagens comuns compartilhadas. Essa microcultura pode, inclusive, se diferenciar de uma cultura educacional maior, a qual faz parte, por exemplo. E pode, ainda, através das concepções, crenças e valores que se moldam ali, desafiar discursos dominantes.

Com isso, é possível articular o conceito de microcultura de Bruner (2001) às ideias que sustentam o conceito da documentação pedagógica, pois, ambos contribuem para uma compreensão mais ampla a respeito do ambiente educacional, destacando a importância da cultura e da reflexão nos processos de aprendizagem que ocorrem ali.

A partir dessas reflexões, pode-se definir a documentação pedagógica como “estratégia de formação, investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico” porque “conecta, portanto, a contemporaneidade que há entre o mundo da prática e o mundo da construção de significados, sem se abster da forte exigência interpretativa que é construída a partir de marcos referenciais” (Fochi, 2019, p. 15).

Partindo dessa perspectiva, é preciso enfatizar a importância das escolhas que fazemos a respeito daquilo que desejamos narrar, pois, é a partir dessas escolhas que podemos definir nossa posição e opinião a respeito das concepções que nos guiam, e assim concretizá-las como identidade e memória da instituição. Tornar visível a pedagogia que sustentamos e praticamos é o meio para atrair os olhares da comunidade e do poder público e, assim, possibilitar transformações em um escala maior, que ultrapassem os muros da escola.

4.3.3 A Documentação Pedagógica para a reflexividade

Ao considerar a importância da constância e da continuidade dos processos formativos de professores e professoras, assumo a ideia de que a prática docente também se configura como um espaço ou um tempo de formação e aprendizagem. Por este motivo, escolho dialogar com autores como Dewey (1979), Schön (2000) Nóvoa (2023), Craft e Paige-Smith (2010), Cochran-Smith e Lytle (2002), entre outros, por sua contribuição importante sobre o conceito de reflexão como um aspecto fundamental para as práticas pedagógicas.

A reflexão surge como pressuposto essencial, quando se trata do desenvolvimento profissional docente na educação infantil, pois, além de auxiliar na construção do estatuto dessa docência, contrapõe a ideia de uma pedagogia baseada na racionalidade técnica, possibilitando um modo de “transgredir” a pedagogia tradicional e “construir novos significados” para as práticas com as crianças na Educação Infantil (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 189).

Nesse sentido, as ideias de Schön (2000) trazem importantes contribuições para as discussões a respeito da prática reflexiva. Para este autor, há uma certa complexidade na profissionalidade docente, pois, esta é uma profissão permeada por “zonas indeterminadas da prática”, que exigem ações flexíveis em determinadas situações ou incidentes complexos do cotidiano, obtidas a partir de conhecimentos específicos, que nem sempre são adquiridos na formação inicial. Em contrapartida, Schön (2000, p. 26) propõe um “ensino prático reflexivo”, de modo que este responda aos interesses e necessidades dos profissionais para atuar nas “zonas indeterminadas da prática”.

Para isso, Schön (2000) aborda dois importantes conceitos: reflexão-na-ação, que se refere ao pensamento enquanto a ação está sendo desenvolvida; reflexão-sobre-a-ação, que diz respeito ao pensamento restituído, a partir da ação que já aconteceu. Em ambos os conceitos, a reflexão é gerada a partir da singularidade dos fatos, do seu ineditismo, quando os professores e as professoras desconhecem um modo teórico ou prático de lidar com elas. Daí a importância de uma prática reflexiva que se desenvolva de forma colaborativa e compartilhada, porque é a partir dela que se institui uma prática profissional, “um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado mais ou menos sistematicamente” (Schön, 2000, p. 37).

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2020), através da prática reflexiva, a docência pode alcançar novas formas de subjetividade seja no âmbito pessoal ou profissional, ampliando, inclusive, a criatividade dos profissionais. Já, para as autoras Craft e Paige-Smith (2010), a reflexividade ultrapassa o pensar sobre a prática, porque envolve também o modo como os profissionais sentem e entendem aquilo que fazem. Quando professores e professoras estão envolvidos em praticar a reflexão, eles estão alinhando suas vidas pessoais e profissionais (Craft; Paige-Smith, 2010).

Para Dewey (1979), a reflexão não é uma técnica e nem pode ser introduzida na prática docente a partir de prescrições ou de procedimentos, a reflexão deve ser entendida como uma prática dinâmica, como uma estratégia, um modo de perceber, entender e responder às inquietações que surgem a partir da experiência docente.

De acordo com Dewey (1979, p. 13) existem diferentes modos de pensamento, porém, a “melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Para este autor, o pensamento

reflexivo é uma “cadeia” pois “consiste em uma sucessão de coisas pensadas” (Dewey, 1979, p. 14), organizadas e que vão se articulando para gerar novas ideias e pensamentos.

Na perspectiva de Dewey (1979) o pensar reflexivo tem sempre um objetivo que irá nortear e estruturar o pensamento. Na sua concepção, a reflexão requer um olhar apurado para os fatos e para as crenças, a partir de uma postura investigativa sobre as coisas e não a partir de suposições. Segundo o autor são os dados concretos que nos possibilitam a constatação, pois, “para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário” (Dewey, 1979, p. 18).

Ou seja, o pensar reflexivo se difere de um pensamento comum porque parte de uma outra lógica e

[...] abrange: (1) estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (Dewey, 1979, p. 22).

Para isso, Dewey (1979, p. 26) aborda o modo como o pensar reflexivo pode se constituir como um “fim educacional”. Ele descreve três valores para o ato de pensar: (i) possibilita a ação de finalidade consciente (Dewey, 1979, p. 26); (ii) possibilita o preparo e a invenção sistemáticos (Dewey, 1979, p. 27); (iii) enriquece as coisas com um sentido (Dewey, 1979, p. 28).

Nas palavras de Dewey (1979, p. 30) “os dois primeiros valores mencionados são de natureza prática; proporcionam um aumento da capacidade de controle. Quanto ao terceiro, trata-se de um enriquecimento do significado, a partir do aumento de controle”. Entretanto, esses valores não se consolidam espontaneamente, é preciso que o pensamento receba “orientação educacional” adequada e constante (Dewey, 1979, p. 31).

De acordo com Dewey (1979, p. 38), todos os sujeitos carregam consigo a capacidade de pensar reflexivamente, mas nem todos a desenvolvem da melhor forma. Segundo este autor, para desenvolver o pensamento reflexivo é preciso aliar atitudes e métodos. Ou seja, é preciso “cultivar as atitudes favoráveis ao uso de melhores métodos de investigação e verificação”, assim como, possuir “desejo” e “compreensão das formas e técnicas” para poder empregá-las.

As ideias de Dewey (1979) a respeito do pensar reflexivo se relacionam diretamente com os princípios que sustentam o conceito da documentação pedagógica. Embora Dewey não tenha discutido a respeito da documentação pedagógica, é válido conectar seu entendimento sobre pensamento reflexivo, pois a documentação pedagógica é “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática” (Dalberg; Moss; Pence, 2020, p. 190). Assim, ao enfatizar em sua obra sobre a necessidade de uma prática pedagógica sustentada na reflexividade, como um modo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores e professoras Dewey (1979), podemos entender que o autor corrobora com o propósito da documentação pedagógica que tenho defendido até aqui.

Exercer a reflexividade, portanto, é um modo de “refinamento e melhoria da prática” (Reed, 2010, p. 195), logo, está totalmente atrelada ao desenvolvimento profissional docente, porque ambas estão imbricadas em “uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” dos profissionais, como bem defende Oliveira-Formosinho (2002, p. 42). A prática reflexiva “permite que se tenham perspectivas diferentes sobre como os próprios profissionais veem sua prática, podendo considerar não só o ‘o que’ mas o ‘como’” (Reed, 2010, p. 195).

Essa ideia se justifica justamente porque a educação infantil é um campo que concentra uma grande quantidade de professores e professoras que precisam atuar juntos. Aí reside a possibilidade de construir uma subjetividade compartilhada, o que torna possível o compartilhamento de saberes, de práticas e de *interpretações* comuns, a respeito do contexto (Craft; Paige-Smith, 2010, p. 37).

A prática reflexiva que se desenvolve de forma coletiva possibilita a criação de um “espaço problemático” onde os profissionais estarão comprometidos com as transformações (Engestrom, 1993 *apud* Craft; Paige-Smith, 2010, p. 37).

Para Schön (2000, p. 37), dentro de um grupo profissional, cada pessoa é única e exerce sua profissão a partir de suas vivências e suas particularidades, porém, há um sistema que interliga todas elas. Segundo Vickers (1978 *apud* Schön, 2000, p. 37), trata-se de um “conjunto de valores, preferências e normas em termos dos quais elas compreendem situações práticas, formulam objetivos e diretrizes para a ação e determinam o que constitui uma conduta profissional aceitável”.

Como afirma Nóvoa (2023, p. 66), é através das cenas cotidianas, permeadas de incertezas e de ineditismo, que o *conhecimento profissional docente* pode ser

construído. Mas isso não significa que a profissionalidade docente está limitada a uma construção prática, e sim que ela necessita de “uma dimensão de reflexão e de análise”.

Assim, a prática reflexiva possibilita que os profissionais estejam abertos “a novas perspectivas, novas possibilidades, novas compreensões” (Moss, 2010, p. 15) e permaneçam em constante inquietação, afastando-se cada vez mais de práticas e saberes burocráticos, aprofundando suas aprendizagens a respeito do trabalho e provocando transformações.

Essa ideia de transformação é reafirmada por Paige-Smith e Craft (2010), pois, de acordo com as autoras, para que haja deslocamentos nos saberes que envolvem o modo como percebemos e entendemos as crianças, é necessária uma prática reflexiva sobre muitos dos aspectos que constituem a docência, assim como, sobre a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem. Ou seja, para que as transformações, seja no âmbito das práticas ou dos contextos, aconteçam é necessário que os professores e as professoras pratiquem a reflexividade. Segundo Craft e Paige-Smith (2010, p. 24), “isso envolve um nível de compreensão teórica sobre a aprendizagem e a participação das crianças nos ambientes de aprendizagem infantil, além da capacidade de refletir sobre como a literatura, as políticas e a teoria se relacionam com a prática”. E a documentação pedagógica, enquanto estratégia metodológica, torna isso possível.

A reflexividade é premissa básica na estratégia da documentação pedagógica, pois possibilita aos profissionais que visibilizem suas concepções de mundo, de docência, de criança e da função da escola, assim, compreendendo-as e confrontando-as, de modo que sejam possíveis deslocamentos e transformações (Dahlberg; Moss; Pence, 2020).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 190)

[...] isto pressupõe, antes de tudo, um profissional reflexivo que, junto com seus colegas, possa criar um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita.

Além do mais, segundo os autores, a documentação pedagógica pode servir “como um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o Outro e com

o mundo”, o que os autores vão chamar de “ética do encontro” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 190).

De acordo com Fochi (2019, p. 226), essa ética do encontro “é a tradução da coragem para a construção ética da relação com o outro e o mundo [...] o mundo dos adultos e o mundo das crianças”.

Segundo Rinaldi (2019), adultos que exercem a reflexividade passam a perceber e entender o mundo de uma outra forma, inclusive a entender e promover a ideia de que a escola de educação infantil é um lugar político e democrático, ao invés de ser um lugar que concentra técnicas ou que mede resultados (Dahlberg; Moss, 2005 *apud* Moss, 2010).

Além, disso, de acordo com Moss (2010, p. 17)

[...] a prática reflexiva é algo que integra o desenvolvimento profissional contínuo, algo tão necessário quanto uma boa educação básica. A prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil (embora, é claro, isso possa também aplicar-se a escolas ou a qualquer outra instituição para crianças e jovens), sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro. A prática reflexiva esfuma as fronteiras entre a teoria, a prática e a pesquisa.

Construir um modo de se relacionar consigo, com sua prática, com os pares e com as crianças, de forma ética, é uma via importante para a reflexividade, e essa é uma prática essencial para o desenvolvimento das profissões que atuam na educação infantil, especialmente dos professores. A prática reflexiva aprofunda a compreensão da aprendizagem e da ação pedagógica, além de beneficiar o modo de estruturar as futuras ações. Por integrar de forma harmoniosa *teoria, prática e pesquisa*, a reflexividade se constitui como um aspecto notável na estratégia da documentação pedagógica.

As autoras Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 14) acreditam que “a legitimação do conhecimento que vem da pesquisa dos professores sobre sua própria prática - tanto universitária quanto não universitária - produz uma mudança crítica em ambas as culturas”. Para estas autoras, a prática investigativa é uma importante estratégia de mudança social, onde os profissionais atuam numa perspectiva colaborativa, de modo que possam compreender e transformar seus contextos educacionais – um modo também de romper com culturas educacionais de dominação e poder.

Transformações de atitudes e de pensamento do profissional reflexivo, algo que facilita as percepções com relação aos percursos investigativos acerca da própria prática e, com relação ao que deve ser proposto para e com as crianças. Através da pesquisa incorporada à prática e do desenvolvimento de um diálogo reflexivo externo e interno, a docência pode se tornar algo mais profundo, ao invés de ser uma profissão solitária exercida por pessoas que seguem rotinas automáticas. (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 12).

Ou seja, é indispensável que os processos formativos sejam garantidos, sejam através de momentos individuais, como no planejamento, ou de momentos coletivos, onde as jornadas de aprendizagem dos educadores possam ser dialogadas, refletidas e interpretadas.

Ao promover percursos formativos que envolvam, acolham e provoquem os profissionais à reflexão, em colaboração, conseqüentemente, haverá, de sua parte, um reflexo importante no envolvimento e na acolhida da criança (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019). A este processo,

2009, p. 352) denomina de isomorfismo pedagógico, que segundo o autor:

[...] é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.

O autor propõe estratégias formativas que dialoguem permanentemente com as propostas educativas oferecidas às crianças (Niza, 2009). Dessa forma, ao oportunizar formações de caráter transformativo, para os educadores, suas formas de construir e compartilhar conhecimentos com as crianças, também serão afetadas. Quando os adultos envolvidos no processo educativo são provocados e convocados, o mesmo ocorre com as crianças.

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 107):

Isomorfismo pedagógico é uma metáfora importada das ciências naturais (e indica equivalência de substâncias ou de elementos, embora que sejam diferentes em suas características aparentes) para, no âmbito da pedagogia da infância, expressar equivalência dos modos de aprender das crianças e dos adultos.

Fochi (2019, p. 315), corrobora com essa ideia quando afirma que “a fundamental importância entre a aprendizagem do adulto (em seus processos de

formação) e a aprendizagem da criança (na pedagogia praticada no cotidiano pedagógico por esse adulto) [...] se traduz na partilha de uma visão de mundo, de homem, de aprendizagem”. Para este autor, a interatividade entre os processos formativos dos educadores com o cotidiano da escola é uma “consequência de um dado tipo de formação (que, neste caso, é fortemente inspirado na formação em contexto) com os resultados que ela almeja: qualificar o cotidiano pedagógico das crianças e dos adultos” (Fochi, 2019, p. 315).

No exercício da reflexividade reside a possibilidade de exercer uma docência mais questionadora, ao invés de uma docência que se preocupa apenas em dar respostas. Uma docência que possui um caráter investigativo e que, por isso, aproxima-se do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem (Paige-Smith; Craft, 2010).

É importante pensar que o isomorfismo pedagógico também envolve crenças, valores e concepções, e que, portanto, o mesmo respeito e valorização que se atribui à profissionalidade do professor, é atribuído à existência da criança, a mesma concepção de formação, baseada na participação e na construção da própria aprendizagem, que se pretende com educadores, é concebida com as crianças. Numa perspectiva de pedagogia isomórfica, o bem-estar que se almeja, é de adultos e de crianças.

Seja refletindo na ação ou refletindo sobre a ação, é necessário entender sobre o que se está refletindo, assim como, sobre o modo como se irá documentar (Craft; Paige-Smith, 2010). A reflexividade, portanto, se estrutura a partir de “determinadas compreensões, qualidades e valores” que só poderão ser verificadas e revisadas constantemente, se houver a garantia de processos formativos aos profissionais que atuam junto às crianças (Moss, 2010, p. 18), assim como, se houver a possibilidade de compartilhamento de hipóteses e descobertas com o grupo de trabalho.

A documentação pedagógica representa um modo de construção de significados que se consolida de forma reflexiva, participativa e colaborativa, a partir dos múltiplos sentidos atribuídos pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo (Dahlberg; Moss; Pence, 2020). Para Craft e Paige-Smith (2010, p. 44) “a prática reflexiva demanda que criemos oportunidades para debater nossas ideias com os outros, a fim de com eles construir compreensões e ideias”.

É a partir da documentação pedagógica que se pode perceber o modo como as concepções são construídas (imagem de criança, de profissional, de escola, etc), ou seja, a observação, o registro e a documentação representam uma construção de significados e, por isso, consolidam uma prática docente sujeita à investigação e à pesquisa. É a partir dessa documentação que se pode tornar visíveis as estratégias de melhoria e de transformação das jornadas educativas (Dahlberg; Mos; Pence, 2020).

Por tudo isso, é possível afirmar que a documentação pedagógica é uma estratégia que se constitui a partir da prática reflexiva e que gera uma prática reflexiva, é um movimento cíclico. Além de ser uma estratégia que propõe uma análise crítica sobre o que é construído e, assim, possibilita “encontrar métodos que se contraponham e resistam aos regimes dominantes” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p.193).

Para combater os regimes dominantes que desvalorizam a potência das relações e da construção do conhecimento, é preciso criar “espaços nos quais possam ser produzidos discursos e construções alternativos”, criando, assim, “novos limites” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p.51). Além disso, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 52), é preciso que “melhoremos nossa reflexividade, que nos tornemos mais conscientes e críticos”. Pegando emprestadas as palavras de Byung-Chul Han (2023, p. 24), é preciso “elevar a parte contemplativa da ação; ou seja, cuidar para aprimorar a ação com a reflexão” (Han, 2023, p. 74).

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ao adentrar no campo das intenções metodológicas para este estudo, busquei, ao máximo, manter a coerência teórica aliada à flexibilidade e à criatividade. Confesso que não foi fácil, pois, a insegurança esteve presente em várias ocasiões, especialmente por duas razões: pelo pouco contato que tive com os conceitos relacionados às metodologias de pesquisa, durante a minha trajetória de formação inicial, e porque tais conceitos, talvez por serem abordados de forma superficial naquela época, sempre emergiram com certa rigidez. Entretanto, ao cursar este primeiro ano de mestrado, tive a oportunidade de aprofundar, um pouco mais, meu olhar sobre alguns paradigmas metodológicos, ao mesmo tempo que perseguia a ideia de desprender da metodologia, tal rigidez. Ao longo deste ano, passei a entender que para amenizar minhas inseguranças e defasagens seria preciso explorar determinados conceitos e teorias, com profundidade.

Ingold (2022b, p. 27) afirma que “para conhecer as coisas temos de penetrá-las e depois deixar que cresçam dentro de nós, que se tornem uma parte do que somos”. Logo, para que as “coisas” pudessem fazer sentido dentro de mim, eu precisaria observá-las atentamente e, também, experimentá-las. Assim, no interior das nossas práticas de pesquisa e nas oportunidades que se foi criando para pensar a especificidade da metodologia que iria utilizar, os estudos de caso, fui aprofundando o tema e ensaiando escritas e apresentações para eventos e publicações acadêmicas³⁰.

A definição de metodologia proposta por Minayo (2015, p. 16) é de que ela representa o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, que articula teorias, métodos e técnicas, mas não se sustenta sem a criatividade do pesquisador (Minayo, 2015). Segundo Minayo (2015, p. 17) a “criatividade é a nossa grife”, ela é o complemento necessário para tornar possível uma postura pesquisadora mais humana, mais autoral, mas que ainda assim preza

³⁰ Representando o grupo de pesquisa Curió, apresentamos dois trabalhos, um deles em novembro de 2022, intitulado “Estudos de Caso na Educação Infantil: percursos metodológicos de duas pesquisas brasileiras”, no 10º Congresso Olhares sobre a Educação / 3rd International Congress Perspectives on Education, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu. O outro, em maio de 2023, intitulado “Estudos de caso na investigação em educação infantil”, na II Jornada de ensino, pesquisa e extensão, organizada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Também em maio de 2023, submetemos um capítulo para a coletânea “Perspectivas teóricas e metodológicas para a pesquisa em educação”, organizada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), intitulado “Estudos de caso na investigação em educação infantil”.

pela “experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação” (Minayo, 2015, p.17). Tais elementos são fundamentais e indissociáveis de um processo de investigação, pois, permitem a integração da nossa subjetividade com a objetividade oriunda dos métodos e técnicas já consolidados.

Neste sentido, proponho essa pesquisa através de um viés “artesanal que não prescinde da criatividade” e “que se constrói com um ritmo próprio e particular” (Minayo, 2015, p. 26-27), mas de forma sistematizada (Minayo, 2015). Assim, faço uma analogia entre o meu papel, enquanto pesquisadora, e o papel do “artesão” que Ingold (2022b) fala em sua obra *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. O artesão segue por um caminho onde “o conhecimento cresça a partir do cruzamento de nossos engajamentos práticos e observacionais sobre os seres e as coisas que nos rodeiam” (Dormer, 1994; Adamson, 2007 *Apud* Ingold, 2022b, p. 7), logo, meu intuito, enquanto pesquisadora, não é apenas o de “descrever o mundo, ou representá-lo” (Ingold, 2022b, p. 7) de maneira rígida, engessada, e sim permitir que meus sentidos estejam dispostos a percorrê-lo e perceber o que se passa com ele (Ingold, 2022b; Lankshear; Knobel, 2008).

5.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa corresponde muito bem às intenções metodológicas deste estudo, pois, permite realizar interpretações a partir das “experiências” e dos “conhecimentos anteriores” que o pesquisador possui (Creswell, 2014, p. 36). Sendo assim, possibilita elaborar uma compreensão e interpretação a respeito do fenômeno investigado e do significado que os sujeitos atribuem a ele (Creswell, 2014; Denzin; Lincoln, 2006). Segundo Amado (2010) e Lankshear e Knobel (2008), essa compreensão se dá a partir do comportamento desses sujeitos, seus modos de ser, agir, pensar e sentir, e deve ser alcançada “[...] tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenômenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos [...]” (Amado, 2010, p. 139).

Na pesquisa qualitativa, uma das principais características é a busca pela compreensão aprofundada de determinado fenômeno e, geralmente, envolve estudos sobre a vida e ou as relações entre os sujeitos, em seus ambientes naturais, tal como esta investigação, que se situa no campo da educação. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 66), investigar em educação é entender o modo como os sujeitos

“experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Esse entendimento ocorre através de um detalhamento descritivo acerca das ações e das relações que se estabelecem no contexto investigado (Lankshear; Knobel, 2008), e revela a complexidade e a especificidade de tal contexto. Nas palavras de Amado (2010):

uma investigação em educação revelar-se-á inconciliável com uma concepção restrita e positivista de ciência. Pelo contrário, exigirá um conceito mais aberto, imporá a caracterização dos diversos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais, e pedirá uma reflexão sobre o lugar (complementar) de cada um deles no quadro de uma racionalidade (emergente) que não deve perder o sentido da complexidade dos fenômenos humanos. (Amado, 2010, p.128).

No que diz respeito à metodologia, inicio delimitando os pressupostos básicos que regem esta investigação: uma metodologia de caráter qualitativo na medida em que se propõe a revelar a complexidade de um determinado fenômeno humano (Bogdan; Biklen, 1994), em um determinado contexto educacional, através de uma descrição minuciosa.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2015, p. 22). Desta forma, entendo que meu papel, enquanto pesquisadora, não esteve sujeito a neutralidade. Pelo contrário, ao investigar um fenômeno humano, um objeto de pesquisa que “não é um material inerte” (Formosinho, 2016, p. 17), precisei considerar que minha aproximação foi essencial para a compreensão do todo. Segundo Fochi (2019, p.37), uma relação aproximada entre pesquisadores e seus contextos possibilita a compreensão das “dinâmicas” que envolvem as “situações educativas”.

Segundo Formosinho (2016, p. 24) a investigação em educação envolve uma necessidade de

[...] compreensão da realidade humana, pois ela não é uma aplicação de receitas para a mudança mas antes o desenvolvimento do gosto e do saber para transformação de uma ação pedagógica complexa e conectada que quer melhor servir e para tal tem de se saber outra.

Além disso, ao adotar essa relação de proximidade com o fenômeno, em busca de sua compreensão em profundidade, Formosinho (2016, p. 25) afirma que o

pesquisador imprime “um grau de subjetividade”, que “é um dos critérios de rigor” necessários para as investigações em educação.

Neste sentido, ao construir uma relação intersubjetiva com os sujeitos participantes, além de assumir um lugar e um olhar que estão em conformidade com minhas experiências, pude “revisitar” minhas próprias experiências (Fochi, 2019, p. 42). Ademais, pude assumir um “papel de importância como um dos instrumentos da pesquisa [...] para poder analisar, compreender e restituir o conhecimento praxiológico produzido” (Fochi, 2019, p. 41).

Ao adentrar o campo empírico, minhas interpretações perpassaram a minha subjetividade, e não são uma verdade absoluta. No entanto, referenciada por Formosinho (2016, p. 24), ao afirmar que “o rigor está na proximidade e não na distância”, ousou dizer que meus achados produziram evidências importantes que podem contribuir com a construção de um conhecimento praxiológico. Nesse sentido, um conhecimento que “articula dialogicamente o sujeito ao seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico” e que

[...] não se trata de uma descrição da prática nem da aplicação de uma teoria, mas da elaboração de um conhecimento pedagógico que emerge junto aos práticos e que se sustenta em um quadro teórico para responder à complexidade da transformação da prática educativa cotidiana (Fochi, 2019, p. 28).

Como já mencionado anteriormente, o principal objetivo dessa investigação foi o de construir uma certa compreensão sobre o modo como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das educadoras, em uma escola participante do OBECI, e que alicerça seus pressupostos na documentação pedagógica. Isso implicou no meu próprio esforço, enquanto pesquisadora, em interpretar esse fenômeno e ajudar a nomeá-lo, de maneira a contribuir para a construção de uma epistemologia sobre a prática da coordenação pedagógica.

Uma epistemologia que interroga a ideia canônica do conhecimento produzido essencialmente num único fluxo: da universidade para as instituições escolares, e que coloca, também, em evidência um conhecimento que se constrói de dentro para fora, “como par justaposto”, centrado nos sujeitos que habitam essas instituições, suas ações e seus saberes (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 13).

Na perspectiva de Sacristán (2022, p. 81) “a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial,

desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”, porque, segundo o autor, essas investigações estão sendo feitas por quem não está habitando os contextos escolares. O autor, ainda, faz um segundo alerta sobre pesquisas realizadas a respeito dos professores (e aqui, vou estender à coordenação pedagógica, em virtude da proximidade profissional e do interesse dessa pesquisa), ele alega que há muitos distanciamentos entre quem atua na escola e quem atua fora dela, nas universidades (Sacristán, 2022). Esse é um ponto que considero muito importante, pois, antes de ser pesquisadora, eu sou coordenadora pedagógica, e acredito que estar nesse lugar me possibilitou construir o caminho dessa pesquisa de forma muito ética e honesta.

A ideia de contribuir, portanto, com o campo da educação infantil e mais, especificamente, com a construção da epistemologia da prática de uma coordenadora pedagógica não é caminhar em um lado oposto e nem negar o conhecimento acadêmico, e sim fazer um outro caminho. Com essa escolha, a ideia é contribuir com o conhecimento que se concretiza na prática, através da investigação a partir da essência de um problema concreto, de forma contextualizada.

Como indicado anteriormente, esta pesquisa está vinculada à uma pesquisa macro que se intitula *Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*, é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e está vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Tal pesquisa tem por objetivo identificar *drivers* de inovação para a Educação infantil (Fochi, 2022), e propõe-se a realizar cinco estudos de caso em escolas públicas, que participam de um processo de formação em contexto no Observatório da Cultura Infantil – OBECI, uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional.

A partir destes estudos, pretende-se construir um repertório documental, a respeito de práticas pedagógicas, que possa contribuir na construção de um patrimônio cultural e pedagógico para a Educação Infantil (Fochi, 2022), auxiliando na reflexão e na organização de cotidianos pedagógicos.

Um destes estudos de caso é este que apresentarei a seguir.

5.2 O ESTUDO DE CASO

Este estudo de caso emerge da necessidade de compreensão de um caso específico: *o modo como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras, em uma escola pública de educação infantil, integrante do OBECI*, através de toda sua complexidade e de suas particularidades. Segundo Formosinho (2016, p. 31),

esta complexidade [...] requer rigor documental, rigor analítico e interpretativo e uma atitude ética de partilha do poder das vozes na recolha de informação, na análise e interpretação dessa informação e na narrativa que apresenta a transformação dos contextos, processos e resultados.

O caso em questão, embora no decorrer da pesquisa, apresente semelhanças com outros casos, ainda assim será único (Lüdke; André, 1986). Estas autoras afirmam que

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (Lüdke; André, 1986, p. 17).

A metodologia de estudo de caso é indicada quando as questões de pesquisa precisam responder às expressões *como* ou *porquê* (Yin, 2015), com desejo de compreender e descrever os processos e quando pretende-se investigar a contemporaneidade de um fenômeno (Yin, 2015), como é o caso da problemática que aqui se apresenta (como a coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras em uma escola pública participante do OBECI). Segundo Yin (2015, p. 17),

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o 'caso') em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Partindo da definição de Bogdan e Biklen (1994), que classificam os casos por suas quantidades (únicos ou múltiplos), este estudo pode ser definido como único. Acrescentando as definições de Yin (2015), ele pode ser definido como descritivo, além de único, porque, segundo o autor, este tipo de caso busca uma

representação profunda, através de uma descrição densa a respeito do fenômeno. Já, segundo Stake (1998), pode-se classificar este estudo como instrumental único, porque, apesar de buscar a compreensão pelo caso em particular, também se define pelo interesse em investigar algo mais amplo, a partir de tal compreensão, e, dessa forma, esclarecer um problema maior que possa interferir neste e em outros casos. Nesta pesquisa, há evidências de que ainda não constituímos um *corpus* específico de conhecimento sobre a atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Daí a importância desta tipologia de estudo de caso.

Contudo, isso não quer dizer que, com este estudo o que se busque são generalizações, pelo contrário,

[...] a verdadeira tarefa do estudo de caso é a particularização [...] Você escolhe um caso particular e passa a conhecê-lo bem, e não especificamente para ver como ele difere dos outros, mas para ver o que é, o que faz” (Stake, 1998, p. 20).

Se é certo que não podemos fazer generalizações nos estudos de caso, é certo que um campo do conhecimento se constitui na medida que experiências vão sendo estudadas e densamente documentadas (Fochi, 2022).

O caso que aqui se apresenta, situa-se em uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Novo Hamburgo, no RS, que integra o Observatório da Cultura Infantil - OBECI. A escola é composta por 05 turmas de creche, e atende a faixa etária que compreende de 1 a 3 anos. A coordenadora pedagógica que atua nesta instituição será o sujeito principal a ser investigado.

5.2.1 A produção dos dados

No Estudo de Caso a etapa de produção dos dados é caracterizada pela multiplicidade/variedade de técnicas e fontes (Amado, 2010; Yin, 2015), através de um processo detalhado e sistematizado. Mas, antes de adentrar nas especificidades das técnicas e dos métodos de produção, sinto a necessidade de expressar minha escolha, ao utilizar a terminologia “produção de dados”, ao invés de coleta ou recolha de dados. Essa escolha se dá por acreditar que os dados de uma investigação desta natureza “são sempre construídos pelos pesquisadores” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 149).

O termo “produção” de dados abrange ações complexas, que não se restringem apenas a simples transcrição daquilo que se observa, escuta ou pensa. As versões dos dados coletados nesta pesquisa, são versões produzidas por mim, enquanto pesquisadora, porque carrego comigo meu entendimento, meus sentidos e minha percepção com relação aos fatos, mesmo que eu construa a realidade a partir dos significados de outros sujeitos (Lankshear; Knobel, 2008).

Neste sentido, segundo Creswell (2021), os pesquisadores são, também, instrumentos fundamentais durante o processo da produção de dados, e é a partir de sua atuação, interação e interpretação a respeito do contexto investigado que os dados serão produzidos. Segundo Formosinho (2016, p. 29), o investigador “é o principal ‘instrumento’ da pesquisa”, logo a “[...] proximidade do investigador em relação aos atores [...] é um critério de rigor. Este rigor não anula a relevância e a significação” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2012 *apud* Formosinho, 2016, p. 24).

É importante salientar que o papel do pesquisador na investigação em educação, e sua proximidade com o contexto investigado, torna-se essencial para as interpretações a respeito do fenômeno, o que, segundo Formosinho (2016, p. 24), “é a base do rigor das descrições detalhadas [...] que apelam a ler e compreender a tessitura, a trama e o contexto das situações educativas”.

Os dados deste estudo foram produzidos a partir de múltiplas técnicas e ferramentas: observações cotidianas, notas de campo, entrevistas, transcrições de áudios e vídeos, análise de documentos e coleta de artefatos (Lankshear; Knobel, 2008). Tais instrumentos possibilitaram o cruzamento e a organização dos dados, de modo que fossem mais bem categorizados (Yin, 2016). A multiplicidade desses dados garantiu que, ao longo da pesquisa, diferentes pontos de vista fossem considerados e, assim, esses dados pudessem ser triangulados (Yin, 2015).

Desta forma, trabalhar com uma grande quantidade de dados exigiu um processo de análise sistematizado, que iniciou com a organização destes dados; passando pela identificação de possíveis categorias e padrões; e, só então, adentrou a fase de interpretação de resultados. Sobre a produção de dados, Lankshear e Knobel (2008, p. 151), definem-nos por três categorias:

1) **dados verbais**: extraídos de conversas e de entrevistas, a partir de algum dispositivo de gravação e posteriormente transcritos (e produzidos) para que possam ser melhor analisados;

2) **dados observados**: que serão produzidos através de observações sobre as pessoas e suas interações, sobre o lugar e sobre os acontecimentos cotidianos;

3) **dados escritos e dados apresentados visualmente**: que serão produzidos a partir de documentos utilizados na escola, de artefatos em formato impresso (fotografias, vídeos, *sites*, etc).

Neste estudo, foram escolhidos alguns procedimentos e métodos com base na estruturação dos objetivos desta pesquisa, citados anteriormente. O foco aqui é a produção e análise de dados a partir do ambiente natural onde o fenômeno ocorre (Lankshear; Knobel, 2008), neste caso, a atuação de uma coordenadora pedagógica, diante do desenvolvimento profissional de um grupo de professoras em uma escola pública que participa do OBECI e que tem a documentação pedagógica como estratégia pedagógica do seu trabalho. Neste contexto, as cenas cotidianas, ou como destacam Lankshear e Knobel (2008), as *práticas reais* de uma coordenadora pedagógica em seu dia a dia escolar, bem como do grupo de educadoras, foram os *eventos* a serem minuciosamente observados, descritos e analisados. Por entender que a variedade das técnicas de produção de dados, atrelada à sua qualidade e organização, poderia enriquecer e aumentar a confiabilidade deste estudo, recorri a um conjunto de ferramentas, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Conjunto de ferramentas para a produção de dados

Técnica	Definição	Ferramentas
Notas de campo	Instrumento de produção de dados escritos, a respeito daquilo que for presenciado, sentido e/ou pensado, <i>in loco</i> , durante as observações, assim como, de outras ferramentas utilizadas para produção de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 152), as notas de campo são uma importante fonte de produção de dados objetivos, onde "a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas", e, também, de dados subjetivos ou reflexivos que surgem a partir de <i>insights</i> do pesquisador, suas intuições, sensações e reflexividade (Bogdan e Biklen, 1994; Lankshear e Knobel, 2008).	<div data-bbox="1118 416 1358 539" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #fff9c4;">Diário de bordo: onde serão registradas as cenas e os eventos cotidianos, o clima e a atmosfera, as relações</div>
Observações <i>in loco</i>	Serão realizadas no contexto pesquisado, com o intuito de captar o sentido das relações, dos diálogos, dos ritmos que se estabelecem ali, com o auxílio das notas de campo, registradas em diário de bordo ou de relatos mais detalhados, quando for possível, e, também, utilizando recursos audiovisuais, como fotografias, gravações de áudio e de vídeo. A ideia é captar os eventos cotidianos. Os registros a respeito das observações serão realizados no diário de bordo, e podem ser feitos durante a observação, através de breves notas de memória e após a observação, que, partindo dessas notas, será relatada de maneira mais detalhada, onde constará, também, minhas interpretações (Lankshear; Knobel, 2008).	<div data-bbox="1054 607 1225 763" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #c8e6c9;">Registros de breves notas ou da transcrição dos eventos e das cenas, no diário de bordo.</div> <div data-bbox="1254 607 1425 763" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #c8e6c9;">Fotografias, vídeos e gravações de áudio realizados em campo.</div>
Entrevistas semiestruturadas	Segundo Amado e Ferreira (2013), as entrevistas são ferramentas que permitem ao pesquisador chegar ao entendimento a respeito dos sujeitos envolvidos no estudo, através da captação de suas percepções, expressões e comportamentos. Embora seja organizada com um roteiro prévio, a entrevista semiestruturada permite ir além do roteiro (Lankshear; Knobel, 2008), garantindo a flexibilidade do diálogo, desta forma o entrevistado pode relatar abertamente sobre os tópicos abordados e o entrevistador pode captar aquilo que lhe for mais pertinente (Amado; Ferreira, 2013). Quanto a sua função, a entrevista semiestruturada utilizada neste estudo, possui o caráter "diagnóstico-caracterização" que busca "fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo" (Amado; Ferreira, 2013, p. 211). As entrevistas serão estruturadas por "blocos temáticos" (Amado; Ferreira, 2013, p. 214) em um guia que se orientará pela problemática de pesquisa e os objetivos que se pretende alcançar. Serão organizadas as questões principais que constituem os blocos, bem como questões secundárias ou "de recurso" (Amado; Ferreira, 2013, p. 214), que serão utilizadas em caso de pouca elaboração de algum tema, por parte dos entrevistados. Os participantes serão entrevistados individualmente, e cada entrevista será gravada em áudio, juntamente com o recurso de notas de campo, para posteriormente ser transcrita na análise dos dados.	<div data-bbox="1046 898 1281 1021" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #bbdefb;">Entrevista com a coordenadora pedagógica, com ênfase na percepção do seu próprio trabalho e as relações que se estabelecem nesse contexto.</div> <div data-bbox="1310 976 1441 1099" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #bbdefb;">Entrevista com a diretora da escola, com ênfase na sua percepção acerca do trabalho da coordenadora pedagógica</div> <div data-bbox="1046 1077 1281 1200" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #bbdefb;">Entrevista com um grupo de professoras, com ênfase no desenvolvimento de seu trabalho a partir da relação com a coordenadora pedagógica.</div>
Coleta de artefatos e documentos	Segundo Lankshear e Knobel (2008) os artefatos são elementos que constituem a organização do contexto, como objetos, fotografias, vídeos, produções das crianças e dos adultos (desenhos, mapas conceituais, esculturas), eles nos dão pistas para a contextualização dos demais dados, pois, segundo os autores, estes elementos informam muito sobre as pessoas que ocupam o lugar e sobre o próprio lugar.	<div data-bbox="1023 1301 1225 1491" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e1bee7;">Coletar artefatos que compõem o contexto do local: fotografias, comunicações expostas, elementos que ornamentam os espaços, quadros e murais.</div> <div data-bbox="1238 1301 1441 1491" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e1bee7;">Coletar documentos compartilhados por meio eletrônico ou meio físico: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Processos Documentais, Processo Formativo, outros documentos importantes.</div>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5.2.2 A análise dos dados

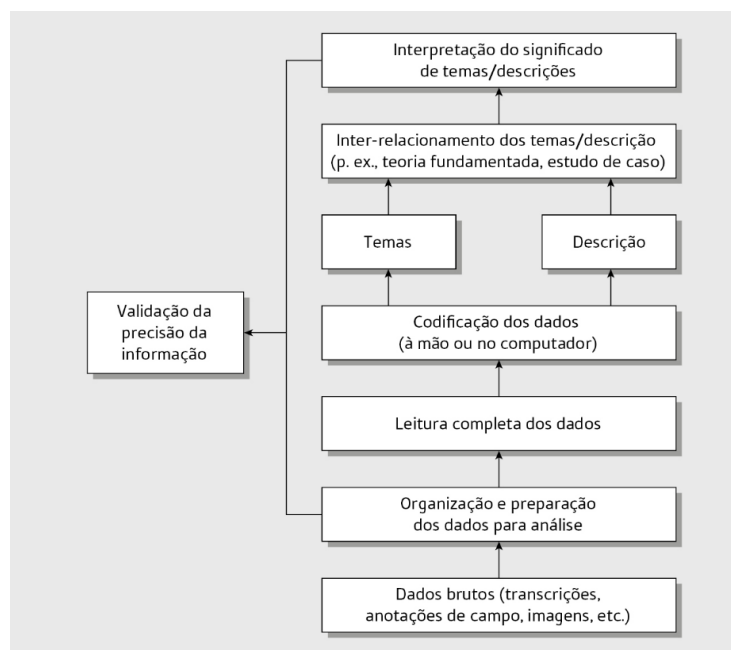
Através de um processo minucioso, que exigiu a transcrição detalhada de todos os dados produzidos, foi preciso tratá-los, analisá-los e, então, interpretá-los. Conforme discutido anteriormente, na fase de produção de dados, o objetivo foi levantar evidências suficientes a respeito do contexto estudado, já a análise desses dados "tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação", e

a interpretação, por sua vez, “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1999, p. 168).

No processo de análise dos dados, “em geral, a intenção é extrair sentido dos dados de texto e imagens” (Creswell; Creswell, 2021, p. 158). Para Lankshear e Knobel (2008) uma pesquisa qualitativa se distingue pelo detalhamento de suas descrições e, portanto, o processo de análise de dados torna-se complexo. Por esse motivo, é tão importante que essa etapa seja constante ao longo da pesquisa, concomitantemente com a produção de dados, para que os dados não percam sua finalidade, e para que a teorização vá adquirindo contornos, de forma progressiva, garantindo assim uma constante interatividade com os dados.

John Creswell e David Creswell (2021) sugerem que os pesquisadores realizem o processo de análise “como um processo que requer passos sequenciais a serem seguidos, do específico para o geral, e envolvendo múltiplos níveis de análise” (Creswell; Creswell, 2021, p. 159), conforme consta na Figura a seguir:

Figura 3 – Visão geral do processo de análise dos dados



Fonte: Creswell e Creswell (2021, p. 159).

A estratégia de análise deve ser coerente com o propósito da pesquisa e, também, com a quantidade de dados produzidos. (Lankshear; Knobel 2008). Nesta pesquisa, a estratégia adotada foi a de análise de conteúdo, que segundo Flick

(2012), é clássico e geralmente utilizado para analisar materiais de cunho textual, oriundos de diferentes fontes. A análise foi orientada pelos preceitos de John Creswell e David Creswell (2021), conforme as seguintes etapas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Etapas da análise

Etapa	Na teoria	Na prática
Organização	Organização de todos os dados, preparando-os para a fase de análise, isso inclui "catalogar todo o material visual, e separar e dispor os dados em diferentes tipos, dependendo das fontes de informação" (Creswell, John e Creswell, J. David, 2021, p. 161).	Organização dos dados, transcrição de entrevistas, transcrição das cenas observadas e gravadas, leitura do material descritivo, digitação das notas de campo, primeira classificação geral dos dados, de acordo com as técnicas utilizadas.
Leitura panorâmica	Leitura panorâmica dos dados em busca das primeiras impressões e percepções,	Anotações e esquemas com as primeiras ideias que emergiram, destacando as impressões gerais e os pontos importantes para a análise.
Codificação	De acordo com John Creswell e David Creswell (2021), "a codificação é o processo de organização dos dados agrupando as partes em blocos (ou segmentos de texto ou imagem)".	Leitura e organização por agrupamento de dados, segmentando-os através de códigos que iam surgindo ao longo do processo.
Descrições e temas	Segundo John Creswell e David Creswell (2021), "a descrição envolve uma apresentação detalhada de informações sobre pessoas, lugares ou eventos em um local".	A partir dessas descrições surgiram os elementos chave que conectaram os temas e as categorias. Neste momento, as três categorias, com cada subcategoria, estavam consolidadas.
Representação da descrição e dos temas	Momento de informar sobre o modo de como será apresentada a narrativa com os resultados (Creswell, John e Creswell, J. David, 2021, p. 162).	Escolha pela metáfora "Um dia na escola" para narrar os resultados, representando o dia da coordenadora pedagógica Cristiane. Além disso, este foi o momento de escolher a ordem das categorias e suas subcategorias.
Interpretação	Momento de revelar o que foi aprendido com a investigação. Aqui serão apresentados um "resumo dos resultados gerais, a comparação dos resultados com a literatura, a discussão de uma visão pessoal dos resultados e a indicação das limitações e pesquisas futuras" (Creswell, John e Creswell, J. David, 2021, p. 165).	Narrativa propriamente dita, com os resultados: a extração dos significado, através da interpretação pessoal, comparando e relacionando os saberes emergentes à literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após encerrada a fase de produção e de análise dos dados, deu-se início a etapa da interpretação. A partir da organização, tratamento e análise dos dados empíricos, realizei o cruzamento destes, com o arcabouço teórico já levantado, de forma equilibrada, buscando coerência nos resultados e, assim, possíveis conclusões (Lankshear; Knobel, 2008).

O caso foi estudado em sua profundidade, até que eu pudesse chegar a um entendimento acerca da relação de apoio e sustentação que se estabelece entre a coordenadora pedagógica e o grupo de professoras, em uma escola que se utiliza da estratégia da documentação pedagógica, de modo que fosse possível descrevê-la com confiabilidade e validade. Uma descrição que se apoiou no diálogo entre teorias, achados, evidências e, em certa medida, as minhas próprias impressões a respeito do estudo. A ideia é contribuir com o campo da educação infantil, especificamente no que diz respeito a coordenação pedagógica e auxiliar na criação de *drivers de inovação*.

Figura 4 – Estrutura da coerência



Fonte: Fullan e Quinn (2022).

Segundo Fullan e Quinn (2022, p. 2), existe um conjunto de *drivers* ou impulsores “que são eficazes: desenvolvimento de capacidades, colaboração, pedagogia e sistematicidade (políticas coordenadas)”. Estes autores desenvolveram um modelo, o qual nomearam como *Estrutura da Coerência* (figura acima), onde

esses *drivers* ou impulsores, juntos, formam a *base* para diferentes estratégias de ação, podendo provocar, assim, transformações nos sistemas educacionais (Fullan; Quinn, 2022).

A *estrutura da coerência* aponta para quatro componentes principais, que “trabalham juntos” e que precisam ser observados de forma individual,

mas a grande mensagem é que eles andam juntos e devem ser abordados simultânea e continuamente desde o início. Pense em cada um dos quatro componentes, os direcionadores corretos em ação, servindo aos outros três. Os efeitos totais da interação estão ligados por meio da liderança e são poderosos. (Fullan; Quinn, 2022, p. 10)

Os *drivers* quando “em movimento significam duas coisas: ascendência política e exemplos concretos na área” (Fullan; Quinn, 2022, p. 5). Ou seja, em uma perspectiva de mudança no cenário educacional, os *drivers* corretos surgem como “soluções de sistemas mais eficazes” (Fullan; Quinn, 2022, p. 5), pois, a partir deles, políticas educacionais abrangentes, e, também, situadas, podem ser criadas.

Fochi (2022, p. 02) complementa essa ideia, afirmando que “o mapeamento dos *drivers* a partir de experiências pedagógicas” poderão “servir como motores propulsores para a qualificação dos contextos educativos”.

Neste estudo de caso, os *drivers* de inovação são entendidos como estratégias e possibilidades, densamente documentadas, que poderão ser utilizadas como práticas pedagógicas inspiradoras para outros contextos.

Posto isso, partindo da minha intuição, com base no que já foi vivido na pesquisa, até aqui, percebi uma possibilidade de relacionar os *drivers* ou impulsores referidos por Fullan e Quinn (2022), aos dados produzidos, com o objetivo de demonstrar as boas práticas de um contexto em transformação, de maneira que possa inspirar outros contextos. Desta forma, indico a seguir os principais componentes que constituem esses *drivers*, partindo das ideias de Fullan e Quinn (2022), que serão utilizados como chaves de leitura para o processo de análise dos dados:

1. **Construindo direção e foco:** O foco e a direção operacionalizam a dinâmica sistêmica e são moldados por forças como colaboração, aprendizado profundo e ações responsáveis. Ao longo de um processo de ação deliberada, tornam-se mais precisos e compartilhados.

2. **Cultura Colaborativa:** Cultivar culturas colaborativas é fundamental para a transformação do sistema. A colaboração é essencial, mas sem disciplina e deliberação coletiva, pode resultar em desperdício de tempo.
3. **Aprofundamento da Aprendizagem:** Aborda a necessidade de reconstrução da relação entre pedagogia e tecnologia para melhorar os resultados de aprendizagem. Novas pedagogias estão surgindo rapidamente, impulsionadas pela inovação digital e focadas em aspectos como comunicação, pensamento crítico e criatividade.
4. **Garantia de Responsabilidade:** Propõe o equilíbrio entre a responsabilidade interna e externa no sistema de educacional. A responsabilidade deve ser desenvolvida internamente para ser eficaz e responder às prioridades do sistema e seu desempenho.
5. **Liderança para Coerência:** A liderança desempenha um papel crucial na combinação dos quatro componentes (foco, cultura colaborativa, aprofundamento da aprendizagem e garantia de responsabilidade) para aumentar a coerência no sistema. A estrutura apresentada é dinâmica e interconectada, e sua aplicação coerente pode trazer recompensas significativas.

5.2.3 A triangulação como estratégia de validação do estudo

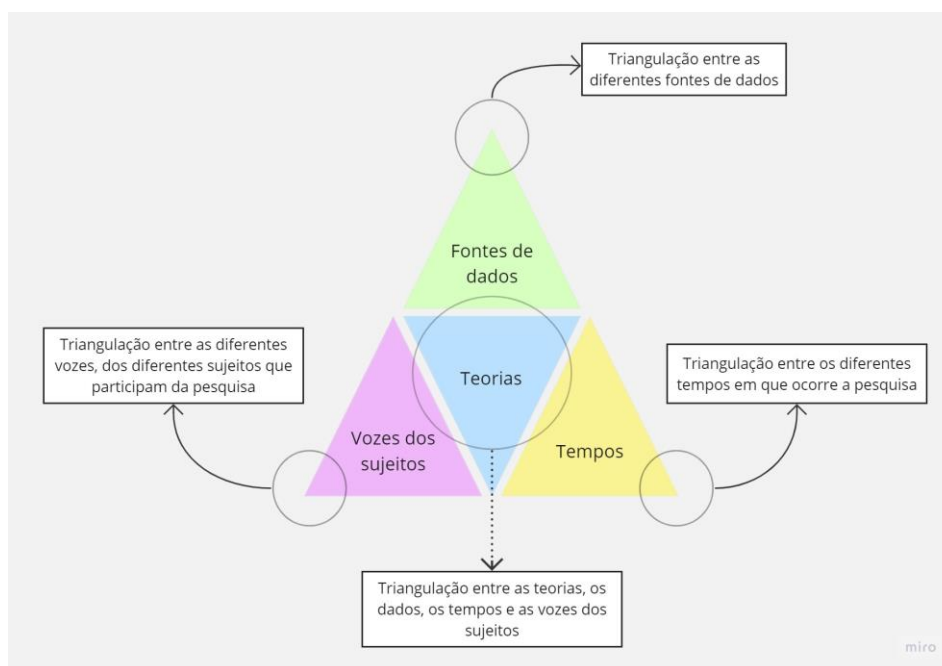
A metodologia dos estudos de caso tem, como uma de suas importantes premissas, “a proximidade entre investigador e investigado”, assim como “o rigor e a ética” (Formosinho, 2016). Estes que, segundo Formosinho (2016, p. 45), “são valores convergentes e que se potenciam”. Formosinho (2016) afirma que a ética da intersubjetividade permite a triangulação das vozes que, por sua vez, permite o rigor da descrição, compreensão e narração. Essa triangulação, segundo Yin (2015, p. 50) resulta da utilização de múltiplas fontes de evidência, e que desenvolvem “linhas convergentes de investigação”. Isto é, ao documentar fontes múltiplas, o estudo de caso

[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do

desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (Yin, 2015, p. 18).

A triangulação dos dados caracteriza-se, portanto, por essa convergência, que possibilita reforçar a “validade do constructo” (Yin, 2015, p. 27) do estudo de caso e sua confiabilidade, permitindo que um mesmo fenômeno passe por diferentes avaliações e análises (Yin, 2015). Ou seja, “triangular os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (Stake, 2011, p. 47) e entender que muitas vezes, “as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente” (Stake, 2011, p. 47). Deste modo, as falhas no percurso de interpretação também podem ser minimizadas.

Figura 5 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo Stake (1998), a triangulação é um processo que utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. Este autor afirma que a triangulação pode ser feita de diferentes formas: através das *fontes de dados*, dos *investigadores*, dos *espaços*, dos *tempos* e dos *atores*. Denzin (1970; 1989 *apud* Flick, 2012), acrescenta a estas, a triangulação de teorias e de metodologias. Partindo desses pressupostos, a figura acima representa os tipos de triangulação que foram utilizados nessa pesquisa.

A triangulação dos tempos, para Formosinho (2006), nos permite compreender os processos de transformação pelos quais o contexto vem passando, ao longo do tempo, especialmente por vivenciar um processo contínuo de formação em contexto. Já a triangulação das vozes dos sujeitos, “desloca a pretensa objetividade do positivismo para a intersubjetividade inerente à triangulação das vozes dos atores nos processos de transformação” (Formosinho, 2016, p. 33), ou seja, “triangular as vozes dos participantes permite um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos”.

Também optei por triangular os dados, por entender que quanto maiores as evidências produzidas e articuladas na narrativa, mais confiabilidade o estudo apresenta (Yin, 2015). Da mesma forma, as vozes, os tempos e os dados foram triangulados com as teorias e os conceitos que sustentaram o referencial dessa pesquisa.

Feitas as considerações a respeito dos procedimentos metodológicos, no próximo capítulo irei tratar sobre a empiria desta pesquisa.

5.2.4 A temporalidade da pesquisa

As idas a campo iniciaram em outubro de 2022, e mantiveram-se numa frequência semanal, até a segunda semana de dezembro de 2022, totalizando 10 visitas e 55 horas, quando, então, a escola encerrou suas atividades e iniciou o período de recesso, seguido por férias escolares.

A primeira visita à campo pautou-se no diálogo com os participantes envolvidos (especialmente a coordenadora pedagógica) e, também, nos combinados a respeito da pesquisa (apresentação pessoal e do tema de pesquisa, visitas, tempo de duração, formas de produção de dados, consentimento de livre participação etc.). Na primeira visita, também foi possível fazer um reconhecimento do campo, assim como, produzir alguns dados bem preliminares. Nas visitas seguintes, além de estabelecer os primeiros vínculos com alguns sujeitos, passei a me dedicar mais especificamente na produção dos dados (observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos). No início da segunda quinzena de dezembro, despedi-me da escola, pois nos dias subsequentes, iniciaria o período de férias.

Em março de 2023, retomei as visitas presenciais na escola. As idas a campo aconteceram entre os meses de março e novembro, totalizando 16 visitas e 66

horas. Ao longo deste período, também acompanhei alguns encontros do OBECI, nos quais algumas professoras da escola puderam apresentar suas práticas na escola.

Ao retomar a pesquisa de campo, em março de 2023, pude, também, retomar os vínculos e fazer um novo reconhecimento do local, que agora havia sofrido algumas modificações. Ao longo dessas 16 visitas dediquei-me a continuar a produção dos dados sobre a atuação da coordenadora pedagógica Cristiane, a partir de observações, notas de campo, análise dos documentos da escola e, também, de entrevistas, desta vez, com algumas professoras.

5.3 CUIDADOS ÉTICOS

Para esta pesquisa foram tomados alguns cuidados éticos. Inicialmente, meu orientador, Prof^o. Dr. Paulo Fochi, acessou a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo para realizar os trâmites referentes à autorização da pesquisa em campo. Dada essa autorização, realizei a primeira visita na escola, em outubro de 2022, para me apresentar formalmente e estabelecer um diálogo a respeito dos procedimentos que seriam adotados ao longo da pesquisa de campo. Neste sentido, todas as profissionais (que são os sujeitos participantes) concordaram através do termo de consentimento. Com relação à coordenadora pedagógica, sujeito principal a ser investigado, sua autorização foi concedida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D). Este é o modelo do termo que foi utilizado em 2022 e em 2023.

No Brasil, é de praxe que as pesquisas no campo da Educação sejam submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os quais são ligados ao desenvolvimento de pesquisas no campo da Biomedicina, e, por esse motivo, muitas pesquisas do âmbito das Ciências Humanas e Sociais acabam por não ter a consideração necessária referente às suas especificidades, sendo prejudicadas. Por este motivo, pesquisas relacionadas a estes campos, por vezes, acabam não sendo encaminhadas aos comitês (Mainardes; Carvalho, 2019). Em contrapartida, os pesquisadores utilizam uma autodeclaração, como forma de apresentar seus cuidados éticos com a pesquisa, que,

pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 207).

Diante disso, neste estudo, eu, em parceria do meu orientador, decido não submeter esta pesquisa aos comitês de ética mencionados, embora tenhamos ciência de sua importância para a pesquisa no Brasil. Ao mesmo tempo, decidimos utilizar a autodeclaração como forma de manifestação a respeito dos cuidados éticos adotados nesta pesquisa, conforme consta no Apêndice G.

Assim, as identidades dos sujeitos que participam deste estudo serão reveladas, especialmente por entendermos que são as suas identidades que constituem o caso que está sendo estudado, ou melhor, são aquelas pessoas que fazem parte daquele contexto, em suas especificidades que concretizam um fenômeno a ser estudado.

Da mesma forma, por este estudo se configurar como um estudo de caso, que será densamente documentado e narrado, há a pretensão de apresentar diversos artefatos oriundos da produção de dados, como fotografias, notas de campo, notas narrativas dos participante, entre outros, os quais revelarão as identidades dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, a autodeclaração se torna a alternativa mais viável, visto que as pesquisas com seres humanos exigem a confidencialidade dos dados, logo, este estudo seria impossibilitado caso a pesquisa necessitasse ser submetida aos comitês de ética.

6 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, irei apresentar os elementos que constituem o campo empírico desta investigação e as principais variáveis que compõem esta pesquisa. A primeira seção tratará sobre o OBECI, através de alguns subtópicos, que acredito serem essenciais para a consolidação desta pesquisa. Na segunda seção, apresentarei os elementos que constituem o campo da pesquisa: A cidade de Novo Hamburgo e a EMEI Pica-pau Amarelo. Na terceira e última, tratarei brevemente sobre a Coordenadora Pedagógica, por ser o sujeito principal a ser investigado. A diretora e o grupo de professoras, neste sentido, são entendidas como sujeitos participantes de forma indireta.

Como dito anteriormente, esta pesquisa está vinculada à uma pesquisa guarda-chuva, denominada *Formação em contexto na Educação infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*, conduzida pelo grupo de pesquisa Curió, o qual faço parte desde meu ingresso no mestrado. Tal pesquisa pretende compreender quais são os *drivers de inovação* de práticas pedagógicas, em 5 escolas públicas de educação infantil, que participam de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional chamada Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Logo, o primeiro critério estabelecido para a seleção da empiria foi a escolha por uma das 6 escolas públicas que fazem parte do OBECI.

O segundo critério foi algo que pretendi desde o início das reflexões a respeito da temática: escolher uma coordenadora pedagógica que atuasse na escola há pelo menos um ano. Dadas as circunstâncias da minha investigação, que pretende *compreender o papel de uma coordenadora pedagógica, diante do desenvolvimento profissional de um grupo de professoras*, o tempo de atuação da coordenadora pedagógica, na instituição, faria bastante sentido. Visto que, em minha vida profissional, também ocupo esse lugar e acredito que o trabalho da coordenação pedagógica, especialmente o apoio pedagógico aos professores, por parte da coordenadora, começa a se estabelecer após a criação de determinados vínculos, e isso leva algum tempo. Logo, eu queria investigar uma relação que já estivesse, minimamente, consolidada.

Assim, cheguei à conclusão de que a escola seria a Escola Municipal de Educação infantil Pica-pau Amarelo, localizada no município de Novo Hamburgo, no

Rio Grande do Sul, porque possui uma Coordenadora Pedagógica atuante há pouco mais de dois anos.

6.1 O OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL – OBECI

Inicialmente preciso fazer uma breve consideração a respeito do percurso desta pesquisa, desde minhas primeiras reflexões que até chegar à delimitação da temática, e que está diretamente envolvida com a escolha pelo OBECI, uma das variáveis desta pesquisa.

Figura 6 – Logomarca do OBECI



Fonte: Página do OBECI³¹ (2024).

Desde antes da entrada no mestrado, eu havia decidido que gostaria de investigar a atuação da coordenação pedagógica na educação infantil, atrelada à documentação pedagógica. Minhas principais inquietações circulavam em torno de algumas questões: *Como se constitui a profissionalidade da Coordenadora Pedagógica em uma escola que sustenta seus pressupostos na documentação pedagógica? Quais as principais atribuições da Coordenadora Pedagógica neste cenário? Quais os impactos da documentação pedagógica enquanto estratégia formativa?*

Já no mestrado, fui reconstruindo tais questionamentos, de modo que chegasse a uma problemática mais estruturada e mais delimitada, que desse conta das questões preliminares. Neste sentido, o OBECI surge como uma variável determinante para o estudo deste caso, pois possibilita a investigação de dois fenômenos ao mesmo tempo: a coordenação pedagógica e a documentação pedagógica, mas não isolados. Além disso, é partindo do OBECI, de um lugar situado, que há uma escolha delimitada, tanto para a pessoa que ocupa o cargo de

³¹ Disponível em: <https://www.obeci.org/>.

coordenação pedagógica, quanto do local, da escola que sustenta seus processos formativos a partir da documentação pedagógica.

A pedagogia que se desenvolve dentro desta escola não é neutra, pelo contrário, ela é, também, uma variável importante que constitui essa pesquisa. Da mesma forma, suspeito que o modo como a Coordenadora Pedagógica e as professoras atuam estejam diretamente ligados ao OBECI. Isso porque, além apoiar o desenvolvimento profissional de suas escolas e sustentar seus processos formativos na documentação pedagógica, o OBECI suscita, nestas escolas, esse mesmo objetivo: o de apoiar o desenvolvimento profissional de suas equipes e, também, de conduzir seus processos formativos internos a partir da documentação pedagógica. Segundo Fochi (2019, p. 138):

A formação de uma comunidade, além de desencadear, apoiar e sustentar reflexões emergentes das investigações realizadas no interior de cada escola, envolve uma rede de profissionais em busca de um bem comum que gera significado à vida profissional e acumula esforços para transformar a realidade educativa.

Estas reverberações produzidas pelo OBECI, que possibilitam transformações em contextos educativos, servem de ponto de partida para esta pesquisa. Deste modo, não me deterei em investigar apenas *o modo como uma coordenadora pedagógica atua*, em uma escola de educação infantil aleatória, eu vou investigar esse modo de atuar de uma pessoa específica, em uma escola específica, e, principalmente, porque essas duas variantes estão ligadas ao OBECI.











O OBECI, segundo seu fundador e coordenador, Dr. Paulo Fochi (2019, p. 138), “é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que tem na centralidade do seu trabalho a investigação do cotidiano praxiológico”, partindo da convicção de que o ato de investigar sobre a “própria prática” motiva o “desenvolvimento profissional” e “a construção do conhecimento praxiológico”.

Fundado no ano de 2013, desde então, o observatório vem realizando um trabalho, juntamente com escolas públicas e privadas, de reflexão e de transformação a respeito das ações educativas nessas instituições.

Atualmente, a abrangência do OBECI pode ser observada na figura abaixo:

Figura 7 – Abrangência do OBECI

ABRANGÊNCIA

10 escolas 7 públicas 3 privadas		<i>EMEI João de Barro</i> – Novo Hamburgo Pública- 0-3 anos 110 crianças 10 professores / 07 auxiliares		<i>EMEI Bom Pastor</i> - Ivoti Pública- 0-5 anos 115 crianças 18 professores / 08 auxiliares
	SMED de 3 cidades		<i>EMEI Joaquina</i> – Novo Hamburgo Pública- 1-3 anos 93 crianças 9 professores / 06 auxiliares	
6 cidades Novo Hamburgo Canoas Porto Alegre Veranópolis Ivoti Teutônia			<i>EMEI Aldo Pohlmann</i> – Novo Hamburgo Pública- 2-4 anos 110 crianças 9 professores / 06 auxiliares	
	Alcance direto 105 professores 89 auxiliares 1.244 crianças		<i>EMEI Pica-pau amarelo</i> – Novo Hamburgo Pública- 1-3 anos 94 crianças 09 professores / 05 auxiliares	
			<i>EMEI Arco-íris</i> – Novo Hamburgo Pública- 3-5 anos 120 crianças 05 professores / 02 auxiliares	

Fonte: elaborado pelo OBECI (2024).

O OBECI é uma comunidade onde todos os sujeitos participantes investigam, crianças e adultos, cada um com sua especificidade, algo que, segundo Fochi (2019, p. 141), promove “a construção de um conhecimento situado”. Um conhecimento construído com o olhar de quem habita a escola, e, também, de quem não habita, mas contribui para a “retroalimentação do trabalho pedagógico” (Fochi, 2019, p. 141).

O sentido de investigação vivido dentro das escolas que integram o OBECI não é necessariamente o mesmo que encontramos no ambiente acadêmico pois, “a lógica produtivista estabelecida nos programas de pós-graduação no Brasil pouco tem contribuído com a escola, além de ter se transformado em um processo endógeno de produção de conhecimento”. E, segundo Fochi (2019, p. 138), “essa é uma escolha”. No Observatório, o compromisso da investigação é construir a epistemologia da prática, atualizar o conhecimento pedagógico e compreender a realidade para transformá-la. Assim, as pessoas envolvidas estão engajadas em pesquisar e “observar a cotidianidade da Educação infantil para construir um conhecimento situado”.

O OBECI possui um ritmo e um cronograma para os processos formativos, estes que serão detalhados mais à frente, quando discutirei especificamente sobre isso.

6.1.1 Ideias que guiam o trabalho no OBECI

Embora tenhamos discutido anteriormente sobre a caracterização do OBECI, gostaria de ressaltar novamente sua denominação: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. Partindo deste ponto, o primeiro aspecto que acho importante destacar é justamente o fato de ser uma comunidade, ou seja, um conjunto de pessoas com interesses comuns. E é este o viés que organiza e estrutura o trabalho, vinculado ao fato de que essa comunidade partilha “algumas ideias para orientar a prática pedagógica” (Fochi, 2019, p. 167).

Como afirma Fochi (2019, p. 167) o OBECI possibilita “uma grande aprendizagem em nível de cooperação, negociação e respeito sobre o percurso de cada uma das instituições”. Essas aprendizagens vão se consolidando ao passo que cada uma das pessoas envolvidas vai revelando suas práticas pedagógicas, suas inquietações, suas reflexões, e, acima de tudo, abrindo-se ao diálogo. Para Fochi (2019, p. 167)

O conhecimento que emerge do OBECI é resultado da relação pensante entre aquilo que as escolas estão fazendo, a herança pedagógica a qual escolhemos nos filiar e o modo como estamos refletindo e confrontando o contexto das escolas com as escolhas que fizemos.

Nessa relação, há espaço para as diferenças, especialmente porque, cada contexto educativo e cada sujeito envolvido são únicos, embora apresentem semelhanças nos modos de pensar, de agir e de fazer. No OBECI não há o intuito de constituir uma comunidade apenas com semelhanças, ao contrário, na diversidade se encontra “uma oportunidade privilegiada para aprender, conhecer, refletir e qualificar a própria experiência” (Fochi, 2019, p. 167).

Ainda assim, Fochi (2019) afirma que, embora as diferenças existam e sejam realmente significativas, foi necessário encontrar pontos de convergência entre as escolas participantes, de modo que o OBECI se efetivasse como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. Desse modo, esse grupo de escolas, elaborou um conjunto de ideias comuns, que serviriam de horizonte para o trabalho pedagógico “celebrado em cada instituição, que, dada a confluência com aqueles postulados pelas outras instituições e pelo próprio OBECI, criam um elo de partilha e de possibilidade de desenvolvimento em conjunto” (Fochi, 2019, p. 167).

Ancorado em um referencial teórico que dialoga com as pedagogias participativas, o OBECI tem desenvolvido sua abordagem pedagógica que está se constituindo a partir dos diálogos sincrônicos (entre os professores que participam, entre os coordenadores e diretores, com as famílias, com as crianças, com os pares formadores e investigadores) e diacrônicos (reconhecendo a herança teórica que nos sustenta, em especial, das pedagogias participativas) (Oliveira-Formosinho, 2007). Esse diálogo com as pedagogias participativas acontece justamente porque houve uma escolha anterior, a de sustentar o trabalho a do compartilhamento de jornadas de aprendizagem entre crianças e adultos (Fochi, 2019). Neste quadro teórico, situam-se alguns autores como Loris Malaguzzi, João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho, Elinor Goldschmied, Emmi Pikler, John Dewey, Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, Alfredo Hoyuelos, assim como, alguns modelos pedagógicos importantes, dentre eles, Reggio Approach, Instituto Pikler-Lóczy e a Pedagogia-em-participação (Fochi, 2019).

Não obstante, o OBECI busca enriquecer e ampliar o conhecimento que é produzido a partir de influências e afluências oriundas de outros campos (design, arte, ciências naturais, filosofia etc.), enxergando-os como possibilidades e não como saberes inalcançáveis ou superiores aos produzidos no campo da pedagogia (Fochi, 2019).

Por consequência, o modo como esse observatório se constitui e o modo como ele impacta nos contextos educativos que o integram, está ancorado em uma estratégia central: da documentação pedagógica. Que surge como

uma importante estratégia para a construção do conhecimento praxiológico e para dar testemunho ético, cultural e pedagógico das nossas crenças a respeito das crianças, dos profissionais e da identidade da Educação Infantil (Fochi, 2019, p. 207).

É através desta estratégia que o OBECI organiza e sustenta seus processos formativos, suas ações, suas reflexões, partindo do legado deixado por Loris Malaguzzi. Segundo Fochi (2019, p. 139),

o modo como o pedagogo constrói a ideia de Documentação Pedagógica está entrelaçado com uma dimensão didática e testemunhal da prática pedagógica, situada em um plano socioconstrutivista e complexo de aprendizagem e conhecimento.

Neste sentido, a documentação pedagógica torna visíveis as ações, intenções e o trabalho pedagógico, ou seja, tira-os do anonimato. Com isso, a escola passa a ser compreendida como “*locus* privilegiado para a prática democrática” (Fochi, 2019, p. 139). A escola passa a ser um cenário ideal para a construção de um contexto educativo de qualidade. Para isso, é necessário que ela seja, ao mesmo tempo, “[...] ativa, inventiva, habitável, testemunhada, um lugar de investigação, de aprendizagem, de reflexão[...]” (Fochi, 2019, p. 140) e, também, um lugar onde “[...] se encontrem bem as crianças, os profissionais e as famílias” (Fochi, 2019, p. 140).

No OBECI discute-se constantemente sobre a valorização da vida cotidiana, problematizando práticas pedagógicas centradas somente nos adultos, outras centradas somente nas crianças, porque, em ambas, perde-se de vista algum dos atores envolvidos - ou as crianças ou os adultos. Ao colocar estas questões em pauta, o OBECI explicita o desejo de buscar uma pedagogia outra, “[...] uma pedagogia relacional que reconheça a centralidade da criança, mas que também saiba identificar a importância do papel do adulto no processo educativo” (Fochi, 2019, p. 140), embora essa não seja uma tarefa fácil.

Para tal, parte de um questionamento central, que guia as investigações e as reflexões do OBECI:

Como organizar a vida cotidiana da instituição de Educação Infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade? (Fochi, 2019, p. 139).

Um questionamento que anuncia as “atividades da vida cotidiana” como ponto de partida para as investigações, ações e reflexões, e que, segundo Fochi (2019, p. 139),

são a espinha dorsal do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois nelas reside um verdadeiro laboratório de cidadania, de participação, de aprendizagem e de pertencimento a um dado contexto. Por isso, uma das ideias que nos guiam é o valor da vida cotidiana.

Ademais, essa característica investigativa do OBECI “redefine os limites da teoria e da prática dentro das escolas” e provoca essa comunidade a buscar possibilidades e alternativas para a construção de “uma certa coerência” entre seus marcos conceituais e de ação (Fochi, 2019, p. 207).

Segundo Fochi (2019, p. 206), o marco conceitual do OBECI parte

de uma visão democrática de mundo, da noção do conhecimento como construção de significados, da abertura à pluralidade de visões e da perspectiva de que as crianças e os adultos partilham jornadas de aprendizagem a partir de seus processos de participação na construção de sentidos.

Já no marco de ação, a estratégia da documentação pedagógica, no OBECI, possibilita:

(i) qualificar nossa capacidade de escutar as crianças, (ii) refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana, harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos, (iii) criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos, (iv) vivenciar percursos de formação contextualizado e com alto grau de reflexividade para os profissionais, (v) construir um conhecimento situado e fecundado em teorias e (vi) narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola (Fochi, 2019, 206).

Feita essa caracterização a respeito das principais ideias que orientam o trabalho no OBECI, trago dois pontos a respeito da documentação pedagógica, que julgo serem importantes para a compreensão do motivo por essa ser uma estratégia que sustenta o trabalho do OBECI, e, também, o porquê se constituiu como uma importante variável para esta pesquisa:

O primeiro, é o fato de a documentação pedagógica, segundo Fochi (2019, p. 208) ser uma “estratégia de formação, de investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico”, assim como, uma possibilidade de afirmação a respeito das concepções que ali circulam, como a imagem de criança, de adulto e de escola.

O segundo ponto, define a documentação pedagógica, no OBECI, como “uma estratégia central” para apoiar os processos de investigação, de compreensão e revelação da Pedagogia “como um sistema complexo de crenças, valores, teoria e prática” (Fochi, 2019, p. 208).

Assim, a documentação pedagógica é uma estratégia que consolida um modo de pensar e um modo de fazer dentro de uma comunidade. Esses modos, de fazer e de pensar, são dois pontos que se constituem no OBECI, em comunidade e reverberam pelas pessoas envolvidas, pelas escolas participantes, e, até para outros contextos externos. Ou seja, dois pontos que se complementam e que, embora sejam um recorte de toda a complexidade que envolve a definição da documentação pedagógica, me ajudam a afirmar as escolhas que fiz, neste percurso de pesquisa.

Por esse motivo, acredito que a documentação pedagógica, enquanto estratégia utilizada pelo OBECI, torna-se uma importante variável desta pesquisa, justamente por impactar no modo de atuar de uma Coordenadora Pedagógica, que junto de sua escola, integra o OBECI, e é o sujeito principal a ser estudado.

6.1.2 Processos Formativos

Os processos formativos do OBECI se estruturam de diferentes formas e em diferentes frequências, pois buscam contemplar sujeitos distintos, através de apontamentos e discussões apropriadas a cada ocasião.

Neste tópico irei abordar, de modo mais generalizado, quais os processos formativos que se estabelecem no OBECI, assim como, o modo como eles acontecem. Acho importante salientar algo que já foi dito antes, mas que agora irei contextualizar: a importância dos processos formativos para a constituição daquilo que o OBECI representa, uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional.

Me interessa, enquanto pesquisadora, saber sobre tais processos, à medida que vou me aproximando do contexto investigado, para entender a relação que se estabelece entre os processos formativos do OBECI, a constituição do modo de atuar da Coordenadora Pedagógica e a forma como ela conduz os processos formativos, dentro da escola que atua. Três aspectos que, juntos, levam à problemática desta pesquisa.

Os processos formativos do OBECI, embora tenham objetivos diferentes para cada público-alvo, não estão desconectados, pelo contrário. A formação, no OBECI, “cria uma reciprocidade dinâmica para a transformação dos contextos educativos” (Fochi, 2019, p. 181), além de apresentar três pontos em comum:

- a) os conteúdos emergentes das situações da vida cotidiana, que são para nós a espinha dorsal do trabalho, pois compreendem os conteúdos intelectuais necessários para a formação e para a transformação;
- b) a figura do coordenador pedagógico, que participa de todos os momentos, pois representa uma ligação sistêmica entre a gestão da escola e gestão do trabalho pedagógico do professor;
- c) a documentação pedagógica como estratégia para construir um conhecimento praxiológico partilhado, contextualizado, negociado, e para dar visibilidade sobre o modo como as crianças aprendem e como a ação pedagógica pode acontecer (Fochi, 2019, p. 181).

O quadro abaixo demonstra sucintamente como são organizados os processos formativos no OBECI. Aqui cabe um detalhe importante, segundo Fochi (2019), os Grupos Gestor e de Investigação-ação estruturam-se em grupos menores, pois o objetivo dessas propostas é realizar um diálogo mais próximo, onde possam ser feitos encaminhamentos direcionados a cada professora e sua turma (micro intervenções) e/ou a cada diretora ou coordenadora e sua escola (macro intervenções). Sobre esses grupos, em especial, irei discutir brevemente, na sequência, por entender que eles possuem uma importância na constituição da variável desta pesquisa

Quadro 4 – Processos formativos do OBECI

Proposta	Síntese	Periodicidade e Público-alvo
Grupo Gestor	Este é o grupo que define o modo como se estruturam tanto o OBECI, quanto as escolas, através de investigações a respeito da constituição do projeto educativo.	Mensal; Diretoras e coordenadoras pedagógicas
Grupo Investigação-ação (GIA)	Espaços formativos de diálogo aproximado com os professores. A ideia aqui é proporcionar um espaço de investigação a respeito das próprias práticas, “construir hipóteses e explicações, estabelecendo diálogos entre o cotidiano praxiológico e um quadro referencial” (Fochi, 2019, p. 189).	Mensal – no entanto, são 3 diferentes GIAs por mês; Professoras e coordenadoras pedagógicas
Mostra de Mini-histórias	Evento que acontece dentro da Jornada Pedagógica e que visa compartilhar exemplares selecionados a partir de cada escola que integra o OBECI.	Bianual; Todos os profissionais das instituições do OBECI
Encontro de Escolas Observadoras	Encontros de caráter mais expositivo, para aprofundar temáticas maiores, através de trocas e socializações entre todas as escolas participantes, com conteúdos que emergem das necessidades apontadas pelas escolas.	Sazonal; Todos os profissionais das instituições do OBECI
Jornada Pedagógica	Um encontro realizado com a finalidade de compartilhar, com instituições externas, o que é tratado e no OBECI, através da exposição de temas que têm sido investigados pelo observatório e pelas escolas, com a presença de palestrantes convidados.	Bianual; Aberto ao público em geral e com participação de todos os profissionais das instituições do OBECI
Formação imersiva	Imersão a respeito da abordagem do OBECI, oferecida a todos profissionais participantes e, também, aos profissionais que participam como ouvintes, através da residência pedagógica.	Anual; Todos os profissionais das instituições do OBECI
Residência Pedagógica	Um programa de imersão gratuito sobre os processos de formação que ocorrem no OBECI, direcionado a professoras e coordenadoras da Educação Infantil. Na residência, as escolas selecionadas, participam como ouvintes.	Mensal; Instituições que não pertencem ao OBECI e que acompanham o trabalho dos Grupos de Investigação-ação (GIA)
Ciclos de Formação	Encontros formativos para manutenção da abordagem do OBECI, realizados de forma	Sazonal; Ministrado pelas

	horizontal entre professoras e coordenadoras do OBECI, direcionados para outros profissionais. Nesses encontros, são discutidas temáticas que precisam ser retomadas ou são aprofundados os conteúdos que já estão em desenvolvimento.	professoras e coordenadoras pedagógicas participantes do OBECI para outras profissionais das escolas participantes
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos Processos de Formação do OBECI (Fochi, 2019).

De todos os processos formativos mencionados, me interessa falar mais detalhadamente sobre dois: o grupo gestor e os grupos de investigação-ação.

O **Grupo Gestor** é o grupo que estrutura o funcionamento do trabalho do OBECI. É formado por diretoras e coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas. Segundo Fochi (2019), foi o primeiro grupo de trabalho criado desde a fundação do Observatório. Os encontros acontecem mensalmente e o principal objetivo é a investigação do projeto pedagógico de cada escola, mas não de forma isolada. Ao contrário, a ideia é a partilha de temáticas a respeito dos processos de cada escola, de modo que possam ser discutidas entre todos os participantes. Isso envolve, também, o compartilhamento das fragilidades e das inseguranças, pois, somente abrindo-se por completo, é que as escolas poderão sofrer transformações.

As temáticas discutidas sempre estão atreladas à compreensão e à transformação da vida cotidiana, sob o viés da gestão que se torna a grande responsável pelo "funcionamento e concretização do projeto educativo" (Fochi, 2019, p. 185). Um importante aspecto a ser destacado aqui, é o fato de que os processos formativos que envolvem a gestão, reverberam para dentro das escolas, por conta da participação das coordenadoras pedagógicas. Ou seja, o OBECI forma as coordenadoras pedagógicas para, também, serem formadoras em suas escolas (Fochi, 2019). Um outro ponto fundamental é a criação de uma atmosfera difusa sobre a defesa da pedagogia que se desenvolve nas escolas. Ou seja, diretora e coordenadora se alinham nos propósitos que devem orientar a gestão educacional a partir de uma prática constante de reconhecer a sua realidade educativa a partir dos observáveis que vão produzindo, refletir sobre ela, compartilhar com as demais escolas para retroalimentar a discussão, construir estratégias de ação, monitorar a ação desenvolvida e sistematizar em comunicações que são partilhadas dentro do OBECI e dentro das escolas.

Os **Grupos de Investigação-ação (GIA)** são formados por professoras e, também, por coordenadoras pedagógicas e ocorrem de forma mensal. Nestes

grupos as discussões das temáticas são partilhadas e direcionadas, especialmente, às educadoras, a respeito da vida cotidiana e de sua própria prática. O que se busca, aqui, é manter um diálogo aberto às possibilidades de transformação, em busca de mudanças “no nexo saber-poder entre adultos e crianças, e entre adultos e adultos” (Fochi, 2019, p. 189). Os GIAs se organizam por assuntos. Por exemplo: em 2023 havia um GIA sobre 0-3 anos, focado no cotidiano e processos heurísticos dos bebês e crianças bem pequenas; um GIA sobre linguagem digital, buscando compreender a relação entre os instrumentos tecnológicos e a possibilidade das crianças investigarem e afrontarem o mundo com a digitalidade. Esse GIA mais focado nas professoras que atuavam com crianças de 3-6 anos; um GIA aprofundamento, com professoras que já participam do OBECI há um certo tempo e que estão disponíveis na possibilidade de aprofundar alguns processos. Portanto, mensalmente ocorre três GIAs.

A participação da coordenadora pedagógica, que ocorre em todos os GIAs, é indispensável, visto que seu papel, ao longo dos encontros, é o de apoiar as professoras em suas investigações. Sua participação é importante, também, porque a forma como acontecem os processos formativos nos GIAs servem como um modelo formativo para a coordenadora pedagógica, fazendo esses processos repercutirem dentro da escola, como um todo.

Ao longo dos processos formativos propostos pelo OBECI, todos os participantes investigam, partindo de suas especificidades. Assim,

[...] diretores e coordenadores pedagógicos investigam os processos formativos com os professores e a construção e concretização do projeto educativo da instituição; professores investigam o modo como as crianças aprendem e como criar as condições externas adequadas (tempo, espaço, materiais, organização de grupos), em especial, como reposicionar-se frente à relação educativa com os meninos e meninas. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores investigam como comunicar a respeito do que investigam. As crianças investigam seu entorno para conhecer a si mesmas e o mundo físico e social, para dar significados e construir suas teorias provisórias. (Fochi, 2019, p. 141)

A investigação, no OBECI, é premissa do trabalho. É através dessa ação investigativa que os objetivos que sustentam essa comunidade vão se concretizando. Logo, embora algumas propostas formativas sejam específicas para cada público-alvo, de alguma forma elas interagem entre si. Assim como, nas

propostas direcionadas para todos os profissionais, onde há a necessidade prévia de estabelecer essa interatividade.

A documentação pedagógica, nesse sentido, permite que se construa, a partir desses processos formativos, um “patrimônio pedagógico para cada uma das escolas e para as demais escolas participantes”, e, assim, vai se consolidando como projeto educativo dentro delas, de maneira que induza um determinado tipo de ação pedagógica (Fochi, 2019, p. 182). Essa ação vai se constituindo e se consolidando à medida que se torna visível. Para isso, as escolas precisam estar constantemente atentas ao que acontece no cotidiano, observando, registrando e refletindo sobre ele. Segundo Fochi (2019, p. 213):

O exercício de construir a ação pedagógica implicada na observação, no registro e na reflexividade do cotidiano educativo mobiliza o professor a aprender tomar consciência sobre o seu próprio fazer. Assim, comunicar, posteriormente, também o responsabiliza e lhe confere a devida importância e valor no processo educativo de uma criança.

Neste sentido, o OBECI, ao ancorar seus processos formativos na documentação pedagógica, faz uma escolha consciente. Uma escolha que envolve o olhar apurado para o cotidiano, tanto com relação aos adultos, quanto com relação às crianças, em busca de reflexões e possibilidades de transformação. Uma escolha que requer a prática da observação, do registro e da interpretação. Estas que, por sua vez, sustentam aquilo que Fochi (2019, p. 211) nomeou como “níveis focais” da documentação pedagógica.

O primeiro nível é o interno, e “se centra na ‘didática’ do cotidiano, ou seja, nos modos de pensar, fazer e narrar a cotidianidade pedagógica” (Fochi, 2019, p. 211). O segundo, diz respeito às comunicações das “crenças e valores de uma dada instituição ou grupo de profissionais”, assim como de seus “percursos de aprendizagem” (Fochi, 2019, p. 211).

Nos dois níveis da documentação pedagógica, há um interesse em investigar e visibilizar “questões relativas ao âmbito do professor, das crianças, do projeto educativo da escola e da relação entre eles” (Fochi, 2019, p. 211), tais como: a vida cotidiana, as interações, as brincadeiras, os processos de investigação e o projeto educativo da instituição. Além disso, há uma “interatividade” entre esses níveis, o que, segundo Fochi (2019, p. 212), impulsiona “três dimensões importantes”:

a) o planejamento do contexto educativo, em que se organizam os tempos, os espaços, as materialidades e os diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças, graças ao nível de reflexividade dos adultos; b) a construção e concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito, mas que se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes atores da escola, traduzido no cotidiano da instituição; c) um modo contextualizado e permanente de formação dos professores.

Assim, a documentação pedagógica como estratégia de formação “acaba incidindo na constituição de uma prática altamente reflexiva, resultando em uma postura de investigação e de transformação do contexto”, consequência de um exercício diário de construção (ou até de reconstrução) de práticas e modos de pensar (Fochi, 2019, p. 212).

6.1.3 Uma comunidade que fomenta a construção de outras comunidades

Até este ponto, apresentei o OBECI trazendo breves considerações sobre o que o constitui. Na sequência, abordei as principais ideias e referenciais teóricos que sustentam suas ações. No tópico seguinte, tratei sobre os processos formativos que concretizam o OBECI e fazem dele uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. E, deste ponto em diante, pretendo trazer, para a discussão, a essência daquilo que reverbera para além do OBECI.

Os tópicos já tratados estão ligados diretamente aos motivos e aos objetivos da minha pesquisa e tornam-se variáveis para ela, como já apontado anteriormente. O OBECI, por si só, é uma das variáveis importantes desta pesquisa, especialmente por ancorar seus pressupostos na estratégia da documentação pedagógica, por promover a construção de um conhecimento praxiológico a partir de seus processos formativos e por auxiliar nos processos formativos e transformativos das instituições educativas a ele vinculadas.

A ideia aqui é discutir sobre a possibilidade, das escolas participantes, tornarem-se outras comunidades que apoiam o desenvolvimento profissional, a partir da lógica estabelecida no OBECI. Com relação a isso, Fochi (2019, p. 141) afirma que há “um conhecimento dialógico entre o interno e o externo: interior de cada sala referência e o contexto da escola; interior de cada escola e o OBECI; do interior do OBECI e a retroalimentação do trabalho pedagógico das escolas” e que esse conhecimento só se constrói porque há um carácter comunitário envolvido.

Para tanto, o OBECI fornece algumas pistas bem importantes, que lhe caracterizam como comunidade que apoia o desenvolvimento profissional, assim como, fomenta outras comunidades. Segundo Fochi (2019, p. 147), o OBECI

a) é um espaço de formação e transformação que tem como pressuposto comum a estratégia da Documentação Pedagógica; b) organiza-se com a finalidade de ser um espaço/tempo para o compartilhamento de dúvidas, de diálogo, de negociação, de cooperação em torno da aprendizagem profissional; c) gera aprendizagem para e com seus participantes a partir de observáveis dos próprios contextos; d) é um espaço de reflexão e retroalimentação sobre e para o cotidiano praxiológico; e) produz, como uma estrutura social, produz conhecimento praxiológico situado; f) tem o comprometimento de visibilizar os percursos das crianças e dos professores, a fim de criar uma memória pedagógica e cultural sobre a Educação Infantil, sobre a docência na Educação Infantil e sobre as crianças; g) visa à construção da qualidade dos contextos de aprendizagem das crianças e dos profissionais; h) propõe-se a promover as escolas participantes como comunidades de prática (Niza, 2009; Wenger, 2010) para os profissionais e como comunidades embrionárias (Dewey, 2002) para as crianças.

Existe uma multiplicidade de fatores e variáveis envolvidas neste trabalho, que favorecem a dialogicidade entre o que está dentro e o que está fora. Fatores como a diversidade de participantes, a diversidade de escolas e os diferentes níveis de investigação em que estão envolvidos cada um dos sujeitos e que, segundo Fochi (2019, p. 141), gera uma “interatividade entre os modos de investigar e de sustentar, por meio dessa investigação, a construção de um conhecimento situado”.

Este é um ponto muito importante, que dialoga diretamente com aquilo que eu desejo construir ao longo desta pesquisa: a epistemologia da prática de uma Coordenadora Pedagógica. Um conhecimento situado, elaborado a partir de seus movimentos entre escola e OBECI, e que constituem o desenvolvimento profissional desta coordenadora. Sobre isso, Fochi (2019, p. 141) afirma que “construir o conhecimento entre a visão interior das escolas e a visão exterior do pesquisador pode alimentar tanto o fazer e o pensar da própria instituição quanto da própria universidade”.

A construção desta epistemologia, portanto, responde aos meus interesses enquanto pesquisadora, mas, também, poderá interessar a outros contextos educativos, e, assim, outras coordenadoras pedagógicas. Do mesmo modo, suspeito que a construção dessa epistemologia da prática poderá contribuir com a própria coordenadora, sujeito investigado nesta pesquisa, pois, a partir de uma descrição

densa, como resultado deste estudo de caso, pretendo ajudá-la a nomear essa prática que já acontece.

Nesse sentido, Bruner (2001, p. 146) afirma que

frequentemente sabemos fazer as coisas muito antes de conseguirmos explicar conceitualmente o que estamos fazendo ou, normativamente, por que deveríamos estar fazendo-as (...) O trabalho ou a atividade, ou, de maneira geral, a prática, fornece um protótipo de cultura.

Ou seja, Bruner (2001) quer dizer que o modo como fazemos as coisas está diretamente relacionado àquilo que nos constitui e que constitui a cultura com a qual nos identificamos, ainda que de forma tácita. Para este autor, a cultura é prática, e não apenas um conjunto de regras ou de estruturas. Em vista disso, o conhecimento teórico pode realçar esse modo de fazer, mas somente quando este se transformar em hábito.

Para construir uma epistemologia da prática, primeiramente preciso entender como acontece a construção do conhecimento situado dentro da escola, a partir do e no OBECI. Em seguida, é preciso compreender como esse conhecimento impacta nos sujeitos envolvidos na pesquisa, especificamente da coordenadora pedagógica, revelando um modo de fazer, de agir, de refletir e de investigar. Por fim, busco um entendimento a respeito do modo como a escola se constitui uma “comunidade de prática” e “vai definindo modos de conceber e fazer um determinado tipo de pedagogia” (Fochi, 2019, p. 148).

6.2 A CIDADE DE NOVO HAMBURGO

A cidade de Novo Hamburgo faz parte da Região do Vale dos Sinos, e, também, da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e fica localizada a, mais ou menos, 40 km de distância da capital do Estado, Porto Alegre.

Segundo dados do IBGE³² (2010), o Bairro Canudos, onde está situada a Escola Municipal de Educação infantil Pica-Pau Amarelo, possui cerca de 62.400 habitantes, o que representa 26,07% da população do município de Novo Hamburgo (238.940 habitantes). A estimativa populacional de crianças, na cidade, com faixa etária entre 0 a 6 anos é de 17.579 crianças, segundo dados do Painel Diagnóstico,

³² Instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE).

no site Primeira Infância Primeiro³³. O site também aponta outros dados importantes, a respeito da educação infantil no município, como veremos no quadro a seguir:

Tabela 2 – Sumarização do painel diagnóstico da cidade de Novo Hamburgo, sobre a educação infantil

Indicadores	Filtro	Dados observados
Estabelecimentos de educação infantil por Atendimento (2019)	Novo Hamburgo	O município possui 116 escolas creche: 54, pré-escola: 26, creche e pré-escola: 36
Percentual de População Primeira Infância - 0 a 6 anos (proporção de crianças pequenas no município, com áreas de maior concentração)	Região da cidade onde situa-se o bairro Canudos	8,42%
População Primeira Infância - 0 a 6 anos (quantidade de crianças que o município precisa atender, na educação infantil)	Região da cidade onde situa-se o bairro Canudos	8.890 crianças
Índice de Necessidade por Creche (0 a 3 anos) do município (população, residente em áreas urbanas, que mais necessita de creche)	Novo Hamburgo	52,00%
Percentual de atendimento em creches da população de 0 a 3 anos (2019)	A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é 50% de matrículas em creches (0 a 3) até 2024.	37,81% de crianças atendidas (considerado regular e acima da média nacional)
Percentual de atendimento em pré-escola da população de 4 a 5 anos (2019)	A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é de 100%	95,88% de crianças atendidas (o que é considerado regular, próximo da meta)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados extraídos do relatório da FMCSV (2023)

No que diz respeito à Secretaria de Educação (SMED) do município, com relação à educação infantil, o objetivo principal é “o desenvolvimento integral das crianças da creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos)”, a partir de práticas

³³ No site <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/app/painel-diagnostico/> é possível abrir um painel diagnóstico por cidade, e extrair um relatório sobre a primeira infância de cada município brasileiro.

pautadas “no cuidado e acolhimento, nas brincadeiras e interações, no convívio com a natureza, na cultura escrita e na oferta de espaços e materiais qualificados que possibilitam às crianças vivenciar e experienciar o mundo” (Novo Hamburgo, 2023, p. 13).

Para isso, a SMED realiza um acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas de educação infantil, através de profissionais denominados de Assessores Pedagógicos, que realizam visitas sistemáticas às escolas e, também, dispõem de assessoria através dos meios de comunicação estabelecidos entre secretaria e gestores (telefone, e-mail institucional, entre outros). De acordo com o Plano de Gestão (2023, p. 13):

A assessoria pedagógica desse núcleo tem por finalidade principal acompanhar e subsidiar, periodicamente, as equipes diretivas das escolas e os professores, nos processos que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças elencados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e nos Documentos Orientadores 1 e 2 da RME/NH.

A SMED oferece um plano de formação continuada para os profissionais da educação, que se configura em outros espaços (fora da escola) e que reúne profissionais de diferentes escolas, como a Aula inaugural, o Fórum de Educação, os encontros de formação, os grupos de estudos, as saídas de estudos e as reuniões sistemáticas com equipes gestores. Há, ainda, as formações para os funcionários (secretários escolares, cozinheiras, responsáveis pela limpeza etc.) que, tanto a SMED, quanto a empresa terceirizada Companhia Municipal de Urbanismo (COMUR) disponibilizam anualmente.

Dentro deste plano de formação, são reservados momentos formativos específicos para os profissionais da educação infantil. Cada um destes momentos possui sua própria ementa e público-alvo, como pode ser visto no apêndice I.

Entre os anos de 2022 e 2023, essas formações foram ofertadas da seguinte forma:

2022: Grupo de Estudos de Professores da Pré-escola – GEPPE; Grupo de Investigação da Prática na Pré-Escola – GIPPE; Laboratórios Criança e Natureza; Assessoria Formativa para coordenação pedagógica; Formação de Coordenadores (Temáticas);

2023: Grupo de Estudos de Bebês – GEB; Grupo de Estudos de Pré-Escola – GEPE; Grupo de Estudos de Creche – GEC; GIPE – Grupo de

Investigação da Pré-escola; Assessoria Formativa para coordenação pedagógica; Formação de Coordenadores (Temáticas).

6.3 A EMEI PICA-PAU AMARELO

A Escola Municipal de Educação infantil (EMEI) Pica-Pau Amarelo é uma escola pública, de educação infantil, que pertence à Rede Municipal de Ensino da cidade de Novo Hamburgo. Localizada no bairro Canudos, a EMEI Pica-Pau Amarelo foi fundada na década de 80, mas somente a partir da implementação da LDBEN 9394/96 passou a ser denominada como Escola de Educação infantil, quando, então, foi reorganizada. O primeiro Projeto Político Pedagógico da escola foi construído no ano de 2003 e a primeira diretora a assumir o cargo, através de processo eleitoral democrático, o fez em 2012.

Foto 1 – Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após um grave incidente que atingiu a escola, no ano de 2017, quando uma enchente devastou parte dos materiais e mobiliários, a prefeitura realocou a transferência da escola para um outro prédio da iniciativa pública, onde está localizada agora, no bairro Canudos.

A equipe gestora é composta pela diretora Daiana Michele dos Passos e pela coordenadora pedagógica Cristiane Hauschild dos Santos. Os dois cargos são escolhidos de formas diferentes, conforme diretrizes do município. O cargo de

direção escolar é ocupado através de eleição democrática com a comunidade escolar, sendo este o responsável legal pela escola, através de uma gestão administrativa e pedagógica.

O cargo de coordenação pedagógica é ocupado por profissional da educação, escolhido através de indicação da diretora, de acordo com as exigências previstas pela mantenedora: profissional em exercício docente por pelo menos três anos, com habilitação específica, em nível superior, em curso de Pedagogia ou especialização e pós-graduação em Supervisão ou Gestão Escolar.

Com relação ao atendimento à comunidade, atualmente são cerca de 90 crianças matriculadas na escola, com faixa etária entre 1 e 3 anos (compreendendo o nível de creche). O horário de funcionamento da escola compreende o período entre 7:00 e 18:00 horas, há crianças que frequentam o horário integral e há crianças que frequentam apenas um dos turnos, manhã ou tarde.

Conforme os relatos da diretora e da coordenadora, assim como pelo que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a equipe gestora da EMEI Pica-Pau Amarelo atua através de uma gestão democrática e participativa.

A equipe que compõe a escola se constitui por: quatorze professoras concursadas, oito professoras estagiárias, duas merendeiras, duas funcionárias que atuam nos serviços gerais (limpeza e organização) e uma secretária.

Segundo dados extraídos de entrevistas realizadas com a diretora Daiana Michele e a coordenadora pedagógica Cristiane Hauschild dos Santos, a equipe de funcionários é composta por pessoas engajadas e responsáveis, e que tem buscado integrar-se a cada dia na proposta pedagógica da escola, entendendo que sua atuação é fundamental para a qualidade de todo trabalho na escola.

De acordo com Cristiane e Daiana, a integração com as famílias e com a comunidade em geral é um dos pontos estruturantes para a consolidação de um projeto de escola, a partir do entendimento acerca da proposta pedagógica da escola que vai se constituindo no coletivo. Cristiane e Daiana relatam que a partir desse estreitamento de laços entre escola e famílias, a ação pedagógica foi sendo percebida com mais clareza, e conseqüentemente, mais valorizada. Além disso, de acordo com as entrevistadas, manter tal proximidade com as famílias é uma importante estratégia para desenvolver uma atmosfera de bem-estar e de confiança mútua.

A equipe diretiva acredita que a escola vive um grande processo de transformação, especialmente desde o período inicial da pandemia, em 2020, quando o atendimento presencial foi interrompido. Desde então, muitas discussões têm acontecido, muitas mudanças têm sido propostas, e ao retornarem ao atendimento presencial, essas mudanças foram sendo percebidas naturalmente.

A coordenadora Cristiane afirma que ao longo desse período, de isolamento físico, foram realizadas importantes formações e que o tempo de afastamento foi dedicado, quase que totalmente, a rever determinados conceitos, teorias e práticas.

A Secretaria de Educação do Município de NH se dedica a oferecer formações continuadas, conforme discutido no tópico anterior, porém o que resultou em maior impacto nos processos de transformação da escola foi a entrada da Escola no OBECI, a partir de março do ano de 2022.

Um ponto importante a ser destacado é que tanto a diretora Daiana, quanto a coordenadora Cristiane já haviam participado do OBECI, em outras ocasiões. Daiana participou anteriormente como professora, através dos Grupos de Investigação-Ação (GIAs), quando atuava em outra escola participante. Cristiane, já havia sido coordenadora em uma outra escola, integrante do OBECI, participando de todas as frentes que compõem os processos formativos. Já em outra escola, Cristiane participou durante dois anos da Residência Pedagógica no OBECI, quando então iniciou sua trajetória na EMEI Pica-Pau Amarelo.

A escola, desde sua entrada no OBECI, vem participando de todas as estratégias formativas que lhe cabem, sejam os momentos com o Grupo Gestor (diretoras e coordenadoras), os encontros dos Grupos de Investigação-Ação, a Imersão do OBECI, entre outros.

Assim como no OBECI, a escola encontra na documentação pedagógica uma estratégia central para conduzir sua ação pedagógica e, também, para construir um conhecimento praxiológico situado, de forma a tornar visíveis tanto o cotidiano pedagógico, quanto as aprendizagens que se constroem ali (Fochi, 2019).

A escola é composta por 05 turmas de creche onde as crianças são atendidas por 13 professoras concursadas, com o auxílio de 08 estagiárias. São todas mulheres. Segundo relato da equipe gestora, a maioria das professoras possui graduação ou está em fase de finalização dos cursos de graduação, mas nem todas possuem ou cursam Pedagogia, sendo que, em alguns casos, cursam outras

Licenciaturas. A escola conta ainda com uma equipe de 5 funcionários, dentre eles um secretário escolar, duas merendeiras e duas funcionárias da limpeza.

A estrutura interna da escola é composta por: salas de referência (05); sala de sessões/propostas; refeitório; cozinha; sala de professoras; sala de planejamento; sala da equipe gestora; um espaço reservado para secretaria (situado no *hall* de entrada do prédio); banheiros para as crianças (02); banheiro para os adultos (03); banheiro adaptado; e uma biblioteca.

Foto 2 – Corredor central da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A parte externa da escola é composta por um pátio que costeia toda fachada da escola, mas dividido em duas partes: uma, logo na entrada, à esquerda, que é delimitada por uma cerca, lá há brinquedos de praça em madeira, areia e alguns bancos; a outra, também na entrada da escola, porém a direita, lá há uma grande pedra envolta por algumas árvores e espécies de plantas, pouco mais adiante, há um espaço com brinquedos de praça de plástico. Ao final desse espaço, em continuidade, há um pátio menor que fica em uma das laterais da escola, ali pude perceber um espaço de horta, com alguns materiais de plantio, que estavam sendo utilizados em determinado momento da observação, também havia uma composteira e uma cisterna, e alguns canteiros com espécies variadas de plantas. Adiante, seguindo, há uma pequena escada, que leva a um pátio maior, um amplo espaço, com árvores frutíferas, algumas que oferecem boas sombras, há também espécies

de plantas, flores e folhagens. Complementando essa bela paisagem natural, há alguns brinquedos de praça, um grande cano de concreto que complementa esse espaço de brincar das crianças, e alguns espaços delimitados com pneus, onde há areia.

Foto 3 – Elementos que compõem o pátio



Fonte: Acervo pessoal

Retornando ao ponto de entrada da escola, na pequena área que dá acesso ao prédio, há murais onde constam informações da escola e algumas comunicações a respeito dos percursos das crianças. Neste pequeno espaço, há folhagens e algumas decorações bem naturais. Adentrando o prédio da escola, localiza-se, à esquerda, o espaço delimitado para a secretaria. Este espaço faz parte do *hall* de entrada, que é um grande corredor que dá acesso aos demais espaços fechados, neste espaço há diferentes tipos de comunicações acerca dos percursos das crianças, assim como dos adultos. Há muitas plantas decorativas, mesas que servem de suporte para diferentes materiais, onde encontram-se objetos que fazem ou fizeram parte de alguma investigação em curso, há também alguns sofás, bastante aconchegantes e ao lado deles um discreto espaço com livros diversos para empréstimo.

Logo após o espaço da secretaria, localiza-se a sala dos professores. Dentro dela há um sofá, uma mesa grande com algumas cadeiras, armários para acomodar os materiais individuais dos profissionais e um banheiro. Ao lado desta sala, localiza-

se a sala da equipe diretiva, onde atuam a diretora e a coordenadora. Nesta sala, há duas mesas de escritório, com cadeiras, uma estante de livros, murais informativos e de organização, uma mesa grande para reuniões e mais algumas cadeiras. Saindo desta sala, a esquerda, há duas salas de referência ao fundo, e percorrendo o corredor, na direção oposta, localizam-se os demais espaços interiores da escola: as outras três salas de referência, a sala de sessões/propostas, o refeitório, a biblioteca, a cozinha, a sala de planejamento e os demais banheiros.

Foto 4 – Hall de entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal

Ao longo do corredor, também estão dispostos diferentes tipos de comunicações a respeito dos percursos das crianças, algumas mesas acomodando diversos materiais como: referências das investigações, plantas ornamentais, registros das crianças e muitas fotografias. Ao final do corredor, há uma parede que acomoda algumas pequenas bicicletas infantis, há também estantes que acomodam diferentes materiais para uso no pátio (brinquedos estruturados, materiais não estruturados etc.), em seguida, uma porta que dá para o pátio.

Retornando às salas de referência, não posso deixar de salientar os aspectos convidativos que compõem estes espaços. Todas as salas de referência possuem pequenos espaços circunscritos e adequados às faixas etárias. Os espaços variam conforme a turma, mas em geral, todos tem uma cozinha (jogo simbólico), uma ilha

de intimidade e um espaço para as investigações. As salas possuem, também, diferentes formas de comunicação a respeito dos percursos das crianças, desenhos, fotografias, mini-histórias, dentre outros que vão constituindo a segunda pele da sala.

Foto 5 – Sala referência FE 3



Fonte: Acervo pessoal.

Na sala de sessões/propostas, há mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, assim como, espaço livre caso a sessão seja proposta no chão. Também há uma tela interativa digital, afixada à parede e grandes estantes onde estão dispostos diversos materiais para uso durante as sessões.

O refeitório é um espaço amplo, onde há cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças, essas mesas estão sempre decoradas, com um guardanapo ou toalha, e um vasinho de flores ao centro. Há um carrinho de buffet e algumas comunicações a respeito da vida cotidiana das crianças. O refeitório possui um acesso para a cozinha e outro acesso à pequena biblioteca da escola, que também possui um ambiente agradável e acolhedor para as crianças. Neste espaço, há um

tapete, algumas poltronas em tamanho adequado para elas, almofadas e livros pendurados em um varal, assim como em uma pequena estante.

6.4 A COORDENADORA PEDAGÓGICA CRISTIANE

O fenômeno a ser investigado nesta pesquisa, concentra-se em torno dos modos de atuação de uma Coordenadora Pedagógica, diante do grupo de professoras. Logo, a Coordenadora se caracteriza como sujeito principal desta pesquisa. Apesar disso, é importante ressaltar que, dado o contexto educacional, a diretora, as professoras e, também, as estagiárias, fazem parte como sujeitos indiretos.

Amparada pelas entrevistas semiestruturadas e, também, das notas extraídas de meu diário de bordo, descrevo, na sequência, sobre o principal sujeito, que também é objeto, desta pesquisa: a coordenadora pedagógica.

Primeiramente, é importante destacar que a coordenação pedagógica atuante na educação infantil, no município de Novo Hamburgo, é responsável pela gestão pedagógica da escola, de acordo com os princípios da escola, da direção e da mantenedora.

A coordenadora Cristiane atua na educação infantil há cerca de 18 anos. Destes, são 13 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino (RME) de Novo Hamburgo. Atualmente ela ocupa o cargo de coordenadora pedagógica, na EMEI Pica-Pau Amarelo. Cristiane iniciou sua trajetória no campo da educação, atuando em escolas privadas que faziam parte do município de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Já no município de São Leopoldo, onde hoje atua, iniciou sua trajetória como estagiária na RME de São Leopoldo, passando, também, por algumas experiências em escolas privadas.

No ano de 2010, Cristiane iniciou sua carreira como cargo efetivo (via concurso público) na RME de Novo Hamburgo. Seu trabalho iniciou na EMEI Arca de Noé, atuando com a faixa etária 0 e lá permaneceu até o ano de 2014. Em 2015, após um período de licença maternidade, Cristiane passou a trabalhar na EMEI João Vidal Campanhoni, na faixa etária de 2 anos. No ano de 2016, Cristiane passou a atuar na EMEI Aldo Pohlmann, com uma turma integrada, onde havia crianças de 2 e 3 anos. Até aqui, suas experiências profissionais ocorreram na docência, mas, ao final de 2016, Cristiane recebeu um convite para atuar na coordenação da escola

Aldo Pohlmann, onde permaneceu neste cargo até o final de 2019. Já em 2020, Cristiane iniciou na docência de uma turma de faixa etária 3 anos, na EMEI Chapeuzinho Vermelho, onde permaneceu até meados de junho, quando, então foi convidada a assumir o cargo de coordenação pedagógica da EMEI Pica-Pau Amarelo, onde está até hoje.

Cristiane tem 36 anos, é casada, tem 3 filhos e afirma que seu maior incentivo, para sua evolução profissional, é a família. Durante algumas conversas e na entrevista, Cristiane relatou que seu “sonho” sempre foi ser psicóloga, mas que, de algum modo, a educação passou a fazer muito sentido em sua vida. Cristiane assumiu o cargo de coordenadora pedagógica (em outra instituição) assim que concluiu sua graduação em Pedagogia. Ela acredita que esse foi um fator importante para a constituição de sua profissionalidade e que, também impactou, sua jornada pessoal. Cristiane possui formação em Curso Normal (magistério), Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas e, também, Especialização em educação infantil pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS.

Cristiane relata que, ao longo de sua trajetória no campo da educação, dedicou-se muito à autoformação. Participou de inúmeros cursos, palestras, congressos, e acredita que isso possibilitou que sua concepção a respeito da educação fosse se remodelando aos poucos. Cristiane cita um dos cursos que participou em 2013, pela UNISINOS, chamado “Dos bebês nascem coisas”, quando então conheceu Paulo Fochi, que ministrava esse curso. Na época, Cristiane era professora de berçário, e a partir desse curso ela relata que passou a enxergar os bebês sob outra perspectiva.

No OBECI, Cristiane iniciou sua participação no segundo semestre de 2018. Na época, ela ocupava o cargo de coordenadora pedagógica, em outra escola de educação infantil, da mesma rede que atua hoje. Nesta escola ela permaneceu até novembro de 2019, e relata que esse período foi muito enriquecedor para seu trabalho, especialmente pela caminhada junto à comunidade do OBECI. Cristiane afirma que, assim que iniciou sua participação no OBECI, logo sentiu uma identificação com a proposta, ela acreditava que aquela forma de trabalho, aquelas concepções representavam uma forma respeitosa de atuar na educação.

Após sair da coordenação, em 2019, Cristiane retornou para a docência por um breve período, onde permaneceu até junho de 2020, quando, então, foi convidada a assumir a coordenação pedagógica da EMEI Pica-Pau Amarelo, logo,

representando a Escola, juntamente com uma professora, participou do programa Residência Pedagógica, realizado pelo OBECI. No ano de 2022, Cristiane auxiliou a escola no processo de inscrição para o OBECI, quando, então, foram selecionados para participar da comunidade.

7 ANÁLISE DE DADOS

Partindo do questionamento central da pesquisa, *como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras em uma escola pública do Rio Grande do Sul, participante do OBECI, orientada pela estratégia da documentação pedagógica?*, foi possível produzir uma quantidade considerável de dados para ajudar a pensar sobre os acontecimentos cotidianos dentro da EMEI Pica-Pau Amarelo e mais especificamente, sobre o papel da coordenadora pedagógica Cristiane.

Meu objetivo principal sempre esteve presente, como se estivesse suspenso “sobre” o percurso que eu construía aos poucos, quase como uma placa de sinalização indicando a saída ou a entrada. A cada observação, entrevista, fotografia, fui aprimorando o exercício de “olhar com atenção” para o objetivo, sem perder de vista o que de fato eu desejava com aqueles dados: entender o modo como a coordenadora Cristiane sustenta o desenvolvimento profissional das professoras, a partir da estratégia da documentação pedagógica.

Essa dimensão focal para o processo da pesquisa me permitiu também avaliar e decidir sobre o quê e como desenvolver a análise. Mesmo que alguns dos dados brutos fossem deixados de fora, ou seja, não se tornaram efetivamente os dados para a análise, também foram fundamentais ao longo de todo processo, pois me ajudavam a realinhar e a reencontrar o “caminho sinalizado”.

Assim, após finalizar as idas a campo, em novembro de 2023, os próximos passos foram constituídos por longos períodos de organização e transcrição de todos os dados: gravações de áudio e de vídeo, mensagens de *whatsapp* que eu mandava a mim mesma, deixando registradas as minhas impressões sobre as visitas, legendas nas fotos e nos recortes de documentos, entrevistas, cenas observadas e notas de campo. Essa etapa contou com auxílio de diferentes ferramentas digitais, como programas de transcrição, nuvem de arquivos, ferramentas do próprio word, aplicativos, entre outros. Durante essa etapa pude ir fazendo uma espécie de leitura flutuante dos dados, tomando conhecimento do todo, para posteriormente me ater às partes.

Após a transcrição e organização de todos os dados, voltei a separá-los de acordo com o tipo de instrumento, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Organização dos dados por ferramenta

Dados	2022	2023
<p>Notas de campo Diário de Pesquisa - todas as notas foram transcritas digitalmente, do diário para um documento no word</p>	<ul style="list-style-type: none"> 13/10/22 - Primeira Visita: reconhecimento do espaço, apresentação, primeiras observações e registros 20/10/22 - Observação do cotidiano 27/10/22 - Observação do cotidiano + projeto de transição 08/11/22 - Observação da escola no OBECI 17/11/22 - Observação do cotidiano + acompanhamento de planejamento pós OBECI 21/11/22 - Observação do cotidiano + acompanhamento de planejamento 28/11/22 - Observação do cotidiano + organização da entrega de comunicações 05/12/22 - Observação do cotidiano + entrevista 12/12/22 - Observação do cotidiano + entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> 13/03/23 - Observação do cotidiano + observação do espaço 17/03/23 - Observação do cotidiano e planejamento de contexto Cristiane e Prof. Paola 21/03/23 - Planejamento Coletivo - toda escola 02/04/23 - Observação do cotidiano + entrevista com Cristiane 12/04/23 - Observação do cotidiano + Momento reflexivo 14/04/23 - Observação do cotidiano + organização de sessão com prof. Miriã 03/05/23 - Observação do cotidiano + acompanhamento de planejamentos 18/05/23 - Observação do cotidiano + planejamento Cristiane e Prof. Bruna 06/07/23 - Observação do cotidiano + acompanhamento de planejamentos (relatórios e comunicações) 02/08/23 - Observação do cotidiano + observação espaço, registros 08/08/23 - Observação da escola no OBECI 16/08/23 - Observação do cotidiano + Planejamento pós OBECI 05/09/23 - Observação da escola no OBECI 28/09/23 - Observação do cotidiano 11/10/23 - Observação do cotidiano + entrevista 16/10/23 - Observação do cotidiano + entrevista 30/10/23 - Observação do cotidiano + entrevista 31/10/23 - Observação do cotidiano + entrevista 29/11/23 - Última visita, despedida, registros
<p>Observações <i>in loco</i> Cenas registradas através do diário de campo ou de gravações em áudio/vídeo - transcritas</p>	<div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p>17/11/22 - Planejamento pós OBECI - Cristiane e Prof. Isabel 21/11/22 Planejamento Cristiane e Profs. Isabel e Bianca 05/12/22 Planejamento Cristiane e Profs. Miriã e Ângela</p> </div>	<div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p>17/03/23 Planejamento de contexto FE3A - Cristiane e Prof. Paola 21/03/23 Planejamento coletivo - toda escola 12/04/23 Momento Reflexivo FE2CD 14/04/23 Organização de sessão Cristiane e Prof. Miriã 03/05/23 Planejamento pós-OBECI Cristiane e Profs. Bruna e Paola 02/08/23 Planejamento Cristiane e Profs. Bruna, Miriã e Paola 16/08/23 Planejamento Cristiane e Prof. Paola 28/09/23 Planejamento Cristiane e Prof. Bruna</p> </div>
<p>Entrevistas semiestruturadas Semiestruturadas - gravadas em áudio e/ou vídeo e depois transcritas</p>	<div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Coord. Cristiane 05/12/22</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Diretora Daiana 12/12/22</div>	<div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Coord. Cristiane 02/04/23</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Prof. Isabel 11/10/23</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Prof. Bruna 16/10/23</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Prof. Miriã 30/10/23</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Prof. Nicole 31/10/23</div>
<p>Artefatos e Documentos Fotos, vídeos, documentos físicos e digitais</p>	<p><i>Fotos e vídeos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Espaços da escola Momentos do cotidiano Momentos Formativos <p><i>Documentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Projeto Político Pedagógico 2022-2024 Processos Documentais 2022 Cronograma mensal (nov e dez) 2022 	<p><i>Fotos e vídeos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Espaços da escola Momentos do cotidiano Momentos Formativos <p><i>Documentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Carta de identidade da Escola Projeto Político Pedagógico 2022-2024 Plano de Gestão 2023 Processo Formativo 2023 Processos Documentais 2023 Calendário 2023 Cronograma semestral 2023 Formações EI e ementas 2023/2024 (SMED/NH)

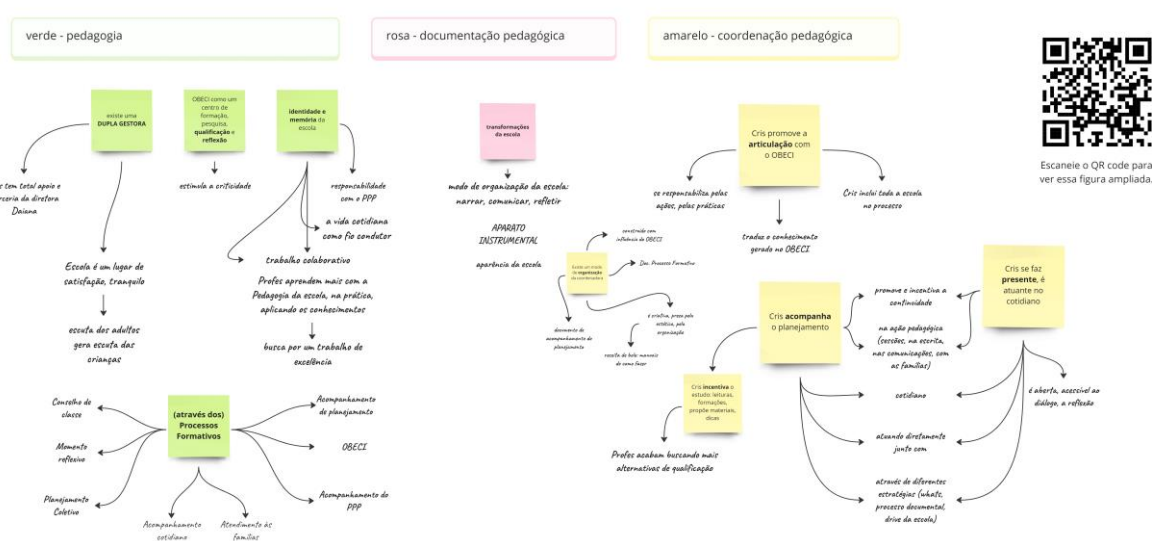
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em seguida, fiz uma leitura em detalhe de modo que pudesse identificar os principais pontos do texto que me interessavam, assim como as cenas que seriam interessantes para aprofundar nas análises.

Fiz essa primeira etapa utilizando marcadores de texto coloridos, e utilizei três cores diferentes para agrupar os dados de acordo com a semelhança que se estabelecia: verde (para os dados que tratassem sobre o modo como a escola se organiza e orienta sua ação pedagógica), rosa (para os dados em que o conteúdo central fosse relacionado com a documentação pedagógica) e amarelo (com os dados que o foco fosse os modos de fazer da coordenadora pedagógica), representando os três grupos prévios de dados a partir das cores.

A partir desses primeiros grupos de dados, fiz uma nova leitura dos dados, reorganizando-os de acordo com a cor. Passei a anotar o processo de organização dos dados a partir da semelhança ou da repetição. Em seguida, criei uma espécie de mapa mental abaixo para conseguir visualizar melhor os principais conteúdos que emergiram dos dados e o modo como estava organizando-os.

Figura 8 – Mapa mental da análise



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Devido à densidade de informações que emergiram, precisei fazer escolhas e enxugar um pouco dos dados, sempre respeitando o limiar ideal entre a objetividade desses dados e sua subjetividade, o que, segundo Creswell e Creswell (2021, p. 160), é “um processo que consiste em focar em alguns dados e desconsiderar outras partes deles”.

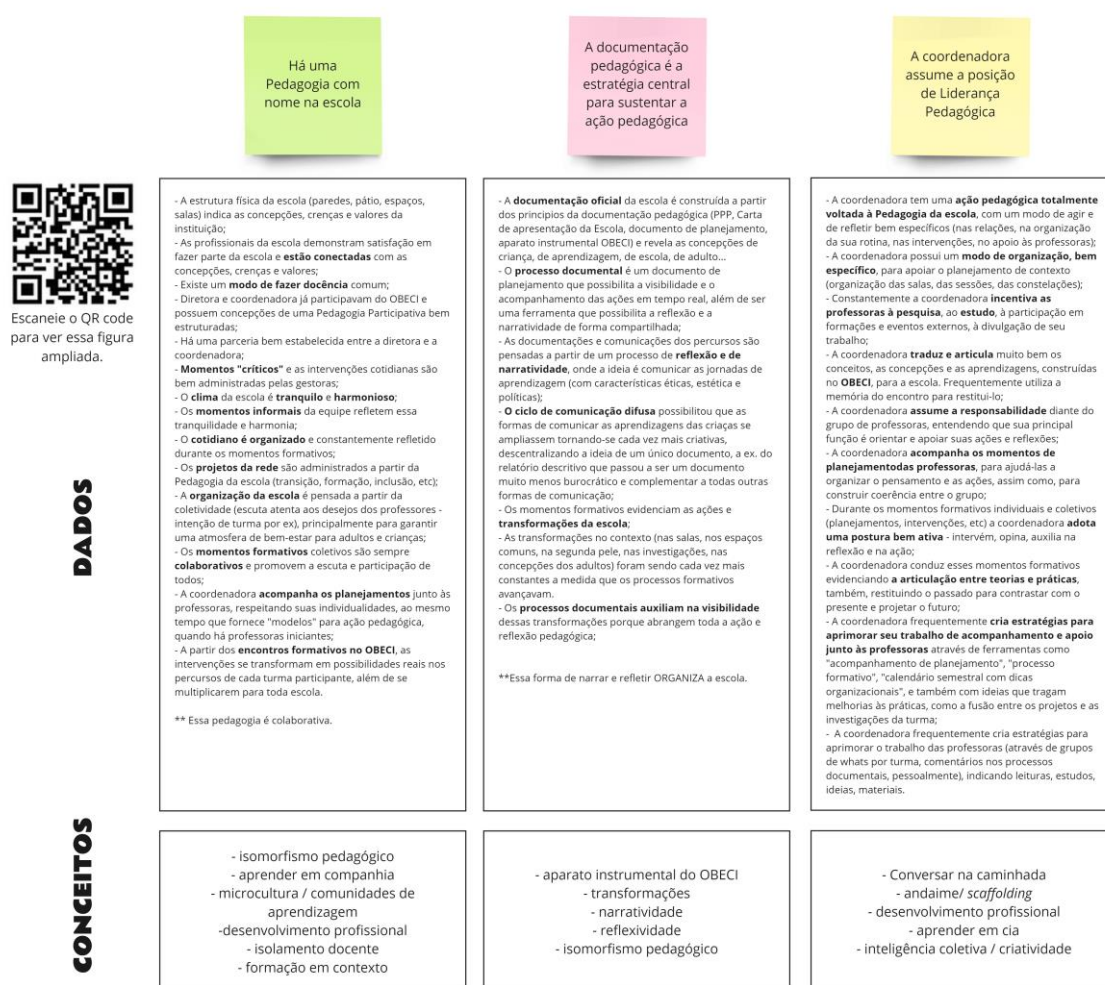
Com o auxílio do mapa mental, recuperei minha pergunta de pesquisa, primeiramente com o intuito de respondê-la a partir dos dados dispostos, em seguida, para compreender e dar nome às categorias que surgiam. Assim, surgiram as três grandes categorias:

- I. A Pedagogia da escola;
- II. A Documentação Pedagógica como estratégia central para acompanhar e conduzir a ação pedagógica;
- III. A Liderança Pedagógica.

Seguindo no mapa mental, a partir das três categorias estabelecidas, pude ir reorganizando os principais dados que compunham cada categoria. Criei um novo esquema, onde pudesse listar as principais sentenças reveladas a partir de nova leitura dos dados, a partir de cada categoria, elencando os principais conceitos que eu identificava. Nesta etapa, me concentrei em verificar cada uma das três categorias, para ter certeza de que os dados estavam agrupados por semelhança e/ou recorrência.

A figura a seguir representa o esquema panorâmico de análise, contemplando as três grandes categorias, os principais dados que deram corpo aos resultados e os principais conceitos que dão sustentação às discussões que serão apresentadas como resultado da pesquisa.

Figura 9 – Esquema panorâmico de análise



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir desse esquema, imediatamente quis iniciar o processo de escrita, mas fui cautelosa e ouvi atentamente aos conselhos do meu orientador: olhar para os dados, ler várias e várias vezes, criar intimidade com eles. Foi o que fiz.

Após ganhar mais intimidade com o corpus de dados, passei a pensar no modo como gostaria de estruturar a narrativa dessa análise. Pensei nas metáforas que o meu orientador havia me sugerido, pensei no layout da apresentação, e por alguns dias fiquei um pouco paralisada diante do computador, porque sabia que sem definir esses pontos, eu não conseguiria avançar.

Penso que um dos dilemas que vivi compõem a narrativa de muitos outros pesquisadores: escolher quais dados, em meio a tantas histórias, que desejamos contar. Por isso, uma etapa importante da pesquisa - em especial nesse momento em que me encontrava - foi aprender a fazer escolhas, algo que sempre foi um tanto difícil para mim. Mas, à medida que eu me aproximava um pouco mais da temática da documentação pedagógica, pude ir exercitando um modo de fazer escolhas, porque essa é uma de suas premissas: a necessidade de fazer escolhas.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 192)

A documentação pedagógica é um processo de visualização, mas o que documentamos não representa uma realidade verdadeira [...] ela é uma construção social em que os pedagogos, por intermédio do que selecionam como valioso de ser documentado, são também co-construtores participativos.

Os significados, portanto, são construídos através das relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças, ou seja, a documentação pedagógica não acontece se os profissionais não estiverem totalmente envolvidos, assim como, não acontece se não forem feitas as devidas escolhas (Dahlberg; Moss; Pence, 2020).

Para estes autores, na estratégia da documentação pedagógica, “o que documentamos representa uma escolha”, assim como, “aquilo que não escolhemos é também uma escolha” (Dahlberg; Moss; Pence, 2020, p. 193). Logo, quando escolho para onde olhar, como olhar, o que narrar e como narrar, busco me aproximar dessas premissas impregnadas na documentação pedagógica, porque, tal como nessa estratégia, minha intenção é de co-construir e co-produzir (Dahlberg; Moss; Pence, 2020), como participante ativa, uma documentação a respeito dessa pesquisa.

Estar nesse lugar de pesquisadora me fez perceber tamanha similaridade com aquilo que acredito para a educação infantil, com a forma de fazer pedagogia na escola, através do olhar apurado, livre de julgamentos, que muitas vezes não consegue ser neutro, que carrega muita subjetividade, mas que também requer certa objetividade. Estar nesse lugar me colocou em constante exercício de fazer escolhas, especialmente para compor a narrativa dessa pesquisa, para compor a jornada da coordenadora pedagógica Cristiane, sem que parecesse rasa, ao mesmo tempo que não fosse romantizada pelo excesso.

Assim, optei por contar sua jornada de forma muito respeitosa, ao mesmo tempo que muito honesta, a partir de uma metáfora: “Um dia na escola da coordenadora Cristiane”. Tentando trazer, nesse dia metafórico, alguns dos achados que encontrei durante a pesquisa de campo e contam de suas principais atribuições, reações, relações e sentimentos. A ideia é que esse dia ilustre a jornada da coordenadora pedagógica da minha pesquisa, a Cristiane, mas que também possa inspirar outras realidades.

A inspiração para compor o “Um dia na escola” surge a partir de uma das comunicações utilizadas pelas escolas que compõem o OBECI (e acredito que por muitas outras que se inspiram a partir do Observatório, como é o caso da escola onde atuo). Essa comunicação surge exatamente com o objetivo de dar valor à cotidianidade, de mostrar as aprendizagens que emergem na vida cotidiana e que são parte importante do projeto educacional para a etapa da Educação Infantil.

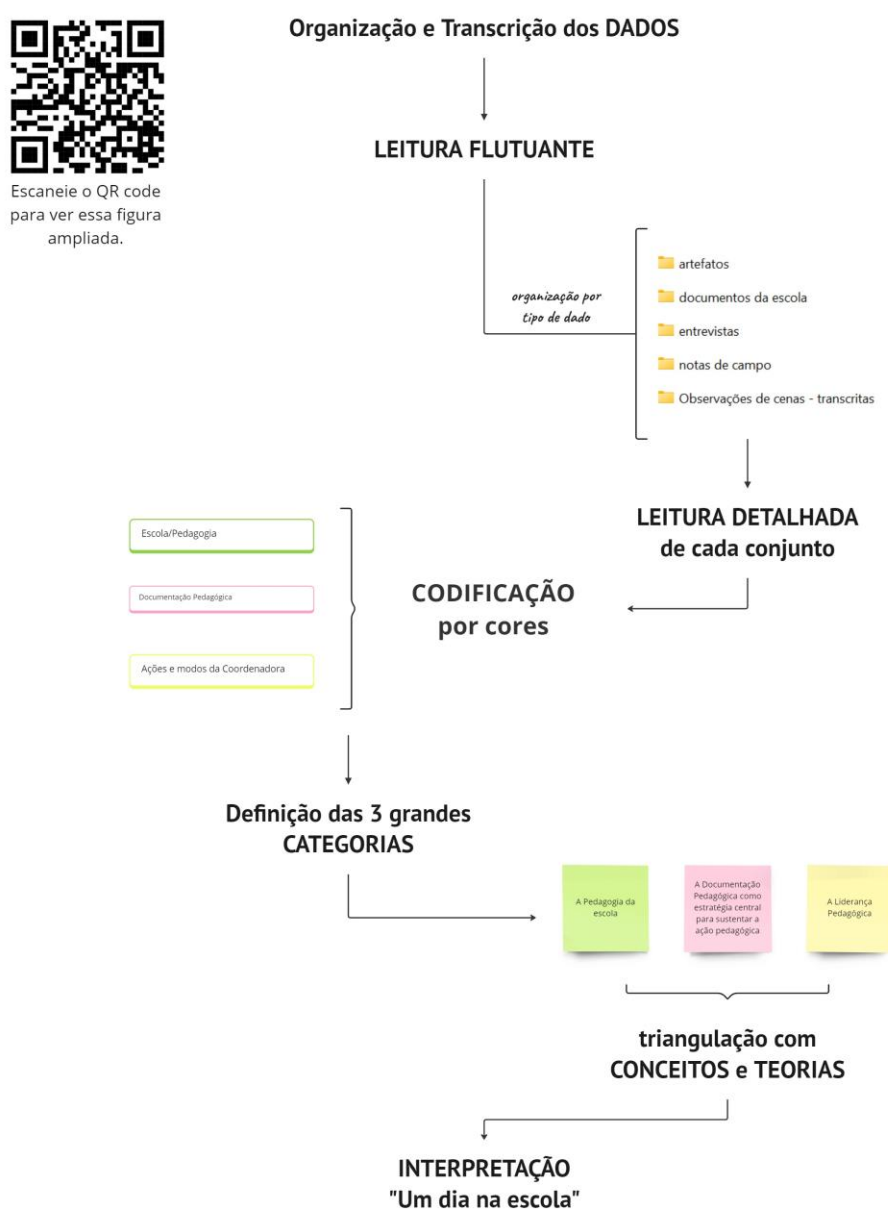
A escolha por também construir uma linha central entre as três categorias guiadas por um dia na escola, foi para evidenciar que há certas ocasiões e certos modos do fazer da coordenadora pedagógica da minha pesquisa, que tinha uma estreita relação com o modo de fazer da escola como um todo - em termos de escolha pedagógica - que ficava difícil perceber quando era e quando não era uma situação de sustentação do desenvolvimento profissional.

Contar sobre a jornada de Cristiane a partir dessa metáfora novamente me colocou diante do exercício de fazer escolhas, mas foi a partir delas que pude fazer constatações, para que pudesse discutir os resultados dessa pesquisa, tornando visível o modo como se estrutura a profissão de coordenadora pedagógica na educação infantil, e mais especificamente, o modo como ela sustenta o desenvolvimento profissional das educadoras, ao assumir a posição de Liderança Pedagógica, dentro de uma escola que possui uma Pedagogia com nome - a do

OBECI - e que sustenta seus processos formativos na estratégia da documentação pedagógica.

Sumariamente, o processo de análise, representado na figura abaixo, iniciou a partir de uma leitura flutuante de todos os dados, a qual deu origem aos primeiros contornos interpretativos. Este primeiro passo me ajudou a organizar esses dados em conjuntos (notas de campo, observações, entrevistas, artefatos e documentos), para, na sequência, efetuar uma leitura detalhada de cada conjunto e, assim, poder codificá-los a partir das cores escolhidas (verde, rosa e amarelo).

Figura 10 – Esquema do processo de análise



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Durante essa leitura detalhada, enquanto criava os códigos por semelhança, notei a necessidade de ir agrupando-os, e aqui, acho importante pontuar sobre a estratégia de triangulação anunciada ainda no capítulo metodológico, como critério para trazer rigor à pesquisa qualitativa, o que justificou a escolha por diferentes técnicas e ferramentas para a produção de dados. Esta foi uma estratégia que, além de garantir robustez ao corpus de dados, me trouxe segurança ao realizar o processo de agrupamento e codificação desses dados. De acordo com Denzin (2010, p. 14), a triangulação de dados ajuda a “fortalecer as conclusões sobre os resultados e a reduzir o risco de falsas interpretações”.

A partir dessa triangulação dos dados inicial, surgem as três categorias centrais deste estudo, com os dados já bem definidos em cada uma delas. Além disso, essa etapa foi caracterizada pela rejeição de outros dados que começaram a parecer “perdidos” entre as categorias.

Com as categorias definidas e os dados organizados, é chegada a hora de entrelaçá-los com os conceitos estruturantes dessa pesquisa, o que caracteriza a continuidade no processo de triangulação. Ou seja, os conceitos que me ajudaram a dar corpo ao referencial teórico, agora, também seriam triangulados entre si e com os dados, de modo que fosse possível olhar para o fenômeno pesquisado por “diferentes perspectivas, através de diferentes lentes, com diferentes questões em mente” (Denzin, 2010, p. 16).

Finalmente, com as categorias definidas, os dados relacionados e os conceitos elencados, segui em direção a definição da apresentação ou interpretação de tudo isso, como já mencionado, a escolha pela metáfora “Um dia na escola”.

Todo esse processo foi minuciosamente articulado para que eu pudesse expressar o rigor de uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma investigação complexa, que revela a complexidade da pessoa humana, através de uma profissão relacionada ao desenvolvimento humano, algo que, para Formosinho (2016, p. 15), exige uma “investigação útil e rigorosa para a melhoria dos processos e resultados”.

A investigação de um fenômeno social complexo requer que as possibilidades metodológicas sejam ampliadas, assim, o entendimento do paradigma da complexidade abordado por Morin (2004, p. 177) afirma que:

[...] a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. Dito isto, não podemos chegar à complexidade por uma definição prévia; precisamos seguir caminhos tão

diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade.

Na perspectiva desse paradigma, a investigação de um fenômeno complexo, onde “o rigor e a ética são valores convergentes”, nega o distanciamento e exige uma aproximação entre o pesquisador e o contexto (Formosinho, 2016, p. 25). De acordo com Formosinho (2016, p. 25) essa “ética da intersubjetividade permite a triangulação das vozes que, por sua vez, permite o rigor da descrição, compreensão e narração dessa transformação”. Neste caso, essa compreensão será apresentada através da narrativa “Um dia na escola”, a qual eu apresento, inicialmente, através de uma linha do tempo, onde constam as principais cenas desse “Um dia na escola”, para que seja possível enxergá-lo de forma panorâmica.

Cada uma das categorias e subcategorias serão apresentadas a partir de uma cena inicial, para, posteriormente, serem discutidas com profundidade, através da triangulação das vozes, dos tempos, dos dados e das teorias, respondendo assim o questionamento principal desta pesquisa: *como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras em uma escola pública do Rio Grande do Sul, participante do OBECI, orientada pela estratégia da documentação pedagógica?*

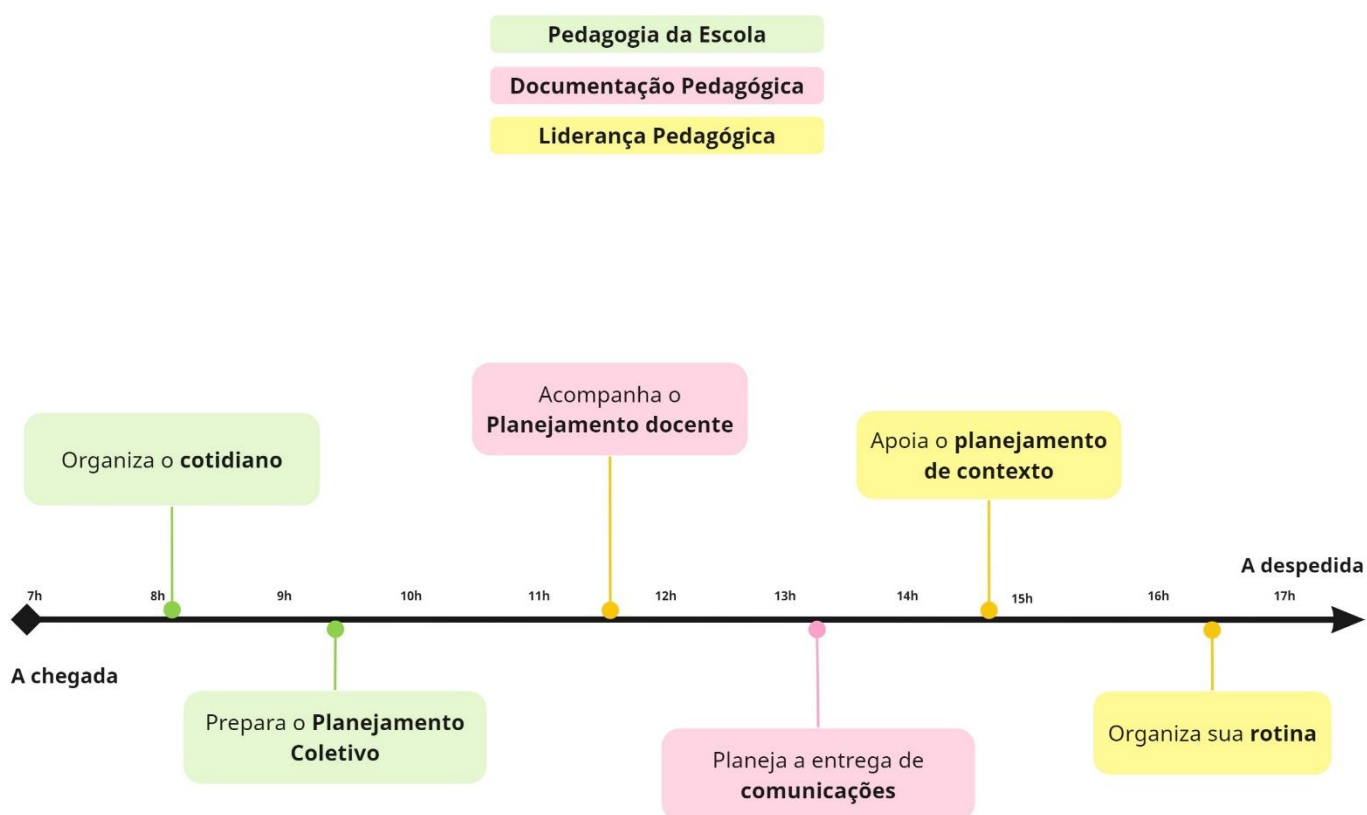
Logo, as categorias foram definidas da seguinte forma:

- I. A Pedagogia da escola
 - i. O OBECI: uma abordagem pedagógica para uma escola em transformação;
 - ii. A formação para a transformação através das aprendizagens partilhadas;
- II. A Documentação Pedagógica como estratégia central para acompanhar a ação pedagógica
 - i. O planejamento docente para o aprender em companhia;
 - ii. Tornando visível a jornada pedagógica da escola;
- III. A Liderança Pedagógica
 - i. Uma coordenadora que conversa na caminhada;

- ii. Inteligência distribuída, cultura colaborativa e coordenação pedagógica.

Conforme afirmei anteriormente, a jornada da coordenadora pedagógica Cristiane na EMEI Pica-Pau Amarelo onde apresento por meio de uma linha do tempo, onde constam as principais cenas desse cenário, para que seja possível enxergá-lo de forma panorâmica.

Figura 11 – Jornada da coordenadora pedagógica.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A Pedagogia da escola

A chegada

As crianças estão chegando, aos poucos, acompanhadas de suas famílias. O clima na escola é de tranquilidade, onde predominam gestos de acolhimento. No breve trajeto do corredor que leva até as salas de referência, algumas crianças caminham de mãos dadas com seus familiares, outras preferem o aconchego do colo e, há ainda, aquelas que orgulhosamente vão apresentando a escola, apontando para as fotos e os registros que compõem a segunda pele ou, ainda, para algum dos espaços que estão montados no corredor. Entre um bom dia e outro, Cris transita pelo corredor em direção às salas de referência para certificar-se de que a organização planejada, para o dia que se inicia, está adequada. Para isso, ela confere se todas as professoras e estagiárias estão presentes, e, especialmente, se estão bem. Hoje, algumas professoras farão horário de planejamento, portanto, Cris aproveita para verificar se a organização prevista também está mantida. Esse movimento, de conferir e reorganizar o dia, também acontece antes de Cris se despedir.



O OBECI: uma abordagem pedagógica para uma escola em transformação

A narrativa sobre a chegada traz algumas pistas iniciais para pensarmos sobre a apresentação da escola, sua organização e seus ritmos.

Ao entrar na escola pela primeira vez, o que mais chama a atenção é o modo como essa escola nos convida a querer saber mais sobre o que acontece ali. Desde o pequeno espaço na entrada principal, que se coloca como um pequeno *hall*, é possível perceber algumas das concepções que orientam o trabalho na EMEI Pica-Pau Amarelo.

Ali, algumas fotografias sobre a vida cotidiana das crianças compõem um painel posicionado em frente a porta. Em outra parede, há alguns posters com fotos e breves trechos que contam sobre a proposta pedagógica da escola, estrategicamente posicionados, para que, quem chegue, possa ler e tomar um primeiro contato com o trabalho realizado.

Ao longo do corredor principal da escola, assim como nas salas referência e nos espaços de uso comum, é possível perceber os muitos detalhes que compõem a organização estética do lugar. Há plantas, prateleiras, artefatos produzidos pelas crianças, materiais utilizados ao longo das investigações das turmas, muitas fotos em formato de pôsteres, mini-histórias sobre o cotidiano, uma diversidade de elementos que se complementam de forma bastante harmônica, criando contornos ao que Ceppi e Zini (2013) chamam de segunda pele, e que deixam rastros sobre o modo como a vida acontece na escola.

Para Rinaldi (2013, p. 125) a arquitetura de uma escola para as infâncias precisa revelar o modo como os espaços “estão conectados, assim como sua capacidade de aceitar e apoiar tanto o ‘eu’ quanto o ‘nós’, o grupo pequeno e o grande grupo, a memória individual e a coletiva.

A estética dos espaços na EMEI Pica-Pau traz muito de sua pedagogia, e é um aspecto notável quando entramos pela primeira vez na escola, revelando não somente sobre a escolha dos materiais e a organização dos espaços, mas, também, sobre o modo como vivem as crianças, sobre as práticas docentes e até sobre as concepções que essa escola sustenta e acredita. De acordo com Rinaldi (2013, p. 125) as escolas de educação infantil devem ser “espaços vivos, continuamente caracterizados e modificados por eventos e histórias tanto individuais quanto sociais”.

Ao observar a chegada das crianças, acompanhadas de seus familiares, é possível perceber um sentimento de satisfação que lhes acompanha durante o trajeto até a sala referência.

As chegadas na EMEI Pica-Pau Amarelo são momentos repletos de acolhimento. A relação que se estabelece entre crianças, educadoras e famílias é constituída pouco a pouco pelo olhar e escuta dos meninos e das meninas (PPP, 2022, p. 46).

Também é possível perceber, através das cenas em que as professoras recebem as crianças, a segurança que envolve as famílias ao deixá-las na escola, e que revelam um dos princípios fundamentais para a educação infantil: o acolhimento.

Homologamente ao que notamos na entrada da escola em relação ao acolhimento das crianças e das famílias pelas professoras e demais profissionais da escola, pelo recorte da entrevista com a coordenadora podemos perceber que essa ideia de acolher também está nas relações entre os adultos. Trata-se de um diálogo entre a pedagogia da criança e a pedagogia do adulto (Fochi, 2019). Promover uma atmosfera de bem-estar e acolhida, também, para as professoras e funcionárias, além de ser uma das prioridades do trabalho de Cristiane, é algo que revela muito sobre as concepções que orientam a ação pedagógica da escola.

É sempre assim, eu procuro escutar elas (professoras), saber como estão, porque elas são pessoas também! Eu sei que tem coisas que não são simples para elas, que tem dias que não são fáceis. Algumas já passaram por separação e tiveram que continuar acolhendo e atendendo as crianças, outras tem que se virar com filho, sozinhas, daí precisa levar o filho na escola, então, vai precisar chegar às 8:00 horas, mas o horário de entrada é às 7:30 horas. Tudo bem! Se der pra gente organizar, se não for atrapalhar a vida das crianças, ela vai chegar às 8:00 horas, ok! Deixa ela levar os filhos na escola, que ela não tem ninguém e a gente organiza para ela fazer o horário das 8:00 horas. Tem coisas que se a gente pode ajudar, não tem por que dificultar. Não é porque sou coordenadora e a Daia diretora que a gente tem que mandar, que não pode ser flexível. A gente tem que ter esse olhar! E daí, elas vão ficar mais felizes trabalhando e vai dar tudo certo **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/2023)**

Observando esse movimento, recorro ao conceito de isomorfismo pedagógico, cunhado por Niza (2009) e que diz respeito a correspondência entre aquilo que se propõe, enquanto experiência formativa, e que pode impactar nas práticas docentes, assim como, nas experiências e aprendizagens das crianças.

Para Niza (2009, p. 352) o isomorfismo pedagógico compreende

[...] em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhos nas práticas profissionais efetivas dos professores.

Ou seja, as experiências quando ocorrem de forma isomórfica, são grandes facilitadoras no processo de “transferência das aprendizagens da formação” para as práticas com as crianças (Niza, 2005, p. 4). Assim, Cristiane considera que o modo como os profissionais se relacionam, aprendem e vivem na escola está intimamente ligado ao modo como eles irão se relacionar e atuar junto às crianças, por isso, para ela, é tão necessário que a escuta atenta esteja relacionada não só aos meninos e às meninas, como também aos adultos.

Como é que eu vou querer o bem-estar das crianças se eu minimamente não convoco os professores a um bem-estar, né? Não tem como. Não adianta eu dizer, “faça o que eu digo, vai lá e monta uma sessão maravilhosa com elementos da natureza”, se eu estou com elas aqui na sala dos professores e não tem nada, não tem uma coisinha mínima, não tem um detalhe convidativo. Às vezes, a gente não tem dinheiro pra uma acolhida, uma recepção mais elaborada, né? Mas, acho que as pequenas coisas já ajudam. Um olhar, uma escuta. Aqui eu escuto as crianças, mas eu também escuto os professores. As professoras têm uma proximidade com a gente, não é a coordenadora aqui, num outro patamar e a professora lá embaixo, não. Aqui somos parceiras **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 02/04/2023)**.

Ao preocupar-se em garantir a acolhida das professoras e realizar a conferência diária sobre a organização proposta para o dia que se inicia, Cristiane não só demonstra atitudes que compõem suas características profissionais, como pessoais. Certamente o modo de atuar de Cristiane está muito relacionado a sua personalidade, mas, para além disso, suas ações enquanto profissional também foram se constituindo a partir da pedagogia que orienta a escola, e especialmente, ao modo de fazer, enquanto coordenação pedagógica, que vai se instituindo junto ao OBECI.

Lá no OBECI, o Paulo sempre fala muito da estética, da organização. Desde a escolha da fonte, da foto, dicas do design. Daí eu fui atrás pra entender. Mas eu sei que nem todo mundo faz esse caminho, né? Tem coisas que antes eu não percebia diferença nenhuma, no modo de fazer, e o OBECI me ajudou a entender melhor. Hoje eu consigo ser bem mais atenta. [...] Então, eu vou aprendendo e procuro trazer pra elas (professoras). Claro que tem muita leitura, muito estudo, tem muita coisa no segundo caderno. Inclusive tem uma parte de estética bem legal. Mas é o todo que ajuda. Então a gente foi construindo juntas a pedagogia da escola **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/2023)**.

A consideração de Cristiane nos ajuda a pensar sobre o modo como a pedagogia da escola foi ganhando contornos tanto a partir da atuação de sua coordenadora como, também, a partir das aprendizagens e constante influência do OBECI. E aqui, vale um destaque, a coordenadora pedagógica participa de todas as estratégias formativas do OBECI, pois ocupa um papel central e “representa uma ligação sistêmica entre a gestão da escola e gestão do trabalho pedagógico do professor” (Fochi, 2019, p. 181). Para além disso, o trabalho que orienta o fazer da escola se sustenta na abordagem que o OBECI vem desenvolvendo nos últimos 10 anos e que, da mesma forma, incide na pedagogia das crianças e na pedagogia dos adultos.

A abordagem do OBECI persegue as pedagogias participativas, ou seja, aquelas em que adultos e crianças partilham jornadas de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Trata-se de uma abordagem que se orienta pela documentação pedagógica e, com isso, tenta reposicionar adultos e crianças na relação educativa (Fochi, 2019). O papel importante que a documentação pedagógica ocupa para a abordagem do OBECI ajuda a coordenadora Cristiane a construir o seu trabalho de sustentação dos processos formativos num ciclo de ação - reflexão - interpretação - retroalimentação da pedagogia da escola, deslocando a atuação da coordenadora pedagógica de um papel que atua a partir de percepções pessoais, para um papel que atua a partir dos indícios que o cotidiano vai oferecendo para a tomada de decisões dela e da equipe gestora. Também subverte a ideia do coordenador pedagógico “bombeiro” que tem a centralidade do seu papel em resolver problemas imediatos. Na verdade, o fato da escola partilhar de uma pedagogia com nome, como nos lembra Fochi (2021, p. 143),

afasta dos riscos e perigos que há nas pedagogias anônimas (Formosinho, 2018), nas pedagogias oficiosas do sistema (Formosinho e Machado, 2005), nas pedagogias sem nome (Formosinho, 2018), que se centram na “racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima.

Nesse sentido, a organização cotidiana da escola é uma estratégia levada bastante a sério, pois, não importa o compromisso estabelecido para aquele dia ou momento, se haverá uma visita da secretaria de educação ou se há uma família a espera por uma reunião, a organização cotidiana se revela como um importante fator

pela garantia de uma atmosfera de bem-estar global, aspectos que são os eixos estruturantes da abordagem do OBECI.

Aqui, há um ponto de intersecção com a *Estrutura da Coerência*, conceituada por Fullan e Quinn (2022) como uma base sólida para elevar a qualidade dos contextos educativos. De acordo com os autores, a “coerência se desenvolve no dia a dia, por meio da interação, nas construções social e coletiva” (Fullan; Quinn, 2022, p. ix). Para isso, eles apontam alguns componentes que constituem essa estrutura, chamando-os de *drivers*. Um desses *drivers* está relacionado à construção de direção e foco, que resumidamente significa “construir um caminho bem definido para melhorar a aprendizagem de maneiras tangíveis” através da “capacidade de desenvolver e manter uma direção focada em face de demandas concorrentes e complexas interna e externamente” (Fullan; Quinn, 2022, p. 16).

Ou seja, a forma como a escola se organiza e o modo como prioriza uma atmosfera de bem-estar global, é uma forma de construir direção e foco. Se há a falta de alguma professora, por exemplo, outra profissional irá assumir sua função, e caso haja mais faltas num mesmo dia, os horários de planejamento docente previstos serão reorganizados para um outro dia, para que o atendimento às crianças seja garantido da melhor forma possível, mas também não perdendo de vista a preservação do tempo de planejamento. Em casos mais extremos, tanto a coordenadora quanto a diretora se colocam à disposição para cobrir a falta de professoras, caso seja necessário.

Ao longo da manhã, dois episódios de “emergência”: uma criança com febre e outra que se machucou no pátio. Cristiane gerencia as duas situações, primeiro procura dar o suporte necessário às professoras das crianças, buscando tranquilizá-las, em seguida dirige-se às crianças para saber como se sentem, certificando-se de que as situações não são tão graves. Logo após, Cristiane entra em contato com as famílias, informando-as sobre os ocorridos e dando as devidas orientações em cada caso. Percebo que a coordenadora reage bastante tranquila a esses episódios. [...] São quase 11:00 horas, Cris se movimenta pela escola, vai em algumas salas e dá orientações a respeito da organização do almoço das crianças e posteriormente do almoço das professoras (**Diário de campo, 2022**).

Quando Cris interrompe sua ação para resolver a falta de alguma professora ou para atender algum incidente que envolva as crianças, por um instante, pode parecer que essa interrupção se configure como um “pequeno incêndio a ser apagado”, porém, tais eventos são inerentes à vida cotidiana na escola de educação infantil e, portanto, precisam ser bem administrados para que se possa garantir o

bem-estar de todos os sujeitos. Ao que me parece, a chave para que tais situações não sejam confundidas como “pequenos incêndios”, talvez esteja no modo como a coordenadora as conduz.

Dentro deste *sistema*, que é a escola, Cristiane compreende “o que” e o “porquê” do que faz. De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. xiii) a construção da direção e foco está relacionada “à compreensão do sistema (a necessidade de integrar o que o sistema está fazendo)”.

A exemplo disso, embora na EMEI Pica-Pau Amarelo, em todo o período da pesquisa, tenha havido a presença de uma secretária escolar, a organização e administração dessas situações sempre ficavam a cargo da coordenadora Cristiane ou da diretora Daiana, justamente por se caracterizarem como acontecimentos que envolvem a jornada pedagógica da escola e que demandam decisões de algum membro da equipe gestora.

Ainda que a diretora Daiana esteja na escola para o encerramento do dia, percebo que Cris procura se certificar da organização pré-estabelecida para o fim do dia. Ela confirma se Daia terá algum compromisso externo ou se estará na escola, para ter certeza sobre quem será a responsável em fechar a escola. Cris, antes de sair, certifica-se também com Daia sobre uma possível falta de professora para o dia seguinte, e juntas as duas discutem estratégias de reorganização. **(Diário de campo, 2023)**.

Ao assumir a organização desse cotidiano, a dupla gestora também revela um outro ponto importante, que naquele contexto há de fato uma dupla que gerencia os processos, que coloca, acima de qualquer princípio, a ética profissional como um importante pilar para guiar suas relações e suas ações. Estes são aspectos esperados para a dupla que compõe a gestão da escola, pois elas ocupam os papéis de líderes nessa escola.

Para Fullan e Quinn (2022, p. 16, grifo dos autores) “líderes precisam combinar os quatro elementos de direção focada, *orientada por propósito, metas que impactam, clareza de estratégia e liderança para a mudança*, se quiserem atender aos contextos de mudança que enfrentam”. Já, para Diaz e Perez (2023, p. 82) “a parceria entre a direção e a coordenação pedagógica permite fortalecer um trabalho colaborativo que contribui para que o clima de aprendizagem esteja presente em todo o contexto escolar”.

Às vezes, embora uma de nós não concorde com a opinião, uma da outra, buscamos refletir sobre a melhor decisão ou deixamos pra conversar depois, quando estivermos sozinhas, pra tentar nos entender, porque o foco é sempre as crianças, as gurias (professoras), o bem-estar da escola. Isso é o que a gente sempre usa, até pras intervenções. Por exemplo, quando a gente chama alguma professora ou funcionária para conversar, a gente tem a mesma fala, a mesma postura. Tanto que o grupo não se divide, não tem aquilo de “Ah, eu vou falar alguma coisa da Daia pra Cris” ou vice-versa. Aqui não tem isso, porque o grupo percebe que temos muita parceria **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada no dia 05/12/2022).**

A diretora Daiana e a coordenadora pedagógica Cristiane, através de seus relatos nas entrevistas realizadas, acreditam que formam uma dupla gestora eficiente, pois trabalham em parceria, compartilhando informações e decisões, tanto no âmbito pedagógico, quanto administrativo e financeiro, revelando uma abordagem integrada. Isso porque, Cristiane assume o papel de liderança pedagógica (como veremos na terceira categoria) e Daiana assume o papel de *líder aprendiz*, que segundo Fullan e Quinn (2022, p. 50) é a característica de quem ocupa a direção escolar “influenciando os professores indiretamente, mas de forma explícita, ajudando a desenvolver o grupo”.

De acordo com estes autores, os diretores escolares não serão os líderes educacionais (ou pedagógicos, como me refiro aqui), dadas as suas inúmeras outras atribuições, mas, enquanto líderes aprendizes, poderão causar grandes impactos no seu contexto, porque

participam ativamente [...] como parceiros de aprendizagem. Dessa forma, os diretores aprendem o que é especificamente necessário para estimular a melhoria organizacional contínua e fazem do progresso um esforço coletivo – o que chamamos de trabalho colaborativo (Fullan; Quinn, 2022, p. 51).

Nesta perspectiva, tanto Daiana, quanto Cristiane têm plena consciência a respeito do seu próprio trabalho. Essa ideia é também defendida por Domingues (2015, p. 103), quando afirma que “não é necessário que o diretor desenvolva a função do coordenador, estando este presente, mas é necessário que o trabalho seja uma construção coletiva, apoiado pelo diretor, que deve acompanhá-lo”.

Além disso, as opiniões da coordenadora e da diretora nem sempre são convergentes, o que não significa que sua relação será fragilizada por isso. De acordo com a autora, “uma equipe dividida não realiza um trabalho eficiente, nem produz as mudanças necessárias ou pretendidas” (Domingues, 2015, p. 105).

Ambas creem fortemente que o diálogo entre elas é um dos princípios essenciais para a garantia do bom funcionamento da escola. E, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas em momentos individuais, tanto Cristiane, quanto Daiana, relataram, de forma muito semelhante, que necessitam ter compreensão e flexibilidade em relação aos desafios pessoais enfrentados pelas professoras, procurando não dificultar suas vidas e acolhendo suas necessidades, dentro do possível.

No trecho abaixo, Daiana complementa a fala de Cristiane, descrita anteriormente:

A gente precisa ser flexível, precisa agir de forma coerente e profissional, acho que assim também seremos exemplo pra as professoras **(Daiana, diretora - entrevista realizada em 12/12/2022)**.

A relação profissional, ética e predominantemente humanizada estabelecida entre a diretora e a coordenadora pedagógica foi percebida, ao longo da pesquisa, como uma importante estratégia que sustenta a pedagogia da EMEI Pica-Pau Amarelo. De acordo com Perez (2023, p. 36),

uma gestão que se baseia em princípios democráticos, a relação entre a dupla gestora é ponto de partida para desencadear processos participativos, com trocas constantes e efetivas entre coordenação e direção para o planejamento em parceria de ações que visem assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem e a atuação partilhada na tomada de decisões. Há especificidades no trabalho de cada um, mas a forma como a dupla gestora se articula, se comunica e age conjuntamente tem impacto no desempenho dos outros profissionais da escola e nas relações com os estudantes.

Diante disso, é importante salientar que na EMEI Pica-Pau Amarelo há uma clara distinção entre os papéis da coordenadora e da diretora, onde cada uma se responsabiliza por suas funções e atribuições. Para Gouveia e Placco (2013, p. 73)

É importante que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Cabe ao coordenador pedagógico a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem. E o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com o foco na aprendizagem dos alunos. Portanto, não se trata de polarizar as funções, como: ao CP cabe o pedagógico e ao diretor, o administrativo, pois ambos realizam uma gestão com vistas à aprendizagem dos alunos.

À medida que eu me aproximava mais e mais da escola, ficava cada vez mais evidente que Cristiane e Daiana perseguem um mesmo ideal: uma escola pública de

educação infantil com qualidade para todos, sejam crianças, sejam adultos. Para isso, elas adotam como principal premissa de sua relação profissional o compartilhamento do que fazem, uma com a outra, ainda que sejam ações vinculadas às atribuições específicas de cada cargo.

Por exemplo com relação a questão financeira, que é com a Daia: se sobrou dinheiro da verba, ela me pergunta “o que que a gente vai fazer com isso?” então é tudo muito conversado, assim como o pedagógico, com os planejamentos que eu me comprometo mais, sim, só que tudo eu divido com ela. Se uma professora não está fazendo a proposta, e eu vi aqui na reflexão da semana que ela não fez, eu divido isso com ela. Se fez, ou se tem algo muito legal, a gente fica feliz junta, sabe? A gente discute tanto as coisas boas quanto as ruins. É uma coisa assim que não é separada, não é o administrativo e o pedagógico - é junto. Ontem a gente teve reunião com as gurias da limpeza e merenda, essa é uma tarefa da diretora, mas eu participo, a Daia faz questão. Até porque essas coisas também envolvem o pedagógico, né? **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/22).**

De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. 1), a educação pública precisa prosperar, e para isso, é preciso desenvolver “capacidades individual e coletiva de construir um significado compartilhado, capacitação e compromisso com a ação”. Para estes autores, “a coerência consiste na profundidade compartilhada de compreensão sobre o propósito e a natureza do trabalho” (Fullan; Quinn, 2022, p. 2).

Essa compreensão é refletida no trabalho desenvolvido pela equipe de professoras, e é um dos apontamentos feitos pelas professoras que foram entrevistadas, ao se referirem sobre a dupla gestora da escola. As professoras, através de seus relatos nas entrevistas, afirmam que se sentem muito bem amparadas pela dupla gestora e que, sempre que necessitam, são apoiadas ou orientadas em suas ações e decisões, como relata a professora Isabel:

A nossa escola está numa outra caminhada, em ascendência, sabe? Então, eu acho que tudo isso também tem a ver com a Daia e com a Cris, né? Como gestão da escola. Elas trazem muitas possibilidades pra gente crescer. Em contrapartida, nós, como professoras, devolvemos isso através do nosso trabalho. Eu acho que uma complementa a outra, e por mais que a gente venha com alguma situação que uma não está tão de acordo com a outra, elas mantêm a mesma fala e depois eu acho que elas conversam, tá? Elas, sempre estão meio que afinadas pra lidar com todo o grupo, pra gerir toda a escola. Então, eu vejo que esse entrosamento impacta para nós, pro nosso trabalho **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/2023).**

A sintonia entre a dupla gestora está relacionada diretamente com o fato de que a escola possui uma pedagogia com nome, o que revela-se como um fator

essencial para a sustentação do seu trabalho e dos modos como essa (e outras) relação se consolida, de forma colaborativa, oportunizando, também, um trabalho colaborativo.

Uma pedagogia com nome (um modelo pedagógico ou uma gramática pedagógica), de acordo com Formosinho (2018, p. 23), é uma pedagogia explícita, que “baseia-se num referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação”. Além disso, a pedagogia com nome exige um *saber-fazer* de uma pedagogia participativa, exige “pensar, debater e partilhar”, e “se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria, a ética e a prática” (Formosinho, 2018, p. 24).

Esse saber-fazer, quando compreendido por todas as pessoas que atuam no contexto educacional, além de sustentar o propósito da instituição, torna-se visível e mais próximo da coerência (Fullan; Quinn, 2022). Pode-se afirmar, portanto, que o trabalho colaborativo, na perspectiva de uma pedagogia com nome, é um dos fatores que potencializam as mudanças e as transformações do contexto, inclusive de posturas e posicionamentos, porque é a “conexão social que move a organização em direção à coerência” (Fullan; Quinn, 2022, p. 68).

Isso fica evidente através das considerações das professoras:

Hoje já temos toda uma caminhada, todo um progresso, que eu me orgulho de fazer parte **(Miriã, professora - entrevista realizada em 30/10/23)**.

Eu acho que a gente, a escola, vem se renovando e buscando cada vez mais conhecimento, entre nós mesmo, dentro da escola, através dos nossos momentos de estudos, de leituras de artigos, de livros, sabe? **(Nicole, professora - entrevista realizada em 31/10/23)**.

Agora, a gente está num outro patamar, diferente de quando eu entrei na escola. Tivemos um crescimento muito importante, né? Por conta das trocas que a gente faz no grande grupo, e acho que vão nos fazer crescer ainda mais, e isso acaba por refletir nas crianças. Então todo nosso trabalho vai evoluindo e as crianças só ganham com isso **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

A escola, eu acho que mudou muito desde que eu comecei, né? Ainda assim, quando eu entrei aqui já me deu um baque positivo, porque eu vim de uma outra realidade, bem tradicional [...] e durante os anos, isso foi se aprimorando e hoje a gente vive numa realidade muito diferente das outras escolas, e muito diferente do que a gente viveu e construiu há 6 anos atrás, quando eu entrei. Hoje é outra perspectiva, a gente já está muito mais à frente, evoluímos muito. A escola se transformou **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**.

As falas das professoras Bianca, Isabel, Miriã e Nicole trazem muitas pistas sobre uma escola que vem se transformando constantemente. Além disso, é notório que, pelo fato da escola possuir uma pedagogia com nome, estruturada em colaboração no OBECI, essas transformações são resultado dessa vinculação. São resultado do que acontece lá, da construção de uma cultura de diálogo e compartilhamento, vinculada a ideais que contrariam a lógica da transmissividade e que se sustentam nos preceitos da participação, da colaboração e da democracia. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 33),

A adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha cotidiana no seio de uma comunidade de prática, o pertencimento a uma rede, o movimento ou a associação pedagógica são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, seja ao nível individual ou ao nível coletivo. Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX.

Para a autora, é a escola que precisa definir com clareza a pedagogia que guia seus processos, assim como, é a própria escola que precisa adotar o seu próprio modelo pedagógico, que vai sustentar as crenças, as concepções e os valores daquela instituição, norteando a ação de cada profissional que ali atua (Oliveira-Formosinho, 2007). E esta escola escolhe o modelo pedagógico instituído e partilhado pelo OBECI.

Com relação à colaboração, a *estrutura da coerência* requer: a construção de uma cultura que cultive o crescimento através de atitudes e ações; que dê a devida importância para os estudantes (neste caso, a criança - que é o sujeito principal no currículo da educação infantil); que proponha o desenvolvimento contínuo das capacidades individuais; e que promova estratégias para um trabalho em colaboração e profundidade (Fullan; Quinn, 2022). Conciliar esses componentes, significa tornar o trabalho “horizontal” e “coerente”, onde todos os profissionais sentem-se pertencentes e entendem a sua importância dentro do contexto, além de estabelecer um modo de fazer orientador (Fullan; Quinn, 2022, p. 70).

Assim, da mesma forma que essas relações se constituem, em torno de uma compreensão e de um propósito compartilhados dentro da escola, no OBECI isso também acontece. Há uma forma de organização consolidada a respeito das relações, das dinâmicas de trabalho e do modo como sustentar o desenvolvimento profissional, e esse é ponto chave para pensarmos no modo como a pedagogia com

nome ali se constitui, também é estruturante para os contextos das escolas participantes. Como é o caso da EMEI Pica-Pau Amarelo.

Quando a dupla gestora sabe o que precisa ser feito, tem clareza sobre as concepções de infância, de criança, de escola, de docência e de educação infantil que compactuam, tanto a partir dos documentos que legislam sobre a educação, quanto a partir da pedagogia que comungam no OBECI, fica mais fácil envolver o grupo de professoras, de funcionárias, as famílias nos processos de transformação que almejam.

Como líderes, a diretora Daiana e a coordenadora pedagógica Cristiane, são capazes de “compreender seu próprio propósito moral [...] de combinar valores pessoais, persistência, inteligência emocional e resiliência. Isso é essencial porque seu propósito moral será refletido em todas as suas decisões e ações” (Fullan; Quinn, 2022, p. 17). Além disso, Fullan e Quinn (2022, p. 70) advogam que os líderes precisam “reconhecer as características e texturas particulares” de seus contextos, “observando as nuances de construir relacionamentos e engajar outras pessoas nesse trabalho desafiador”.

Acho que o que mais ajuda é nossa visão sobre o planejamento, sobre a criança, sobre a escola. A Daia tem uma vivência construída, ela já tem uma outra percepção, assim totalmente diferente, tanto de pensar nas crianças, no acolhimento, no planejamento de contexto, nas investigações. E ela consegue ir auxiliando as gurias também. Então, ter alguém que já vem com essa bagagem, ajuda bastante, além disso, ela me dá espaço, ela confia no meu trabalho **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/23)**.

Cristiane assume seu lugar de coordenadora pedagógica, com total liberdade e confiança por parte da diretora Daiana, isso porque ela tem um conhecimento que lhe permite exercer, também, o seu papel com confiança e tranquilidade. Esse conhecimento foi sendo aprimorado à medida que sua atuação passava de “uma atividade solitária para uma atividade solidária” (Fochi *et al.*, 2023, p. 48), problematizando-o na companhia de outras coordenadoras, junto ao ao OBECI.

Através de encontros no Grupo Gestor, onde coordenadoras pedagógicas e diretoras se reúnem, muitas reflexões a respeito do cotidiano de cada escola, podem ser discutidas de forma colaborativa, sem que haja

a preocupação com a omissão de problemas ou incidentes que possam surgir, pelo contrário, é um espaço que permite aos participantes o olhar atento sobre todas as questões, inclusive aquelas que possam causar

inquietação, justamente com o objetivo de encontrar possibilidades ou soluções de forma compartilhada (Fochi *et al.*, 2023 p. 49).

O Grupo Gestor se configura, portanto, como um espaço centrado “na construção de um sentido de gestão próxima, implicando estes profissionais com a vida cotidiana da escola que respeite os direitos das crianças e dos adultos” (Fochi, 2019, p. 183).

Cris não esteve presente no encontro do OBECI, quando Bianca e Isabel apresentaram sua investigação. Ela justificou que é muito raro não poder participar, mas que dessa vez estava resolvendo uma situação familiar importante. Mesmo assim, ela quis conversar sobre a participação das professoras. Ela me contou que no primeiro dia, pós OBECI, as meninas ainda estavam digerindo os apontamentos que emergiram no encontro. Mas que, com muito diálogo, ela foi pontuando algumas coisas importantes e tranquilizando as professoras. O tempo todo Cris me relata que se sente responsável pela apresentação das professoras, e que nos encontros do Grupo Gestor, por exemplo, ela e outras coordenadoras discutem muito sobre isso, sobre sua responsabilidade diante da ação das professoras. Cristiane acredita que poderia ter sido mais pontual com as professoras, em diversos tópicos que foram apontados, inclusive, antes delas exporem o seu trabalho. De acordo com Cris, as melhorias que precisam ser feitas falam muito, também, sobre o seu próprio trabalho, e vão servir para ela rever suas intervenções (**Diário de pesquisa, 2022**).

A partir desse exercício dialógico que as coordenadoras e as diretoras exercitam nos encontros do OBECI, Cristiane pode reconhecer as necessidades e texturas particulares do seu contexto, a partir da elaboração de significados partilhados (Fullan; Quinn, 2022).

Diretora e coordenadora compartilham dessa jornada juntas. Logo, fica muito evidente que toda ação e organização pedagógica acontecem sim de forma colaborativa, mas que estão estruturadas a partir do intenso envolvimento e gerenciamento da sua coordenadora. Cristiane, reconhece seu papel e o impacto nas transformações da escola:

Eu vejo muito a minha cara na escola. Eu sou muito preocupada com a estética, com a organização, e percebo, agora, que isso influenciou muito nas modificações da escola. Quando cheguei aqui, tudo era muito colorido, os materiais, as paredes, os corredores. Então, em cada espaço físico fui pensando e planejando junto com elas (as professoras). Fomos modificando depois de estudar muito, de ver o que era importante. Agora eu me sinto bem na escola, com as professoras, com as crianças, com as famílias. Eu me sinto pertencente agora. É um lugar que eu me vejo, que tem as minhas ideias, e eu vou agradecendo por estar aqui. Eu vejo o quanto eu contribuo, assim como vejo o quanto as gurias (professoras e funcionárias) também contribuem de alguma forma, sempre [...] quando a gente começou a mudar a escola (assim, de mudar tudo, sabe?), a segunda pele, as comunicações, a organização, foi bem aos pouquinhos, não foi do ano passado para cá, foi

uma caminhada. Então, primeiro foram os espaços físicos, fomos pensando juntas, questionando sobre a grande quantidade de plástico e de materiais inadequados, o que poderia ser tirado, o que as professoras não queriam retirar, etc. Depois, elas (professoras) foram percebendo a necessidade de construir a segunda pele das salas [...] logo, outras coisas foram se modificando, assim, em parceria. Então, foi uma caminhada, onde eu fui ajudando elas (professoras) a se darem conta [...] agora, elas (professoras) gostam de quando temos visitas, a escola não recebia visitas antes. A gente recebeu muitas visitas nesses últimos tempos, e as pessoas elogiam. Elogiam a escola que nós trabalhamos! Isso é bem importante porque a escola tem a nossa cara. Outro dia, as gurias das outras escolas vieram aqui e ainda falaram “não tem bagunça” (risos). Mas eu sempre digo, “tem bagunça, mas é o mínimo”. Eu acho que influencia muito ter um espaço e uma rotina organizados, mas é lógico que às vezes não vai ser, é normal, é a vida na escola **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/23)**.

A escola tem uma pedagogia com nome, e é “situada em um modelo pedagógico relacional e em um modelo epistemológico construtivista” (Becker, 1994 *apud* Fochi, 2019), o OBECI. A partir do que se estabelece no (e com) o OBECI, essa escola investiga e deseja “compreender os processos de construção do conhecimento tanto das crianças, como dos adultos” (Fochi, 2019, p. 142). De maneira equivalente, a ideia é promover

o isomorfismo pedagógico entre a formação interna no OBECI, que fomenta a capacidade dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores de investigar sobre sua prática, e, ao mesmo tempo, que incentiva esses profissionais a promoverem as investigações das crianças dentro das escolas (Fochi, 2019, p. 143).

O OBECI se constitui como uma abordagem pedagógica, que Formosinho (2018, p. 23) define como “modelo pedagógico” e que “refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação cotidiana”.

A partir dessa abordagem pedagógica, se estabelecem as crenças, os valores e as concepções da escola, ou seja, sua identidade. Esta, que não se encaixa em um modelo de escola preparatória e nem acredita na ideia centrada nas datas comemorativas, onde predominam decorações coloridas, personagens animados e muito materialismo envolvido. Talvez, por isso, chame a atenção de quem a conhece pela primeira vez. O ambiente, embora fuja da concepção do materialismo colorido, revela muitas potencialidades e a necessidade de nós, profissionais da educação,

começarmos a repensar nas escolhas que fazemos a respeito da organização estética de nossas escolas.

De acordo com a professora Bianca, a EMEI Pica-Pau construiu um “ideal” de escola que ela não sabia que pudesse existir:

Eu olhava para as outras realidades (escolas onde trabalhou) e sempre via que era muito frufuzinho, muita coisinha... é aquela coisa, parece que se a gente não andar toda fantasiada, a gente não faz parte desse mundo, não é? Parece que tudo para criança tem que ter frufuzinho, tudo coloridinho, tudo animado. E eu não me via naquilo, naquele modelo, e isso me deixava meio frustrada às vezes, pensando “eu não quero isso para mim”. Eu só pensava em desistir da profissão, em sair, em dar aula de história, pros grandes. Aí, quando eu cheguei aqui na Pica-Pau, e vi que tinha essa outra perspectiva, que, tipo, se dava valor para aquele trabalho mais sério, de estudar, de entender, vi que tinha uma dedicação, mesmo que naquela época fosse diferente de agora, a gente acabava tendo muita dedicação também, todo dia, buscando fazer melhor. Sabe que isso gerava resultados? Hoje em dia, até falei para as gurias (diretora e coordenadora), tenho orgulho do trabalho que eu faço, porque eu vejo que ele gera alguma coisa. Às vezes eu olho pro meu planejamento e penso “meu Deus como cheguei até aqui?”, hoje eu gosto muito do que eu faço, eu tenho orgulho de onde cheguei, hoje eu não tenho mais vontade de trocar de profissão **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**.

O trabalho sério a que a professora se refere, é um trabalho sustentado por teorias, pela investigação constante, pelo compartilhamento de ideias e conhecimentos, pelo reconhecimento dos não saberes e a disposição, de todas as envolvidas, para a mudança.

A ideia de um trabalho que se orienta pela investigação (Rinaldi, 2019), também é uma estratégia consolidada no OBECI. De acordo com Fochi (2019, p. 144), esta é uma forma dinâmica, refletida e compartilhada de “pensar a produção do conhecimento próprio da escola”. Além disso, o OBECI também se baseia na ideia de escuta, que é um pilar importante na estratégia da documentação pedagógica, e que possibilita o aprender a escutar e perceber o modo como as crianças vivem, se desenvolvem e aprendem.

O trabalho desenvolvido na escola também é centrado na ideia de *innovar*, o que para Spaggiari (2018, p. 99) significa proteger esta escola “dos perigos da burocracia excessiva” incentivando deste modo uma perspectiva participativa. Para Fullan e Quinn (2022, p. 72) a escola tradicional, que se pauta nessa burocracia excessiva, está “desatualizada” e desconectada da vida real das crianças, o que leva ao tédio, tanto das próprias crianças, quanto dos professores. De acordo com esses autores, o tédio é um grande fator que repele as mudanças nos contextos

educativos (Fullan; Quinn, 2022). Ao mesmo tempo, as inovações podem ajudar a sustentar as mudanças e torná-las contínuas, pois promovem e sustentam o aprendizado, além de construírem “uma cultura do crescimento” (Fullan; Quinn, 2022, p. 47).

A partir disso, o OBECI, junto às escolas participantes, constrói essa cultura de inovação, onde a “pedagogia e o digital estão se cruzando para abrir novas formas radicais de engajamento e aprendizagem mais profunda” (Fullan; Quinn, 2002 p. 31). A inovação requer um desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos de todos os envolvidos, e torna-se um processo significativo e “acelerado quando combinado com um trabalho colaborativo profundo”, para Fullan e Quinn (2022, p. 57).

De acordo com Sacristán (1999, p. 71), “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais”. E isso exige que a escola, assim como acontece no OBECI, seja uma organização colaborativa, em busca de constante inovação e conhecimento, o que significa a garantia de processos formativos que estejam em consonância com as crenças, concepções e os valores que são partilhados. Para Fullan e Quinn (2022, p. 45), “não se trata apenas de criar um lugar onde as pessoas se sintam bem, mas de cultivar a experiência de todos para se concentrar em um propósito coletivo”.

A coordenadora Cristiane defende essa premissa:

Antigamente a visão de criança, por exemplo, era muito distorcida aqui na escola, era ultrapassada, e desde que começamos a estudar, fazer formação tudo começou a mudar. As crianças tinham que tirar os calçados para pisar nos tapetes, elas tinham que andar todas juntas ao mesmo tempo. E daí a gente foi desconstruindo isso, mais forte do ano passado (2021) para cá. No começo daquele ano, ainda foi um pouco mais difícil [...] a primeira coisa que a gente usou muito na pandemia, foi tempo para planejamento, para formação. Eu me organizava para ter uma reunião com o grande grupo e fazia reuniões menores com as turmas. Além desse planejamento, eu ainda tinha muitas horas com cada faixa etária para pensar, então foi perfeito. A gente não ficou parada, não teve nenhuma semana. Tanto que quando eu cheguei da outra escola, e assumi a coordenação aqui, eu não tinha reuniões na outra escola, quando eu cheguei aqui, a Daia já tinha o drive, e já tinha organizado muitas coisas, e isso me ajudou muito a dar continuidade. Quando a gente voltou no presencial, que foi em maio de 2021, daí as gurias começaram a colocar em prática o que a gente já estava falando e estudando. Elas começaram pelo planejamento de contexto, e daí a gente foi melhorando juntas. Eu sempre olho esse planejamento e vou colocando ali de muita coisa, contribuindo. Elas já sabiam o que precisavam fazer, e tentaram começar outras coisas também, como a escrita de mini-histórias, por exemplo. Mas

foi bem difícil transformar a prática por conta dos protocolos de segurança, que a gente tinha que seguir, né? O que ajudou muito nesse processo foi e tem sido a formação. O segundo caderno e o nosso PPP também ajudaram muito, eu sempre usei muito isso “não é pra mim que vocês têm que fazer, é o que está escrito aqui, é o que a gente construiu” **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/23)**.

Ao longo dos doze meses que realizei a pesquisa dentro da EMEI Pica-Pau Amarelo, pude perceber o quanto Cris referia-se ao PPP da escola, sempre defendendo sua utilização como uma forma de afirmar o que vinha se consolidando em torno da pedagogia da escola. O PPP, assim como outros documentos (carta de identidade, processo formativo, processos documentais) são construídos a partir do diálogo permanente com o OBECI e com as demais escolas participantes, de modo que os propósitos e o imperativo moral da escola (Fullan; Quinn, 2022), estejam em consonância com aquilo que constroem de forma colaborativa.

Além disso, Cristiane garante uma de suas funções, como coordenadora pedagógica, que é zelar e implementar o PPP (Diaz; Perez, 2023), um dos documentos mais importantes da escola, garantindo que ele seja constantemente revisitado, utilizado e ressignificado. O que, de acordo com Fullan e Quinn (2022) pode ser considerada uma função de *responsabilidade interna*, cujo significado está relacionado às “condições que aumentem a probabilidade de que as pessoas prestem contas a si mesmas e ao grupo”.

Referindo-se ao Planejamento Coletivo, ocorrido em fevereiro de 2023, Cris relata:

Discutimos muitas coisas, alimentação, higiene, limpeza, organização dos espaços, sempre olhando pro PPP. Aliás, isso foi uma dúvida que tirei com a L. P. (assessora pedagógica da SMED), se eu podia ir reformulando o PPP, porque tem coisas que já estão defasadas lá, e na nossa prática evoluiu muito. Ela inclusive me aconselhou a fazer isso sempre que eu achasse necessário, lógico que discutindo com as gurias (professoras) e com a Daia **(Diário de pesquisa, 2023)**.

De fato, analisando esse trecho, assim como outros ao longo do que foi narrado, há na escola uma preocupação evidente em tornar pública e visível a sua pedagogia, que vem se transformando especialmente a partir do ingresso no OBECI. Seja através de seus documentos ou das comunicações que a escola constrói, de modo que estes contribuam com a memória do patrimônio pedagógico que tem sido construído ali, e junto ao OBECI.

Essa é uma escola que, como diz Oliveira-Formosinho (2007, p. 23), “articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto”. Essa é uma escola que convida, tanto as crianças, quanto os adultos, a estar, participar e transformar. Oliveira-Formosinho (2007, p. 23) pontua:

Um contexto físico, por si só, não faz uma escola; para que um edifício escolar seja uma escola, são necessárias diversas condições. Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.

A EMEI Pica-Pau Amarelo possui um modo de fazer pedagogia partilhado, comum e colaborativo, através de processos formativos sólidos e constantes, tanto no OBECI - como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, quanto na escola - caracterizando-se como uma comunidade de aprendizagens mútuas (Bruner, 2001), incentivada pelo próprio OBECI.

Ao longo da manhã....

*Cris vai para sua sala. Em sua mesa há alguns bilhetes com pequenos lembretes e recados, a sua frente, há um grande quadro branco com a organização mensal da escola, reuniões, planejamentos de professoras, visitas, formações etc. Ao lado, há um mural com a organização específica de algumas turmas, assim como o **ciclo de comunicação difusa da escola**. Cris dá uma olhada para o quadro, como quem se certifica dos compromissos, lê os pequenos recados, se acomoda e por ali inicia um novo compromisso: a organização do Planejamento Coletivo, que acontecerá em alguns dias. Ela separa alguns livros na estante, em seguida senta-se diante do computador e pesquisa por mais alguns materiais. Entre trechos de livros e ideias que surgem na tela, Cris abre seu Processo Formativo e começa a digitar alguns insights que lhe surgem. Ela abre também os Processos Documentais de algumas turmas, realiza a leitura de alguns trechos, rabisca algumas anotações, e dessa forma pode se certificar das reais necessidades formativas da escola. Cada novo tópico vai sendo elaborado a partir do entrelaçamento do que emerge dos Processos Documentais com conceitos e teorias que Cris vai selecionando nos materiais de apoio.*



A formação para a transformação através das aprendizagens partilhadas

No segundo capítulo desta dissertação, mais precisamente no item 2.2, apresentei uma revisão integrativa de literatura sobre a coordenação pedagógica na educação infantil, que abordou, entre várias discussões e resultados, as principais atribuições e necessidades deste cargo, com destaque para a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Já, ao longo do terceiro capítulo apresentei alguns conceitos e teorias que conversam com a temática desta pesquisa e que podem, não só, contribuir com as especificidades do campo da educação infantil e da docência para esta etapa, mas, principalmente, da profissionalidade da coordenação pedagógica.

O que esses dois capítulos me ajudaram a compreender, é que toda atuação da coordenação pedagógica, dentro da escola de educação infantil, é, de certo modo, formativa. Por esse motivo, não irei me deter a contar sobre os processos formativos da EMEI Pica-Pau Amarelo somente nesta categoria, e sim ao longo de toda análise, por entender e constatar que a atuação da coordenadora pedagógica Cristiane se estrutura exatamente a partir de diferentes processos formativos. Assim, espero que minha tentativa de explicitar esse modo de desenvolver a formação seja, também, compreendido pelo leitor.

Por agora, sigo apresentando as próximas ações da coordenadora Cristiane, ao longo de seu “Um dia na escola”, que tratam sobre alguns dos processos formativos que acontecem na EMEI Pica-Pau Amarelo, sob sua responsabilidade, e que contribuem diretamente para a consolidação da pedagogia que orienta esta escola. Mas, antes, acho relevante contextualizar as estratégias formativas as quais a escola participa.

Há um plano formativo, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED), que define anualmente os momentos formativos que acontecerão dentro da escola e, também, fora dela. Com relação aos momentos formativos externos, a escola sempre se organiza para enviar representantes, de acordo com as temáticas ou faixas etárias abordadas. Já, com relação aos momentos formativos internos, a escola também tem uma organização prévia, no início do ano, conforme orientação da SMED.

As formações que são organizadas internamente, pela própria escola, englobam momentos individuais e coletivos. Dentro dos momentos coletivos, temos:

- a) Planejamento Coletivo: como o próprio nome já diz, este é um momento formativo que acontece de forma coletiva, com a presença de todas as funcionárias e professoras da escola. Acontece em média a cada dois meses, com temáticas que são escolhidas de acordo com as necessidades evidenciadas no contexto;
- b) Momento Reflexivo e Conselho de Classe: são momentos formativos que acontecem por turma. Nestes momentos, prioriza-se a presença de todas profissionais que atuam diretamente com as crianças da turma, para que possam ser discutidos os processos de aprendizagem e de avaliação das crianças. Acontecem duas vezes ao ano, em datas próximas à finalização do semestre; primeiro o Momento Reflexivo, em média, dois meses antes do Conselho de Classe.

Os momentos formativos individuais são aqueles que envolvem o planejamento das professoras, De acordo com a organização da escola, cada professora possui uma carga horária de planejamento, a partir dessa carga horária, a coordenadora Cristiane reserva um tempo para que juntas elas possam se reunir e planejar.

Já no OBECI, existem vários momentos formativos ao longo do ano, conforme pontuado no capítulo cinco desta pesquisa, porém os que acontecem de forma sistemática mensalmente são: o Grupo Gestor e os Grupos de Investigação-Ação (GIA). O Grupo Gestor acontece uma vez por mês, assim como os GIAs. Como até o ano de 2023, o OBECI contava com três GIAs, a organização dos encontros se dividia em duas terças-feiras mensais, ou seja, a cada quinze dias. Logo, como a EMEI Pica-Pau participava de todos os GIAs, e também do Grupo Gestor, sua participação também era quinzenal. No Grupo Gestor participam a diretora Daiana e a Coordenadora Cristiane, já nos GIAs, participam as professoras e a coordenadora.

Feita esta breve contextualização, voltemos a refletir sobre a cena narrada no início desta seção: Cristiane se prepara para um novo compromisso, organizar o planejamento coletivo que se aproxima. Aqui, o primeiro ponto que preciso destacar é que a preparação de momentos como este não acontece assim, de maneira fragmentada ou em apenas um momento reservado na rotina da coordenadora. Ao contrário, foram inúmeras as vezes em que, ao chegar na escola, presenciei Cristiane fazendo breves anotações (para que não esquecesse a ideia ou ponto de

atenção), sobre tópicos que precisariam ser discutidos no próximo Planejamento Coletivo ou no Momento Reflexivo.

Talvez, porque, justamente, um dos objetivos da escola seja evidenciar a importância da organização da vida cotidiana, o que leva à Cristiane a estar atenta e perceber, com frequência, os pontos que precisam de atenção. Aliás, é importante lembrar que a vida cotidiana é o fio condutor da abordagem pedagógica que a escola se situa, nesse sentido a pedagogia do adulto não pode estar dissociada da pedagogia da criança (Fochi, 2019). No excerto abaixo compartilho um dos momentos em que destaquei a respeito desse tópico em meu diário de pesquisa.

Após um breve passeio pela escola, em que Cristiane me apresentou a forma como os espaços estão sendo reorganizados neste ano (2023), voltamos para a sala da equipe diretiva. Cris relata como foi o processo de acolhida das professoras em fevereiro, assim que retornaram das férias. Ela pontua vários itens que foram amplamente discutidos na equipe e que envolvem a organização da vida cotidiana, como o acolhimento e a adaptação das crianças e das famílias, a reorganização dos espaços, a escolha dos materiais e, também, uma reflexão coletiva sobre as transformações ocorridas desde o ano de 2020. Para essa reflexão, Cris apresentou imagens, vídeos e trechos de processos documentais, selecionados por ela, e que serviram como um comparativo com a realidade que hoje vivenciam na escola. Ela relata que as professoras reagiram com surpresa e, ao mesmo tempo, com entusiasmo ao perceberem as transformações. Um dos pontos mais significativos nesse processo, foi a ressignificação das portas de cada sala da escola, realizada no ano de 2022. A partir dessa mesma ideia de comparativo, Cris fotografava as portas antigas, que eram carregadas de decorações e de materiais pouco sustentáveis, e apresentava as imagens para o grupo, questionando sobre as escolhas e se de fato agregava algo à proposta pedagógica da escola. Uma estratégia de confronto entre o que se fazia e o que se pretendia para a escola, que trouxe resultados. Agora, cada porta carrega o nome de uma árvore frutífera que está sendo plantada na escola, com o objetivo de fazer um pomar (**Diário de pesquisa, 2023**).

O segundo ponto em destaque diz respeito à profissionalidade da coordenadora Cristiane. Sua postura profissional evidencia uma preocupação em estar sempre atenta aos acontecimentos do cotidiano, identificando possíveis problemas, pensando, elaborando e criando alternativas. Essa postura é a esperada para a coordenação pedagógica, pois, de acordo com Diaz e Perez (2023, p. 69) a coordenadora “tem o papel fundamental de analisar seu cotidiano profissional e o da escola propondo medidas e realizando ações que promovam a melhoria da maneira de ensinar, ao mesmo tempo que contextualizam a singularidade de sua instituição”. No caso da coordenação pedagógica da educação infantil, essas melhorias estão

atreladas aos processos de aprendizagem, já que esta etapa não compreende uma educação pautada no ensino.

As características da atuação de Cristiane em muito tem a ver com sua participação e atuação no OBECI, já que a ideia proposta pelo observatório é construir um modo de fazer formação que compreenda tanto o direito dos profissionais, quanto das crianças, no que diz respeito às suas aprendizagens, a partir de conteúdos que emergem da vida cotidiana e que são “os conteúdos intelectuais necessários para a formação e para a transformação” (Fochi, 2019, p. 181).

O mesmo pode-se afirmar com relação à escola, uma vez que sua pedagogia está constantemente sendo refletida e transformada por conta do Observatório e das aprendizagens compartilhadas que acontecem lá, logo a profissionalidade da coordenadora Cristiane está diretamente atrelada aos objetivos principais da escola, assim como, aos objetivos do OBECI.

No trecho abaixo, destaco um ponto extraído do PPP (2022) da escola, que trata sobre as discussões e reflexões que são construídas a partir da vida cotidiana, com o objetivo de qualificá-la:

Estamos constantemente tornando a vida cotidiana o nosso fio condutor, os momentos de refeição são amplamente valorados, a troca de fraldas tranquila, a acolhida carinhosa, o sono como um momento optativo, mas temos muito a construir. Nos últimos anos, os planejamentos coletivos tornaram possível qualificar esses momentos junto a equipe da escola. Percebemos que o modo como pensamos e organizamos a vida cotidiana, tem grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido **(PPP, 2022, p. 27)**.

Em outro trecho, extraído do diário de pesquisa, coloco em destaque algumas cenas que foram observadas ao longo de um Planejamento Coletivo. Este que foi cuidadosamente preparado com antecedência, a partir das evidências que surgiam no cotidiano e nos processos documentais das professoras. Vejamos:

A reunião de planejamento coletivo está começando. Cristiane anuncia: “hoje vamos dar sequência àquelas reflexões que iniciamos em fevereiro, sobre o cotidiano, sobre os momentos que estão dando certo ou não, pra gente poder discutir, pensar e repensar”. Ela abre o seu processo formativo no computador, projetando a imagem no telão, e vai pontuando cada item que aparece ali. Inicia falando da importância de olharem para o cotidiano, de forma singular, mas também coletiva: “Vocês não podem fazer tudo ao mesmo tempo, com todas as crianças. Fazemos sessão justamente por esse motivo, pra observar as aprendizagens também na individualidade das crianças” [...] ela lembra que o cotidiano pode ser sempre repensado com

autonomia pelas professoras e funcionárias, desde que levem as discussões até a equipe diretiva [...] sobre os momentos de alimentação e de higiene, Cris elogia o modo como estão estruturados, lembra os pontos que foram sinalizados no mês passado e a forma como os ajustes feitos tornaram esses momentos mais tranquilos e organizados. [...] Uma professora pontua sobre os espelhos dos lavatórios, lembrando que eles não estão bem ajustados à altura das crianças, que não se enxergam ao lavar o rosto. Cris afirma que, junto à diretora Daiana, vão repensar a forma como eles estão fixados nas paredes [...] Cris vai alimentando o processo formativo com cada ponto discutido, ao mesmo tempo que abre o PPP da escola para comparar o que está lá definido, com as estratégias pensadas hoje (**Diário de campo, 2023**).

O foco na vida cotidiana é, talvez, a mais importante estratégia formativa a ser adotada na educação infantil. É através dos acontecimentos cotidianos que surgem os principais conteúdos a serem discutidos nos momentos formativos, são eles que, de acordo com Cagliari *et al.* (2016), geram muitas dúvidas e preocupações nos professores e que, quando colocados em primeiro plano, contribuem muito para suas aprendizagens e, portanto, para o seu desenvolvimento profissional.

Ou seja, a vida cotidiana é o cerne do trabalho pedagógico que acontece na educação infantil, e, portanto, precisa ser constantemente discutido e refletido por todas as pessoas que atuam no contexto, sejam os professores ou os gestores, de maneira que possa haver transformações e, assim, a garantia de um atendimento de qualidade às crianças e, também, aos adultos (Fochi, 2019).

No OBECI e nas escolas participantes, o foco na vida cotidiana está vinculado à ideia de planejamento de contexto, porque este é um planejamento que ajuda os profissionais a tomarem decisões a respeito da forma que organizam o contexto educativo (Fochi, 2019). De acordo com Fochi (2019, p. 240), “uma das finalidades do planejamento de contexto é a descrição e a reflexão da vida educativa a partir de observáveis da vida cotidiana com vista a organizá-la para melhor responder às necessidades dos sujeitos nela envolvidos”.

Vejamos no trecho destacado, abaixo, sobre a importância do planejamento de contexto, tanto para a continuidade das melhorias e das transformações, quanto para situar aqueles profissionais que estão chegando na escola:

As professoras e funcionárias discutem juntas sobre os aspectos do planejamento de contexto e vão levantando dúvidas e fazendo sugestões. Em determinados pontos da reunião, a discussão se prolonga. Cada ponto vai sendo discutido minuciosamente. Grande parte do grupo compartilha suas opiniões, e todas parecem ser úteis. Enquanto Cris vai registrando cada relato, algumas reflexões sobre ações que estão dando certo, são compartilhadas, e isso parece motivar as professoras. Uma professora,

recém chegada na escola, chega a relatar que tudo pra ela é novidade, mas que está muito empolgada com esse modo de trabalho (**Diário de pesquisa, 2023**).

O trecho narrado é confirmado pelo que consta no PPP da escola:

Planejamos com minúcia cada ação desenvolvida ao longo da jornada das crianças na escola e assim criamos condições para qualificar as práticas e as relações envolvidas nos contextos de aprendizagens para os meninos e meninas (**Novo Hamburgo, 2022, p. 27**).

Em outro trecho, através da observação de um Momento Reflexivo, pude perceber o quanto a vida cotidiana e sua organização são consideradas na EMEI Pica-Pau Amarelo. Vejamos a seguir:

As professoras estão reunidas na sala da diretora e da coordenadora, todas em torno da mesa de reuniões que há na sala. A diretora Daiana inicia a reunião dando algumas orientações às professoras. Ela relembra sobre sua responsabilidade com relação às estagiárias, reforçando que quem as orienta inicialmente são as professoras, sempre com o auxílio da coordenadora Cristiane. Em seguida, relembra os combinados sobre as saídas ao pátio, pedindo que as professoras se mantenham com as crianças nestes momentos, e que, caso precisem trocar alguma fralda, que essa tarefa fique com a estagiária para que as professoras possam acompanhar as demais crianças de perto, onde demanda mais atenção [...] A Professora Ângela questiona alguns pontos da organização e Cris lhe responde. Ela reitera que as desorganizações que possam acontecer sempre serão resolvidas por ela e pela Daiana, e que caso algo aconteça fora do esperado, as professoras têm total liberdade de comunicar a elas para que possam resolver [...] Ângela aproveita para colocar que ontem, ao participar de uma formação promovida pela SMED, foram discutidos momentos de alimentação, e que ela ficou surpresa por saber que este é um momento muito conturbado nas escolas, porque percebe que a organização da Pica-pau é muito tranquila, inclusive a escola teria sido citada por ser uma das escolas que já tem uma organização que está muito avançada [...] Cristiane aproveita para reforçar sobre a necessidade de manterem a tranquilidade na condução e organização do cotidiano, que sempre haverá professoras e estagiárias, por exemplo, dando apoio nos momentos de alimentação ou pátio, e que, caso seja necessário, na parte da tarde principalmente, ela fará isso enquanto não há outra pessoa [...] Após discutidos os principais pontos de organização, o foco agora são as investigações da turma, e Cris aproveita para ressaltar a importância de um cotidiano organizado, porque facilita muito no seguimento das propostas investigativas (**Diário de pesquisa, 2023**).

Nos diferentes momentos formativos da escola, é possível perceber que a organização da vida cotidiana é o ponto de partida. Além disso, o último trecho narrado, reforça sobre as constantes discussões que acontecem na EMEI Pica-Pau, em torno do planejamento de contexto, e finaliza com uma importante reflexão da

coordenadora, que defende a organização cotidiana como uma espécie de pano de fundo, que vai ajudar a sustentar os processos investigativos da turma.

De acordo com Fochi (2019, p. 174)

ao compreender as práticas da vida cotidiana como uma das dimensões curriculares, além de orientar um certo modo de organizar os contextos educativos em direção ao bem-estar global das crianças, acolhe a experiência de cada menino e menina como modo de subjetivação e de produção de sentidos [...] além disso, dá o devido acento na perspectiva de que se articulem os saberes e as experiências das crianças com os patrimônios que a humanidade já sistematizou.

Nesta escola, foi possível identificar que todo grupo de profissionais se coloca como parceiro, durante suas jornadas. As profissionais dialogam, refletem e constroem juntas muitas possibilidades para a proposta pedagógica da escola, partindo das necessidades e especificidades do contexto, assim como, de conceitos e teorias que corroboram com uma “visão de mundo e de conhecimento que se coloca mais aberta e receptiva às imprevisibilidades, à negociação e à participação” (Fochi, 2019, p. 309).

A formação que evidencia os acontecimentos emergentes do cotidiano, possibilita que as discussões e reflexões sejam compartilhadas, pois através destes momentos muitos profissionais têm um interesse em compartilhar suas práticas, realizar trocas e construir caminhos alternativos para suas práticas. Assim, o papel da coordenação pedagógica ao organizar esses momentos, é promover um espaço para a (re)construção coletiva das concepções, das crenças, dos valores que estão atrelados à pedagogia da escola, descentralizando as decisões de si mesma, tornando os processos democráticos e participativos. De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. 2) a busca pela coerência nos processos educacionais “consiste na profundidade compartilhada de compreensão sobre o propósito e a natureza do trabalho”.

A seguir, destaco um trecho do PPP da escola que corrobora com essas ideias:

[...] os planejamentos coletivos são realizados de forma conjunta, para que, indiferente da função na escola, possamos construir em grupo o que realmente é o nosso objetivo: uma jornada tranquila, respeitosa e significativa [...] tornar visível nossas concepções, nossa forma de pensar e fazer é uma tarefa que exige abertura para avaliar e modificar **(Novo Hamburgo, 2022, p. 54)**.

A colaboração é uma forte característica das relações na EMEI Pica-Pau Amarelo, tanto entre os profissionais, quanto às crianças e a comunidade. Isso se evidencia justamente por conta da escolha por uma abordagem pedagógica que se pauta pela investigação e pela escuta e permite que, tanto no interior do OBECI, quanto na escola, os profissionais possam investigar sobre a própria profissionalidade e também sobre o modo como as crianças aprendem (Fochi, 2019).

Essa forma de fazer pedagogia requer que as aprendizagens dos profissionais se estabeleçam em companhia (Oliveira-Formosinho, 2013), o que resulta no desenvolvimento de concepções e de valores compartilhados, contribuindo diretamente para a formação de uma abordagem pedagógica única, onde a disponibilidade para inovar, para expor as dúvidas e incertezas e, também, para experimentar novas estratégias contribui com a melhoria do contexto (Fullan; Quinn, 2022).

Em um trecho de entrevista, a professora refere-se à colaboração:

[...] principalmente na educação infantil, a gente precisa dessa troca diária com as colegas, com a coordenadora, para que a gente possa melhorar o trabalho da gente, porque ele nunca está finalizado, né? Ele está sempre em processo de aprimoramento [...] A gente sempre tem muito essa questão de refletir, muito, de conversar, de trocar ideia, de repensar aquilo que a gente vai fazer daqui a pouco ou mais adiante **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2003, p. 67) o "fracasso e incerteza não são protegidos e defendidos, mas partilhados e discutidos, na busca de ajuda e apoio". Partilhar, para o OBECI, traz à tona a possibilidade de "transformar complexidades e fragmentação em uma força coerente e focada para a mudança" (Fullan; Quinn, 2022, p. 44), dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser qualificadas em companhia, provocando transformações no cotidiano pedagógico.

As professoras que estão participando do OBECI também vão contribuindo muito para quem não está. São 3 turmas que participam dos GIAs (Grupos de Investigação-Ação), 2 ficaram de fora, mas elas fazem trocas o tempo todo. Então, toda a escola planeja da mesma forma, do jeito que aprendemos com o OBECI. Como eu não consigo acompanhar tudo, ao mesmo tempo, elas (professoras) vão se falando entre si. Elas acompanham e veem como acontece. Mesmo que seja completamente diferente de antes, elas querem fazer. Tem significado pra elas **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Aprender em companhia (Oliveira-Formosinho, 2013) passa a ser uma ação institucionalizada no interior da escola, como uma comunidade de aprendizagens mútuas (Bruner, 2001) e no interior do OBECI, como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, o que provoca a melhoria contínua dos dois contextos que se retroalimentam, assim como o desenvolvimento profissional dos participantes envolvidos.

De acordo com o PPP (2022, p.19),

A escola prioriza em sua proposta pedagógica, os momentos formativos que possibilitem aos profissionais analisarem seu fazer pedagógico em companhia dos demais, acreditamos que esses momentos são de grande valia para o crescimento do grupo.

Para a professora Nicole, aprender na companhia do OBECI, revela a possibilidade de enxergar as práticas pedagógicas com outra perspectiva:

Quando a gente apresenta, aprendemos muito, mas quando as outras colegas estão apresentando, a gente aprende muito mais, né? Desde o conceito da documentação pedagógica, até, de fato, a própria investigação da turma, os processos heurísticos mesmo. O OBECI contribui em tudo, eu acho. Nos dá um novo olhar, né? **(Nicole, professora - entrevista realizada em 31/10/23).**

A professora complementa sua ideia, refletindo sobre o quanto participar do OBECI e compartilhar essa jornada com seus pares contribui com sua profissão:

Então a gente traz para nossa realidade, desde os pequenos detalhes que a gente vai pensando e modificando, até o nosso processo documental, né? Na forma que a gente escreve e reflete. Eles (participantes do OBECI) dão dicas também sobre isso. Então a gente também já vai modificando, alterando, acrescentando, né? Por mais que, às vezes, as críticas sejam mais duras, nos fazem crescer também, né? Então, essas contribuições e diálogos também são importantes. A gente tá no OBECI pra aprender, pra pegar o que vai acrescentar. A gente se modifica também, mas talvez a gente deva seguir com aquilo que está pensando. Acho que o OBECI também nos ajuda a ser mais críticas, sabe? **(Nicole, professora - entrevista realizada em 31/10/23).**

Para a professora Bianca, participar do OBECI é uma forma de construir conhecimento, exercer uma prática reflexiva e se desenvolver profissionalmente:

O ano passado, quando eu comecei a ir aos encontros, eu ficava muito nervosa, pensava “meu Deus do céu, essas pessoas são tipo nossa!”. Eu achava que o trabalho que eu fazia não chegava nem perto do que as gurias lá faziam. Aí a gente começa a ver que não. A gente estava naquele processo também. Com o tempo, comecei a pensar e a entender aquilo que

era trazido pelas outras colegas, pelo Paulo, para o meu dia a dia, para o cotidiano, né? E comecei a refletir muito sobre as contribuições que eles davam. No decorrer do tempo eu fui conseguindo me adaptar e adaptar a minha prática. Hoje, eu consigo entender o OBECI como uma oportunidade pra eu evoluir e refletir, né? Na minha prática diária, tanto com as crianças como, na escola, no geral. Eu vejo que isso abriu uma janela na minha cabeça, pra ver outras coisas, outras realidades. Agora eu vejo que o que a gente faz aqui na escola não é uma coisa comum. Não é qualquer escola que vai fazer e seguir esse modo. E lá no OBECI a gente consegue conversar a mesma linguagem, a gente consegue ter um mesmo pensamento, uma mesma ideia sobre as coisas, então isso me deixa muito assim, feliz de estar lá, de poder ver, de poder construir esse conhecimento, sabe? Junto com as outras pessoas, de ver o trabalho das outras pessoas, poder analisar o meu próprio trabalho, né? O que que eu faço, como eu posso melhorar, como eu posso refletir acerca do que eu estou fazendo, né? **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**

O depoimento compartilhado por Bianca revela de forma muito simples o significado do desenvolvimento profissional ao qual a escola está sujeita, dadas as características do contexto e da formação que sustenta a ação pedagógica.

O desenvolvimento profissional refere-se às aprendizagens que partem das necessidades e especificidades dos profissionais que atuam em determinado contexto (Terzi; Cantarelli, 2002), ou seja, está centrado no seu crescimento e evolução profissional frente aos desafios que se impõem cotidianamente, mas também no crescimento pessoal (Oliveiro-Formosinho, 2009a). De acordo com Oliveira-Formosinho (2009a), o desenvolvimento profissional visa o crescimento integrado entre os saberes, as funções, as relações e o desejo de crescimento, de melhoria de suas práticas e de transformação do contexto. Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional não diz respeito somente ao crescimento individual, mas, também (e principalmente) ao desenvolvimento organizacional, curricular e das aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2009b).

Para Fochi, 2019, o desenvolvimento profissional não acontece do lado de fora do contexto e sim dentro, através dos saberes e das experiências; no cruzamento de várias dimensões; onde o contexto impacta nesse desenvolvimento, mas também é impactado pelo desenvolvimento de forma cíclica. Neste sentido, o reconhecimento daquilo que não se sabe é essencial para que o contexto possa ser discutido, refletido, transformado (Fochi, 2019). Deste modo, a formação para o desenvolvimento profissional se caracteriza como um projeto institucional, durável, a longo prazo e inacabado - assim como a busca pela coerência, referido por Fullan e Quinn (2022).

Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (2016, p. 93), o desenvolvimento profissional pode ser mediado através da formação em contexto, pois, segundo a autora, é um tipo de formação que “assume que a teleologia da formação de educadores reside na sua orientação para a educação das crianças, isto é, para a prática da pedagogia da infância como contexto educativo para desenvolver a aprendizagem e o ensino de qualidade com as crianças”.

A formação em contexto referida por Oliveira-Formosinho (2007; 2009; 2016), diz respeito à formação centrada no próprio contexto, que parte dos problemas reais do cotidiano da escola e que tem como objetivo transformá-lo a partir da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com a autora, este, é um tipo de formação que se opõe aos modelos escolarizantes, no qual os professores são vistos como alunos ou meros receptores de conteúdo, e necessita de professores como participantes ativos ao longo do processo, através de suas experiências, seus saberes e não saberes (Oliveira-Formosinho, 2016).

Na EMEI Pica-Pau Amarelo, a formação em contexto busca, assim, construir uma ponte entre a aprendizagem formal das professoras e funcionárias e suas experiências do dia a dia, com vistas a garantir a melhoria dos processos de aprendizagem das crianças.

Há uma forte característica de colaboração e participação entre as profissionais da escola que corresponde ao significado de uma comunidade de aprendizagens mútuas, defendido por Bruner (2001) como um espaço onde as aprendizagens são construídas de forma compartilhada, a partir da tomada de consciência sobre as práticas e os saberes que ali se fundem. Além disso, um outro aspecto a ser considerado é que o grupo de professores desta escola se constitui como uma microcultura, por conta desse senso de compartilhamento.

De acordo com Bruner (2001) o mundo é uma representação social, construída a partir dos significados, atribuídos pelas pessoas, e da cultura na qual elas estão inseridas. Ou seja, a partir dos significados que as profissionais vão atribuindo à escola, de forma compartilhada, uma microcultura passa a ser instituída, a partir dos pensamentos, dos gostos, dos valores, dos rituais e de tantas outras características que são individuais, mas que dentro de uma microcultura passam a configurar um modo de fazer. Os significados pessoais, quando são compartilhados através de uma microcultura vão remodelando o modo de fazer docência na escola, rompendo continuamente com uma cultura maior já instituída, como a ideia de ser

professor(a), construída de forma “implícita, através do ofício de aluno” (Formosinho, 2018, p. 24).

Nos trechos a seguir, extraídos de entrevistas, vejamos alguns relatos das professoras sobre a docência que se faz de forma compartilhada:

Eu e a Isa, a gente troca muita ideia durante o dia, às vezes a gente pensa numa coisa, vai trocando ideias e realiza, e eu considero muito isso. Quando a gente pensa nas propostas, conversamos e decidimos fazer tal coisa, aí a gente põe na prática e lógico, cria uma expectativa sobre aquilo. Se dá certo beleza, se não dá, a gente chega ali no momento de fazer a reflexão e vê que não saiu bem da forma como a gente queria, né? E tudo bem. É assim durante o trabalho com as crianças. Eu tento, na maior parte do tempo, observar o que eles estão fazendo pra aprender com eles **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**.

A professora Bianca reitera o que a colega coloca a respeito de sua parceria e acrescenta sobre a perspectiva colaborativa que constroem na EMEI Pica-Pau Amarelo:

Eu e a Bianca temos uma parceria, sabe? A gente tem a humildade de contribuir uma com a outra, sem aquela coisa de competição. A gente se encaixa bem. A gente já tinha um vínculo criado que a gente já trabalhou anteriormente, né? Então a gente vem construindo esse vínculo ao longo desse período, desses anos trabalhando juntas. Além disso, entre nós, grupo, e com todo o apoio do OBECI, na questão da gente refletir com a nossa prática do professor, eu acho que o benefício maior está para as crianças, entende? A gente vai construindo essa caminhada, essa jornada de ir pensando todas juntas. O que eu percebo é que esse entrosamento faz diferença no dia a dia, no cotidiano com as crianças, me motiva a estar presente, porque eu tenho a Bianca e a gente tem essa cumplicidade. E, claro, além de todo o entorno, todas as colegas. Todo mundo colabora. A gente vai evoluindo, vai refletindo. A gente tem uma outra visão **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

Já a professora Miriã, afirma que além dessa parceria entre o grupo gerar sentimentos de liberdade e confiança, as crianças percebem o quanto são respeitadas, independente da professora que esteja na turma.

A escola toda anda junto, a escola toda está tentando melhorar, então quando tu fazes algo, tu também quer estar melhorando, sempre te aperfeiçoando, né? Daí isso já fica intrínseco na gente também. Eu acho que a gente tem muita parceria, da gente saber que entra pra sala e pode contar com a outra colega. A gente também tem muita liberdade e confiança nas demais colegas. Na nossa sala também, acho que a gente tem muita parceria, tanto eu com a Nicole quanto com a Jenny, tem coisas que uma domina mais que a outra. Então a gente vai se completando e a gente vai conseguindo fazer dar certo, fazer as coisas funcionarem assim no dia a dia, na nas coisas que a gente tem que dar conta. E em relação às crianças, elas também percebem isso, porque temos uma mesma forma de trabalhar

a questão de respeito com elas (**Miriã, professora - entrevista realizada em 30/10/23**).

Uma microcultura pode contribuir com o rompimento de uma cultura dominante, além de favorecer o crescimento de uma comunidade de aprendizagens mútuas. Nesta perspectiva, a ideia sobre ser professor(a) vai se constituindo através da “formação prática”, que “exige ver o seu desenvolvimento concreto no terreno; pensar, debater e partilhar”, elementos tão característicos de uma pedagogia participativa” (Formosinho, 2018, p. 24).

A perspectiva colaborativa de uma comunidade de aprendizagens mútuas, é um antídoto para o isolamento profissional (Cochran-Smith; Lytle, 2002; Fullan; Hargreaves, 2003). De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2002), o isolamento é uma forma de proteção adotada pelos professores, como uma estratégia de defesa contra as possíveis críticas e julgamentos ao seu trabalho. O que os coloca em uma solitária zona de conforto (Nóvoa, 2023) e de *inércia* onde “continuam fazendo o que já estão fazendo” (Fullan; Quinn, 2022, p. 24), sem reflexões, sem problematizações, sem parcerias (Fullan; Hargreaves, 2003).

Além disso, cultivar uma cultura colaborativa afasta o isolamento profissional porque rompe com a ideia de uma docência implícita e individualista (Formosinho, 2018; Mesquita; Formosinho; Machado, 2012), assumindo a ideia de uma docência que se constrói a partir dos múltiplos significados partilhados, fazendo emergir possibilidades de transformação e renovação das práticas no contexto educativo.

De acordo com Formosinho (2018, p. 24):

para uma renovação da prática pedagógica das escolas e centros educativos, é essencial a sua transformação em práxis pedagógica, o que só se pode realizar utilizando pedagogias explícitas que comecem por desconstruir os pressupostos subjacentes à pedagogia tacitamente interiorizada, porque longamente observada e vivenciada.

Neste sentido, é possível afirmar que as transformações no contexto da escola têm sido suscitadas pela adesão à abordagem pedagógica do OBECI, que se estrutura como pedagogia com nome e, portanto, está ancorada na família das pedagogias participativas.

O OBECI é para a escola uma abordagem pedagógica que, de acordo com Formosinho (2018, p. 24), atua como um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria, a ética e a prática” e

que requer um modelo curricular e um modelo de formação para o desenvolvimento profissional.

Daí a escolha pela estratégia da documentação pedagógica, porque esta é uma “estratégia de formação, de investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico” (Fochi, 2019, p. 208). Logo, a partir das ideias de Fochi (2019), pode-se afirmar que a documentação pedagógica é uma estratégia para a construção de significados e transformação dos contextos, através de práticas investigativas, que se propõem a constantes interrogações sobre o fazer, através do exercício da narratividade e da reflexividade.

Neste sentido, esta estratégia reivindica um aparato instrumental que oriente as práticas pedagógicas na educação infantil e, assim, dê conta, num primeiro nível, do planejamento da ação pedagógica e, num segundo nível, da visibilidade dessa ação e das aprendizagens, tanto das crianças, quanto dos profissionais (Fochi, 2019). Vejamos a seguir o significado desse aparato, segundo Fochi (2019):

- a) Nível do planejamento da ação pedagógica: através de um conjunto de instrumentos - denominado Processo Documental - e que partem dos observáveis para planejar, refletir e narrar as práticas, o cotidiano e a aprendizagem das crianças, buscando qualificá-las;
- b) Nível da visibilidade das ações e aprendizagens: através de um sistema complexo de comunicações, utilizado para gerar memória e para restituir o conhecimento pedagógico do cotidiano e das aprendizagens das crianças, denominado Ciclo de Comunicação Difusa.

De acordo com este autor, os dois níveis, de forma interativa, mobilizam “[...] três dimensões importantes: a) o planejamento do contexto educativo [...] b) a construção e concretização de um projeto educativo [...] c) um modo contextualizado e permanente de formação dos professores” (Fochi, 2019, p. 212).

É partindo desta perspectiva que apresento a próxima categoria.

A Documentação Pedagógica como estratégia central para acompanhar e conduzir a ação pedagógica

Antes do intervalo...

Cris se prepara para acompanhar o planejamento da professora Bruna, responsável pela turma FE3B (faixa etária 3 anos). Inicialmente, ela abre o processo documental da turma, a fim de estruturar alguns pontos que precisam ser discutidos e refletidos com a professora. Em seguida, convida a professora a juntar-se a ela na sala da coordenação, para que juntas elas possam planejar. Ambas, agora, estão atentas aos seus notebooks. Com o processo documental aberto, professora e coordenadora dialogam sobre as possibilidades que se apresentam a partir dos observáveis produzidos. Antes de seguir com suas sugestões, Cris convida a professora a retomar a reflexão feita na semana anterior para que possam encontrar os pontos que auxiliem no relançamento das próximas sessões. Bruna lê suas considerações, feitas no documento, e coloca suas ideias e intenções para Cris. A coordenadora acrescenta algumas contribuições, que fazem sentido para a professora. Juntas elas elaboram as próximas ações e organizam as próximas sessões: questões tecnológicas, de organização do espaço e grupos, e também, sobre a escolha dos materiais. Cris auxilia a professora em suas escolhas, em seu modo de narrar e a instiga frequentemente à reflexão.



O planejamento docente para o aprender em companhia

A cena narrada nos permite ter uma ideia sobre o modo como a coordenadora Cristiane organiza os momentos de planejamento com as professoras e, também, como ela os acompanha. Além disso, ela nos traz alguns aspectos importantes a serem explorados e que ajudam a revelar o modo como essa organização e esse acompanhamento impactam na ação pedagógica.

O primeiro aspecto que tenho interesse em tratar, diz respeito à profissionalidade da coordenadora Cristiane, que se constitui pelo viés da investigação e da formação, tal como a profissionalidade das professoras, contribuindo para a construção de um conhecimento situado (Fochi *et al.*, 2023). De acordo com Fochi (*et al.*, 2023), esse conhecimento ganha visibilidade através dos processos documentais, que são construídos pelas professoras, em parceria com a coordenadora, com o intuito de produzir reflexões sobre as práticas e então poder transformá-las. Daí que a documentação pedagógica se sustenta como uma estratégia de transformação, porque parte da investigação, da narratividade e da reflexividade acerca dos processos educativos (Fochi *et al.*, 2023).

O planejamento, na perspectiva da documentação pedagógica, é considerado como uma ação formativa, conduzida pela coordenadora, porque impacta diretamente na jornada educativa da escola. É durante o momento do planejamento que poderão se concretizar, dentre outras ações, a investigação, a reflexão e a narrativa sobre o cotidiano, as práticas e as aprendizagens.

No trecho abaixo, extraído do PPP da escola, o momento de planejamento das professoras prevê:

encontros de análise de observáveis, pensar e dar forma às comunicações, construir a segunda pele da escola/sala, entre tantos outros assuntos. O olhar compartilhado nos momentos do cotidiano, o auxílio nos momentos de sessão, entre tantos outros momentos que podem ser utilizados para pensar e compartilhar (Novo Hamburgo, 2022, p. 55).

Acompanhar o planejamento pedagógico das professoras é uma das funções que constituem o papel formador da coordenadora pedagógica (Diaz; Perez, 2023; Placco; Almeida; Souza, 2010), pois, é a partir desse acompanhamento que se consolidam as aprendizagens construídas de forma dialógica com as professoras, e

que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. De acordo com Placco (2006, p. 59), a coordenadora pedagógica não pode

perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

Além disso, um outro aspecto que precisa ser destacado, refere-se a garantia desse tempo destinado ao planejamento. No artigo 67 da LDB (Brasil, 1996) consta que os sistemas de ensino devem promover “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, a formação continuada, dentre outros aspectos, conforme indicam os incisos destacados:

[...]

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Na EMEI Pica-Pau Amarelo, além de ser um importante momento de formação garantido, o horário de planejamento das professoras é levado bastante a sério pela coordenadora, vejamos no trecho a seguir:

Uma das coisas eu coloquei no planejamento coletivo foi que garantiria os momentos de planejamento das professoras, mesmo que nesses primeiros meses de atendimento às crianças (fevereiro e março), a gente tenha falta de professoras, vamos organizar de um modo que a gente consiga garantir isso, porque é muita coisa pra fazer e precisa de tempo. Não é o ideal, mas se eu precisar entrar na sala uma vez ou outra, para a professora poder planejar, eu vou, e a Daia eu sei que vai também **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Cada professora possui dias e horários específicos, ao longo da semana, para que consiga realizar seu planejamento. Assim como, em turmas onde há mais de uma professora, o horário de planejamento pode ser organizado, ainda que em um tempo menor, para que a discussão possa ser compartilhada entre as professoras da turma. No relato a seguir, a professora Isabel descreve um pouco como isso acontece na prática:

Na segunda-feira é o dia que a gente (ela e a outra professora da turma) não está na turma, então entram as professoras de projeto, pra gente ter o nosso dia de planejamento. E a gente tem um outro dia da semana, que é na quinta-feira pela manhã, mais 2 horas, daí juntas, onde também entra uma professora pra gente fechar 10 horas semanais de planejamento. Esse é o momento que a gente pensa juntas, né? É o momento em que a gente organiza tudo, pensando nas crianças, nos espaços, nas propostas. É quando conversamos muito com a coordenadora, sobre os passos a seguir da investigação. Então esse é o nosso momento “partilhado” de fazer documentação, de registrar tudo, de refletir **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

O momento do planejamento, descrito pela professora Isabel, se consolida como uma estratégia fundamental de aprendizagem e compartilhamento, e demonstra o quanto é fundamental que esse direito, apontado na LDB (Brasil, 1996), seja respeitado e cumprido nos contextos escolares. Cristiane, ao garantir que as duas professoras tenham tempo para planejar juntas, demonstra ter consciência da importância disso, mas, principalmente, de que os processos reflexivos precisam ser compartilhados.

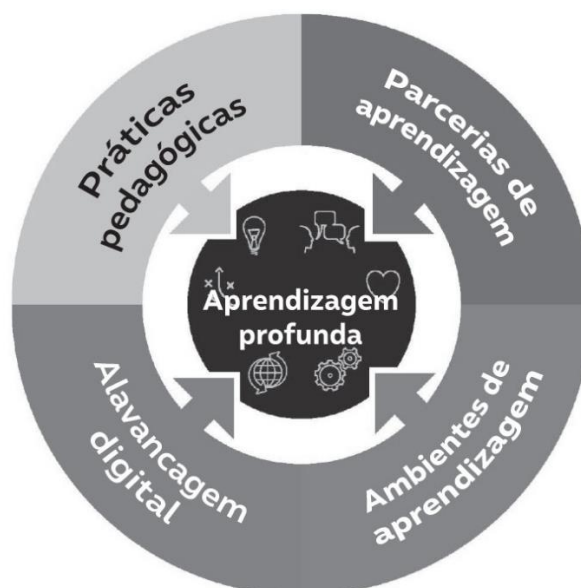
De acordo com Moss (2010, p. 17)

“a prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil [...] sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro”.

Ou seja, através de momentos de planejamento compartilhados (professora-professora ou professora-coordenadora) pode-se afirmar que a prática reflexiva se eleva e produz um aprimoramento de aspectos que são essenciais na constituição da profissionalidade, tanto da coordenadora, quanto das professoras, pois, “a prática reflexiva é algo que integra o desenvolvimento profissional (Moss, 2010, p. 17).

Aprender de forma mais profunda, na perspectiva de Fullan e Quinn (2022, p. 155), significa “desenvolver, compreender e utilizar o que chamamos de competências globais: caráter, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico”. Essas “seis competências incluem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades socioemocionais e acadêmicas por meio de uma pedagogia eficaz e da avaliação do progresso” (Fullan; Quinn, 2022, p. 156). A partir disso, os autores propõem um modelo onde tais competências originam outros quatro elementos, “práticas pedagógicas, parcerias de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e alavancagem digital”, que se integram formando um “*design* de aprendizagem”, conforme a figura abaixo:

Figura 12 – Os quatro elementos de um design de aprendizagem



Fonte: Fullan e Quinn (2022, p. 157).

O modelo de aprendizagem profunda, proposto por Fullan e Quinn (2022, p. 157) evidencia que o Bem-estar e a *Aprendizagem* são fundamentais e indissociáveis, além disso, eles formam um dos direcionadores corretos - o *desenvolvimento de capacidades* - que compõem a estrutura da coerência. A partir desse modelo, proposto pelos autores, é possível fazer uma conexão com a documentação pedagógica (embora os autores não dialoguem diretamente com o conceito) justamente porque essa é uma estratégia de formação situada e para a construção de um conhecimento praxiológico (Fochi, 2019).

A documentação pedagógica, em seu sentido formativo e praxiológico, possibilita uma compreensão profunda ao visibilizar “práticas e processos de aprendizagem”, tornando-os “sujeitos ao pensamento crítico, ao diálogo, à reflexão, à interpretação e, se necessário, à avaliação democrática e à tomada de decisões” (Moss, 2009, p. 427).

Nesse sentido, a escolha pela documentação pedagógica como estratégia para sustentar a ação pedagógica na escola, requer o uso de ferramentas mais sofisticadas, que sistematizem as narrativas, as reflexões e as formas de comunicação. Além disso, requer uma forma de organização que possibilite a colaboração e a interatividade pedagógica entre as professoras e a coordenadora, de modo que construam os processos juntas.

Assim, construo a figura abaixo que poderá nos ajudar na sequência das discussões, com base no modelo proposto por Fullan e Quinn (2022). Ela ilustra uma ideia de planejamento pedagógico, na escola, partindo dos pressupostos da aprendizagem profunda (Fullan e Quinn, 2022) e da documentação pedagógica:

Figura 13 – Planejamento pedagógico: aprendizagem profunda e documentação pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A estruturação desse planejamento acontece através de um instrumento denominado *processo documental* (Fochi, 2019), este que integra o aprofundamento dos saberes pedagógicos e dos saberes tecnológicos (*alavancagem digital*). O planejamento se efetiva a partir da reflexão e da narratividade sobre as *práticas pedagógicas*, que acontecem de forma compartilhada - tanto entre as professoras na escola e no OBECI, quanto entre as professoras, a coordenadora e o formador do OBECI (*parcerias de aprendizagem*), com base nos observáveis que dão corpo ao processo documental. Neste sentido, os *ambientes de aprendizagens* são tanto a escola como o OBECI, e neles ocorrem diferentes momentos de aprendizagem e de sustentação ao planejamento, seja através dos momentos individuais, ou dos momentos coletivos. Os dois ambientes configuram-se como colaborativos, onde as

práticas pedagógicas são dialogadas, investigadas, refletidas e interpretadas, e portanto, podem produzir conhecimentos situados e aprendizagens profundas.

Vejam um trecho, extraído do PPP da escola, que trata sobre a perspectiva do planejamento:

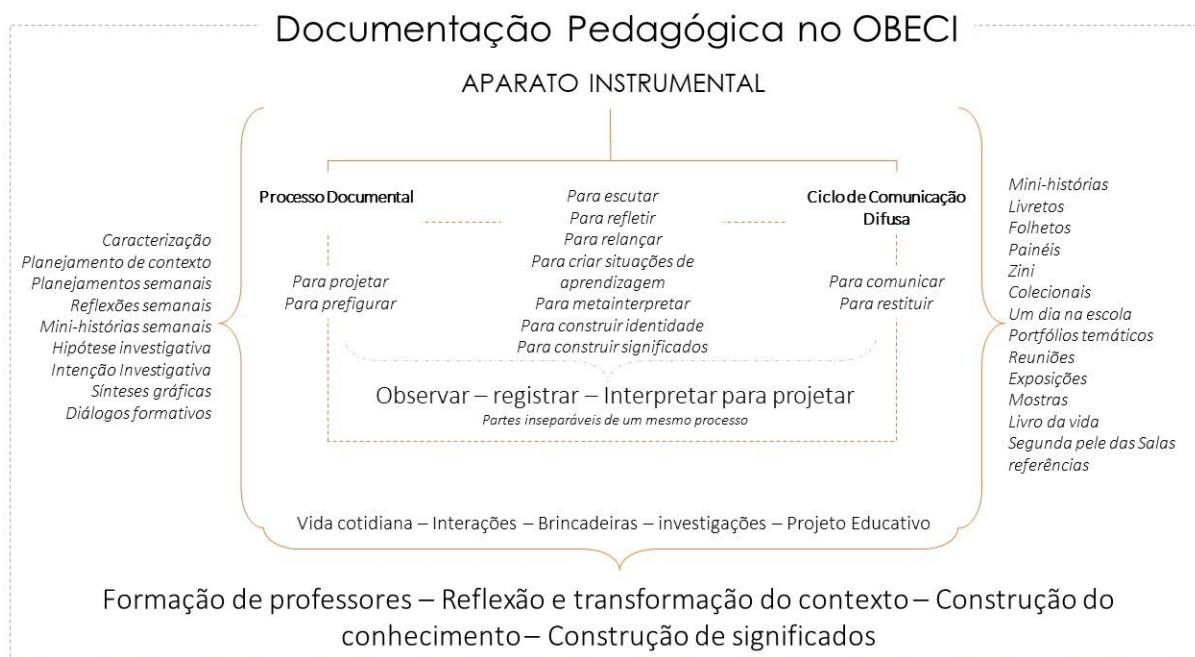
Planejamos com minúcia cada ação desenvolvida ao longo da jornada das crianças na escola e assim criamos condições para qualificar as práticas e as relações envolvidas nos contextos de aprendizagens para os meninos e meninas. Utilizamos na EMEI Pica-Pau Amarelo a estratégia da documentação pedagógica, a qual pressupõe três partes inseparáveis: OBSERVAR – REGISTRAR - INTERPRETAR as cenas do cotidiano. Cabe ao professor utilizar instrumentos de planejamento desenvolvidos para contribuir com a tomada de consciência e decisão sobre o modo como organizar o contexto educativo **(Novo Hamburgo, 2022, p. 27)**.

A ideia de planejamento construída na escola decorre da ideia de planejamento que se desenvolve no OBECI. Ou seja, tanto no interior do OBECI, quanto na escola, o planejamento se estrutura a partir da necessidade de reflexão sobre as práticas e sobre o cotidiano e, também, da possibilidade de torná-los visíveis (Fochi, 2019). De acordo com Fochi (2020, p. 99), “planejar é uma forma de conhecer, de reinterpretar e de produzir conhecimento sobre o contexto, as crianças e a ação pedagógica”. Planejar, na perspectiva do OBECI e das escolas que o integram, é uma forma de reconstruir a realidade, atribuindo-lhe significados (Fochi, 2020).

Nesse sentido, o *aparato instrumental*, definido por Martini (2020, p. 99) como um conjunto de instrumentos “adequado a reintegrar, a reelaborar e a sustentar o processo de construção do conhecimento das crianças e dos adultos”, surge como uma alternativa capaz de traduzir as ideias que orientam essa concepção de planejamento (Fochi, 2020).

Para o OBECI, o aparato instrumental (figura abaixo) envolve dois níveis da documentação pedagógica, relacionados às aprendizagens e ao cotidiano pedagógico: o primeiro nível que se ocupa com o planejamento, através dos processos documentais, e o segundo nível que trata sobre as comunicações, através dos ciclos de comunicação difusa.

Figura 14 – Aparato Instrumental desenvolvido no interior do OBECI



Fonte: Fochi *et al.* (2023, p. 47).

O processo documental, por ser a ferramenta que estrutura o planejamento, integra o primeiro nível da documentação pedagógica, o da transformação. De acordo com Fochi (2019, p. 216),

Os processos documentais vão construindo um rico patrimônio do conhecimento praxiológico elaborado pelas professoras no exercício reflexivo sobre a práxis pedagógica. Esse material já se configura como um grande testemunho ético, cultural e pedagógico sobre o trabalho desenvolvido, assim como é a partir dele que se retroalimenta a continuidade da prática e se decide sobre as comunicações que serão feitas durante ou ao final da investigação.

O planejamento, na perspectiva da documentação pedagógica, se configura como um importante processo formativo que possibilita aprendizagens profundas, justamente porque parte da investigação e da reflexão a respeito das práticas e da vida cotidiana. Ou seja, a própria prática docente é objeto de estudo, com vistas a desconstruir certas compreensões e concepções, para poder construir outras (Fochi *et al.*, 2023).

Em outro trecho, extraído do PPP da escola, podemos ver o modo como o planejamento é sistematizado a partir do processo documental:

O planejamento é organizado no Google Classroom, sendo que todo esse **processo documental** é um documento construído a partir de observáveis e que serve de bússola para auxiliar o professor a se movimentar dentro das investigações que realiza com seu grupo de crianças. Esse documento se constitui a partir da caracterização do agrupamento, do planejamento de contexto, do planejamento de sessão (como os instrumentos de intenção investigativa, planejamento de sessão e reflexão semanal) e da restituição do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. É a partir do Processo Documental que as observações, os registros, os planejamentos e as reflexões vão sendo contrastadas e interpretadas entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico). O planejamento semanal se dá a partir dos planejamentos de contexto e do planejamento de sessões, mesmo que esteja ligado a uma interpretação e uma escolha do caminho pela professora. Tendo um olhar atento para os registros de todos os momentos do cotidiano, para a elaboração do registro utilizando os observáveis. Suas observações servirão de subsídio para prosseguir, intervir na proposta de investigação da turma (**Novo Hamburgo, 2022, p. 40**).

A partir disso, o OBECI, junto às escolas participantes, constrói a noção de planejamento ancorada numa cultura de inovação, onde a “pedagogia e o digital estão se cruzando para abrir novas formas radicais de engajamento e aprendizagem mais profunda” (Fullan; Quinn, p. 31). Para Fullan e Quinn (2022, p. 57) a inovação requer um desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos de todos os envolvidos, e torna-se um processo significativo e “acelerado quando combinado com um trabalho colaborativo profundo”. Inovação aqui não é entendida como um apelo a novidades esvaziadas ou tendências, mas como aquilo que emerge da possibilidade de qualificar processos e conteúdos formativos e pedagógicos.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico é construído com o auxílio de ferramentas e plataformas digitais, revelando esse aspecto de inovação. De acordo com Fochi (2020, p. 104),

O Processo Documental é um conjunto de instrumentos que se constrói a partir de uma certa organização dos observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados no cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, projetar, relançar e narrar sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças.

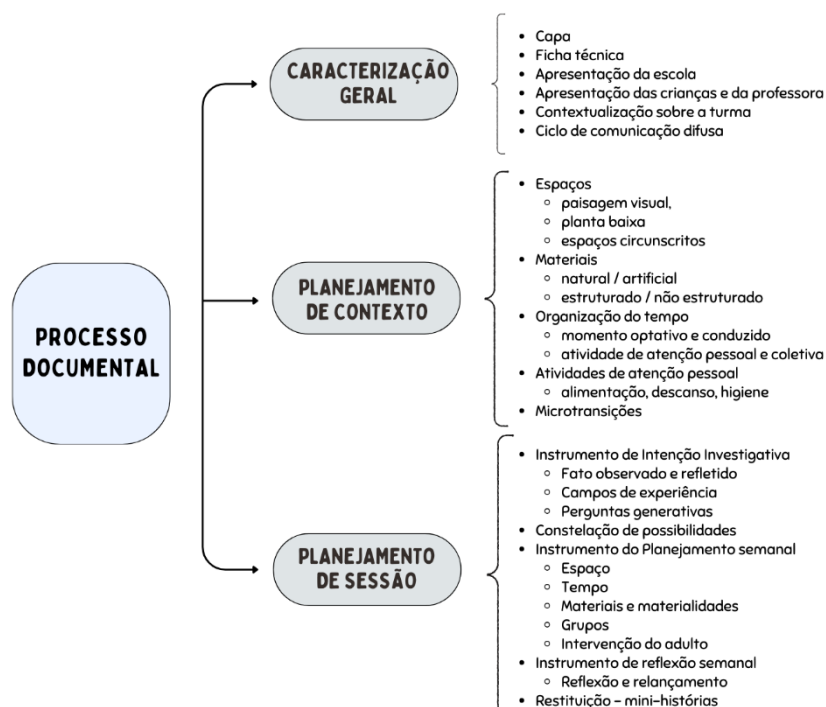
Este é um documento elaborado, na escola, através da ferramenta Apresentações Google, que, por ser uma ferramenta *online*, ajuda a promover a interatividade em tempo real de todas as profissionais. Além disso, outras ferramentas e plataformas digitais podem ser utilizadas para agregar mais organização e dinamismo, como Jamboard e Miro, para criação de constelações, o

Google Planilhas, para a organização e gestão do tempo, o Google fotos, para organização e *link* direto com os registros fotográficos, dentre outras.

Para Fochi (2020, p. 104), o processo documental

se constitui a partir da caracterização do agrupamento, do planejamento de contexto, do planejamento de sessão (como os instrumentos de intenção investigativa, planejamento de sessão e reflexão semanal) e da restituição do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. É a partir do Processo Documental que as observações, os registros, os planejamentos e as reflexões vão sendo contrastadas e interpretadas entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico).

Figura 15 – Estrutura do Processo Documental da EMEI Pica-Pau Amarelo



Fonte: elaborado pela autora (2024) com base no PPP (2022, apêndice C).

Por se tratar de um instrumento elaborado de forma compartilhada, o processo documental (figura acima) facilita o acesso, a análise e a reflexão de outras professoras. Além disso, possibilita a interatividade entre as professoras e a coordenadora que, ao acompanhar os processos, poderá contribuir com sua análise e reflexão. O que torna os momentos de acompanhamento de planejamento, momentos de grande aprofundamento das aprendizagens de todas as profissionais.

A seguir, destaco um trecho que trata sobre um momento de planejamento compartilhado entre a professora Bruna e a coordenadora Cristiane:

Bruna e a coordenadora Cristiane estão planejando, ambas estão com o processo documental da turma aberto (em seus computadores). Cris percorre o processo documental, lê alguns trechos, analisa os observáveis. A partir do que vê, ela começa uma série de intervenções: sugere livros de literatura e informativos, ideias para as próximas sessões para a investigação que está em curso, entre outras. A professora as registra atentamente e vai formulando alternativas e ideias a partir do que a coordenadora propõe. Percebo que seu repertório parece se ampliar, à medida que Cris lhe convoca à reflexão [...] Cris informa que nem todos os espaços precisam estar atrelados à investigação, que outros espaços investigativos podem ser montados com a finalidade de incentivar a postura investigativa das crianças, sem que tenham conexão com a pesquisa em andamento [...] Cris afirma que a reflexão semanal da professora, precisa estar conectada com o relançamento. Ela reforça que essa reflexão não está atrelada somente às sessões ou à investigação da turma, e sim sobre acontecimentos gerais da semana. Cris sugere que as palavras-chave, ao longo da narrativa que a professora vai criando, estejam em negrito para ajudar a nortear o processo, destacando os principais pontos (**Diário de pesquisa, 2023**).

Juntas, a professora e a coordenadora analisam os observáveis e a partir deles emergem importantes reflexões: sobre o modo de organizar e otimizar o próprio documento de planejamento, sobre a ampliação de repertório para as investigações da turma, sobre a organização dos espaços da sala, sobre a forma de narrar os processos, sobre como refletir.

Enquanto planejam, Cristiane e Bruna estão dialogando e refletindo sobre diferentes perspectivas em torno da ação pedagógica. Quando retomam a necessidade de repensar os espaços, propondo outros que incentivem a postura investigativa das crianças, elas estão *planejando o contexto*. Ao dialogarem sobre novas situações de aprendizagem para as crianças, elas estão *planejando sessões*. Já, quando se referem à reflexão semanal e ao modo como a professora tem narrado os processos, elas estão focadas na *sistematização dos observáveis*.

Na perspectiva de Fochi (2015, p. 5), “planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos”. Ao mesmo tempo, planejar também, “é criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem significado para as suas experiências no mundo” (Fochi, 2019, p. 239). E ainda, planejar também significa sistematizar tudo isso, a partir dos observáveis escolhidos, a cada semana, gerando “uma reflexão que metainterpreta o cotidiano pedagógico e, a partir disso, são elencados os direcionamentos para retroalimentar e dar continuidade às investigações das crianças” (Fochi *et al.*, 2023, p. 47).

Nesse sentido, tal como acontece no observatório, o planejamento da escola é estruturado a partir do planejamento de contexto que é realizado no início do ano e pode ser revisitado sempre que houver necessidade, e do planejamento de sessões, que é feito semanalmente, junto com as sistematizações acerca dos observáveis.

Vejamos um trecho, extraído do PPP da escola, que refere-se a importância dessas dimensões do planejamento:

Além de planejar o contexto, é preciso planejar situações de aprendizagens significativas para construir sentido sobre o conhecimento gerado e elaborar, aprofundar e ganhar intimidade com os saberes e objetos de investigação. Deve-se construir uma proposta que reposicione as crianças e os adultos na relação educativa, planejando e refletindo a organização dos materiais, espaços, organização do tempo e do grupo e o tipo de intervenção necessária que o professor fará **(Novo Hamburgo, 2022, p. 42-43)**.

A partir do contraste entre os observáveis, os diálogos e as reflexões entre as professoras e a coordenadora, algumas camadas de aprendizagem vão se consolidando. A coordenadora pedagógica, nesse sentido, atua como parceira das professoras e ajuda a contrastar e interpretar as observações, os registros e as reflexões. De acordo com Fochi (2019, p. 23),

A reflexão, a partir de dados da vida cotidiana, é um mecanismo inerente da documentação pedagógica (Malaguzzi, 1988), tendo em vista que a possibilidade de se colocar diante de observáveis, ou seja, de indícios das práticas realizadas para e com as crianças, permite ao adulto confrontar suas escolhas e problematizá-las para as desnaturalizar. Com isso, cria-se a oportunidade de tomada de consciência sobre a ação docente a partir da reflexão testemunhal da vida cotidiana.

No encontro com a coordenadora pedagógica, as professoras têm um apoio importante para ampliar sua compreensão sobre o modo como as crianças aprendem, como constroem conhecimento e como vivem e se organizam no cotidiano (Fochi, 2020). Essa forma de trabalho colaborativo ajuda na construção da coerência em torno de suas ações e pensamentos, de modo que isso se consolide de forma prática, através dos processos documentais.

No trecho a seguir, é possível constatar algumas dessas considerações:

Bruna afirma que tem conseguido propor muitos momentos, com jogos de tabuleiro para as crianças, após ter conversado com Cris e após as discussões a respeito disso no OBECI. Além do mais, Bruna conta que as crianças começaram a criar outros tipos de jogos e brincadeiras a partir das

regras que elas próprias passaram a inventar. Cris complementa sobre a importância dessa atividade para as crianças, e pontua sobre essa inventividade que passou a surgir entre elas por conta dos jogos e suas regras. Em seguida, questiona a professora: “e tu está colocando tudo isso no teu planejamento? A oferta dos jogos, a organização deles (crianças) e o quanto isso ganhou força?”. Bruna dá um leve sorriso sem graça, denunciando um não. Cris, então, reforça sobre a necessidade desses registros, dessas narrativas constarem no processo documental, não só na reflexão da semana, mas também no próprio instrumento de planejamento, ainda que a oferta dos jogos não se configure como uma sessão. A professora concorda e logo se dá conta de que precisa colocar algo a respeito disso, também, no planejamento de contexto, visto que ela organizou um espaço novo na sala referência especialmente com os jogos que as crianças mais gostam. Cris complementa afirmando que ela e a diretora Daiana pretendem adquirir mais jogos de regras para a escola. Ela aproveita para orientar a professora sobre registrar tudo o que propõe na semana, dentro do processo documental e do planejamento semanal, porque esse é um modo de dar visibilidade às suas ações e, também, confrontar com as ações e experiências das crianças (**Diário de pesquisa, 2023**).

Embora a professora, muitas vezes, saiba o que precisa fazer, a companhia da coordenadora possibilita que surjam novas possibilidades. No trecho de observação destacado acima, a interação entre as duas evidencia, em primeiro plano, uma relação ética entre coordenadora e professora, a partir de suas reflexões, pois, em nenhum momento Cristiane invade a autonomia da professora, apenas a encoraja. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2020), a reflexão é fundamental para construir um relacionamento ético consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A isso, os autores denominam como a “ética do encontro”.

Em segundo plano, a interação entre ambas, a respeito daquelas crianças e daquele contexto, revela a construção de um conhecimento situado, a partir das proposições trazidas pela professora, com o apoio da coordenadora. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 24),

A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação.

De acordo com Fochi (2020a), o processo documental representa:

- o passado, porque ajuda a recuperar a memória dos acontecimentos, das aprendizagens e das decisões, que envolvem as crianças e os adultos;
- o presente, porque auxilia na tomada de decisões e nos caminhos que a professora deseja seguir;

- o futuro, pois ajuda a criar continuidade, conectando as situações de aprendizagens às possíveis investigações a serem aprofundadas.

Para este autor, “a construção de uma práxis refletida e densamente testemunhada é peça-chave para a construção de contextos de qualidade” (Fochi, 2020, p. 106).

Assim como acontece na escola, os instrumentos de planejamento também são compartilhados entre todos os integrantes do OBECI. Dessa forma, o planejamento de uma professora de outra escola, por exemplo, pode servir de inspiração. Ou seja, a profissionalidade vai sendo compartilhada e construída de forma coletiva, através de modo de observar, registrar e documentar, possibilitando que todos os integrantes colaborem, e, ainda assim, que “cada professor assuma a sua autoria” (Fochi, 2020, p. 127).

Com relação a isso, a professora Miriã traz um relato interessante:

Toda vez que a gente foi lá e expôs alguma coisa, por mais que às vezes nos sentíssemos desconfortáveis, foi um momento de parar e refletir, para levar em consideração aquilo que foi dito. A gente percebeu que aqueles apontamentos tinham sentido sim, e que a gente poderia sempre melhorar e aprimorar nossa prática. Como a nossa investigação estava no início, as coisas que o Paulo e as outras professoras nos apontaram, de organização, de espaço, de materiais, foram fundamentais pra gente conseguir aperfeiçoar nossa prática. Se faz sentido, a gente põe em prática. Isso é muito positivo, sabe? **(Miriã, professora - entrevista realizada em 30/10/23).**

Em um trecho do meu diário de pesquisa, onde relato algumas cenas captadas em um encontro do OBECI, essa perspectiva também fica evidente:

Paulo comenta sobre uma comunicação que está sendo apresentada por uma professora. Enquanto faz isso, ajuda a melhorar o layout da comunicação, apontando dicas que podem melhorá-la. Ele vai ajudando as participantes a pensarem: “aquilo que vou comunicar, sobre o que foi investigado, preciso expressar da melhor forma possível”. Dentre as participantes, algumas apontam sugestões, enquanto outras levantam alguns questionamentos [...] **(Diário de pesquisa, 2023).**

Assim, nos encontros do OBECI, tudo é pensado e dialogado entre todos os integrantes. De acordo com Fochi (2019), o OBECI é um lugar de prática política e democrática, onde há um conhecimento dialógico que circula entre o interno e o externo. Esse conhecimento se constrói devido à natureza comunitária do processo (Fochi, 2019). Para Moss (2009, p. 427), “a avaliação, o desenvolvimento

profissional, a pesquisa e a prática democrática” são alguns dos pressupostos da documentação pedagógica.

Chega o momento de Bianca e Isabel apresentarem a investigação do seu grupo de crianças. O processo documental já está visível no telão, sendo compartilhado com todos. Bianca e Isabel sinalizam que estão nervosas e reafirmam a todo instante que este é seu primeiro ano de OBECI, portanto estão aprendendo ainda. Elas vão contando sobre o percurso, sobre suas escolhas, sobre as ideias que tiveram para complementar o espaço de investigação da turma. Em dado momento, Paulo faz questionamentos bastante específicos sobre o modo como as crianças investigam. Ao mesmo tempo, professoras de outras escolas, encorajam as colegas lançando elogios sobre a forma como estão estruturando os observáveis no processo documental. Paulo inicia uma série de sugestões práticas: como melhorar a foto, a importância de perceber a quantidade de elementos disponíveis na sessão e de melhorar a relação entre os observáveis: fotos das crianças, suas falas, as boas perguntas a se fazer. Em alguns momentos, ele faz isso demonstrando na prática como fazer as possíveis modificações (**Diário de pesquisa, 2023**).

À medida que as documentações das professoras passam a ser compartilhadas entre elas, novas camadas de reflexão e de entendimento vão se estabelecendo e enriquecendo a ação pedagógica. Por isso, a importância de uma cultura colaborativa que promova o diálogo e o compartilhamento de práticas e teorias educativas (Cagliari *et al.*, 2016). Dessa forma, as professoras tornam-se cada vez mais conscientes sobre seu trabalho, adquirindo, também, autonomia para conduzi-lo.

Bruna retoma sobre a organização da próxima sessão, agora estão somente ela e a professora Paola na sala (da equipe gestora). As duas professoras estão em horário de planejamento. Bruna pergunta “será que continuo só com o desenho do rosto”. Ambas se olham e pensam por alguns instantes, em silêncio. Paola não parece ter uma resposta, mas volta-se para o computador da colega e observa seu processo documental na tentativa de lhe dar alguma contribuição: “tu acha que focar no desenho do rosto, primeiro, não ajudaria a dar mais detalhes?”. Paola continua, “não lembra o que foi sugerido ontem?” (referindo-se às contribuições que surgiram no encontro do OBECI) e complementa: “eu anotei algumas coisas aqui, mas não sei se tinha a ver com isso”. Cristiane retorna à sala e Bruna verifica com ela se consta algo a respeito das sugestões, na memória do encontro do OBECI (**Diário de pesquisa, 2023**).

Durante o momento de planejamento narrado acima, as duas professoras demonstram o quanto as contribuições, que emergem dos encontros do OBECI, são importantes e necessárias para a sequência do planejamento pedagógico.

Paola ajuda a colega Bruna, explicando o que entendeu a partir do que foi sugerido: “Uma das coisas que entendi, para aquele outro grupo, era tirar o

fundo da foto da árvore, e apresentar só a árvore pra ver como eles vão projetar a sombra”. Bruna rebate: “Mas como eu vou fazer isso? Essas fotos têm muitas informações, já tentei e não ficou bom” (apontando para o computador). Então, juntas elas chegam à conclusão de que precisam refazer a foto da árvore, sem que as crianças estejam junto, e, talvez, utilizando algum recurso que facilite na remoção do fundo. “Quem sabe colocamos um pano branco no fundo, pra tirar a foto?”, sugere Paola. (Diário de pesquisa, 2023).

Após chegarem a uma conclusão do que deveriam fazer, Bruna e Paola convidam Cristiane para a ação, as três se direcionam ao pátio da escola com o intuito de realizarem um novo registro fotográfico sobre a árvore, conforme a foto abaixo ilustra:

Foto 6 – Ações envolvidas no planejamento I



Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

Foto 7 – Ações envolvidas no planejamento II



Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

O que as profissionais fazem, na cena acima, ilustra o que acontece tanto nos momentos de planejamento individual, coletivo ou nos encontros do OBECI. Trata-se de uma relação colaborativa, onde as professoras atuam como *debatedoras ativas* (Cagliari *et al.*, 2016), colaborando, sugerindo e questionando umas às outras, para apoiarem-se mutuamente, afastando-se de uma mentalidade competitiva.

Nesta mesma perspectiva, e corroborando com o conceito de isomorfismo pedagógico, apontado por Niza (2009), a EMEI Pica-Pau Amarelo, a relação da coordenadora pedagógica com a equipe e a relação entre os membros da equipe, homologamente, também se ocupam do mesmo objetivo compartilhado pelo OBECI.

O planejamento docente, na perspectiva da documentação pedagógica, se consolida como estratégia fundamental para o diálogo, para as mudanças, para a partilha de saberes, de reflexões e de inquietações (Hoyuelos, 2004 *apud* Moss, 2010), o que o caracteriza como como um importante processo para o desenvolvimento profissional.

A partir do planejamento docente, estruturado no processo documental, surgem diferentes possibilidades de comunicar as jornadas educativas, seja sobre as crianças ou sobre a vida cotidiana, seja de forma semanal, semestral ou anual (Fochi, 2020). Esta forma de organizar os modos de comunicar é definida por Fochi (2020b) como ciclo de comunicação difusa, o qual veremos um pouco mais a seguir.

O início da tarde...

A campanha da escola passa a tocar frequentemente, um novo turno vai começar na escola. Enquanto as crianças chegam, o movimento na sala das professoras indica que é hora de voltar ao trabalho. A tarde se inicia. Cris havia reservado um momento para conferência de algumas comunicações e também para finalizar alguns ajustes do próximo “evento” da escola – quando as famílias são convidadas a conhecer os percursos das aprendizagens das crianças, através das comunicações. Este dia já está previsto no ciclo de comunicação difusa e no calendário da escola, desde o início do ano, quando foram definidos em reunião. Agora, é hora de rever as comunicações que estão sendo finalizadas, organizar a impressão do que está pronto e criar um bom convite à comunidade, além de repassar os combinados às professoras sobre o modo de organização para o dia do evento.

A Documentação Pedagógica como estratégia central para acompanhar e conduzir a ação pedagógica



Tornando visível a jornada pedagógica da escola

Dedicar-se a momentos como o que foi narrado acima, faz parte da rotina da coordenadora pedagógica Cristiane. Ela entende que realizar esse acompanhamento, junto às professoras, é uma forma de testemunhar e apoiar o modo como estão interpretando e comunicando as aprendizagens das crianças. Além disso, garantir momentos de compartilhamento com as famílias, são excelentes oportunidades de comunicar os processos de transformação que a escola vem desenvolvendo.

A perspectiva de transformação, neste contexto, é ancorada na estratégia da documentação pedagógica como forma de sustentação para a ação pedagógica. A partir dessa ideia, a documentação pedagógica auxilia na compreensão dos processos, na escuta, na reflexão, nos modos de planejar, projetar e narrar o cotidiano da escola (FOCHI, 2019; 2020, 2021).

A documentação pedagógica contribui com a reflexividade acerca dos modos de fazer e de narrar as aprendizagens e o cotidiano pedagógico, possibilitando que essas ações sejam reconfiguradas, porque as torna “visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo” através da reflexividade (Moss, 2010, p. 17). De acordo com Moss (2010) através da prática reflexiva pode-se compreender de forma mais aprofundada essas ações, que impactarão no planejamento e na documentação a respeito das ações pedagógicas.

Ou seja, a documentação pedagógica envolve modos de fazer, de refletir, de projetar e de narrar o cotidiano e as aprendizagens das crianças, mas também, envolve modos de documentar e comunicar esses processos, a partir da construção de significados de forma compartilhada, e por isso permite transformações nas diferentes formas de relação que se estabelecem na escola: relação entre adultos, relação entre crianças, relação entre adultos e crianças, relação com o cotidiano, com as aprendizagens, com o conhecimento (Fochi, 2021).

Através da documentação pedagógica é que se pode promover e testemunhar as transformações do contexto. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica encoraja e fortalece a narratividade das professoras com o intuito de tornar visíveis suas ações, experiências e aprendizagens, assim como das crianças (Fochi, 2019; Paige-Smith; Craft, 2010). A narrativa, então, é um modo de produzir

significados e, portanto, de construção da identidade da escola, das crianças e dos adultos (Bruner, 2001).

Articular todos esses aspectos e tornar visíveis tais transformações, é um movimento tão importante quanto as próprias comunicações em si, e esse é o papel da coordenadora pedagógica: articular aquilo que foi planejado, executado e o que será documentado; articular a visibilidade do conhecimento construído pelas crianças com o conhecimento construído pelos adultos; articular o que se deseja comunicar com as diferentes temporalidades que envolvem a vida na escola.

No trecho abaixo, é possível perceber o modo como a coordenadora Cristiane tenta fazer essas articulações:

O próximo encontro com as famílias acontecerá nas próximas semanas, em julho. Neste dia, serão entregues os relatórios das aprendizagens das crianças e a primeira parte do processo investigativo de cada turma. Há algumas professoras na sala da equipe diretiva finalizando suas escritas, outras estão na sala reservada ao planejamento, também organizando as comunicações, e vez ou outra alguma delas solicita o apoio de Cristiane. A coordenadora está em frente ao seu computador, alternando sua atenção entre a leitura e conferência dos relatórios e comunicações com possíveis orientações que as professoras solicitam, relacionadas à escrita e a organização do evento propriamente dito. (**Diário de pesquisa, 2023**).

Cristiane envolve-se com o todo, desde a construção do planejamento, até a criação de um modo de comunicar. Ela apoia a narratividade das professoras, auxilia em suas reflexões e traz ideias inovadoras que possam tornar as comunicações ainda mais atraentes. Além disso, Cristiane pensa e estrutura a data do evento, desde a elaboração do convite à comunidade, até a organização de toda a programação (como será o atendimento às famílias, se haverá uma recepção afetuosa, um piquenique, etc). Essa parte geralmente é organizada em parceria com a diretora, que é quem deverá tomar as decisões finais.

O que a coordenadora faz, além de ser um compromisso com suas atribuições profissionais, é uma forma de garantir que a ideia de avaliação construída junto ao OBECI, a partir de orientações e normativas estabelecidas para a educação infantil, seja, também, garantida na escola. Afinal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) afirmam que a avaliação nesta etapa deve se consolidar a partir de observações críticas e criativas acerca das crianças, suas ações e relações no cotidiano, através de registros variados, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem. As DCNEI

(Brasil, 2009) reforçam, também, que as documentações produzidas pela escola, devem favorecer o reconhecimento, por parte das famílias, a respeito das aprendizagens e da vida cotidiana das crianças, assim como, a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido.

Portanto, a ideia de um aparato instrumental, atrelado à estratégia da documentação pedagógica, como já discutido anteriormente, favorece os modos de fazer instituídos no contexto educativo: através dos modos de planejar, de avaliar e de comunicar sobre a vida cotidiana e as aprendizagens das crianças (Fochi, 2020; 2021).

Com relação ao aparato instrumental, aqui discutiremos sobre o segundo nível: *o ciclo de comunicação difusa*, que, de acordo com Fochi (2021, p. 153) trata-se de

um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico. Acontece de forma sistemática ao longo do ano, tornando-se visível a partir das diferentes situações da vida da criança na escola, individualmente e em grupos.

A sistematização das comunicações, através do ciclo de comunicação difusa, na escola, possibilitou que as alternativas se ampliassem, tornando essas comunicações cada vez mais criativas, complementares e descentralizadas da ideia de um único documento.

“Construímos o ciclo de comunicação difusa nas primeiras reuniões de planejamento coletivo, no início do ano”, relata Cristiane. Ao lado de sua mesa, fixado no mural, lá está ele. Cris relata que após elaborarem o ciclo de forma participativa, ainda nas primeiras reuniões do ano, o assunto também foi pauta no primeiro encontro do OBECI. Lá, muitas reflexões surgiram a respeito do que poderia ou não se configurar como estratégia de comunicação. Assim, puderam incluir outras formas que não estavam previstas, como os momentos de reunião com as famílias, onde a proposta da escola é apresentada e, também, o vídeo institucional que foi feito para as redes sociais da escola (**Diário de pesquisa, 2023**).

A exemplo disso, podemos perceber, no trecho abaixo, que os **relatórios descritivos** (antes, considerados como os principais documentos de avaliação das aprendizagens das crianças) passaram a ser muito menos burocráticos e, principalmente, complementares a outras formas de comunicação.

Enquanto Paola está escrevendo, Cristiane me explica sobre as mudanças que foram percebidas na escrita dos relatórios. A coordenadora pontua que as professoras passaram a encarar essa tarefa com menos ansiedade, pois,

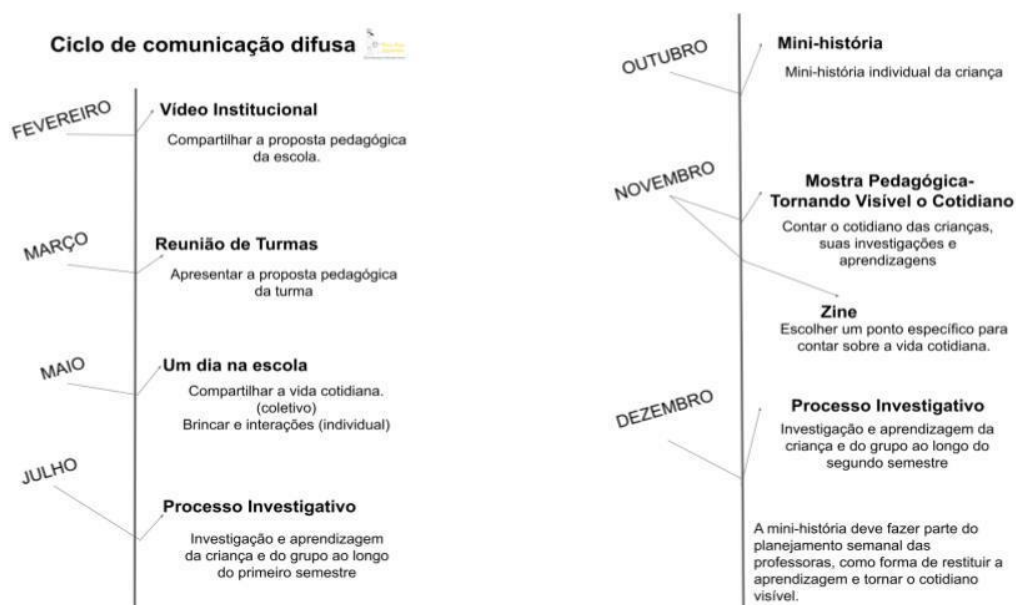
agora conseguem eleger com mais facilidade aquilo que querem ou não escrever, aquilo que precisa ou não ser descrito. Paola, então, vira-se na minha direção e complementa: “Nossa! Minha escrita, por exemplo, melhorou muito do ano passado pra cá! Agora, eu consigo decidir o que quero escrever e comunicar pras famílias, porque levo em conta o que já comunicamos antes e o que ainda vamos comunicar, pra não ficar repetitivo. Eu não fico mais sofrendo com isso, sabe?” (**Diário de pesquisa, 2022**).

Para Fochi (2021), o ciclo de comunicação difusa favorece o entendimento a respeito da avaliação como estratégia contínua de acompanhamento acerca das aprendizagens das crianças e do cotidiano pedagógico. Assim, ele se constrói a partir da escolha de diferentes modos de narrar e comunicar o cotidiano e as aprendizagens das crianças, partindo das seguintes dimensões:

- i) crianças e o grupo do qual fazem parte; ii) múltiplos aspectos e temas (vida cotidiana, relacionamentos, investigações, momentos de brincadeira);
- iii) diferentes temporalidades em que ocorrem (situações semanais, em períodos mais longos, anualmente) (Fochi, 2021, p. 153).

Vejamos a seguir o ciclo de comunicação difusa que foi construído na escola, no início do ano de 2023:

Figura 16 – Ciclo de comunicação difusa da EMEI Pica-Pau Amarelo, 2023



(Processo Formativo, Ciclo de comunicação difusa, 2023, EMEI Pica-Pau Amarelo).

Fonte: processo formativo da coordenadora Cristiane (2023).

Ainda nas primeiras reuniões de Planejamento Coletivo, do ano, foram definidas as comunicações que integrariam o ciclo de comunicação difusa da escola.

Nestas reuniões, também são discutidos aspectos do planejamento de contexto, que se inicia logo nos primeiros dias de fevereiro, ainda sem a presença das crianças e que se estende até o final de março, podendo ser revisitado sempre que for necessário. Parte do que estrutura o planejamento de contexto, será comunicada através da comunicação “Um dia na escola”, entregue às famílias no mês de maio, com o objetivo de contar sobre o cotidiano das crianças.

A seguir, podemos ver um breve relato das professoras Bianca e Isabel, a respeito da entrega da comunicação “Um dia na escola”:

Na quarta-feira à noite entregamos a primeira comunicação para as famílias, um dia na escola. Foi um momento de troca, diálogo e de parceria. Muitas famílias relataram o quanto estavam felizes e percebendo a evolução dos filhos. Percebemos no olhar deles que estavam encantados com as comunicações que estavam recebendo (**Bianca e Isabel, Processo Documental, 2023**).

E, também, alguns fragmentos de imagens extraídos do próprio documento:

Figura 17 – Um dia na escola - FE2AB



Fonte: Processo Documental das professoras Bianca e Isabel (2023).

A comunicação “Um dia na escola” é uma importante estratégia a ser compartilhada com as famílias, pois evidencia a complexidade e a riqueza da vida cotidiana para a construção das aprendizagens das crianças (Fochi, 2021).

Também no início de fevereiro, quando as crianças ainda não haviam retornado à escola, um vídeo institucional foi lançado nas redes sociais, contando

um pouco mais sobre a proposta pedagógica da escola. Com o mesmo objetivo, as reuniões de turma e a assembleia com as famílias, ocorridas no final do mês de março, também integram o ciclo.

Figura 18 – QR Code para acessar o vídeo



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quando o atendimento às crianças é iniciado, em fevereiro, inicia-se também a construção das mini-histórias, com periodicidade semanal e de forma compartilhada com as famílias, seja através dos painéis que dão corpo à segunda pele da escola, ou através das redes sociais da escola. As mini-histórias que foram elaboradas ao longo do ano, também fazem parte de outro momento de comunicação para as famílias, no mês de outubro, quando a escola realiza o Conselho de Classe do segundo semestre. Neste momento, as famílias são convidadas a participarem e recebem, ao menos, uma mini-história da criança.

Figura 19 – Registro sobre o Conselho de Classe e entrega de Mini-histórias



Fonte: Processo Documental da professora Bruna (2023).

Em meados de março, todas as turmas estão focadas na escolha da investigação que será realizada com as crianças. A partir dessa investigação, as professoras planejam as sessões de forma semanal, para que as crianças possam realizar suas investigações e desenvolver suas aprendizagens. As comunicações dos *Processos Investigativos* são realizadas em dois momentos distintos: a primeira parte das investigações é comunicada em julho, junto à entrega dos *Relatórios Descritivos*; e a segunda parte, é comunicada no final de novembro ou início de dezembro, pouco antes da entrega dos relatórios descritivos finais. Em julho, a escola optou por comunicar a primeira parte do processo investigativo a partir de diferentes fragmentos do percurso, já em dezembro, foram compartilhados com as famílias os livretos com a segunda parte das investigações. Em ambos os momentos, foram compartilhados os percursos de forma individual, mas, também, coletiva.

Além disso, também fizeram parte do ciclo de comunicação difusa da escola, a *Mostra Pedagógica - Tornando visível o cotidiano*, com o objetivo de contar sobre o cotidiano, as investigações e as aprendizagens de todas as crianças, com a

entrega, também, dos *Zines* através da escolha de alguns desses aspectos da jornada pedagógica.

Ao observar o modo como a coordenadora Cristiane acompanha as professoras ao longo de seus planejamentos e também da escolha de suas formas de narrar e comunicar os processos que envolvem as aprendizagens das crianças e a vida cotidiana, é possível perceber a importância do ciclo de comunicação difusa instituído na escola:

Enquanto lê um relatório, Cris orienta a professora, auxilia na troca de termos e palavras, ajuda a organizar os parágrafos e a fazer emergir novas ideias. Em muitos momentos, ela não dá a resposta pronta, faz com que a professora pense sobre a criança e busque seus registros para poder descrever de forma apropriada o que deseja contar. Percebo que esse acompanhamento se dá não só durante a escrita, mas antes e depois também. Outro dia, durante o momento reflexivo com a professora, lembro que Cristiane fez alguns apontamentos que deveriam ser levados em conta na hora da escrita. Assim como, quando ela me relatou que faz uma leitura minuciosa de cada texto, depois de escritos, deixando sugestões, quando necessário. Sobre esse processo, Cristiane afirma que, após definirem o ciclo de comunicação difusa da escola, esse ano, a escrita dos relatórios fluiu com mais facilidade: “o relatório é obrigatório na rede, mas nem por isso precisa ser penoso. Eu via o quanto era difícil pra elas (professoras) antes, ficavam um tempão escrevendo sobre cada criança, páginas e páginas. Hoje não mais. Agora elas escolhem o que é importante pra escrever lá” (**Diário de pesquisa, 2023**).

Cristiane acompanha e apoia as diferentes formas de comunicação estabelecidas na escola, sempre pensando sobre o que precisa ser comunicado, quais as comunicações contribuirão e vão gerar mais impacto positivo para o entendimento da proposta pedagógica. Ela se responsabiliza pelas comunicações e pela segunda pele que ocupam os espaços comuns (da entrada, dos corredores, da biblioteca e refeitório, entre outros), elabora os convites à comunidade, acerca dos momentos compartilhados em família, alimenta as redes sociais, entre outros movimentos.

Junto às professoras, Cristiane auxilia na escolha e na elaboração dos percursos que serão comunicados, seja a respeito das aprendizagens ou do cotidiano pedagógico, ajudando as professoras a construírem uma certa coerência.

Vejamos, abaixo, um trecho de observação sobre o planejamento da professora Bruna, na companhia da coordenadora Cristiane. As duas estão analisando as possibilidades de comunicação em torno do processo investigativo da turma FE3B:

Bruna está planejando junto com Cristiane. As duas estão analisando o cronograma do semestre. A partir deste cronograma, Cris vai lhe fazendo alguns questionamentos, um deles, a respeito das próximas comunicações, o formato que a professora vai escolher e suas pretensões para comunicar, especialmente com relação ao processo investigativo da turma. Bruna indica que pretende fazer comunicações diferentes para os grupos de crianças que integram sua turma, por estarem seguindo diferentes percursos na investigação. Mas ainda não definiu o tipo de comunicação. Ambas se voltam para o processo documental, e discutem sobre o andamento da investigação da turma. Percebo que a professora está bastante orgulhosa do trabalho que tem feito, especialmente por ter compreendido que é possível conduzir diferentes linhas de investigação, com cada grupo que compõe sua turma, embora o tema central seja o mesmo. Bruna resgata suas narrativas, a partir de um ponto específico do processo documental e afirma que foi ali que passou a se dar conta da necessidade de conduzir a investigação de outra forma. Após muitas conversas com Cristiane, Bruna passou a pensar muito sobre o assunto e começou a perceber com mais clareza os diferentes interesses que suas crianças demonstravam. Ela se arriscou e passou a aprimorar sua escuta com cada grupo, dentro da turma. Agora, deseja comunicar esses diferentes percursos, com o auxílio da coordenadora (**Diário de pesquisa, 2023**).

Ou seja, a professora Bruna se dá conta que as teorias das crianças de cada grupo, podem conduzir a investigação por caminhos diferentes, ainda que o tema da investigação seja o mesmo. Ao narrar as aprendizagens dessas crianças, Bruna evidencia que cada grupo, assim como cada criança, aprende de forma particular. Desse modo, a forma como ela irá comunicar essas aprendizagens revela que a professora cria diferentes oportunidades de aprendizagem, partindo dos diferentes interesses das crianças.

Na imagem abaixo, um fragmento do processo documental da professora Bruna e sua turma FE3B, que mostra as três comunicações, de acordo com cada grupo de crianças:

Figura 20 – Comunicações sobre o Processo Investigativo da turma FE3B



Fonte: Processo Documental da professora Bruna (2023).

Em todos os tipos de comunicação, instituídos na escola, a coordenadora pedagógica Cristiane destaca, para as professoras, a importância de escolher aquilo que desejam comunicar, seja sobre cada criança ou sobre grupo. Cristiane pontua sobre as escolhas das professoras, que têm relação direta com sua proximidade e capacidade de interpretação a respeito do contexto educativo (Fochi, 2020).

Quando se refere à ideia de planejamento, compartilhada pelo OBECI, Fochi (2020) faz referência ao significado dessas escolhas. De acordo com o autor, o planejamento da ação pedagógica, que também envolve a produção das comunicações, além de se configurar como uma excelente oportunidade de

estar aberto e atento às crianças e ao contexto [...] representa um conjunto de escolhas que traduzem nossas crenças e nossas defesas e é a nossa construção de um capital narrativo pedagógico, para testemunhar outra maneira de se fazer escola e educação (Fochi, 2020, p. 103).

A narratividade, de acordo com Fochi (2020, p. 101), é uma “forma de negociar significados para nossas vidas e de produzir teorias, projetando futuros”. Por isso, a construção de um *capital narrativo* é uma importante “alternativa de mudança na medida em que os professores e as crianças, na escola, se sentirão engajados ética e moralmente aos seus discursos, sentimentos e ações” (Fochi, 2020, p. 101).

As comunicações da jornada educativa da escola são pensadas a partir de longos processos de reflexão e de narratividade entre a coordenadora pedagógica e as professoras e elucidam que a documentação pedagógica é a estratégia utilizada para conduzir e sustentar a ação pedagógica. Este é um importante momento de aprendizagem para as professoras, pois é possível, através do diálogo e das reflexões, reverem suas concepções e seu modo de fazer, de maneira que contribuam ainda mais com a forma como as crianças percebem suas aprendizagens e a forma como as famílias percebem isso também.

Vejamos no trecho abaixo as ações da coordenadora Cristiane frente aos processos que envolvem as comunicações da escola:

As professoras Miriã e Ângela estão atentas às orientações de Cristiane, a respeito do arquivo que contém a comunicação a ser entregue para as famílias. A coordenadora pedagógica avisa que já revisou a parte textual e questiona sobre a forma que será apresentada a capa. As professoras respondem que farão individualmente, para cada criança, mas que o conteúdo será sobre o coletivo. Cris inicia uma série de sugestões que incluem ajustes na formatação e no layout do documento. Enquanto uma

das professoras vai anotando todas as orientações, a outra tira algumas dúvidas (**Diário de pesquisa, 2023**).

Ao comunicar os processos de aprendizagem e o modo como o cotidiano pedagógico se estrutura, a escola se compromete com as necessidades de transformação e possibilita a construção de significados por todos os sujeitos envolvidos (Dahlberg, Moss e Pence, 2020).

Alguns dias antes do momento programado com as famílias, Cristiane elabora um convite que será enviado através dos meios de comunicação que a escola utiliza.

O convite elaborado para a comunidade é carregado de sensibilidade. Desde a escolha da fonte, a fotografia que o estampa, até o modo como as famílias são convidadas a comparecer, há muito do que a escola pretende comunicar no dia no evento (**Diário de pesquisa, 2023**).

Esse convite também revela um pouco da identidade da escola, e talvez instigue a comunidade a querer saber mais sobre o evento que se aproxima. O convite traz elementos que evidenciam um pouco da proposta pedagógica da escola e, também, o que será comunicado através deste evento. O uso de um QR code, que remete o espectador a conteúdos em vídeo sobre o cotidiano das crianças, corrobora com a ideia de que a escola está sempre buscando formas de inovar, ou seja, de aliar os saberes pedagógicos aos saberes tecnológicos como um modo de alavancar sua proposta pedagógica.

A escolha das fotos também é importante, pois, além de sinalizar sobre o conteúdo que será o foco ao longo da Mostra, evidencia que a vida cotidiana é o cerne da proposta de escola.

Passados alguns dias desde o encontro com as famílias, em uma das visitas à escola, tomei conhecimento sobre os “resultados” desse encontro:

Cristiane conta, radiante, que este foi um momento muito significativo com as famílias. A II Mostra, que também teve entrega de comunicação, evidenciou aspectos da vida cotidiana na escola, mas também sobre as aprendizagens das crianças com relação aos processos investigativos. Cris relata que este foi um encontro marcado pela participação de quase 90% das famílias, o que representa um grande e importante objetivo sendo alcançado pela escola: a integração com as famílias. “Foi um dia bonito de sol, teve piquenique, os espaços de toda escola estavam organizados e disponíveis para as famílias desfrutarem” (**Diário de pesquisa, 2023**).

Figura 21 – Convite II Mostra Pedagógica de 2023.



II Mostra Tornando Visível o Cotidiano
EMEI Pica-Pau Amarelo

Dia 25 de novembro de 2023
Das 9h às 11h30

Uma manhã de sábado, planejada em cada detalhe para tornar visível o nosso cotidiano e as aprendizagens das crianças.







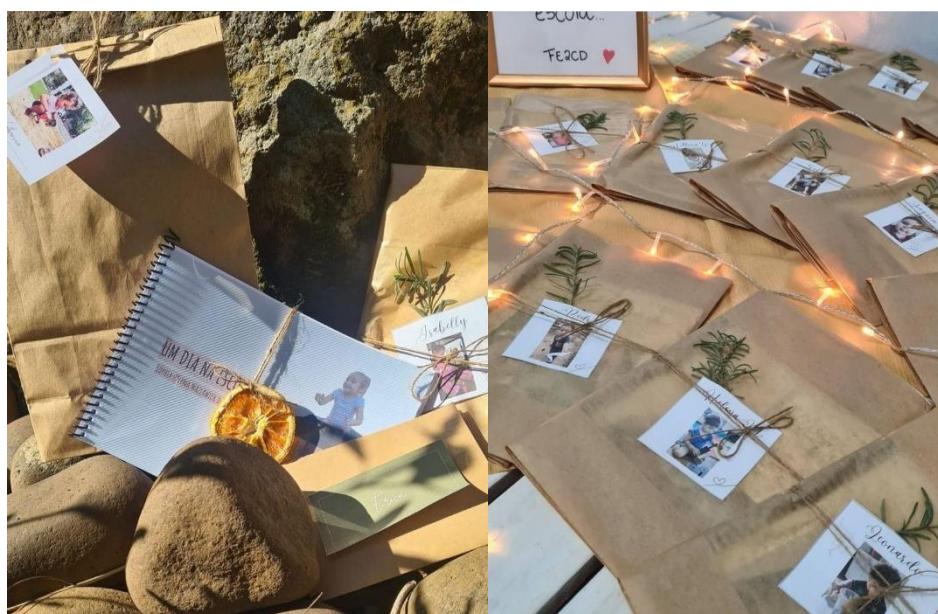
Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

Em outro momento organizado para receber as famílias e lhes entregar a comunicação “Um dia na escola”, Cristiane traz o seguinte relato:

“Foi a primeira vez que entregamos a comunicação ‘Um dia na escola’, estávamos com receio de como seria, se as famílias iriam gostar, entender. As gurias se empenharam muito, os livretos ficaram lindos, e as famílias compareceram e gostaram muito, foi um número bem bom pra uma quarta-feira. Acho que desde o ano passado as famílias vêm percebendo a mudança da nossa proposta e estão empolgadas”. Essa comunicação foi elaborada para comunicar o cotidiano de forma coletiva por turma, porém, também contava com uma parte individual, de cada criança, que tratava sobre suas interações e brincadeiras (**Diário de pesquisa, 2023**).

Os dois momentos oportunizados às famílias, com o objetivo de apresentar formas de comunicar as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico, nos ajudam a pensar sobre a ideia que se constrói em torno da relação escola - família. Historicamente, essa é uma relação pautada por dificuldades de estabelecer e/ou sustentar vínculos. A minha experiência como coordenadora pedagógica me fez ter contato com outras tantas gestoras, e sempre que discutíamos sobre as relações entre as famílias e a escola, era preciso culpar um dos lados pela falta, e normalmente esse lado era o da família. Os fatores que impactam negativamente nessa relação são diversos, e pontuá-los não é o objetivo aqui. Mas penso ser importante reafirmar a função da coordenadora pedagógica na articulação dessas relações.

Foto 8 – Registros da entrega de comunicações “Um dia na escola” em 2023



Fonte: Instagram da EMEI Pica-Pau Amarelo (2023).

Diaz e Perez (2023, p. 1) apresentam um Mapa de Articulação da coordenação pedagógica, com alguns exemplos de ações necessárias à coordenadora, que enfatiza um modo de fazer colaborativo em parceria com outros atores do contexto educacional. São cinco grandes categorias, e uma delas se dedica especificamente à *parceria com familiares/responsáveis e estudantes*. Dentre algumas das ações esperadas para a coordenação pedagógica, estão a promoção de encontros com as famílias e o compartilhamento de ações e comunicações que evidenciem a proposta pedagógica da escola.

As famílias precisam não só conhecer e entender a proposta pedagógica da escola, mas também precisam encontrar um espaço de diálogo, e para isso são necessários esforços por parte da escola para mediar esse processo, seja através de reuniões, de eventos, da entrega de comunicações, mas, também, criando uma abertura para que as famílias “estejam” na escola, cotidianamente. Para Pound (2010) prestar contas às famílias, além de ser uma responsabilidade dos profissionais que atuam na educação infantil, é uma forma de criar uma parceria entre família e escola.

Oportunizar espaços e tempos para a participação efetiva das famílias, é uma estratégia interessante para sua aproximação com o contexto escolar, de maneira que possam ampliar sua compreensão a respeito do desenvolvimento infantil, das

aprendizagens das crianças, dos processos educacionais e da importância de seu papel na escola.

Vejamos um trecho extraído do PPP da escola, que narra sobre a percepção que a escola foi adquirindo sobre oportunizar momentos com as famílias, para que elas pudessem construir um entendimento a respeito das práticas pedagógicas:

[...] a escola planeja e organiza atividades com o objetivo de integrar as famílias, envolvê-las em atividades junto a seus filhos e contribuir para com o entendimento acerca das diversas questões do desenvolvimento infantil. Observamos que estas ações modificam a forma como as famílias percebem o trabalho da escola, as quais passam a valorizar gradativamente os progressos das crianças bem como a ação pedagógica desenvolvida **(Novo Hamburgo, 2022, p. 09)**.

De acordo com Pound (2010, p. 77) “elaborar um trabalho com as crianças em que os pais possam participar no momento adequado é algo que molda a forma como o ambiente educacional é organizado”. Ou seja, ao mesmo tempo em que as famílias começam a se sentir pertencentes ao contexto escolar, porque passam a conhecer e entender a proposta da escola e passam a fazer parte dela, os profissionais passam a assumir que a relação com as famílias não é só importante, mas fundamental.

A exemplo disso, vejamos a consideração que a coordenadora pedagógica Cristiane faz a respeito da proposição de um novo espaço, que também comunica:

Caminhando pela escola, fui fotografando alguns espaços que estão modificados, além de perceber que a segunda pele dos espaços ganhou novos contornos, percebi a composição de um espaço organizado com capas de chuva, guarda-chuvas e galochas, além de contar com alguns registros que narram sobre as experiências das crianças do lado de fora. Ao retornar para a sala da coordenadora Cristiane, comentei sobre minhas percepções, e elogiei o novo espaço. Cristiane comentou que há tempos vem pensando sobre a necessidade de criá-lo, e que agora, aos poucos, estão conseguindo torná-lo cada vez melhor. Ela diz que pensou em deixá-lo visível e acessível a quem entra na escola, justamente porque percebe que, assim, as famílias enxergam o que as crianças fazem lá fora, quando chove, e passam a contribuir com mais elementos para este espaço, de forma espontânea **(Diário de pesquisa, 2023)**.

A cena registrada em meu diário, aconteceu em uma visita feita à escola, logo após o período das férias de julho de 2023. Na ocasião, me chamou a atenção a organização de um novo espaço, por isso achei pertinente comentar com a coordenadora sobre as minhas impressões. O mais importante nessa cena, a meu ver, não é a composição do espaço em si (que já revela uma concepção importante:

o fato de que mesmo no inverno, as crianças podem frequentar os espaços externos), mas a ideia de tê-lo como um espaço comum, disponível a todas as crianças e com a possibilidade de se tornar ainda mais atrativo, através das contribuições das famílias. O espaço, nesse sentido, também é uma forma de comunicação e integração.

Foto 9 – Espaço com capas, botas e guarda-chuvas



Fonte: acervo da autora (2023).

Assim, ao invés de convocar às famílias apenas para momentos pautados por queixas relacionadas às crianças ou para grandes eventos marcados pela necessidade de angariar fundos, a EMEI Pica-Pau Amarelo opta por inverter essa lógica: convidando as famílias a acessarem a escola no cotidiano para experimentarem o pátio ou o espaço reservado à leitura, antes de irem embora; permitindo que entreguem seus filhos diretamente para a professora - na porta da sala; estabelecendo diálogos, ainda que breves, para informar ou saber sobre como foi o dia da criança.

A escola entende que estreitar os vínculos com as famílias, em um contexto educacional marcado pela importância atribuída à vida cotidiana e às aprendizagens das crianças, é uma importante estratégia para tornar visível a ação e a intenção pedagógica daquela escola, através de diferentes formas de comunicação, demarcando cada vez mais sua identidade e pedagogia.

Nos diferentes espaços da EMEI Pica-Pau Amarelo, tornamos visível quem são os adultos e crianças que ali habitam, quais são as propostas que acontecem e as concepções que acreditamos serem essenciais. Todos os espaços possuem uma segunda pele, por meio de fotografias, textos, mini-histórias, desenhos, produções gráficas, organizados em murais, quadros ou fixados nas paredes (**Novo Hamburgo, 2022, p. 62**).

Gardner (1999), ao referir-se às escolas de Reggio Emilia, afirma que o motivo principal para o seu sucesso foi a dedicação dos profissionais para transformá-las em *comunidades ótimas* para todos. Segundo o autor, isso é possível porque há um sentido ampliado de comunidade, onde família e escola dão sustentação ao desenvolvimento das crianças. Além disso, há a oferta permanente de um ambiente físico que é “saboreado por sua beleza”, onde as experiências e aprendizagens das crianças são evidenciadas em todos os espaços, corroborando com sua característica convidativa (Gardner, 1999, p. 106).

Na EMEI Pica-Pau Amarelo essa característica também é presente. Anteriormente, ao narrar a primeira cena a partir das minhas notas no diário, pude experimentar a mesma sensação de bem-estar que sentia ao adentrar o espaço da escola. Um tipo de bem-estar que está ligado às relações que se estabelecem ali, mas também à estética daquele contexto e sua organização, onde as paredes, os artefatos e as pessoas narram os acontecimentos. Nas imagens abaixo é possível ter uma ideia sobre a constância nas formas de comunicar. Através das paredes dos corredores da escola, uma segunda pele vai se formando, e conta sobre as crianças, sobre as profissionais, sobre a vida cotidiana.

Foto 10 – Segunda pele: paredes que contam sobre pessoas e acontecimentos



Fonte: acervo da autora (2023).

Durante o acompanhamento de um planejamento entre uma professora e a coordenadora pedagógica Cristiane, pude perceber o quanto ela se preocupa com o que será comunicado através da segunda pele:

Enquanto confere as comunicações que estão sendo preparadas pela professora, Cristiane aproveita para reforçar a importância daquilo que tem sido escolhido para compor a segunda pele das salas referência e do mural que fica ao lado da porta de entrada da sala. Ela relembra que a segunda pele precisa se constituir a partir de fragmentos das investigações, de comunicações sobre a organização cotidiana e das mini-histórias [...] Cris me conta sobre a ideia que teve para compor a segunda pele dos espaços comuns da escola, de transformar alguns trechos do PPP em comunicações fixadas nas paredes da escola, que narram a história, as concepções, a ação pedagógica que acontece na escola (**Diário de pesquisa, 2023**).

A segunda pele é definida por Ceppi, Zini e Freitas (2013, p. 33) como uma “pele psíquica [...] provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes”. De acordo com os autores, a segunda pele contribui com a constituição de

[...] um ambiente que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência (Ceppi; Zini; Freitas, 2013, p. 33).

Neste sentido, a segunda pele contribui para a criação da memória pedagógica da instituição (Fochi, 2016), possibilitando a reafirmação de suas crenças, concepções e valores a partir da visibilidade empregada às aprendizagens das crianças e ao cotidiano pedagógico. De acordo com Craft e Paige-Smith (2010, p. 39), através das fotografias das crianças, de suas produções e de trechos com suas falas, é possível “criar narrativas visuais nas quais o seu envolvimento e as suas vozes estejam presentes”, e isso, segundo as autoras, é um fator importante para acentuar a qualidade da educação ofertada no contexto, porque demonstra o quanto o trabalho das crianças é importante (Craft; Paige-Smith, 2010).

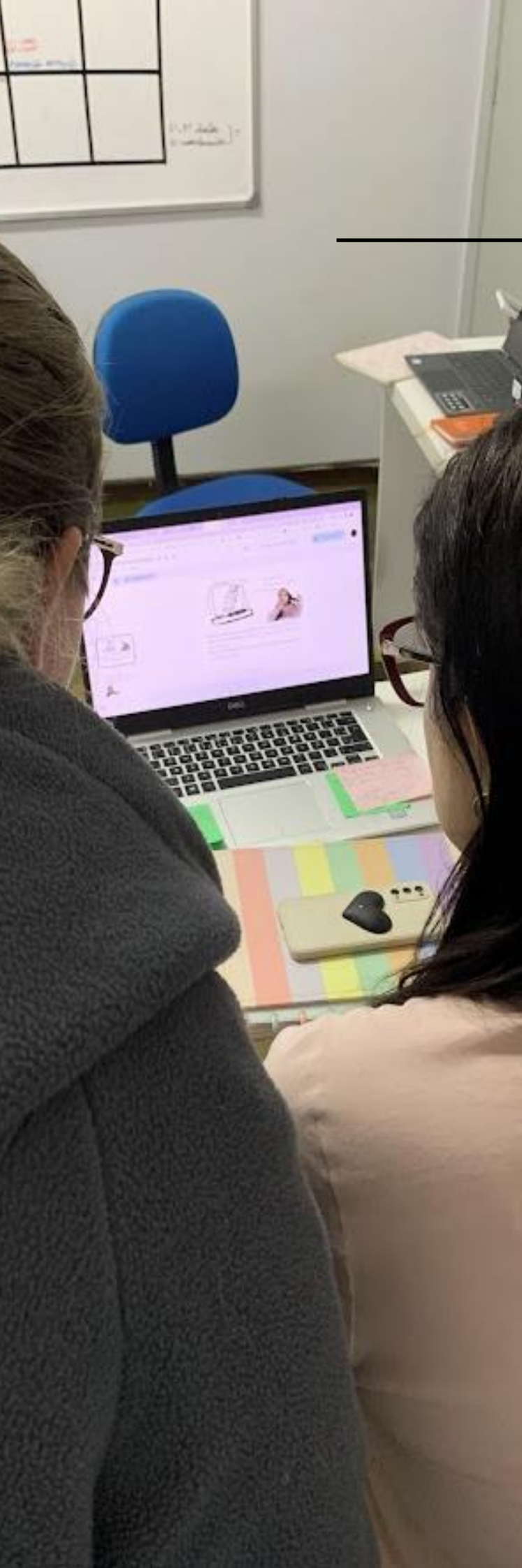
Além disso, de acordo com Rinaldi (2013), a comunicação, seja através da segunda pele, de livretos, de mini-histórias,

[...] não se limita a tornar visível o que é, mas, pelo contrário, tornando visível uma experiência, em certo sentido, a faz existir, torna-a compartilhável e aberta aos “possíveis” (possíveis interpretações, interlocuções múltiplas de crianças e adultos). Além disso, penso que narrar

o processo de aprendizagem requeira o uso da linguagem verbal e visual, não somente em modo narrativo e argumentativo, mas também em modo poético, metafórico, musical, gestual, cenográfico. Em outras palavras, para tornar uma aprendizagem possível e, portanto, narrável e consciente, processos e linguagens são fortemente entrelaçados, para que se sustentem reciprocamente e sustentem a qualidade da própria aprendizagem. O que, de fato, vamos documentar – e, portanto, fazer existir – é o sentido comovente da procura de significados que crianças e adultos estão vivendo juntos. Um sentido poético que uma linguagem poética, metafórica, analógica pode construir e restituir na sua inteireza holística.

Comunicar o trabalho, as aprendizagens das crianças ou o cotidiano, portanto, significa comunicar a pedagogia que sustenta a escola, e com isso, as crenças, os valores, as concepções que estão envolvidas. Comunicar, na perspectiva da documentação pedagógica é uma forma de tornar visível a pedagogia aos profissionais, às crianças, às famílias e ao poder público. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2020, p. 206) a documentação pedagógica é o “ponto de partida importante para o diálogo, mas também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla”, porque provoca abertura e visibilidade dos processos na escola.

Neste sentido, para a EMEI Pica-Pau Amarelo, essa é uma importante estratégia de sustentação aos modos de “investigar, refletir e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças” (Fochi, 2021, p. 156), possibilitando assim que a educação e o cuidado sejam evidenciados como uma forma de construção de significados para a educação infantil (Fochi, 2021).



A Liderança Pedagógica

A tarde...

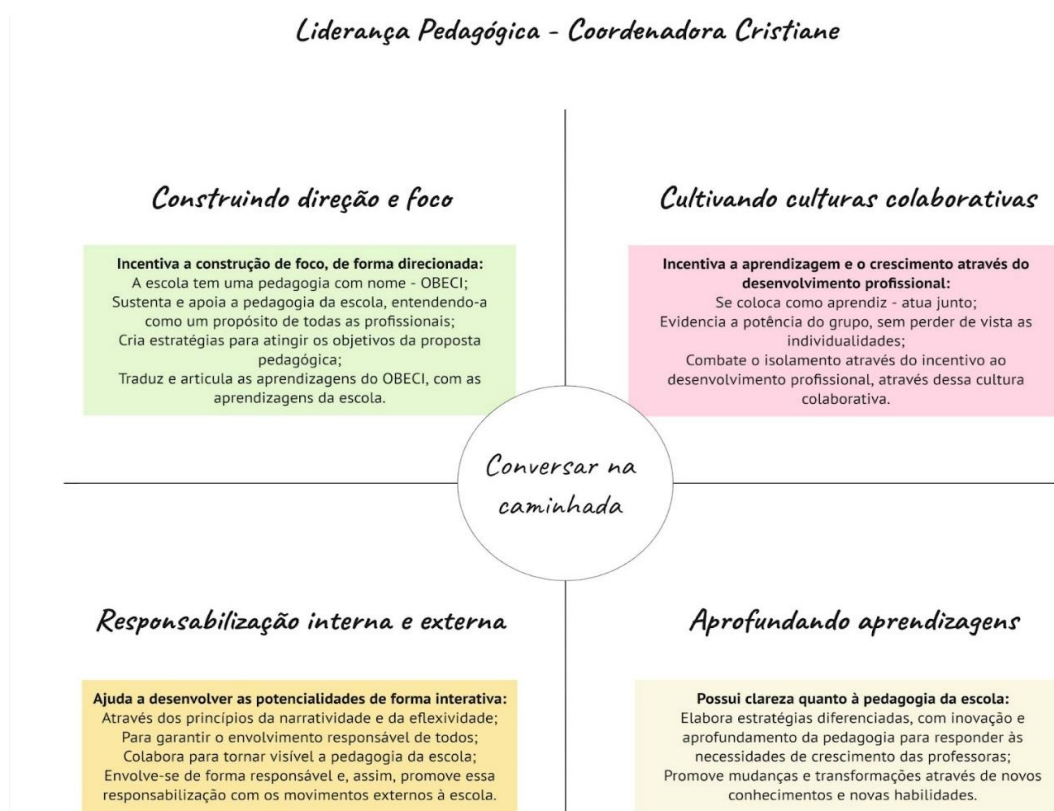
Cristiane sempre reserva momentos, em sua rotina, para o “fazer compartilhado”, junto às professoras. Aquele fazer com as mãos na massa mesmo, onde ela ajuda as professoras a colocarem na prática tudo aquilo que reverbera nos encontros reflexivos e teóricos. Um destes momentos será compartilhado hoje com a professora Paola. A escola toda está em fase de planejar o contexto, e Cris já havia me dito que os meses de fevereiro e março, em especial, são bem significativos para esse planejamento. Paola havia organizado sua sala referência, em fevereiro, para receber as crianças, uma organização simples, que permitisse um processo de acolhimento tranquilo. Porém, passadas algumas semanas, ela, assim como as demais colegas, já conhecera um pouco mais sobre as crianças e pode perceber, de forma mais específica, os seus interesses e necessidade, então é hora de ressignificar os espaços da sala referência. Cris está bem atenta a estas necessidades, porque acompanha os planejamentos da professora, e propõe uma intervenção na sala, junto a ela. Enquanto as crianças são atendidas pela professora de projetos, Cris, Paola e Lucy (a funcionária responsável pela limpeza e higienização) vão juntas até a sala referência da turma FE3A para reorganizá-la. Enquanto a coordenadora e a professora estão focadas nas possibilidades de melhorias no espaço, Lucy vai auxiliando na higienização e na reorganização de móveis e utensílios. Juntas, as três vão criando novos contornos ao ambiente.

Uma coordenadora que conversa na caminhada

Até aqui, tenho discutido sobre a rotina da coordenadora Cristiane, através da sua jornada de “Um dia na escola”, para apresentar, a partir de diferentes estratégias formativas, o modo como ela promove o desenvolvimento profissional das professoras, acompanhando-as e sustentando suas aprendizagens. Assim, a última etapa dessa narrativa, tem o objetivo de apresentar a rotina da coordenadora, a partir das estratégias que ela utiliza para otimizar o seu trabalho. Estratégias, estas, que podem refinar e ajudar na continuidade das relações interpessoais e dos processos formativos, tanto das professoras, quanto dos seus.

Para isso, inspirada pela *estrutura da coerência* (Fullan; Quinn, 2022) apresentada ainda no capítulo 4, apresento um esquema que ilustra o modo como a coordenadora pedagógica Cristiane atua - assumindo a posição de liderança pedagógica - e que nos ajuda a compreender como ela constrói coerência no contexto em que atua, a partir do apoio e da sustentação do desenvolvimento profissional de seu grupo de professoras:

Figura 22 – A liderança pedagógica Cristiane e a estrutura da coerência



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Inicialmente cabe ressaltar sobre a importância da organização de uma rotina, como elemento orientador para o trabalho da coordenadora pedagógica. A esse respeito, as autoras Diaz e Perez (2023, p. 43) defendem que

Uma rotina organizada é um valioso instrumento de planejamento de ações e relações que vão compor sua atuação na escola. Situar as atividades que serão realizadas no tempo e no espaço pode ser um caminho importante para que suas diferentes atribuições sejam contempladas no dia a dia e estejam articuladas entre si.

Além disso, a rotina da coordenação pedagógica se estrutura a partir das necessidades de apoio e sustentação ao desenvolvimento profissional dos professores, e serve também para ajudar a nortear suas ações e seus objetivos na escola. O desafio está na busca por “equilíbrio e coerência” (Diaz; Perez, 2023, p. 50) para organizar essa rotina, de modo que toda escola seja beneficiada com isso, mas, principalmente, os próprios coordenadores e coordenadoras.

Conhecer a rotina de Cristiane, tem sido algo fundamental nessa pesquisa, porque nos ajuda a entender como e porque suas ações acontecem, em benefício de uma escola que tem apresentado tantas transformações positivas.

Conversávamos sobre sua atuação como coordenadora e o assunto rapidamente se encaminhou para a organização de sua rotina. Cristiane comentou que, às vezes, tem a sensação de que exercemos nossa função como se fôssemos polvos, porque temos que dar conta de tudo: “É difícil conciliar tudo, mas eu vou me ajustando. Tem dias mais agitados e outros menos, daí eu aproveito”. Perguntei a ela, então, como ela faz para dar conta, e Cristiane me respondeu que, embora alguns dias sejam mais cansativos, ela não deixa que eles a sufoquem, e acaba elegendo as prioridades. Um outro ponto importante é que a diretora Daiana lhe ajuda nisso, lhe trazendo clareza nesses momentos. Cristiane considera que todos os momentos de sua rotina são importantes. Desde o momento da chegada, quando ela já passa de sala em sala para poder organizar o turno, os momentos em que reserva um tempo para almoçar com as professoras e até aqueles momentos mais difíceis e tensos, onde ela precisa fazer alguma intervenção de forma mais incisiva. Segundo ela, tudo é importante porque em todos os momentos ela aprende e coloca as professoras em constante aprendizagem também. Cristiane não me disse uma ordem de importâncias para suas ações, na rotina diária, mas defendeu que acompanhar os planejamentos das professoras tem sido uma de suas funções mais importantes, porque é a partir deles que ela consegue ter uma noção do todo, para depois ir focando nas partes. Para Cristiane, o principal é garantir melhores práticas com as crianças e uma atmosfera de bem-estar global. **(Diário de pesquisa, 2023).**

O que ela quer dizer, ao final desse trecho, é que sua prioridade é garantir a aprendizagem e o bem-estar de todos, crianças e adultos. Quando se refere a “melhores práticas”, Cristiane está se referindo às aprendizagens das professoras, o

que pode impactar no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Assim como, quando se refere a garantia de uma “atmosfera de bem-estar global”, significa que ela espera que a escola seja um ambiente tranquilo, acolhedor, que atenda as necessidades das crianças e dos adultos e que promova experiências interessantes.

Nesse sentido, de acordo com Diaz e Perez (2023), Cristiane prioriza, através de suas ações, a principal finalidade da escola - garantir o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças - e a principal função da coordenação pedagógica - garantir as aprendizagens dos adultos para assegurar o desenvolvimento da pedagogia no cotidiano pedagógico, através de processos formativos contínuos e situados.

As autoras Dias e Perez (2023) elencam cinco categorias que nos ajudam a classificar as ações da coordenação pedagógica. Em síntese, essas categorias tratam sobre: i) Gestão curricular da unidade escolar; ii) Acompanhamento das aprendizagens dos estudantes; iii) Formação de professores em serviço; iv) Parceria com familiares/responsáveis e estudantes; v) Estudo pessoal e autoformação. De acordo com essas autoras, não há um modelo a ser seguido que possa dar conta dessas cinco categorias, pois, esse é um exercício que deve ser revelado na prática, de acordo com a necessidade de cada contexto (Diaz; Perez, 2023).

No caso de Cristiane, ao longo das análises, foi possível verificar que as atividades realizadas por ela se articulam com uma rotina que evidencia sua função formadora, no sentido de sustentar a qualificação do trabalho das professoras. Estas, são atividades que representam, também, uma articulação com a proposta pedagógica da instituição. A seguir, apresento um quadro que sumariza a atuação de Cristiane. Na coluna da esquerda, descrevo os principais objetivos de trabalho e na coluna da direita, as principais ações dentro de cada categoria:

Quadro 6 – Sumarização das ações da coordenadora Cristiane

Objetivo	Ações para consolidação do objetivo
i) acompanhamento do trabalho e das aprendizagens das professoras	<ul style="list-style-type: none"> • acompanhamento ao planejamento individual das professoras; • acompanhamento dos processos formativos junto ao OBECI; • sustentação junto das professoras das reflexões que são articuladas nos encontros do OBECI; • observações e registros a respeito das práticas cotidianas das professoras; • breves intervenções cotidianas junto às professoras; • organização e gerenciamento do “Planejamento Coletivo”, dos “Momentos Reflexivos” e dos “Conselhos de Classe” da escola.
ii) desenvolvimento e aprendizagens das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • acompanhamento do trabalho das professoras (nos momentos formativos individuais e coletivos); • nos momentos formativos coletivos, no cotidiano; através do diálogo com as famílias e a comunidade escolar; através do acompanhamento da transição para a etapa seguinte; • através do acompanhamento externo às crianças que são público-alvo da inclusão; • organização das comunicações, da segunda pele e dos espaços comuns da escola.
iii) gestão pedagógica da escola	<ul style="list-style-type: none"> • organização dos turnos de trabalho: planejamento das professoras, intervalos, entradas e saídas; • atendimento às famílias; • organização dos processos formativos da escola; • acompanhamento e atualização do PPP e demais documentos pedagógicos; • acompanhamento das avaliações das professoras; • entrevista e acompanhamento das estagiárias;
iv) autoformação	<ul style="list-style-type: none"> • participação nos processos formativos junto ao OBECI; • participação dos momentos formativos junto à SMED/NH; • momentos de organização e estruturação dos momentos formativos da escola, os quais exigem estudos e aprofundamento de saberes; • participação em cursos, seminários, congressos e eventos externos; • leituras e estudos a partir de indicações feitas pelo OBECI e pela SMED/NH.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A ideia aqui não é discutir cada uma de suas funções, até porque, muitas já foram discutidas ao longo da análise, e sim, fornecer um panorama geral dos principais objetivos de trabalho compreendidos por Cristiane e quais as principais ações que ela efetivamente realiza para garantir os processos de formação e transformação da escola. Com isso, na sequência do texto, apresento algumas

estratégias, utilizadas por essa coordenadora, para construir coerência nos processos pedagógicos, ou seja, o modo como Cristiane articula as dimensões formativa e transformativa neste contexto.

A busca pela coerência, a qual Fullan e Quinn (2022) se referem, significa, também, reconhecer que os profissionais, especialmente os que ocupam papéis de líderes, precisam ter clareza sobre o significado de suas ações, ou seja, eles precisam saber o que fazem e o porquê o fazem. A liderança pedagógica frequentemente precisa tomar decisões e assumir posicionamentos assertivos, atuar na linha de frente, conduzir a ação pedagógica da escola e se dedicar à formação e ao desenvolvimento profissional do grupo de professores.

Nesta perspectiva, é necessário que a coordenação pedagógica garanta a articulação das diferentes funções que lhe cabem - de formação e transformação do contexto, entre os diferentes profissionais que atuam na escola e entre os saberes necessários para a formação de professores.

Para Placco, Almeida e Souza (2011), as funções de articulação e transformação estão ligadas à função formativa da coordenadora pedagógica. Uma formação que esteja relacionada à pedagogia da escola, ao mesmo tempo que contribua com o desenvolvimento profissional de todos.

Como vimos anteriormente, a pedagogia da escola se orienta por uma abordagem pedagógica partilhada no e pelo OBECI, que parte da investigação e da escuta, possibilitando que, tanto no interior do próprio OBECI, quanto no interior das escolas participantes, os profissionais possam investigar sobre a própria profissionalidade, sobre o cotidiano na educação infantil e, também, sobre o modo como as crianças aprendem (Fochi, 2019).

A ideia, defendida por Fochi (2019, p. 140), é buscar a afirmação de “uma pedagogia relacional que reconheça a centralidade da criança mas que também saiba identificar a importância do papel do adulto no processo educativo”. O autor nos ajuda a refletir sobre a lógica existente nas relações entre adultos e crianças, defendendo a necessidade de reposicionar esses papéis (Fochi, 2019). Para isso, a compreensão sobre a *relação entre a criança e o currículo* é fundamental para a construção de uma outra lógica (Fochi, 2019).

De acordo com Fochi (2019), no OBECI, essa compreensão tem sido construída a partir do reconhecimento da criança na sua inteireza e como sujeito histórico e cultural de direitos; da necessidade de aprender a escutar as

subjetividades das crianças, evidenciando seu papel no processo educativo; de que tais competências se constroem através de processos formativos e do desenvolvimento profissional dos adultos.

Nessa perspectiva, os Organizadores da Ação Pedagógica (Fochi, 2019) ajudam a consolidar esse reposicionamento, porque é a partir deles que os profissionais podem refletir e verificar suas ações. Para Fochi (2019), os Organizadores surgem a partir da recorrência de alguns temas, emergentes dos contextos educativos, que frequentemente eram discutidos e refletidos, estes temas tratavam sobre:

[...] a organização do tempo, pois na medida em que avançávamos com as reflexões, mais notório ficava que o modo como a gestão do tempo acontecia nas escolas era problemática; o tipo de materiais que se oferecia para as crianças e as razões dessa oferta; o modo como organizar o espaço para superar uma simples ideia de decoração ou espaço recreativo e passar a compreender o espaço como relação; o trabalho com os pequenos grupos como alternativa para escutar as crianças e, talvez o principal tema, o reposicionamento do adulto e seu papel frente às crianças (Fochi, 2019, p. 200).

Assim, como no OBECI, a EMEI Pica-Pau Amarelo evidencia os Organizadores da Ação Pedagógica como conteúdos centrais ao longo dos processos formativos, entendendo que é através da discussão, da reflexão e da construção de conhecimento sobre a vida cotidiana que a relação dos adultos para/com as crianças poderá ser reposicionada. De acordo com Fochi (2019, p. 179)

Qualificar a vida cotidiana significa pôr atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias. Garantir que os meninos e as meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas que acontecem em uma instituição, sem apressá-los, sem artificializar os modos que eles podem apreender o mundo, é um aspecto central na invenção da docência. E isso significa reposicionar o adulto.

Reposicionar o papel do adulto, implica a mudança de posturas, de ações e de pensamentos com relação à criança. De acordo com Fochi (2019) é necessário o engajamento de toda equipe que constitui a escola, porque é a partir do diálogo compartilhado que reside a possibilidade de causar transformações nos contextos, inclusive das relações entre os adultos e as crianças. E para que isso se torne possível, a função da coordenadora pedagógica é essencial, pois é ela quem

organiza, os processos formativos individuais e coletivos de sua equipe (Fochi, 2019).

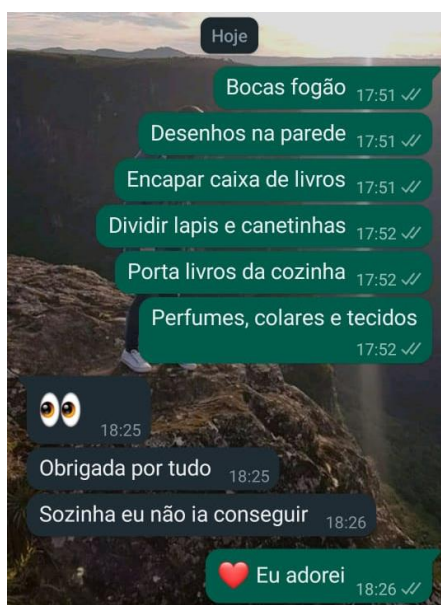
Cristiane me informa sobre sua organização para o mês e pontua que uma de suas principais funções nos últimos dias tem sido repensar os espaços das salas referência. Algumas professoras demonstram ter mais facilidade com relação a isso, outras nem tanto. As principais dificuldades que Cris tem percebido são referentes a circunscrição e posição dos espaços, que ainda não estão adequadas, o excesso de móveis e utensílios que por vezes as professoras mantêm nas salas e, até o desalinhamento dos móveis. Cris relata que estes são pontos que influenciam diretamente na organização e autonomia das crianças, e sabe que, pela dificuldade de algumas colegas em percebê-los, ela precisa ajudar de forma pontual, precisa fazer junto com as professoras (**Diário de campo, 2023**).

Analisando a cena narrada logo no início desta seção, é possível perceber que tais ideias se consolidam, pois a coordenadora Cristiane se coloca à disposição das professoras para apoiá-las e orientá-las diante do desafio de reconfigurar os espaços da sua sala referência. Cristiane, ao perceber uma certa fragilidade na sala referência da professora Paola, decide intervir, sem que para isso seja necessário esperar por um momento formativo formal.

Cris, Paola e Lucy estão na sala da turma FE3A. Cristiane inicia pontuando sobre as produções das crianças que estão espalhadas por diferentes espaços na sala: “o ideal não é colocar desenhos espalhados pela sala toda, aqui tu precisas criar um microclima, de repente colocar eles perto do espaço das investigações, o que tu achas?”. Paola fica pensativa, mas logo começa a retirar os desenhos pendurados, para realocá-los novamente. Em seguida ela lança as ideias que teve com relação à sala e Cris vai contribuindo com suas sugestões, indicando o que ainda tem de material na escola que poderá ser útil para concretizar tais ideias. A cada modificação que pretende fazer, Cris pede o consentimento da professora, explicando-lhe o motivo. Paola é muito receptiva às sugestões de Cristiane. As duas seguem movendo móveis, realocando objetos, enquanto Lucy vai auxiliando na limpeza e até na reorganização. Paola se direciona para o espaço de leitura e afirma que deseja manter alguns livros porque percebe ainda o interesse das crianças por eles. Cris complementa dizendo que após reorganizarem a biblioteca da escola, ela vai separar mais alguns livros para a turma. Paola vai separando alguns materiais que deseja manter e Cris vai lhe perguntando sobre sua utilidade e intencionalidade, fazendo com que a professora reflita. Enquanto isso, Cris relembra que a organização da sala precisa ser estrategicamente pensada de modo que contemple também os momentos de descanso das crianças. Paola e Cristiane seguem na organização, mas agora focadas nos últimos ajustes. Cris pontua sobre a importância de trazer mais plantas e flores para a sala. Após muitas modificações, a sala já está com outro visual (**Diário de campo, 2023**).

Após organizarem a sala juntas, Cristiane envia à professora as últimas considerações, para que fiquem registradas. Paola, por sua vez, esboça seu agradecimento.

Figura 23 – Diálogo no WhatsApp - Cristiane e Paola



Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

Ao promover, também, breves momentos formativos ao longo da jornada, Cristiane provoca constantes reflexões e aprendizagens a respeito das práticas junto às crianças, contribuindo com as transformações no contexto (Fullan; Quinn, 2022; Hargreaves; Fink, 2007). Essa é uma de suas características que lhe colocam no papel de liderança pedagógica (Pinazza, 2014), porque além de orientar e acompanhar os processos, ela atua junto, “fazendo a organização avançar” (Fullan; Quinn, 2022, p. 123).

Amparada pelas conceitualizações de Fullan e Quinn (2022), Hargreaves e Fink (2007), Pinazza (2014), entre outros autores, encontrei no conceito de liderança uma característica que pode ser fundamental para a profissionalidade da coordenação pedagógica, principalmente, por conta da responsabilidade atribuída ao cargo: gerenciar a ação pedagógica na escola e promover o desenvolvimento profissional de professores e professoras.

Para Pinazza (2014), especificamente, a liderança é pedagógica (e como já referido em outro momento), e é através desse prisma que eu analiso o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica Cristiane. De acordo com esta autora, a liderança pedagógica desempenha um papel fundamental frente às transformações da escola: de enfrentar os desafios atuais, do mundo contemporâneo, caracterizado pela *complexidade e aceleração dos processos*

(Pinazza, 2014, p. 60). Já para Fullan e Quinn (2022, p. 122), o papel dos líderes educacionais deve assegurar a combinação entre “continuidade e inovação”.

Ambas as reflexões acrescentam que a liderança pedagógica (Pinazza, 2014) ou a liderança de aprendizagem (Fullan; Quinn, 2022), necessita disponibilidade para atuar de forma centrada e confiante diante dos desafios que se apresentam no cotidiano, além de garantir o trabalho colaborativo, integrando todas as partes que constituem a escola.

A essa postura, Formosinho (2003 *apud* Pinazza, 2014) nomeia como o papel *metaintegrador* da liderança pedagógica. Ou seja, o autor destaca sua importância para a integração de diferentes setores e profissionais que compõem o contexto educacional (Formosinho, 2003 *apud* Pinazza, 2014).

O papel *metaintegrador* fica evidente na postura de Cristiane, não só quando organiza a sala com a professora Paola, convidando a funcionária Lucy a estar junto, mas, também, quando possibilita que essa organização e as transformações que aconteceram, circulem pela escola.

Quando eu ajudo uma professora em determinada tarefa ou a mudar alguma coisa, percebo que todas as outras professora vão aprendendo e fazendo dessa mesma forma. Deixo claro que elas não estão fazendo para mim, porque eu gosto - essa era a fala que elas tinham antes – elas estão fazendo porque a escola acredita nisso, a pedagogia que a gente escolheu pede isso. Com o tempo, elas começaram a perceber a influência disso no trabalho delas. Começaram a se perguntar sobre a organização da sala, por exemplo, e agora não estão mais organizando porque “eu pedi” ou “porque eu quero”. Elas perceberam que, com as mudanças na turma daquela outra professora que ajudei, os espaços possibilitavam que as crianças brincassem em pequenos grupos e se organizassem. Eu faço junto e elas percebem as mudanças reais. Eu boto a mão na massa e aí, quando vejo, elas estão fazendo também. Às vezes, percebo que isso ajuda também a elas verem o que fica melhor, mais bonito esteticamente **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/23)**.

Quando Cristiane escolhe envolver-se diretamente no trabalho pedagógico conduzido pelas professoras, ela está desempenhando seu papel *metaintegrador* (Formosinho, 2003 *apud* Pinazza, 2014). Porque a organização dos espaços, assim como dos materiais e a gestão do tempo, diz respeito a uma outra compreensão de escola e de relações entre adultos e crianças que requer um trabalho colaborativo e de integração (Fochi, 2019).

A postura de Cristiane corrobora com as ideias defendidas por Fullan e Quinn (2022), quando afirmam que um dos papéis dos líderes, que buscam a coerência

educacional, é cultivar uma cultura colaborativa. Nesse sentido, segundo os autores (Fullan e Quinn, 2022, p. 124):

- a “mentalidade do crescimento é a base da cultura”;
- os líderes são modelos para os demais profissionais - além de aprender e fazer junto com eles;
- o desenvolvimento profissional é a estratégia de aprendizagem perseguida;
- o contexto requer o trabalho colaborativo.

Repensar os espaços é apenas um dos pontos que compõem a organização da ação pedagógica na EMEI Pica-Pau Amarelo, e, assim, o planejamento de contexto da professora, mas que traz muitas considerações a respeito do modo como a escola sustenta sua pedagogia, o modo como a coordenadora a gerencia e o modo como o trabalho que acontece ali está em permanente busca pela coerência nos processos.

Desde os primeiros dias do ano letivo, as salas referência já possuem uma organização prévia, com espaços minimamente pensados a partir de cada faixa etária e, também, da organização estabelecida pela escola como um todo. A partir disso, a coordenadora Cristiane atua junto às professoras, de maneira que realizem juntas as mudanças e adequações que as crianças necessitam.

Há alguns dias teve encontro do OBECI, e no encontro do Grupo Gestor, que foi muito focado no planejamento de contexto das escolas - no modo como está acontecendo, no modo como estão sendo observados, pensados e planejados os espaços, o tempo, os materiais, os grupos, o início das investigações, etc - Cristiane relata que foi um encontro que “reverberou” demais. “O Paulo falou muito sobre os espaços, sobre a composição de espaços investigativos, que tem que ter outros espaços investigativos, mesmo não sendo específicos sobre o tema da investigação da turma. Ele falou muito sobre detalhes que eu nunca tinha me atentado”. Enquanto relatava, Cristiane demonstrava que estava muito empolgada, era nítido nas suas expressões. Percebo que após esse encontro, ela voltou pra escola a todo vapor, pronta para colocar a mão na massa, ela disse que não quer esquecer aquilo que aprendeu. **(Diário de pesquisa, 2023).**

Ao colocar em prática suas aprendizagens, Cristiane não só contribui com as aprendizagens da professora Paola e da funcionária Lucy, como, também, as desafia constantemente à reflexão sobre o fazer. Cristiane não faz o trabalho pela professora, ela atua junto, apoia suas escolhas, mas, também, provoca reflexões. A colaboração de Cristiane trouxe um outro olhar para a professora, através de um conhecimento aprofundado que Cristiane compartilhou, contribuindo para a qualificação do trabalho da professora.

O conhecimento aprofundado de Cristiane certamente tem sido construído junto ao OBECI, através de uma jornada formativa ampliada que, além de focar em temas específicos que envolvem a prática docente, também oportuniza a discussão de temas relacionados à gestão escolar. Juntas, essas duas dimensões tendem a contribuir com a transformação das práticas. O que Cristiane faz, enquanto liderança pedagógica, é traduzir e compartilhar esses conhecimentos, além de estar atenta às necessidades pedagógicas das professoras. Segundo Fullan e Quinn (2022), os líderes têm o dever de se questionar constantemente sobre a qualidade das aprendizagens no contexto. Além disso,

É essencial construir clareza nos objetivos de aprendizagem, ter precisão nas práticas pedagógicas e promover a construção de capacitação e competências coletivas para mobilizar uma mudança consistente nas práticas (Fullan; Quinn, 2022, p. 75)

De acordo com Bruner (1997), o que Cristiane faz, atuando junto, é oferecer à Paola um *andaime*, que sustente suas dificuldades, mas, à medida que a professora avançar, adquirindo confiança e entendimento suficientes, esse andaime pode ser descartado. Ainda assim, a coordenadora Cristiane não irá abandonar a professora, aos poucos, ela vai deixando com Paola a responsabilidade de gerenciar a própria aprendizagem.

Ângela procura Chris para pedir orientações sobre o planejamento no processo documental. Ela tem dúvidas, especificamente sobre a reflexão semanal, sobre o que precisa colocar nessa reflexão. Cris faz as devidas orientações, dizendo que a reflexão precisa englobar um pouco de tudo que foi importante, não só das investigações das crianças. Ela fornece a resposta, mas imediatamente resgata alguns pontos do planejamento, através dos observáveis escolhidos pela professora sobre a semana, e a questiona sobre essas escolhas, pois se estão ali precisam informar alguma coisa. Nesse momento, percebo que a professora fica pensativa. **(Diário de campo, 2023).**

A cena narrada sobre a professora Ângela e a coordenadora Cristiane não foi captada durante o momento de planejamento compartilhado entre elas, ou seja, programado. O fato ocorreu enquanto eu observava a rotina da coordenadora, que realizava outras tarefas. Ângela estava na sala de planejamento, que fica do lado oposto à sala de Cristiane, ela havia optado por planejar sozinha, pois estava focada na escrita. Em certo momento, Ângela teve dúvidas e procurou Cristiane, que

prontamente lhe atendeu. Um breve momento, mas que também revela a dimensão formativa que é constante e, muitas vezes, não requer um planejamento prévio.

Para Fullan e Quinn (2022), *conversar na caminhada* é um conceito que define bem esses movimentos que envolvem o diálogo e a reflexão permanentes sobre as práticas. Os autores acreditam que dessa forma pode haver uma compreensão coletiva a respeito dos processos que acontecem na escola, assim como das transformações no contexto. Logo, quando Cristiane se coloca presente e disponível ao grupo de professoras, ela garante que a ação pedagógica esteja voltada à pedagogia da escola. De acordo com os autores, *conversar na caminhada* “é, ao mesmo tempo, um ótimo indicador e uma ótima estratégia para o grupo se tornar mais claro e mais comprometido individual e coletivamente” (Fullan; Quinn, 2022, p. 126).

Cristiane atua junto, é assertiva e caminha ao lado das professoras, e proporciona que as pessoas se tornem *mutuamente influentes* (Fullan; Quinn, 2022). Ainda assim, respeita cada tempo, cada opinião e história de vida, porque sabe das dificuldades que permeiam a profissão docente e entende que todo processo de aprendizagem é permeado por erros e acertos. De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. 28), bons líderes educacionais “convidam à inovação, permitem a ocorrência de erros, desde que as pessoas aprendam com eles, e reconhecem o papel das primeiras tentativas para o processo de aprendizagem”.

Tem coisas que eu preciso falar e eu falo com jeito, eu cuido muito disso. Mas eu não deixo passar. Tem coisas que eu não negocio com as gurias, tem coisas que eu consigo negociar. Eu escolho as batalhas que vou me dedicar. Por exemplo, eu não vou ficar fazendo mil cobranças ao mesmo tempo da professora, porque às vezes com essa não dá, mas com outra ok. Então eu escolho: se a relação da professora com a criança está me incomodando, que eu vejo que está difícil, e ela também não está com um planejamento tão bom, eu vou escolher intervir na relação dela com a criança **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Cristiane não só auxilia no processo de evolução das professoras que mais demonstram dificuldades, trazendo soluções, apontamentos e possibilitando momentos de estudos individuais, como, também, encoraja aquelas que possuem mais experiência ou facilidade, desafiando-as a atingir novos níveis de conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste grupo, há professoras mais

experientes e que tem um certo acúmulo de saberes com relação ao modo de fazer da escola, assim como há professoras menos experientes. E todas são importantes.

Com relação a isso, Fullan e Quinn (2022, p. 2) defendem que

Quando as pessoas podem conversar e compreender a partir do caminho, aí temos uma experiência completa e real. Quando as pessoas podem se explicar especificamente, elas se tornam mais claras; quando podem explicar as ideias e ações umas às outras, elas se tornam mutuamente influentes. Quando um grande número de pessoas passa a fazer isso com o tempo, elas socializam os recém-chegados e tudo se torna sustentável.

No trecho relatado abaixo, é possível verificar a atuação de Cristiane, que vem ao encontro disso:

Cris relata que chegaram professoras novas na escola, vindas de outras realidades bem diferentes do que acontece na Pica-Pau. Diante do desafio de orientá-las e contextualizá-las, Cris afirma que tem se preocupado em oferecer a essas professoras uma espécie de “receita de bolo”, sobre vários aspectos da pedagogia da escola, como por exemplo sobre a acolhida e adaptação das crianças, o momento da higiene – que envolve a troca de fraldas, os momentos de alimentação. Isso porque, Cristiane acredita no modo específico de fazer a docência na escola e que compartilham no OBECI, e caso as professoras precisem entender melhor, estas receitas estarão disponíveis, se não precisarem tudo bem. Além disso, uma das primeiras ações que ela julga serem importantes, é fornecer o acesso à imersão do OBECI, pois ali contém um pouco de tudo isso que a escola acredita. Outro ponto importante, é que ela orienta tanto as professoras novas quanto as mais antigas a se ajudarem mutuamente, porque acredita que na prática coletiva seja a melhor forma de compartilharem aprendizagens (**Diário de campo, 2023**).

Assim como é importante ter um olhar sensível, cuidadoso e acolhedor com quem chega, para Cristiane, também é importante encorajar e desafiar as professoras mais experientes:

Ao longo do planejamento, Cristiane lembra sobre uma publicação que acontece na rede periodicamente. Sua ideia é que Bruna participe para compartilhar suas práticas, através da escrita de um artigo. Cris a incentiva, dizendo que seria bem importante ela tornar visível seu trabalho, pois Bruna tem evoluído a cada dia mais. Enquanto Bruna argumenta, parecendo ter receio da proposta, ao mesmo tempo que revela um sorriso, Cristiane volta-se para a estante de livros e procura alguns exemplares de publicações de outras edições do evento. Ela folheia algumas páginas e mostra para a professora alguns dos artigos que foram escritos. Em seguida, Cris abre o edital em seu computador e as duas passam ler alguns trechos juntas. Cris segue tentando convencer a professora a participar, e como uma cartada final, a coordenadora se prontifica a ajudar Bruna desde a inscrição até a fase da escrita. A professora, ainda com o sorriso no rosto, parecendo um pouco sem jeito, diz à coordenadora que vai pensar, mas que se topar precisará mesmo da ajuda de Cristiane (**Diário de campo, 2023**).

Embora a professora tenha demonstrado insegurança com relação a proposta, Cristiane insiste, pois sabe do seu potencial. Pode não ser fácil conciliar a docência com os momentos de estudo e pesquisa, assim como, abrir sua prática também pode ser um processo intimidador. E Cristiane sabe disso. Mesmo assim, ela incentiva e provoca a professora, pois estes, também são momentos formativos e de extrema importância para o tipo de docência que a escola acredita.

Conversar na caminhada é um exercício presente na relação que Cristiane sustenta com as professoras. Isso faz com que ela compreenda os níveis de aprendizagem de cada professora, além de respeitar o tempo necessário, de cada uma delas, para tais aprendizagens (Fochi, 2019).

Cris faz questão de me contar sobre o Fórum de educação da rede, que aconteceu há dois dias. Muito orgulhosa, ela conta que as professoras que apresentaram foram muito bem, representaram a escola de forma primorosa e, para além disso, após a apresentação, elas relataram que se sentiram muito bem, que o nervosismo foi gigante, mas que a satisfação em compartilhar suas práticas foi muito maior. Algumas professoras chegaram a verbalizar que se sentiram tal como a coordenadora, que este foi um desafio que elas superaram pois aprenderam com Cristiane o modo de fazê-lo **(Diário de campo, 2023)**.

As professoras puderam compartilhar suas práticas e, assim, revelaram também as concepções e crenças de sua escola. A coordenadora Cristiane esteve junto, acompanhando e encorajando-as, mas não interferiu em suas ações. Ela oferece sua presença, ao mesmo tempo que convoca as professoras a participarem e se envolverem diretamente com os ideais que acredita, promovendo novas aprendizagens.

Então ela não é uma pessoa que sabe das coisas somente para ela, ela compartilha, entende? A Cris é criativa, está sempre em busca de alguma coisa inovadora. Ela colabora bastante com a gente e pede que a gente colabore também. Então acho que a gente tem uma boa parceira, assim, de gestão pedagógica. Quando está tudo bem, todas andando assim para o mesmo lado, acredito que o trabalho vai refletindo isso também, sabe? **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

Essa atuação de Cristiane evidencia o exercício de uma liderança que se distribui às demais profissionais da escola, ou, como descrevem Lück (2022) e Machado e Formosinho (2016), uma liderança distribuída. Para estes autores, a liderança distribuída descentraliza os processos e se opõe a mecanismos de poder.

Significa que todos os profissionais poderão se engajar com a escola, com novas aprendizagens, com possíveis transformações.

Na concepção de Fullan e Quinn (2022, p. 129), os líderes escolares

devem se concentrar na mobilização para a coerência. Além do desenvolvimento interno de suas escolas, eles também devem se vincular à arena política e de políticas mais amplas, envolvendo-se proativamente nas prioridades e políticas estaduais, às vezes desafiando as diretrizes que geram distrações, mas principalmente descobrindo como usar os requisitos externos para melhorar o desempenho local.

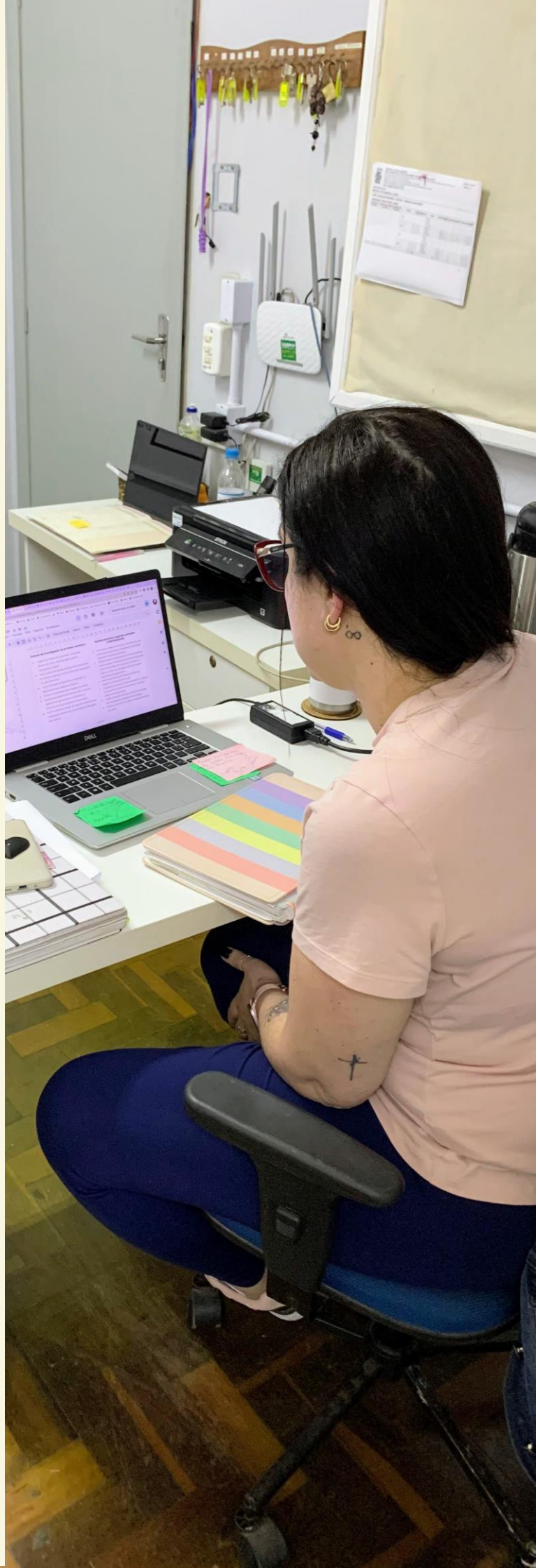
De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. 100), nos contextos educacionais onde a aprendizagem é aprofundada, “existe um profissionalismo que permeia as relações e as decisões a fim de impulsionar a agenda da aprendizagem”. E para atingir níveis mais profundos é necessário cultivar parcerias para a construção do conhecimento que irá circular (Fullan e Quinn, 2022).

Isso quer dizer que, ao compartilhar suas práticas, além de ser uma ótima oportunidade das professoras mostrarem o seu trabalho e visibilizar o trabalho da escola, a escola como um todo tem a possibilidade de contribuir com o conhecimento que circula entre o público presente (a maioria, profissionais que atuam nas escolas da rede de NH). Além disso, oportunidades como esta são importantes para aprofundar o próprio conhecimento e fortalecer o envolvimento responsável de todas as profissionais com a pedagogia da escola.

Antes de se despedir...

Cristiane procura manter atualizado o documento que utiliza para acompanhar os planejamentos e as intervenções com as professoras. O mesmo acontece com o seu “processo formativo”, um documento semelhante ao processo documental, que Cristiane criou para organizar e acompanhar os momentos formativos da escola. Ela acredita que, da mesma forma que as professoras precisam organizar seu planejamento pedagógico em uma ferramenta que lhes possibilite narrar e refletir sobre as ações, ela também precisa ter essa organização. Antes de finalizar seu dia na escola, Cris abre o documento intitulado por ela como “acompanhamento de planejamento”, em seguida, acessa seu “processo formativo”. [...] Ontem teve encontro do OBECI, e Cris demonstra o quanto está motivada e cheia de ideias, então, ela aproveita para registrar tanto do “processo formativo”, os pontos que pretende dialogar no coletivo, quanto no “acompanhamento de planejamento”, as ideias que surgiram a partir das novas aprendizagens, e que ela pretende elaborar na prática com as professoras. Além disso, ela acrescenta todas as intervenções que realizou ao longo do dia com cada professora, as que pretende realizar e, também, acrescenta os combinados que foram feitos. No “processo formativo”, lê alguns pontos que já foram discutidos e, então, abre uma nova página, onde vai colocando tópicos que precisam ser discutidos no próximo planejamento coletivo com a equipe.

A liderança pedagógica



Inteligência distribuída, cultura colaborativa e coordenação pedagógica

As autoras Diaz e Perez (2023) afirmam sobre a importância da coordenação pedagógica utilizar recursos e ferramentas que auxiliem no acompanhamento das práticas pedagógicas e na articulação de saberes e das práticas. Oliveira-Formosinho (2009), por sua vez, afirma que o desenvolvimento profissional dos professores se dá através de apoio e sustentação ao seu crescimento contínuo, possibilitando que revejam suas crenças, concepções e sua relação com o trabalho pedagógico, ou seja, que estejam abertos à mudança.

Na perspectiva de Reed (2010, p. 194), além de adaptarem-se às mudanças, que são inerentes em um contexto de transformação, os professores precisam adquirir “habilidades técnicas, adaptativas, sociais, a capacidade de oferecer uma análise da prática e um trabalho interprofissional constante”. Este autor defende que o desenvolvimento profissional está ligado ao exercício de uma prática reflexiva, através da investigação a respeito da própria prática (Reed, 2010).

De acordo com Fullan (2009) a liderança pedagógica, quando é eficaz, valoriza o desenvolvimento contínuo de seus professores, porque entende que esta é uma forma de elevar a qualidade da ação pedagógica e de provocar as mudanças que são necessárias, por isso, cria condições e estratégias para que o aprendizado esteja em constante renovação.

Nesse sentido, pode-se dizer que as estratégias que Cristiane elabora servem para qualificar e aprimorar o trabalho docente, com vistas a promover mudanças nas práticas docentes e, assim, transformações no contexto. Uma dessas estratégias, é a observação do trabalho das professoras.

Frequentemente Cristiane observa as práticas e as relações que as professoras estabelecem entre pares e com as crianças. Para isso, Cristiane circula pela escola, acompanha momentos do cotidiano junto à turma, como as saídas para o pátio, os momentos de alimentação, as entradas, as saídas. Seu objetivo é captar algumas cenas, e registrá-las através de fotos, filmagens e se possível, até de breves anotações. No entanto, para que suas observações não se confundam com inspeção, ela sempre deixa claro às professoras que o único intuito de utilizar esses registros, é apoiar os processos formativos, através da reflexão e interpretação das práticas cotidianas. Assim, sempre que uma professora informar que não deseja ser filmada ou fotografada, Cristiane irá respeitar sua vontade.

De acordo com Diaz e Perez (2023, p. 143)

A observação pode ser considerada tanto ferramenta da coordenação pedagógica, pois fornece elementos para planejar o próprio trabalho de formação, como estratégia formativa, uma vez que, do ponto de vista do professor que participa do processo desde a etapa de planejamento, isso já o faz refletir e avançar em sua prática didática.

Ao utilizar a observação como recurso pedagógico, Cristiane pode visualizar tanto a forma como as crianças se relacionam com as professoras, como o modo que acontecem os momentos do cotidiano, com o objetivo de qualificar ainda mais esses processos.

Eu aviso elas (as professoras) que eventualmente vou observar e filmar. E elas já sabem. Eu coloco o celular mais perto da barriga, até pra não distrair as crianças. A ideia não é fazer julgamentos ou ficar apontando o dedo, é pra gente poder discutir depois e melhorar, deixar a escola mais tranquila **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Essa ação de observar e registrar é uma estratégia utilizada por Cristiane e que possibilita, junto às professoras, que elas possam dialogar, refletir e contrastar a realidade observada e registrada com a pedagogia da escola, seja através de momentos individuais ou coletivos. Revelando a importância atribuída a documentação pedagógica enquanto estratégia “para investigar, compreender e explicitar internamente a Pedagogia como um sistema complexo de crenças, valores, teoria e prática” (Fochi, 2019, p. 209)

A observação e o registro são, para Cristiane, um meio de reflexão sobre o seu próprio trabalho. Nesse sentido, Domingues (2015, p. 130) defende o uso do registro, para a coordenação pedagógica, como

um aliado para a ampliação da pauta reflexiva, dos avanços construídos, das relações estabelecidas com a prática e, também, promover sua autoformação por meio do estudo de textos, da troca com seu par da mesma escola, ou com outros pares de escolas diversas.

Entendendo que o seu papel principal na escola é de garantir a formação e a aprendizagem da sua equipe, Cristiane toma para si a responsabilidade por aquilo que precisa ser melhorado e repensado. Dessa forma, os encontros do OBECI também se revelam como uma grande oportunidade para Cristiane articular os conhecimentos que lá circulam, com o que se deseja para a escola, além de poder recalculá-la e rever os próximos passos do planejamento pedagógico.

A Cris nos lembra que quando a gente for apresentar, caso algo não esteja certo ou não seja o esperado, ela sempre vai meio que nos defender, sabe? Não sei se é essa a palavra, mas ela diz que se tem alguma coisa não está legal, a primeira pessoa que vai ter que responder será ela, porque é ela que precisa fazer essa ponte. Ela diz pra gente não se preocupar, diz pra apresentarmos o que a gente sabe, porque a responsabilidade da formação é dela. Então, isso, de uma certa forma, faz com que a gente tenha mais segurança e confiança nela, sabe? Porque ela tem mais camadas de conhecimento que nós. Então, se a gente tem uma coordenadora como ela, que se coloca dessa forma, lógico que a gente também vai procurar ela sempre, porque ela vai nos auxiliar **(Miriã, professora - entrevista realizada em 30/10/23)**.

Com o relato da professora Miriã, é possível perceber que Cristiane se coloca como responsável frente às aprendizagens das professoras, porque, de fato, é dela essa responsabilidade, e porque, talvez, ela saiba que as professoras esperam que ela tenha um maior acúmulo de conhecimentos. O papel de liderança pedagógica que ela ocupa, requer que ela constantemente influencie seu grupo, mas isso não quer dizer que ela não possa se colocar como aprendiz junto a ele, pelo contrário, “a aprendizagem conjunta é o que acontece em processos de mudança eficazes” (Fullan; Quinn, 2022, p. 131).

Ontem teve encontro do OBECI, Cris e Paola estão conversando sobre as ideias que foram discutidas no encontro. Cris utiliza várias sugestões que foram feitas pelos outros participantes e as expõe com mais clareza, ela faz isso com a ajuda da “memória do encontro”. Em seguida, Cris faz alguns apontamentos sobre o planejamento da professora e pergunta se sua intenção investigativa ainda é catalogar as sementes com as crianças. A professora responde que sim. Cristiane reitera que ela precisa aprofundar a investigação e fazer novas projeções para o segundo semestre. Enquanto dialogam, Paola demonstra que tem muitas dúvidas e que precisa de ajuda. Cris, então, lembra da apresentação de outra professora (de outra escola), mas que realiza uma investigação parecida, e procura relembrar de alguns pontos que podem ajudar Paola. Ela, então, decide abrir o processo documental desta professora, que por fazer parte OBECI tem seu processo documental compartilhado com toda a comunidade. A ideia é ver como ela realiza sua síntese no processo documental, de forma que inspire o planejamento da professora Paola. **(Diário de pesquisa, 2023)**

Cristiane nem sempre terá as respostas certas ou saberá indicar os melhores caminhos para as professoras. Entretanto, ela aproveita esses momentos como oportunidades para buscar alternativas e aprender junto às professoras. Com isso, Cristiane cria estratégias para ajudá-las a se confrontar com suas dúvidas, ao mesmo tempo que aprendem juntas. Além disso, esse movimento que Cris faz, ao procurar inspiração no trabalho de outra professora, revela que o OBECI é uma

comunidade que fomenta um conhecimento acessível e que pode ser multiplicado para todas as escolas participantes.

De acordo com Diaz e Perez (2023) a coordenação pedagógica tem nas mãos a importante tarefa de observar e refletir constantemente sobre o cotidiano pedagógico, em busca de estratégias adequadas que qualifiquem o contexto. Cristiane sente-se responsável pelo grupo, especialmente pelos encaminhamentos a nível de formação, que é sua principal tarefa na escola. Ao mesmo tempo, quando toma para si toda a responsabilidade diante do desenvolvimento profissional de suas professoras, isso não a faz estagnar. Pelo contrário, Cristiane propõe alternativas e está sempre inovando no que diz respeito aos processos formativos, o que inclui, criar ferramentas que lhe possibilitem dar continuidade ao trabalho.

A coordenadora pedagógica cria condições para que todas as professoras aprendam e colaborem com a pedagogia desenvolvida na escola, de forma cíclica, tal como ocorre no OBECI. Para isso, ela considera importantes os saberes e não saberes de cada uma, suas diferenças, seus modos de aprender, suas culturas. Porque, assim, Cristiane não é a única detentora do saber e toda a equipe tem um papel fundamental e pode contribuir na construção do conhecimento, instituindo o que Lévy (1996; 1998) define como *inteligência coletiva*.

De acordo com este autor, a inteligência coletiva é “distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” (Lévy, 1996, p. 96). Para Lévy (1996, p.120), há um ideal de inteligência coletiva, e este se encontra no reconhecimento de “que a diversidade das atividades humanas, sem nenhuma exclusão, pode e deve ser considerada, tratada, vivida como ‘cultura’”.

A Cris é muito presente. Eu acho que tipo, ela é uma coordenadora que a gente pode contar o tempo todo com ela. Também é uma coordenadora que põe a mão na massa, sabe? Se a gente tem uma ideia, levamos pra ela e ela já começa a agilizar, ela está sempre colaborando. Além disso, a Cris é uma coordenadora muito criativa, traz muitas ideias para a gente, mas sempre se propõe a fazer junto. Por isso eu acho que a escola tem muito dela. E eu acho que justamente por ela ser assim, faz com que a gente também queira um trabalho por excelência, sabe? A gente acaba pegando muitas características dela. Por exemplo, se tu vai apresentar alguma coisa, algum material, alguma documentação, tu já não se conforma em fazer de qualquer jeito, só por fazer, a gente acaba tendo esse olhar dela. Ela tem um olhar assim, de estético, muito bonito. Ou então tu vai perguntar pra ela: “Cris, o que eu posso fazer pra melhorar, pra ficar mais bonito”. E ela vai te dar uma ideia. Ela é muito parceira, é alguém que a gente pode contar. Além de ser muito criativa, ela tem uma bagagem de conhecimento muito grande, que acaba circulando entre nós **(Miriã, professora - entrevista realizada em 30/10/23)**.

O relato da professora Miriã, revela aspectos do trabalho de sua coordenadora e o impacto disso na ação pedagógica, evidenciando que há na escola um conhecimento circulando, através desses modos de fazer que vão sendo compartilhados e, assim, refinados. Miriã, em certo trecho, afirma que a coordenadora é muito criativa e que sempre coloca essa criatividade no trabalho, daí que as professoras acabam desenvolvendo características semelhantes. Gariboldi (2016, p. 159) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a criatividade não acontece na cabeça das pessoas, mas na interação entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sociocultural”.

Da mesma forma que as professoras se sentem influenciadas pelas características de sua coordenadora, ela própria assume isso. Em outro trecho, já discutido aqui anteriormente, Cristiane percebe que a escola possui muito de seu jeito de ser. Assim como, ela reconhece que muitas de suas características foram sendo moldadas em colaboração, tanto com seus pares na escola, quanto na comunidade do OBECI.

Acho que eu aprendi muito do que sei com o OBECI, e continuo aprendendo. O Paulo sempre dizia que tem coisas que a gente não negocia, e tem coisas que a gente pode abrir mão por um tempo. Então, o respeito com a criança, por exemplo, eu não vou negociar. Outra coisa que ele sempre fala, é sobre a estética, a organização, o jeito de apresentar algum documento, alguma comunicação. Eu não sabia muito sobre estética e design, mas aí fui atrás pra entender. E lá mesmo (no OBECI), a gente aprende um monte. Eu sei que nem todo mundo faz esse mesmo caminho, né? No fim, tu consegue levar essas aprendizagens pra tua vida, pra tua casa também [...] eu sou apaixonada pelas coisas que o Paulo fala e que a gente discute no OBECI, eu consigo entender e consigo perceber em tudo que eu estou fazendo na educação infantil, pra poder mudar se tiver que mudar **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Além de reconhecer o impacto que uma comunidade como o OBECI causa diretamente em seu trabalho, Cristiane evidencia outro ponto importante, novamente ela reivindica seu papel de liderança pedagógica, porque demonstra que consegue fazer uma articulação entre aquilo se constrói no OBECI com aquilo que se constrói na escola. São dois contextos que, homologamente, desenvolvem uma inteligência coletiva (Lévy, 1998) e que estão interligados pela ação da coordenadora pedagógica.

Neste encontro do OBECI, também foram exploradas diferentes formas de comunicação, bastante criativas, com o uso de algumas ferramentas digitais e tecnológicas. Muitas participantes trouxeram sugestões, e através

das discussões, novas ideias surgiram. Já na escola, Cris retomou esse ponto e o enfatizou agora com todo grupo de professoras (durante o planejamento coletivo), com a intenção de ampliar seus repertórios e de fazer surgir novas ideias. Para sua felicidade, muitas possibilidades surgiram. As professoras ficaram tão empolgadas que, em seguida, já começaram a definir quais seriam suas escolhas para comunicar ao longo do ano: como apresentariam a comunicação, quais recursos digitais utilizariam, quais ferramentas tecnológicas, enfim. De acordo com Cristiane, além de essa ser uma estratégia eficiente de comunicar as aprendizagens das crianças, o uso de comunicações alternativas possibilita, também, tirar o peso da escrita dos relatórios descritivos, que costuma ser massante. **(Diário de campo, 2023).**

Através de diferentes estratégias que foram surgindo, tanto no interior do OBECI, quanto na escola, um grupo de pessoas - um coletivo - pôde valorizar cada qualidade desse capital humano instituído. Esse grupo de pessoas evidencia o reconhecimento mútuo e a reciprocidade como formas de cooperação para a inteligência coletiva (Lévy, 1998). De acordo com Lévy (1998), a inteligência coletiva é o que acontece quando se tem equilíbrio entre os modos de colaborar e os modos de competir, ou seja, ela não está relacionada somente aos aspectos cognitivos.

Além disso, de acordo com Lévy (1998) a inteligência coletiva é cada vez mais coordenada quando amparada pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação. Fullan e Quinn (2022, p. 77) corroboram com essa ideia e afirmam que as inovações digitais podem acelerar a pedagogia (no sentido de alavancá-la), mas que “sem pedagogia, a tecnologia não é eficaz”. Diante disso, os autores defendem que o ideal seria “trazer o mundo digital para dentro do processo de aprendizagem e de construir colaboração, dentro e fora da sala de aula, de maneiras autênticas e relevantes” (Fullan; Quinn, 2022, p. 92).

Fullan e Quinn (2022) defendem que a função da liderança, no contexto educacional, é a de criar possibilidades e oportunidades para transformação, através da continuidade e de estratégias de inovação. Formosinho (2003 *apud* Pinazza, 2014) complementa essa ideia, definindo a liderança como pedagógica, especialmente necessária no contexto complexo da educação infantil. Nesse sentido, a inovação pode ser uma boa alternativa à coordenadora pedagógica, enquanto líder, pois, se consolida a partir da utilização de novas estratégias metodológicas, tecnológicas ou que alterem as concepções e crenças dos profissionais, elevando a qualidade do contexto.

Um exemplo disso, pode ser relacionado ao modo como a escola administra aquilo que significa a *responsabilidade externa*, para criar uma *responsabilização*

interna (Fullan; Quinn, 2022). A escola está inserida numa rede pública e, assim como a educação, é um direito e um bem comum (responsabilização externa), nessa rede, há um sistema de regras e de normativas, logo, há projetos instituídos que precisam ser cumpridos, porém, o modo eles acontecem na prática se desenvolve ali, a partir dos princípios e das práticas instituídas pela escola. Além disso, as ideias e inovações de sua coordenadora pedagógica, combinadas com o compromisso das profissionais em promover uma boa educação e uma boa escola, cotidianamente (responsabilização interna), consolidam propostas (ainda que externas) com a característica da escola. Vejamos esse exemplo a partir de uma situação concreta a respeito dos projetos Artes, Mediação de Leitura e Criança e Natureza, instituídos pela mantenedora:

A Bianca é a professora da turma, e a Isabel é a professora do Projeto Artes. Aí, a gente fez a proposta pra Isabel, de ela aplicar o projeto de acordo com a investigação da turma da Bianca, e ela topou. Só que no município não tem nenhuma escola que trabalhe assim, tipo, nas outras escolas cada projeto é independente, e o que é proposto não tem relação com o trabalho que a professora titular faz. Tanto que a L.P. (assessora pedagógica da SMED) trouxe isso, assim, como uma coisa bem positiva que nós estamos meio que “implementando” **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/23)**.

O ritmo da vida e da contemporânea é intenso. Minha percepção é que tudo parece acontecer mais depressa, de forma mais instantânea. E talvez essa rapidez exija outros modos de efetivar e planejamento pedagógico, assim como de acompanhá-lo também. Criar alternativas e ferramentas digitais e tecnológicas para acompanhar a ação pedagógica pode ser uma boa saída, mas não significa romper com o encontro entre a coordenadora e a professora. Ao contrário, significa lançar mão de recursos que podem facilitar esse encontro ou ainda complementá-lo.

Diaz e Perez (2023, p. 95) com relação a isso, vão dizer que “seja em encontros presenciais ou a distância é possível e desejável utilizar ferramentas digitais para promover a participação de todos e ampliar o conhecimento sobre tais recursos”.

A coordenadora pedagógica Cristiane reconhece a utilidade de diferentes recursos digitais e tecnológicos, e isso pode ser constatado através das diferentes estratégias que ela cria. Frequentemente Cristiane utiliza ferramentas que lhe auxiliam no acompanhamento de toda jornada pedagógica da escola, com foco nos

processos formativos, mas também como um modo de organizar as suas próprias ações.

Esse modo de fazer foi sendo construído a partir das aprendizagens compartilhadas no OBECI e, também, à medida que Cristiane percebia a necessidade de aprimorar seu trabalho junto às professoras. E isso é notável, através de suas falas, durante as entrevistas, assim como, nos diferentes momentos que as observei planejando junto à coordenadora. A exemplo disso, Cristiane traduz e articula muito bem a pedagogia construída no interior do OBECI, de modo que se consolide na escola, através de conceitos, de concepções e de aprendizagens.

A própria Cristiane reconhece que sua atuação e seus modos de fazer favorecem as relações e as aprendizagens dos adultos na escola:

Eu uso uma linguagem com elas, que é de uma forma que elas vão entender. Às vezes elas vêm e perguntam “tal coisa que eu escutei na apresentação, mas não lembro a palavra que foi dita”, ou “ah! Mas eu não sei o que significa isso”. Esses dias, uma outra pessoa apresentou o trabalho do OBECI e a professora me disse “Eu não sei que palavra é essa”. Se eu sei, ajudo elas a entender, se eu não sei, digo que tudo bem, que vamos descobrir o significado, sabe? Eu não tenho problema de falar para elas que eu não sei. Acho que assim elas percebem que eu não sou só uma coordenadora, que eu sou uma pessoa **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 02/04/23)**.

Cristiane assume duas importantes funções, ao conectar escola e OBECI: articulação e transformação (Placco; Almeida; Souza, 2011). Segundo Placco, Almeida e Souza (2010, p. 230), sua função articuladora se caracteriza por “instaurar na escola o significado do trabalho coletivo”, já com relação a sua função transformadora, porque participa diretamente de tudo que acontece, “estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação”.

Enquanto conversávamos sobre o encontro do OBECI, que aconteceu ontem, percebo que Cris começa a se dar conta de alguns movimentos que faz por conta de sua participação no observatório. Ela relata que aprende muito e que, diferentemente das formações oferecidas pela rede de Novo Hamburgo, que envolvem conceitos mais amplos e gerais para todas as escolas, ela sente que o OBECI é um espaço realmente formativo, de aprofundamento, onde ela sempre aprende algo novo. Ela relata que ao voltar dos encontros, tenta traduzir para toda a escola os assuntos discutidos e imediatamente propõe mudanças em torno do que foi proposto lá. Outro ponto destacado por Cris, refere-se a fazer a memória do encontro, que sempre é feita por alguém, descrevendo tudo que foi discutido. Cris relata que essa memória lhe ajuda a organizar seus pensamentos e também a retomar tudo que foi dito, pra que possa utilizar com as professoras, posteriormente **(Diário de campo, 2023)**.

Cristiane cria uma ponte que conecta as ideias que circulam no OBECI, com a realidade e as necessidades da escola, fazendo uma tradução de importantes conceitos e estratégias.

A Cris tenta trazer um trabalho igual pra todas as professoras. Por exemplo, a nossa turma vai pro OBECI, mas tem turmas que não vão, então ela tenta trazer tudo que foi discutido lá, da mesma forma, pra todas as outras turmas, pra todo mundo andar junto. Então, isso é uma coisa dela e nem sempre as outras coordenadoras conseguem fazer aquilo que ela faz **(Bianca, professora)**.

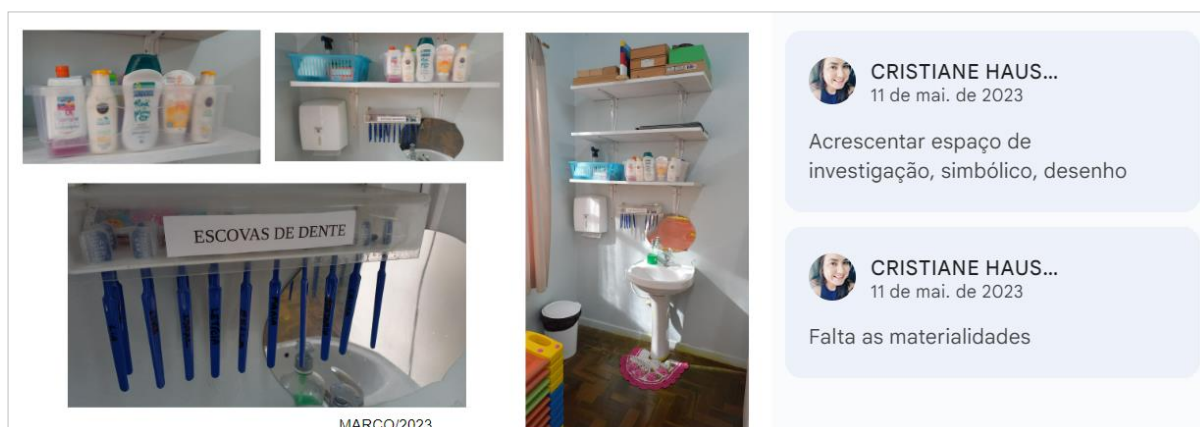
Em outro trecho da entrevista com a professora Bianca, ela relata a importância dessa postura adotada pela coordenadora e o quanto isso reverbera em suas práticas:

Quando a gente vem de lá (do OBECI), a gente já vem assim, com a cabeça fervilhando de coisas: “Ah, isso era legal da gente fazer, como faremos?”. Às vezes, assim que termina o encontro, vamos nos falando pelo whats mesmo, pra tentar organizar e encaixar no nosso planejamento. Mas se é uma coisa que a gente precisa da Cris, muitas vezes já chegamos no outro dia, na escola, e já vamos falar com a Cris, pra achar uma direção. E as vezes a Cris já chega com a solução, né? Já pensou a mesma coisa que nós. Então eu acho os encontros no OBECI agregam muito. O Paulo também traz muitas ideias pra nossa investigação, e a gente sempre consegue usar. Mas como a gente vai conseguir usar, daí é a Cris que nos ajuda a colocar na prática. A gente consegue ter aqui na escola, com ela, uma relação de parceria. E tudo acaba refletindo na prática **(Bianca, professora - entrevista realizada em 16/10/23)**.

No trecho relatado a seguir, é possível perceber o uso de ferramentas digitais simples, mas que facilitam muito a comunicação e o trabalho entre as professoras e a coordenadora.

Às vezes ela já coloca algum comentário lá no processo documental, então a gente consegue ajustar logo, no mesmo dia. Mas também temos encontros no presencial, que ela marca nos dias de planejamento, ou quando procuramos ela rapidinho. Na prática a gente vem muito até ela também, mas com a demanda das crianças, no presencial é mais fácil em dia de planejamento. Tem o grupo do whats também, que é de cada turma, então ali a gente pode deixar muitos recados. E tem os álbuns do Google Fotos, por exemplo, quando a gente faz os registros já compartilhamos diretamente com ela, então ela consegue ver. Essa atualização ali é diária. A Cris tem acesso a tudo, ela está sempre supervisionando, mas assim, é mais num sentido de acompanhar mesmo, de participar do que vamos fazer **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

Figura 24 – Utilização da ferramenta “comentário” - processo documental FE3A



Fonte das ilustrações: processo documental FE3A (2023).

A supervisão a que a professora se refere não acontece como uma inspeção, mas sim com o objetivo de aprimorar continuamente o trabalho e ação das professoras, provocando reflexos também em seu trabalho com as crianças. Para Diaz e Perez (2023, p. 37) este é um tipo de relação que se estabelece em parceria com as professoras “de maneira dialógica” e que considera “tanto a dimensão da formação docente como a da articulação das redes de aprendizagem no contexto da escola”.

Para Cristiane, essa é uma forma de se colocar como apoio para as professoras:

Eu olho o planejamento das gurias, as mini-histórias, as comunicações, tudo. Qualquer coisa que elas vão colocar de comunicação, eu leio primeiro. Reflexão semanal é uma coisa que geralmente eu tenho um roteiro, eu separo meia hora da semana e consigo fazer uma leitura das cinco turmas, é muito tranquilo. Mas sentar junto com elas em todos os planejamentos do mês, isso eu não consigo. Então, eu me organizo pra acompanhar um planejamento, pelo menos, daí aviso que na última semana do mês ninguém planeja remoto, porque eu vou planejar com elas. Eu faço uma organização prévia. E elas também buscam muito, sabe? Se elas estão planejando na escola, elas estão planejando aqui, perto de mim, mesmo que eu não consiga estar por inteiro, estou ali e a gente vai fazendo essa troca. Elas me buscam muito para organizar a sessão, também, pedem minha opinião, e eu gosto. Acho que isso contribui muito para a aprendizagem delas **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 02/04/23)**.

Outra estratégia importante, é o modo como Cristiane vai acompanhando o processo documental das professoras, e que está em constante processo de melhorias. Nesse sentido, Cristiane foi se dando conta da necessidade de tornar ainda mais visível suas contribuições, assim como as contribuições do OBECI, nos

processos documentais. A ferramenta “comentário”, disponibilizada pelo Google em seus aplicativos, passou a não dar conta dessa necessidade, pois os comentários acabam sendo apagados ou resolvidos. Logo, surge a necessidade de implementar um novo procedimento:

Ao longo do planejamento entre Cristiane as professoras, percebo que surgem várias contribuições da Cris, então, **decido perguntar se Bruna coloca essas sugestões ao longo do processo documental**, e Bruna afirma que vai encontrar uma forma de fazer isso. Cris afirma que já havia pensado a respeito e que até já haviam discutido algo semelhante no OBECI. A ideia é acrescentar um slide ao processo documental ou um trecho na reflexão, toda vez que houver uma contribuição da coordenadora Cristiane ou dos próprios participantes do OBECI (**Diário de campo, 2023**).

A ideia é que tais considerações (sejam através de um *slide* próprio ou de trechos que complementem a narrativa no processo documental) apareçam toda vez que houver uma intervenção da coordenadora pedagógica, assim como de participantes do OBECI, de modo que essas vozes se façam presentes na jornada pedagógica daquela professora e de sua turma, a partir do contraste, da reflexão e da interpretação feitas entre pares (Fochi, 2019).

Pode-se dizer que essas estratégias que Cristiane elabora evidenciam sua função de liderança, pois denotam uma ação pedagógica cooperativa e compartilhada, com vistas a promover mudanças e inovações que impactam na aprendizagem, no ambiente e também na visão de escola para a comunidade (Fullan e Quinn, 2022; Machado e Formosinho, 2016). Além disso, são modificações que contribuem para o exercício contínuo de reflexão das profissionais.

Através dos processos documentais, a coordenadora Cristiane pode contribuir diretamente com a aprendizagem das professoras, através de intervenções que sejam direcionadas às necessidades reais das professoras. Neles, todo o planejamento pedagógico da turma é estruturado, logo, os processos documentais são instrumentos de diálogo, de reflexão e de narratividade, tanto entre a professora e as crianças, quanto entre a professora e a coordenadora. Além disso, se configuram como “um rico patrimônio do conhecimento praxiológico elaborado pelas professoras no exercício reflexivo sobre a práxis pedagógica” (Fochi, 2019, p. 216).

Vejamos na imagem a seguir um exemplo de intervenção da coordenadora, que foi aceito pela professora e incorporado ao processo documental da turma:

Figura 25 – Processo documental FE3A

Reflexão semanal e relançamento projetual

Alguns pontos de observação me levaram a refletir sobre a continuidade da investigação. Minha intencionalidade com as propostas, e com a investigação desde o início é catalogar as sementes, utilizando diferentes recursos, na linguagem gráfica, cartográfica e digital. Conversando com a coordenadora pedagógica sobre o caminho que quero seguir na investigação, surgiram algumas hipóteses como retomar o mapeamento das sementes e fazer sessões de desenho, focando agora em uma semente individualmente e na árvore da respectiva semente.



Fonte: processo documental FE3A (2023).

A partir dos processos documentais, muitos dos temas que precisam ser discutidos, nos momentos de acompanhamento com as professoras, serão definidos. E para não perdê-los de vista, e também criar continuidade aos processos formativos, Cristiane elaborou um documento chamado “Acompanhamento de planejamento” onde registra as intervenções, os diálogos mais relevantes e as possíveis sugestões e projeções futuras.

Além de acompanhar o planejamento da professora no drive e deixar comentários no processo documental, Cristiane explica que tem feito isso durante o planejamento presencial e através de breves intervenções cotidianas, se for o caso, mas que gosta de deixar registrado no documento “acompanhamento de planejamento”, que fica no drive google (de acesso só dela). Às vezes, uma orientação ou outra ela repassa por áudio, no grupo de whats que mantém com cada turma. Cristiane acredita que esta é uma forma de gerar memória sobre o percurso que tem sido construído com cada professora (**Diário de campo, 2023**).

Além disso, Cristiane organiza um calendário interno - uma espécie de cronograma com a organização do semestre, baseado no calendário letivo oficial (construído a partir de orientações da mantenedora), mas que se difere um pouco, pois acrescenta dicas e orientações feitas por Cristiane, para cada evento ou data importante.

Figura 26 – Comunicação entre a coordenadora e as professoras, através do cronograma do 2º semestre/2023

AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

05/08- Sábado Letivo- Entrega Comunicações das Aprendizagens*

05/08- Formação OBECI- Mini-histórias

08/08- GIA 0 a 3 anos/ Grupo Gestor

15/08- GIA Linguagem Digital e Natureza/ Aprofundamento

19/08- Sábado Letivo- Vivências Cotidianas

*Entrega- Organizar na sala referência um espaço acolhedor para receber as famílias, não é necessário marcar horário.

Fonte: Acervo da escola (2023).

Na primeira coluna, consta o calendário do mês, na coluna do meio as principais datas, eventos e encontros formativos da escola, já na última coluna, Cristiane insere algumas considerações importantes que podem contribuir para a organização das professoras, diante das datas fixadas. No caso da figura acima, Cristiane optou por informar sobre o modo como seriam entregues as comunicações do dia 05/08/2023.

Outra estratégia criada por Cristiane diz respeito ao documento “Processo Formativo”. Um instrumento elaborado por ela, no aplicativo Apresentações Google, com o mesmo formato dos processos documentais das professoras. Esse documento se organiza em dois níveis: antes das reuniões e dos planejamentos coletivos, para organizar e planificar os temas que serão tratados; durante e depois desses momentos, para registrar as discussões e reflexões que emergem das discussões e promover continuidade. Com isso, Cristiane revela que narrar, refletir e comunicar sobre os percursos formativos na escola, assim como as professoras fazem sobre os percursos das crianças, também se configura com um exercício de reflexão sobre a práxis pedagógica (Fochi, 2019).

Cristiane decidiu criar um documento que ajudasse na organização das formações coletivas que acontecem na escola. Esse documento vai sendo alimentado à medida que ela diagnostica temas pertinentes ao contexto, e que precisam ser discutidos em equipe. No dia a dia, Cristiane vai acrescentando breves tópicos, de acordo com os insights que surgem e, mais perto da data da próxima formação, ela elabora de forma mais aprofundada esses temas, com o apoio de materiais pedagógicos (textos, imagens, etc). O documento serve não só como uma ferramenta visual de apresentação, durante a formação, mas também como uma memória dos encontros, que pode ser acessada por qualquer profissional da escola,

Cristiane afirma: “esse é como se fosse o meu processo documental, o processo documental da coordenadora, só que é formativo” (**Diário de campo, 2023**).

Para Cristiane, da mesma forma que as professoras precisam de uma ferramenta que traga a possibilidade de narrar e refletir sobre a ação pedagógica, ela também precisa, e opta por um recurso semelhante ao processo documental. O documento “Processo Formativo” surge a partir da necessidade de continuidade, identificada por Cristiane, e, também, pela organização de suas tarefas.

Figura 27 – Capa - Processo Formativo 2023



Fonte: Acervo da escola (2023).

Como vimos anteriormente, não é incomum saber sobre coordenadoras pedagógicas que atuam em contextos caóticos, onde sua principal função é “apagar incêndios”, assim, estratégias, como as criadas por Cristiane, utilizadas para antecipar, organizar e refletir sobre as ações pedagógicas surgem como alternativas para romper com esse modelo. Nesta perspectiva, Diaz e Perez (2023, p. 83) afirmam que “é fundamental organizar uma rotina de trabalho que contemple aquilo que realmente é central no serviço da coordenação pedagógica”.

O envolvimento de Cristiane com o seu “Processo Formativo”, de fato é uma atividade central para sua atuação, pois trata sobre a formação e aprendizagem dos profissionais da escola. No documento em si, constam tópicos referentes a

organização da vida cotidiana na escola, trechos de livros e de documentos orientadores, links de acesso a outros documentos, fotos das crianças seguidas por temas a serem discutidos, próximas datas importantes, enfim, um pouco de tudo que precisa ser discutido refletido de forma compartilhada entre as profissionais.

Figura 28 – Slides 19, 20, 21, 22, 23 e 24: Processo Formativo 2023

19

20

21

22

23

24

Fonte: Acervo da escola (2023).

Com relação ao processo documental das professoras, Cristiane também colabora na parte estrutural e no layout do documento. Conforme as professoras trabalham no documento, Cristiane vai dando sugestões que variam desde a combinação de fontes, de cores, do tamanho e posição das imagens, até a forma de narrar e de refletir sobre os processos que as professoras utilizam. O Documento possui um modelo básico, que é o mesmo proposto e criado pelo OBECI, mas cada profissional pode formatá-lo conforme suas habilidades e seu gosto.

No caso da EMEI Pica-Pau, Cristiane forneceu esse modelo e já o estruturou a partir de um layout com tipo de fonte, cores, sugestões para *slides*, etc. Cada professora tem liberdade para fazer as devidas alterações, mas seguindo algumas orientações que Cristiane previamente estabelece.

No trecho abaixo, ela comenta sobre isso e ainda acrescenta que estende esse olhar para outras produções das professoras:

Eu sempre penso que a gente (coordenadoras pedagógicas) é meio polvo né?! Eu sempre tenho algo que preciso saber e conhecer um pouco mais, pra ajudar elas (professoras): “Ah, eu vou ter que ver mais sobre isso. Eu vou ter que estudar mais sobre esse assunto”. Por exemplo, um tempo atrás eu não tinha essa noção de fotografia espontânea, nem de uma fotografia mais planejada, do tipo “quais fotografias que a gente vai tirar, que a gente vai colocar nos espaços que a gente vai utilizar?”. No documento de

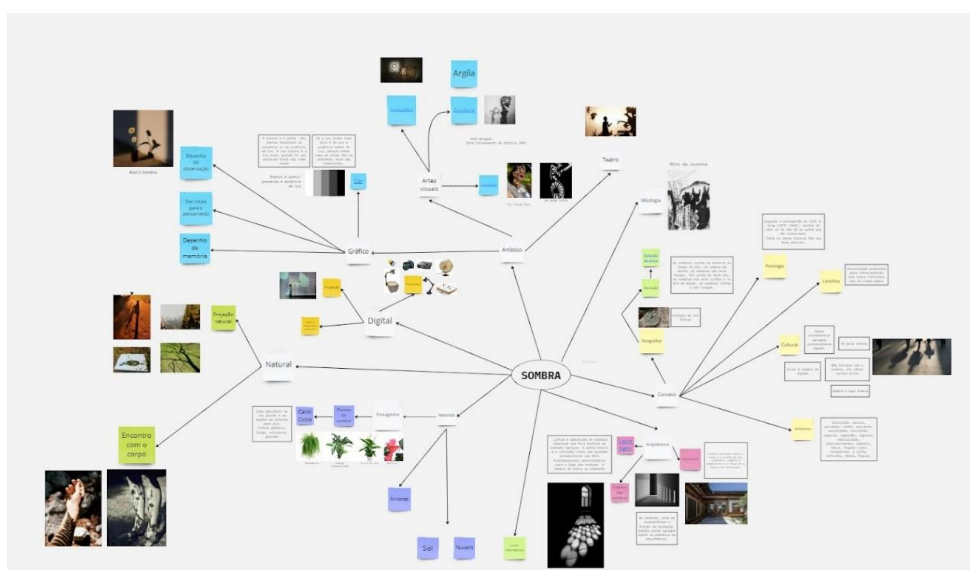
planejamento das profes, também, comecei a refinar melhor meu olhar, e fui passando pra elas as orientações, conforme aprendia, “slides são branco fundo não é colorido, porque colorido dificulta a comunicação. As mini-histórias também, eu fiz um layout, pra ajudar elas até pegarem o jeito **(Cristiane, coordenadora pedagógica - entrevista realizada em 02/04/23).**

A exemplo dessas intervenções que Cristiane faz, podemos analisar a “constelação de possibilidades”, uma ferramenta que faz parte do processo documental de cada turma. Ela serve para organizar e conectar conceitos que vão dar sustentação às investigações da turma e, também, para possibilitar o surgimento de novos conceitos, auxiliando a professora no percurso da investigação. De acordo com Fochi (2022, p. 220), as constelações de possibilidades surgem para “ampliar a compreensão sobre o objeto estudado e tornar visíveis as diversas possibilidades que se podem explorar a partir de um mesmo aspecto”.

As constelações das turmas, dentro do processo documental, são um instrumento que tem sido bastante aprofundado no planejamento de contexto, de modo que possam contribuir ainda mais com as investigações que estão em curso nas turmas. Cris vem fazendo o acompanhamento desse instrumento por turma, e tem ajudado muito a ampliar os repertórios das professoras, ajudando-as a pensar e refletir sobre os caminhos que desejam seguir. Cristiane marcou planejamento a distância para algumas professoras e aproveitou para acompanhar esse processo de forma remota **(Diário de campo, 2023).**

Vejamos abaixo a constelação da turma FE3B, organizada pela professora Bruna com o apoio da coordenadora Cristiane:

Figura 29 – Constelação FE3B - processo documental, 2023



Fonte: elaborado pela coordenadora Cristiane e professora Bruna.

Cristiane envolveu-se diretamente na construção das constelações das turmas, propondo alternativas e inovações para que essa não fosse apenas mais uma tarefa para as professoras, mas sim uma ferramenta útil ao longo do processo, que possibilitasse às professoras um aprofundamento de suas reflexões. As constelações vinham sendo feitas com as próprias ferramentas do Apresentações Google, o aplicativo utilizado para estruturar os processos documentais, que não fornece tantas possibilidades de criação.

Com o tempo e após muitos estudos e reflexões, dentro da escola e junto ao OBECI, Cristiane resolveu se arriscar e sugeriu que as constelações fossem ampliadas e realizadas num outro programa, o Miro, e embora fosse um programa desconhecido para algumas professoras, elas aceitaram, pois sabem que frente a novos desafios, Cristiane está lá, faz e aprende junto.

A Cris não impõe nada, sabe? Ela convida a gente a fazer. Acho que isso também faz a gente se sentir à vontade e ter uma certa autonomia pra construir o nosso planejamento, né? Mas ela acompanha tudo, as comunicações, enfim, todas as demandas pedagógicas, e sempre contribui muito. Eu acho que a Cris é uma pessoa que sabe muito, e sabe compartilhar esse conhecimento **(Isabel, professora - entrevista realizada em 11/10/23)**.

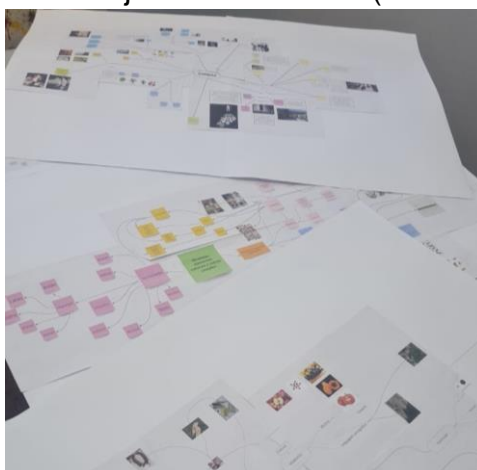
Em um dos planejamentos coletivos, ocorridos no primeiro semestre de 2023, o tema das investigações, através das Constelações de possibilidades, foi bastante discutido. Cristiane, mesmo sem ter o recurso de uma impressora para papéis maiores (do tipo A3, A2 ou A1), imprimiu cada uma das constelações em várias folhas A4, de maneira que, ao juntá-las, formassem um grande cartaz. Com o apoio desses cartazes, as professoras foram divididas em grupos, onde puderam discutir o curso da investigação de cada turma.

Foto 11 – Planejamento Coletivo (24/05/2023) I



Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

Foto 12 – Planejamento Coletivo (24/05/2023) II



Fonte: acervo da coordenadora Cristiane.

Na mesma perspectiva da importância do registro, Cristiane atua diante do Projeto Político Pedagógico da escola, entendendo sua relevância como um documento escrito, que narra sobre a pedagogia da escola. Por isso, ela foi se comprometendo com a transformação e manutenção contínua, também, dos documentos oficiais da escola, de modo a torná-los documentos que de fato versam sobre a proposta da escola.

Em 2022, a escola passou a integrar o OBECI, e neste mesmo ano o PPP foi reestruturado. Essa foi uma grande oportunidade para ressignificá-lo a partir da pedagogia que a escola instituía junto ao OBECI.

A qualificação do trabalho foi evidente ao longo do ano, o incentivo ao grupo de professoras e o visível crescimento dos diferentes segmentos da escola

são perceptíveis nas documentações, espaços e conduta de todo o grupo. Estar junto de tantas escolas potentes e inquietas é gratificante, assim como o investimento com livros, materiais para contribuir nas investigações e formações, proporcionados pelo OBECI **(Novo Hamburgo, 2023, p. 56)**.

O PPP da escola, atualmente, tem sido revisitado com mais frequência. Cristiane afirma que tem se dedicado a essa tarefa, porque acredita que o registro ajuda a consolidar as práticas pedagógicas e a pedagogia da escola. Além disso, é um meio de afirmar que a proposta que a escola acredita está em permanente diálogo com os documentos orientadores para a educação infantil brasileira.

À medida que a escola vai qualificando cada vez mais sua ação pedagógica, Cris vai encontrando e criando diferentes estratégias para acompanhar os processos. E isso exige um contínuo processo de reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelas professoras e do seu próprio trabalho. Exige também reconhecer que algumas estratégias não funcionam tão bem quanto outras. Assim como, entender que cada pessoa possui um modo e um tempo de aprender.

E penso muito em como posso melhorar. Me pergunto “o que eu não estou vendo?”. Então eu fico o tempo todo refletindo e eu falo muito com a Daia (diretora) sobre isso, pergunto a opinião dela sobre o trabalho. E se alguma professora não está fazendo da forma adequada, eu fico me perguntando “o que está faltando da minha parte? Por que essa professora entendeu isso e essa outra não?”. Mas aí lembro que elas não são iguais, vai de pessoa pra pessoa **(Cristiane, coordenadora - entrevista realizada em 05/12/22)**.

Ao empregar diferentes estratégias de acompanhamento ao trabalho do grupo de professoras, Cristiane não só desenvolve para si novas habilidades e toma contato com novos conhecimentos, como, também, possibilita que as professoras utilizem dessas estratégias, e da mesma forma, qualifiquem seu trabalho. Dessa forma, Cristiane atua como uma liderança pedagógica para sua equipe porque consegue unir os elementos essenciais daquilo que Fullan e Quinn (2022) definiram como a estrutura da coerência: direção e foco, culturas colaborativas, aprendizagem profunda e responsabilização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Explorar é quando você procura as coisas porque você é curioso” (Guerra, 2022, p. 53).

Foram muitos desafios que me atravessaram ao longo desses dois anos de mestrado, mas também, foram muitos os momentos de satisfação. Na verdade, gosto de pensar que esse mestrado teve início há mais ou menos seis anos, quando retornei à educação infantil para atuar na coordenação pedagógica. Porque foi onde, finalmente, me encontrei (ainda que perdida) profissionalmente e desejei, pela primeira vez em alguns bons anos de profissão, me tornar pesquisadora. Esses últimos anos foram marcados por uma intensa dedicação de estudar e me aprofundar mais sobre algumas das temáticas que permeiam essa pesquisa.

Pegando emprestadas as palavras de Monica Guerra que abrem essa última parte da dissertação, considero que foi a educação infantil que me provocou o desejo de explorar, com olhos e postura curiosos. Eu me senti curiosa. E a curiosidade me levou por muitos caminhos, alguns deles, com muito esforço, estudo, paciência e clareza, me fizeram chegar até aqui. Por aqui, chego com algumas respostas, muitas dúvidas e a certeza de que ainda tenho muito a aprender, pesquisar e explorar. Ainda assim, acredito que essa pesquisa poderá se colocar à disposição para a ampliação desse debate, no intuito de qualificar as possibilidades em torno da constituição da profissionalidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Não tenho a pretensão de tornar verdade absoluta os achados desta pesquisa, tampouco, desejo que este trabalho sirva como um modelo pronto, um manual a ser seguido, mas acredito fortemente que este trabalho possa contribuir com o campo da educação infantil, servindo como um apoio substancial ou, mesmo, como inspiração, especialmente para a construção de práticas voltadas à coordenação pedagógica nesta etapa.

Por tantas vezes ouvi meu querido orientador Paulo dizer que não se faz a educação de Reggio fora de Reggio, mas em sua tese, ele afirma que é fundamental honrar com o legado deixado por Malaguzzi, o grande idealizador do projeto de educação pública para as infâncias de Reggio Emilia, porque esse é um legado que nos inspira (Fochi, 2019). Essa, é uma lógica valiosa que sempre me acompanhou

ao longo dos percursos desta pesquisa, e hoje, não tenho dúvidas de que, assim como Reggio, o modo de fazer da coordenadora pedagógica Cristiane não pode ser feito fora da EMEI Pica-Pau Amarelo, não pode ser simplesmente copiado ou reproduzido em outro contexto, por outras pessoas, porque ele é único.

Mas, sei que é possível utilizar o seu modo de fazer como um ponto de referência que auxilie a guiar outros caminhos, uma inspiração para que outras práticas e outros contextos sejam transformados. Penso nessa pesquisa, que torna visível uma prática que poderá ser inspiradora, como se fosse um convite, a tantas outras coordenadoras pedagógicas, para caminhar enquanto conversa com o conteúdo, uma conversa na caminhada. Como muito bem colocam Fullan e Quinn (2022) um modo de aprender fazendo, enquanto caminha e conversa.

O objetivo principal deste estudo buscou compreender o modo como uma coordenadora pedagógica apoia o desenvolvimento profissional do grupo de professoras em uma escola pública participante do OBECI, que sustenta sua prática pedagógica a partir dos princípios da documentação pedagógica.

Num primeiro momento, as revisões integrativas de literatura me possibilitaram fazer os delineamentos necessários a respeito das ideias fundantes para esta pesquisa. Com relação à temática da documentação pedagógica, as discussões tratadas na primeira revisão integrativa, contribuíram para sustentar que esta é uma importante estratégia para a formação e a aprendizagem de professores na educação infantil, pois parte da investigação, da reflexão, da formação e da transformação a respeito dos contextos. Além disso, tais discussões acentuaram a falta de estudos que relacionassem as temáticas da coordenação pedagógica e da documentação pedagógica.

Já na revisão integrativa de literatura sobre a coordenação pedagógica na educação infantil, os caminhos percorridos apontaram para a forma como se constitui a profissionalidade dos coordenadores e das coordenadoras, destacando que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores é sua principal função na escola. Porém, também apontaram para a falta de discussões em torno da prática da coordenação a partir das especificidades que são características da educação infantil.

Em seguida, através do diálogo tecido entre autores e teorias, pude reconhecer os conceitos que seriam fundamentais e estruturantes para esta pesquisa, como: a coordenação pedagógica e as especificidades da educação

infantil, a coordenação como liderança pedagógica, as aprendizagens partilhadas entre coordenadores e professores, a documentação pedagógica como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional e a busca pela coerência no campo da educação infantil. Os autores aos quais recorri foram muito importantes, pois me possibilitaram articular alguns dos principais aspectos que compõem a complexidade do tema e, assim, desenvolver algumas considerações sobre o modo como se constitui a coordenação pedagógica na educação infantil, através da documentação pedagógica como estratégia formativa.

As discussões ancoradas nos principais autores, nas teorias elencadas e, também, nas revisões integrativas foram essenciais para que eu pudesse iniciar a pesquisa empírica e o processo de produção dos dados. Através da metodologia dos estudos de caso, escolhida justamente para dar conta da complexidade de um fenômeno social na educação infantil, que abarca muitas especificidades e subjetividades, pude ir me aprofundando no contexto da EMEI Pica-Pau Amarelo e, assim, construindo uma densa documentação a respeito desse fenômeno.

As diferentes fontes de evidência utilizadas me permitiram estruturar uma investigação em profundidade, que revela a complexidade da atuação da coordenadora Cristiane, na EMEI Pica-Pau. Nesse contexto, as cenas cotidianas, e suas *práticas reais*, assim como, as entrevistas realizadas com Cristiane e outras participantes e a análise dos documentos oficiais da escola, foram os *eventos* analisados, interpretados e narrados (Lankshear; Knobel, 2008).

O levantamento das considerações e as palavras finais a respeito dessa dissertação, serão organizadas a partir da questão que norteou este estudo e que pôde ser respondida através das categorias apresentadas na análise de dados:

Como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional das professoras em uma escola pública do Rio Grande do Sul, participante do OBEC, orientada pela estratégia da documentação pedagógica?

Os saberes em torno da prática da coordenação pedagógica não se constituem na solitude, não são saberes que podem ser copiados, apreendidos e meramente reproduzidos, porque são saberes do campo da pedagogia e, portanto, se consolidam numa “triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5). Como afirma Oliveira-Formosinho (2009, p. 5), a pedagogia não se constitui na ambiguidade entre teoria e prática, a pedagogia se organiza

[...] em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios) [...] Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.

Nesse sentido, os caminhos desta pesquisa me levaram a algumas respostas em torno dos saberes pedagógicos que se constroem em uma ação situada, articulada com teorias, crenças, valores e princípios, de forma triangulada: a escola possui uma pedagogia com nome, a estratégia formativa está ancorada nos pressupostos da documentação pedagógica e a coordenadora pedagógica assume o papel de liderança pedagógica.

Na EMEI Pica-Pau Amarelo sua pedagogia com nome se consolida a partir da abordagem pedagógica do OBECI e, como afirma Formosinho (2018), isso exige a construção de um conhecimento situado, através de um *saber-fazer* partilhado e colaborativo e que está ancorado nas teorias, nas crenças, nos valores, nas concepções e na prática pedagógica.

Essa pedagogia imprime desde um ritmo ao cotidiano, até um modo específico de promover e visibilizar as aprendizagens dos adultos e das crianças. No OBECI e, de maneira isomórfica, na EMEI Pica-Pau Amarelo são construídos conhecimentos generativos para uma pedagogia relacional entre adultos e crianças, e que partem de premissas ancoradas em uma pedagogia participativa.

Portanto, é possível afirmar que o modo como Cristiane sustenta o desenvolvimento profissional das professoras está totalmente atrelado ao modo como se faz pedagogia na escola e junto ao OBECI.

O fato de a escola compartilhar de uma pedagogia participativa, afasta as possibilidades de instituir uma pedagogia transmissiva e burocrática (Formosinho, 2018). Assim, a atuação da coordenadora pedagógica Cristiane também se constitui a partir desse modelo de pedagogia participativa e compartilhada, em contraste com as reais necessidades da escola. Ao longo de sua atuação e participação no OBECI, Cristiane foi construindo um modo de fazer voltado para a tomada de decisões sobre os indícios que emergem a partir da vida cotidiana da escola, ao invés de atuar a partir de achismos ou de situações-problema, que são característicos de uma pedagogia sem nome.

Na abordagem pedagógica do OBECI, a parceria entre a dupla gestora (coordenadora e diretora) é essencial para que as transformações aconteçam no contexto. A dupla gestora aqui, se caracteriza por uma relação colaborativa e que favorece o aprofundamento das aprendizagens e a construção de coerência para os processos educacionais, ainda que a coordenadora Cristiane e a diretora Daiana ocupem papéis diferentes. Cristiane e Daiana perseguem um ideal de escola pública e sabem que para atingi-lo ou, pelo menos, se aproximarem dele, são necessários muitos esforços, a começar por uma relação ética e profissional. As duas sabem o que precisa ser feito, sabem reconhecer suas funções diante do contexto onde atuam, mas, também, sabem que precisam buscar frequentemente apoio, inspiração e conhecimento para se manter em busca da coerência.

O modo como a escola se organiza, favorece uma atmosfera de bem-estar global, o que contribui para a atuação da coordenadora Cristiane, que não se vincula aos modos de fazer de uma coordenadora “bombeira”. Pelo contrário, Cristiane se mantém focada nas necessidades e texturas particulares do contexto, buscando contribuir com a formação e as aprendizagens contínuas das professoras, pois são elas que efetivamente poderão consolidar as transformações, através do reposicionamento de suas práticas, concepções, saberes e crenças.

A atuação de Cristiane é voltada para a formação e para o desenvolvimento profissional das professoras, e aqui cabe ressaltar o grande diferencial da atuação da coordenação de outras etapas da educação básica, pois o fio condutor para a potencialização e transformação das práticas docentes é a vida cotidiana e o modo como as crianças co-constroem o conhecimento. Diferentemente de outras etapas, a coordenação pedagógica na educação infantil se caracteriza por promover o desenvolvimento profissional das professoras e assim organizacional e curricular (Oliveira-Formosinho, 2009), e isso implica em uma atuação voltada para as aprendizagens em torno da educação e do cuidado, das múltiplas relações que se consolidam, da escuta e da investigação como premissa básica para a construção das aprendizagens e de um sistema de visibilização em torno dessas aprendizagens e do cotidiano pedagógico.

Neste sentido, a estratégia da documentação pedagógica favorece a consolidação da pedagogia da escola, pois sistematiza o modo de construir o planejamento e de trazer visibilidade aos processos, evidenciando o valor do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. Assim, esta é uma

estratégia que provoca contínuas transformações nas práticas, nas concepções e nas crenças dos profissionais, pois favorece a reflexão e a narratividade, possibilitando a construção de significados. Logo, é possível afirmar a partir das análises apresentadas que a documentação pedagógica enquanto estratégia de formação, é um importante meio para a consolidação do desenvolvimento profissional das professoras pois, ao adotá-la, a EMEI Pica-Pau Amarelo se transforma em um local onde a prática política, especialmente a democrática, é valorizada e priorizada (Moss, 2009).

Deste modo, através da narratividade das jornadas acerca das jornadas dos adultos e das crianças como de adultos, que se promove e se testemunha as transformações do contexto, pois, a narrativa é um modo de produzir significados e, portanto, de construção da identidade da escola, das crianças e dos adultos (Bruner, 2001).

Se a escola se converte em uma comunidade de aprendizagens mútuas, como foi apresentado ao longo das análises, ela pode ser um lugar onde o diálogo é base para a construção da ação situada, e tudo pode ser discutido, de forma coletiva e contínua, para assim criar coerência. Além disso, nessa mesma lógica a relação entre escola e famílias vem se fortalecendo na EMEI Pica-Pau Amarelo, pois, a medida em que os processos educativos tornam-se visíveis e suscetíveis ao diálogo e ao reconhecimento, as famílias passam a entender mais sobre eles, passam a perceber a necessidade de serem parceiras da escola, e podem também, rever suas concepções, crenças e valores sobre a educação, sobre as infâncias, sobre a escola.

Neste viés, a importância do papel de Cristiane se revela, pois é ela quem assume o papel de liderança pedagógica frente aos processos formativos, que provocam transformações. É Cristiane quem encoraja e fortalece o trabalho das professoras. Cristiane atua junto, acompanha e sustenta o planejamento docente, dialogando e refletindo, assim como auxilia na tomada de decisões para tornar visíveis as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico. Além disso, ela é a responsável por articular as teorias e os conceitos, com as práticas pedagógicas necessárias às especificidades do contexto, articular as relações entre família e escola, articular o desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento organizacional e curricular.

A atuação de Cristiane, em um contexto que busca permanentemente a transformação dos processos pedagógicos, é essencial. Para além dos saberes essenciais para a educação infantil, os saberes pedagógicos, Cristiane cria conexões com outros saberes que podem complementar e ressignificar as aprendizagens dos adultos, impactando nas aprendizagens das crianças. Isso faz com que os processos sejam também criativos, e desta forma, promovam uma inteligência coletiva e compartilhada na EMEI Pica-Pau Amarelo, da mesma forma que ocorre entre o OBECI e a escola, pois Cristiane cria uma ponte entre estes dois ambientes de aprendizagem.

Cristiane se responsabiliza pelas aprendizagens e, portanto, pelas práticas das professoras. Pegando emprestadas as ideias de Fullan e Quinn (2022), ela conversa com as professoras ao longo da caminhada, isso quer dizer que enquanto atua, cria estratégias que melhorem e transformem as práticas, provoca reflexões e deslocamentos, ajuda a concretizar boas práticas, encoraja as professoras mais experientes e é andaime para as recém-chegadas.

Últimas palavras

A ideia de me constituir coordenadora pedagógica na educação infantil foi sendo alimentada inicialmente por um modo de fazer herdado pelas etapas seguintes (ensino fundamental e médio), até que as inquietações comesçassem a aparecer. Desde então, tenho me dedicado a buscar as diferenças que distinguem essa profissionalidade na educação infantil, porque as semelhanças estão postas e são inquestionáveis. O percurso dessa pesquisa me proporcionou esse reconhecimento acerca das semelhanças, mas, principalmente, me possibilitou (re)conhecer que sim, as distinções são muitas, a começar pela concepção de aprendizagem que comungamos, tanto junto às crianças, quanto junto aos adultos.

Acompanhar, explorar e pesquisar sobre a constituição da profissionalidade da Cristiane foi algo que possibilitou levantar algumas possibilidades para a construção de uma epistemologia da prática de uma coordenadora pedagógica, que atua na educação infantil, através de uma postura de liderança pedagógica, em um contexto em que há uma pedagogia com nome, estruturada pelos pressupostos da documentação pedagógica como uma estratégia central para sustentar a ação pedagógica.

A promoção de uma cultura colaborativa é um fato essencial para a construção de uma pedagogia com nome, participativa, porque ninguém faz revolução sozinho, e creio que a educação necessita diariamente de pequenas revoluções. As comunidades de aprendizagem não servem apenas para compartilhamento de práticas, mas principalmente para levantar grandes questionamentos coletivos, assim como específicos de cada contexto escolar.

O OBECI tem nos mostrado isso, tem nos mostrado a potência que emerge de uma comunidade que apoia o desenvolvimento profissional contínuo. Isso se consolida através das escolas vinculadas, que se transformam e fazem emergir conhecimentos amplamente discutidos e refletidos através de contextos bem organizados, de práticas respeitadas e de produções literárias e movimentos formativos que chegam e alcançam muitos outros contextos educacionais, possibilitando que suas práticas e concepções também sejam repensadas e transformadas.

O potencial do OBECI não se restringe às escolas participantes, pelo contrário, ele também alcança outras escolas que se vinculam a essa abordagem pedagógica por identificação e por acreditarem na transformação dos contextos escolares para a educação infantil. Aqui, faço referência à minha querida escola, onde atuo como coordenadora pedagógica, a EMEI Nilton Leal Maria (em Canoas/RS), que corajosamente decidiu romper com ideias ultrapassadas e equivocadas a respeito da educação infantil, e passou a assumir que se inspira e se aproxima da abordagem pedagógica instituída pelo OBECI, ainda que não esteja vinculada como escola participante.

Muitas das reflexões, teorias e questionamentos aqui apresentados, serão levados comigo, como potentes combustíveis na minha caminhada enquanto coordenadora, pesquisadora ou pessoa. Assim, ao seguir para o encerramento desta dissertação, não me permito afirmar que ela está concluída, pois foram muitos os pontos que me inquietaram ao realizar uma última leitura. Um deles, diz respeito a esse modo de fazer coordenação pedagógica na educação infantil, essa forma de construir relações junto aos professores. Será que essa relação, que foi apresentada nesta pesquisa, entre coordenadora pedagógica e o grupo de professores seria possível em uma escola que não fosse integrante do OBECI?

Creio que a resposta para essa pergunta não seja tão simples e nem possa ser abordada de forma rasa, mas, penso que tenho algumas pistas. A partir da

minha experiência pessoal, atuando como coordenadora pedagógica de uma escola que não faz parte do OBECI, como mencionei anteriormente, foi possível ressignificar a proposta pedagógica dessa escola, primeiro porque passamos a utilizar o aparato instrumental do OBECI, aderindo sua abordagem pedagógica, ainda que com muitas dificuldades de entendimento. Além disso, todas as profissionais tinham o desejo de ser uma escola participativa, de transformar suas práticas e o cotidiano e de aprender em companhia. Logo, minha relação de coordenadora pedagógica com as professoras também foi se modificando, pois entendi que o primeiro passo para aprender em companhia seria liderar para a participação. E dessa forma, nossa escola segue um trabalho sério e focado na constante qualificação das relações e das aprendizagens, tanto das crianças, quanto dos adultos.

Essa pesquisa se consolidou, através do meu olhar, enquanto coordenadora e pesquisadora, a partir das práticas de Cristiane, com o objetivo de ajudá-la a nomear o seu próprio modo de fazer. Assim, espero que essa dissertação possa contribuir também com outras coordenadoras, professoras e quem sabe, até gestores que desenvolvem políticas públicas para a educação infantil.

Espero que, assim como pude me tornar uma coordenadora melhor, mais crítica, mais engajada na busca por uma pedagogia honesta e comprometida com as infâncias e com a educação infantil, outras coordenadoras possam analisar, refletir e repensar suas práticas.

Por último, espero, também, ter trazido de forma sincera a história de Cristiane que foi tão especial para a concretização desta dissertação, que tanto me ajudou a olhar, que me convidou a entrar na sua particularidade, que me ensinou sobre muitas coisas, ainda que ela não tenha uma dimensão sobre isso.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia G. de. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ALVES, Ana Maria Lima de Souza; DUARTE, Elisa Aparecida Ferreira Guedes. Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. **Pergaminho**, (3):1-22, nov. 2012. Centro Universitário de Patos de Minas, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/download/4434/2123> Acesso em: 11 abr. 2024.

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

AMADO, João. Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 44-1, p. 119-142, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5 Acesso em: 11 abr. 2024.

ARAÚJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Centro de Educação, 2016. p. 351-369. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310> Acesso em: 11 abr. 2024.

BITENCOURT, Alexandra Flores; KUSSLER, Carolina L.; SANTOS, Cristiane Hauschild dos; CERON, Liliane; FOCESI, Luciane V.; FOCHI, Paulo; PAULI, Vanessa B. As mini-histórias e os processos de formação em contexto: o papel do coordenador pedagógico. In: FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019, p. 29-85.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <https://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm> Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na Educação infantil nos segmentos creches e pré-escola**. Consultor de Paulo Sergio Fochi. 54f. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723819402018184/pdf/42088>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAGLIARI, Paola; FILIPPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena; BONILAURI, Simone; MARGINI, Deanna. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 143-152, v. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21332> Acesso em: 11 abr. 2024.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele; FREITAS, Patrícia Helena. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Dentro/Fuera: enseñantes que investigan**. Madrid: Akal, 2002.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167272> Acesso em: 11 abr. 2024.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. O que é refletir sobre a prática. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (orgs.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Grupo A, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. *In*: 27ª. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**. Petrópolis (RJ): Vozes. v 1. pp. 1-17, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t139.pdf> Acesso em: 11 abr. 2024.

DAVOLI, Mara. Documentar Processos, recolher sinais *In*: MELLO, S. A., BARBOSA, M.C.S; FARIA, A.L.G, **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos, 2017, Pedro & João, Parte I.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman. **An Introduction to triangulation**. Switzerland: UNAIDS, 2010.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAZ, Patricia; PEREZ, Tereza (Orgs.). **Coordenação Pedagógica**: identidade, saberes e prática. São Paulo: Moderna, 2023.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

DUARTE, José. **Estudos de caso em educação**. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911875008.pdf> Acesso em: 11 abr. 2024.

FERNANDES, Maria J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <https://acervo.ead.unesp.br/handle/11449/99267> Acesso em: 11 abr. 2024.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações - caderno 2. Organização: Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4 – 7, Out / Dez, 2015. Disponível em: Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa 11 abr. 2024.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php> Acesso em: 11 abr. 2024.

FOCHI, Paulo. A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica. *In*: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José H. P. (orgs.). **Educação Infantil em pauta**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na Educação infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-18, 2020a.

FOCHI, Paulo. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020b.

FOCHI, Paulo. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4284708571035688>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FOCHI, Paulo; HAUSCHILD, Cristiane; FOCESI, Luciane Varisco; FRAGA, Débora Berlitz. Acompanhar e narrar as práticas educativas: a documentação pedagógica como estratégia de formação da coordenação pedagógica. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 42-53, 2023. Disponível em: <https://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/501> Acesso em: 11 abr. 2024.

FOCHI, Paulo; HEMING, Leisiane. O currículo na educação infantil: UMA ANÁLISE DO ORDENAMENTO LEGAL. *In*: **Educação em movimento 3**: as mudanças decorrentes da BNCC, da educação infantil ao novo ensino médio / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. São Paulo: Santillana Educação, 2023.

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 32-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56> Acesso em: 11 abr. 2024.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**. v. I, n.1, p. 15-38, Porto: INED, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA Acesso em: 11 abr. 2024.

FORMOSINHO, João. Prefácio - A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B. (org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

FRAGA, Debora S. B.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: uma revisão integrativa sobre a produção acadêmica brasileira. *In*: Samantha Dias de Lima; Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa; Daniela de Campos (Org.). **LABPED (Ano 3): Aprendizagens Visíveis, Experiências no Ensino de Ciências e Pedagogia Decolonial**. 01 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2024/02/EBOOK_LABPED-Ano-3.pdf Acesso em: 11 abr. 2024.

FULLAN, Michael. **O Significado da Mudança Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed. 2003.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coerência**: os direcionadores corretos para transformar a educação. Penso, 2022.

GANDINI, Lella; GODHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo, o bom**: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARIBOLDI, A. Creatività e organizzazione del contesto. *In*: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). **Pensar la creatività**. Parma: Edizioni Junior, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012. 171f. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16054> Acesso em: 11 abr. 2024.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**: a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

HAN, Byung-Chu. **Vita contemplativa**: ou sobre a inatividade. Petrópolis: Vozes, 2023.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1994.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Espanha: Morata, 1999.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María A. **Complexidade e relações na Educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artes Médicas, 2010.

INGOLD, Tim. Conhecer de dentro. In: **Knowing from the Inside**: Cross-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy. London: Bloomsbury Academic, 2022a.

INGOLD, Tim. **Fazer**: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022b.

INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 21 de jan. 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. São Paulo: Artmed, 2008.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 16, p. 11-31, jan. 2016. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/%203419> Acesso em: 11 abr. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: **Ética e Pesquisa em Educação Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf Acesso em: 11 abr. 2024.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2018.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In: Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII, Aveiro, Portugal, 26-27 abril 2012. **Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar**. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929> Acesso em: 11 abr. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In.: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2004.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, 2009, 20(3), 417-436. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300007> Acesso em: 11 abr. 2024.

MOSS, Peter. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (cols.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NIZA, Sergio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; Ó, J. Ramos do. (org.). **Escritos sobre Educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

NIZA, Sergio; FORMOSINHO, João. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, João (org). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

NOVO HAMBURGO. EMEI PICA-PAU AMARELO. **Carta de Identidade da Escola**. Novo Hamburgo: SMED, 2023.

NOVO HAMBURGO. EMEI PICA-PAU AMARELO. **Projeto Político Pedagógico**. Novo Hamburgo: SMED, 2023b.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Gestão**. Novo Hamburgo: SMED, 2023a.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de; PASCAL, Christiane (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Centro de Educação, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente. *In*: FORMOSINHO, J., MACHADO, J., MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e Inovação nas Práticas Docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Introdução - Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; COSTA, H.; AZEVEDO, A. (Orgs.). **Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras e infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. (orgs). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124> Acesso em: 11 abr. 2024.

PEREIRA, Marcos V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Trabalho apresentado no 1. ENDIPE. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1820153&pid=S1413-8557200200020000800011&lng=en Acesso em: 11 abr. 2024.

PINAZZA, Mônica Apezzato, FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-7478-6590> Acesso em: 11 abr. 2024.

PINAZZA, Monica Apezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: Informes de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência em Educação infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/pt-br.php> Acesso em: 11 abr. 2024.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lúcia T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório final de pesquisa**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 11 abr. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto do cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

POUND, Linda. Explorando a liderança: papéis e responsabilidades do profissional que trabalha com a educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (cols.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REED, Michael. O desenvolvimento profissional por meio da prática reflexiva. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (cols.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RINALDI, Carla. A coragem da utopia. *In*: GIUDICI, C., RINALDI, C., KRECHEVSKY, M. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte Editora, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele; FREITAG, Patrícia H. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno, J. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2022.

SAMIA, Mônica M. **Diálogos sobre Formação de Formadores da Educação Infantil** - Curitiba: Appris Editora, 2018.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPAGGIARI, Sergio. A parceira comunidade-professor na administração das escolas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2018.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

SUAREZ, Daniel Hugo. **Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar**. Revista Teias, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500> Acesso em: 11 abr. 2024.

TERZI, Nice; CANTARELLI, Marialuisa. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio

administrativo. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (cols.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2015.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DA REVISÃO INTEGRATIVA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

ALBAREZ, N. M. D. M.; GONTIJO, F. L. (2012). Diálogos entre a pós-modernidade e a prática de documentação pedagógica. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 12, p. 75-97, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1580>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ALONSO, G.; DRAPE, R. A.; TOMAZZETTI, C. M. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARDILA, R. A.; LISBÔA, J. A. R. de; ALENCAR, N. A. R. Contribuições do registro docente na educação infantil: possibilidades de autoavaliação da prática pedagógica. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 39-53, set/dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/66012>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, R. K. A.; SANTOS, E. da S. Breves considerações sobre a documentação pedagógica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, 1-13, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17782>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOCHI, P. S. Princípios de uma Pedagogia que narra as experiências das crianças. **Pátio - Educação infantil**, [S. l.], v. ano x, n. 30, p. 19-21, jan/mar. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328314926>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOCHI, P. S. Observatório da cultura infantil: a documentação pedagógica como mote de formação de professores. **Sensos 11**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 87-111, 2016. Disponível em: https://www.obeci.org/files/ugd/d6771e_820aeaac108849c8a1c87d01b5135073.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOCHI, P. S. Abordagem da documentação pedagógica na Formação em Contextos de Educação infantil. **Reladei**, [S. l.], v. 7, n. 2-3, p. 149-158, dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330401820_Abordagem_da_Documentacao_Pedagogica_na_Formacao_em_Contextos_de_Educacao_Infantil. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOCHI, P. S. A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil – OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GABRIEL, A.; SILVA, J. Documentação da prática pedagógica e avaliação na EI. **Laplage em revista**, [S. l.], v. 7, n. extra A, p. 322-32, jan/abr. 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/351402631_Documentacao_da_pratica_pedagogica_e_avaliacao_na_educacao_infantil. Acesso em: 10 mar. 2022.

GONTIJO, F. L. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 10, p. 119-134, jun. 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1303>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GUIMARÃES, O. S. M.; SIMIANO, L. P.; CHARCZUK, S. B. A documentação pedagógica em uma Experiência formativa na Educação infantil: marcas de um percurso de encontro com o outro. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 169-186, jan/abr. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1/articles/quimaraes-simiano-charkzuk.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. A documentação pedagógica produzida na Escola Infantil: a produção de subjetividades docentes e infantis. **Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 73-82, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289828771>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 42, n. 03, p. 1103-1122, jul/set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JwSbtVB9wbDYhZ9BXSy8mMm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 539-554, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HORN, C. I.; SILVA, J. S. da. Experiência e Documentação: é possível articular estes conceitos? **Revista Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 136-145, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2369>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na Educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 413-428, set/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 36, p. 447-464, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663008>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica como Instrumento de formação profissional. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 269-288, nov. 2015/fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19543>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, jan/mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p214>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARQUES, A. C. T. L. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. In: Reunião Nacional da Anped, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, C. B. dos; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação em Perspectiva**, [S. l.], v. 10, p. e019042, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8127>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, K. P. da S.; BERTOMEU, V. P. C.; BERTOMEU, J. V. C. A Imagem na documentação pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 257-284, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p257>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SIMIANO, L. P. Das coisas que moram no chão: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.],

v. 17, n. 2, p. 275-289, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/324796460_Das_coisas_que_moram_no_c_hao_A_documentacao_pedagogica_como_narrativa_peculiar_para_e_com_criancas_na_creche. Acesso em: 10 mar. 2022.

SIMIANO, L. P. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche.

Pro-posições, [S. l.], v. 3, n. 88, p. 164-186, set/dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/L73qCxQvcHGzCDy9dM3zyhh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SIMIANO, L. P.; SILVA, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018200>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva.

Reflexão e Ação, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 281-298, 2015. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-99492015000300281&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D.; Da CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan/mar. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da S. Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia. **Holos—III Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1-13, 2021. Disponível em:

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_770439dd78f35e0ea7abb065181b2283. Acesso em: 10 mar. 2022.

APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DA REVISÃO INTEGRATIVA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

AMORIM-DUQUE, Aline Diniz de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência.** 2022. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTI, Ricardo. **A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GALÃO, Sabrina Aparecida. **Atuação dos orientadores pedagógicos dos centros de educação infantil do município de Sorocaba.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

GIAVONI, Regina de Fátima Arraes. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

HERCULANO, Silvia Cristina. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOPES, Ana Kilvia Oliveira. **O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira. **Coordenador pedagógico da Educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MOREIRA, Karen Eloá Silva. **A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens na educação infantil.** 2022. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2022

MOYANO, Jozina Alves. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.** 2014. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção.** 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAIM Patricia Guimarães. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.** 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020

PANIZZA, Mariana Fernandes. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

PINTO, Keila Santos. **Coordenação Pedagógica na Educação infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês.** 2023. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2023.

SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos. **O coordenador pedagógico da Educação infantil na perspectiva de seus professores.** 2017. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação infantil e a coordenação pedagógica:** Diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação - PPGPE, 2017.

TEIXEIRA, Andréia de Barros. **A Coordenação Pedagógica na Educação infantil em Belo Horizonte:** a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. 2015. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistada:	
Função:	Turma:
Recursos:	Data:

Etapas	Objetivo	Questões-guia	Perguntas extras
Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Explicar</i> sobre a pesquisa que está sendo realizada; • <i>Explicitar</i> o modo como será conduzida e tentar criar um clima agradável para o diálogo; • <i>Agradecer</i> a disponibilidade, deixar claro o uso de recursos como gravador e uso de anotações; 		
História pessoal	Levantar dados sobre a história pessoal da participante	Fale sobre você, sua idade, sua breve trajetória até aqui, sua formação	Lazer, inspirações, hobbies, esportes
Experiências na Educação Infantil	Levantar dados sobre a história acadêmica e profissional voltada para a etapa da educação infantil	Fale sobre sua história relacionada a educação infantil, escolha pela área, estudos	O que te levou a estas escolhas; o que sustenta teu trabalho; qual a relação com o OBECI
Prática cotidiana	Levantar dados sobre a prática cotidiana da participante	Como você definiria seu trabalho na escola? O que te inspira? O que te preocupa?	Sua relação com as crianças? O que investigam? Suas concepções?
O papel da Coordenação Pedagógica na escola	Levantar dados sobre as percepções da participante com relação à coordenadora	Como você percebe o trabalho da coordenadora? Como você percebe a relação entre as gestoras?	Qual o impacto das atribuições da coordenadora em seu trabalho? Qual o impacto dessas atribuições na atmosfera geral da escola? Qual a sua relação com a coordenadora? Você acredita que o resultado do seu trabalho tem influência da coordenadora?
O papel do OBECI nas práticas	Dados sobre os impactos do OBECI nas jornadas de aprendizagem dos adultos	Qual sua percepção sobre o OBECI? Qual a relação que você estabelece entre o OBECI e seu trabalho?	Qual o impacto do OBECI na escola?
Síntese da entrevista Reflexões	Perceber o sentido para a entrevistada	Qual sua percepção a respeito dessa pesquisa e da importância do que discutimos?	Você tem mais alguma consideração?

**APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORA E
COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Entrevistada:		Cargo:	
Blocos	Objetivo	Questões-guia	Perguntas extras
Bloco 1 Validação da entrevista	Explicitar o modo como será conduzida e tentar criar um clima agradável para o diálogo	Agradecer a disponibilidade, deixar claro o uso de recursos como gravador e uso de anotações	-
Bloco 2 História pessoal e profissional	Levantar dados sobre a história profissional da participante, assim como pessoal	Fale sobre você, sua história de vida; sua história profissional;	O que te levou a estas escolhas; você tem rede de apoio;
Bloco 3 Experiências na Educação Infantil	Levantar dados sobre a história acadêmica e profissional voltada para a etapa da educação infantil	Fale sobre sua história relacionada a educação infantil, escolha pela área, estudos	O que te levou a estas escolhas; o que te instiga; o que sustenta teu trabalho:
Bloco 4 Prática cotidiana	Levantar dados sobre a prática cotidiana da participante	Conte como é sua prática no cotidiano da escola;	Como é sua prática cotidiana; Quais as principais ações; Você tem planejamento semanal; Como organiza sua semana: Faz uso de algum instrumento de planejamento ou de organização;
Bloco 5 Relações com as demais profissionais	Levantar dados sobre as relações que se constituem entre as profissionais	Conte quais são as principais relações que você possui/constrói na escola; Conte sobre como essas relações impactam no seu trabalho	Você considera esses vínculos/relações importantes; você encontra dificuldades para estabelecer/manter esses vínculos; explique
Bloco 6 Relação do OBECI com a escola	Levantar dados a respeito da influência/impacto do OBECI na pedagogia da escola	Na sua opinião qual a relação que a escola tem com o OBECI?	De que modo a escola participa do OBECI? Quais turmas? Quais profes? Você acredita que esse envolvimento contribui para o trabalho da escola, explique? Você acredita que o OBECI impacta diretamente nas escolhas metodológicas e pedagógicas da escola?
Bloco 7 Síntese da entrevista Reflexões	Perceber o sentido para a entrevistada	Qual sua percepção a respeito da investigação e da importância do que discutimos	Você tem mais alguma consideração?

**APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Entrevistada:		Cargo:	
Blocos	Objetivo	Questões-guia	Perguntas extras
Bloco 1 Validação da entrevista	Explicitar o modo como será conduzida e tentar criar um clima agradável para o diálogo	Agradecer a disponibilidade, deixar claro o uso de recursos como gravador e uso de anotações	-
Bloco 2 Organização e retomada do ano letivo	Levantar informações sobre a organização para a retomada das atividades	Fale sobre a organização para iniciar o ano letivo. Como foram as primeiras reuniões?	Foram feitas modificações comparadas ao ano que passou? Quais as mudanças mais significativas vêm sendo percebidas?
Bloco 3 Organização e funcionamento do trabalho cotidiano	Levantar dados sobre as estratégias organizadas para este ano.	Como será a organização para acompanhamento docente? Houve alguma modificação no trabalho com a diretora?	Alguma modificação para o planejamento do ano? Como será a organização do calendário?
Bloco 4 Estratégias de coordenação pedagógica	Levantar dados sobre as estratégias que Cristiane vem criando.	Como será o acompanhamento das formações? Você percebe mudanças em seu trabalho, atuação, desde o ano passado?	Existem novas estratégias para acompanhar a ação pedagógica?
Bloco 5 Importância da Formação continuada, das aprendizagens	Levantar dados sobre as formações voltadas às professoras e funcionárias	Como serão organizadas as formações neste ano? Como será o seu acompanhamento diante disso?	Houve alguma modificação em torno da formação para este ano?
Bloco 6 Relação com o OBECI	Levantar dados a respeito da influência/impacto do OBECI na pedagogia da escola	Como serão organizadas as formações com o OBECI este ano? Como foi o impacto do OBECI no primeiro ano de participação da escola? Na sua opinião qual a relação que a escola tem com o OBECI?	De que modo a escola participa do OBECI? Quais turmas? Quais professoras? Você acredita que esse envolvimento contribui para o trabalho da escola, explique? Você acredita que o OBECI impacta diretamente nas escolhas metodológicas e pedagógicas da escola?
Bloco 7 Síntese da entrevista Reflexões	Perceber o sentido para a entrevistada	Qual sua percepção a respeito da investigação e da importância do que discutimos	Você tem mais alguma consideração?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (2022)

À Coordenadora Pedagógica

Me chamo Débora Suzana Berlitz Fraga, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando essa pesquisa intitulada *Aprender em companhia: a relação entre a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil*, sob a orientação do Prof.º Dr. Paulo Sérgio Fochi. Esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa macro, coordenada pelo Prof.º Dr. Paulo Sérgio Fochi e que se intitula *Formação em contexto na Educação infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*.

O objetivo principal deste estudo é compreender o modo como a coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional do grupo de professoras.

Através da metodologia de estudo de caso, a produção de dados acontecerá entre os meses de outubro e dezembro de 2022, e entre os meses de março e setembro de 2023, através de visitas semanais, buscando totalizar 100 horas de pesquisa de campo. Nestas visitas, pretendo analisar, especialmente, sua prática cotidiana enquanto coordenadora pedagógica: suas ações e suas relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Os dados serão produzidos a partir das observações, das entrevistas, das notas de campo e da análise de documentos e de artefatos da escola. Assim, sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou sobre seus resultados, assim como, poderá desistir de participar da pesquisa, retirando seu consentimento, a qualquer momento, se for de seu interesse.

Nesta pesquisa as identidades dos sujeitos participantes (coordenadora pedagógica, professoras, diretora) serão reveladas se você estiver de acordo, pois, esta é uma forma de valorizar sua participação neste estudo. Com isso, vale ressaltar que esta pesquisa não traz danos ou riscos a sua participação ou a você, pois apenas irei acompanhar seu cotidiano pedagógico.

Cabe ressaltar que, o material produzido a partir dos dados oriundos desta pesquisa, ficará sob minha responsabilidade e do meu orientador o Profº Paulo Fochi, e sua utilização se dará somente para fins de pesquisa, assim como para publicações ou eventos acadêmicos (artigos, revistas, livros, etc).

Desde já, agradeço por sua disponibilidade para participar desta pesquisa e me coloco a disposição sempre que for necessário ao longo do estudo, através do telefone (51) 981601797 ou do e-mail deboraberlitzfraga@gmail.com.

Ao concordar, você precisará assinar este termo, em duas vias, pois, uma ficará com você e outra comigo.

Eu _____,
CPF _____, após ter sido informada de todos os aspectos que envolvem esta pesquisa, concordo em participar de forma voluntária e, ainda, autorizo a divulgação dos dados produzidos em publicações e eventos acadêmicos, sabendo que isso não acarretará nenhum dano à minha pessoa.

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DIRETORA E PROFESSORAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (2022/2023)

À Diretora e às professoras

Me chamo Débora Suzana Berlitz Fraga, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando essa pesquisa intitulada *Aprender em companhia: a relação entre a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil*, sob a orientação do Prof.º Dr. Paulo Sérgio Fochi. Esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa macro, coordenada pelo Prof.º Dr. Paulo Sérgio Fochi e que se intitula *Formação em contexto na Educação infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*.

O objetivo principal deste estudo é compreender o modo como a coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional do grupo de professoras.

Através da metodologia de estudo de caso, a produção de dados acontecerá entre os meses de outubro e dezembro de 2022, e entre os meses de março e setembro de 2023, através de visitas semanais, buscando totalizar 100 horas de pesquisa de campo. Nestas visitas, pretendo analisar, especialmente, a prática cotidiana da coordenadora pedagógica: suas ações e suas relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Os dados serão produzidos a partir das observações, das entrevistas, das notas de campo e da análise de documentos e de artefatos da escola. Assim, sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou sobre seus resultados, assim como, poderá desistir de participar da pesquisa, retirando seu consentimento, a qualquer momento, se for de seu interesse.

Nesta pesquisa as identidades dos sujeitos participantes (coordenadora pedagógica, professoras, diretora) serão reveladas se você estiver de acordo, pois,

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE H – AUTODECLARAÇÃO

AUTODECLARAÇÃO

Eu, Débora Suzana Berlitz Fraga, autora da pesquisa *Aprender em companhia: a relação entre a coordenação pedagógica e os professores na educação infantil*, sob a orientação do Prof.º Dr. Paulo Sérgio Fochi, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, através deste documento declaro que utilizei de todos os procedimentos éticos necessários e cabíveis nesta pesquisa, conforme a área das Ciências Humanas, a partir de referências como Mainardes e Carvalho (2019) e, também, do princípio fundamental da ética em pesquisas da Educação, de acordo com a ANPED, é a dignidade da vida humana, baseada no respeito, no consentimento livre e esclarecido e no assentimento de participação e no compromisso individual, social e coletivo em relação às pesquisas.

Assinatura: _____

APÊNDICE I – FORMAÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL E EMENTAS

Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo

2022 - Professores EI

Grupo de Estudos de Professores da Pré-escola - GEPPE

Percursos Formativos para profissionais da Educação infantil 2022.

Ementa

O Grupo de Estudos de Professores de Pré-escola é uma oportunidade mobilizadora para desenvolver um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais da Pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RME|NH, para construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com as crianças pequenas no contexto escolar.

Grupo de Investigação da Prática na Pré-Escola - GIPPE

Percursos formativos para profissionais da Educação infantil 2022.

Ementa

O Grupo de Investigação da Práticas na Pré-escola - GIPPE é um pequeno grupo que tem a intenção de oportunizar o desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais de diferentes escolas, através do estudo do currículo da RME|NH para construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar a ação pedagógica na pré-escola.

Laboratórios Criança e Natureza

Encontros para Professores de Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ementa

Sensibilizar os participantes para a potência da relação criança e natureza, instrumentalizando-os através de vivências com a natureza, do estudo da legislação vigente e de pesquisadores especializados e da socialização de práticas bem-sucedidas, para avançar no processo de desemparedamento das práticas pedagógicas na escola, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a conservação da natureza, dentro e fora da escola.

2023 - Professores EI**Grupo de Estudos de Bebês - GEB**

Percurso formativo para professores de Bebês 2023.

Ementa

O Grupo de Estudos de Bebês é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com os bebês de contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como referência o Currículo da Educação infantil da RME|NH, o Referencial Curricular Gaúcho, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Grupo de Estudos de Pré-Escola - GEPE

Percurso formativo para professores de Pré-escola 2023.

Ementa

O Grupo de Estudos de Pré-escola é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com as crianças pequenas no contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como referência o Currículo da Educação infantil da RME|NH, Referencial Curricular Gaúcho, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Grupo de Estudos de Creche - GEC

Percurso formativo para professores de Creche 2023.

Ementa

O Grupo de Estudos de Creche é uma oportunidade mobilizadora de promoção e construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar o cotidiano vivido com as crianças bem pequenas no contexto escolar, para qualificar permanentemente a prática pedagógica, tendo como referência o Currículo da Educação infantil da RME|NH, o Referencial Curricular Gaúcho, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

GIPE - Grupo de Investigação da Pré-escola 2023

Percurso formativo para professores e coordenadores pedagógicos da pré-escola

Ementa

O Grupo de Investigação da Pré-escola - GIPE é um pequeno grupo que tem a intenção de oportunizar o desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais de diferentes escolas, através do estudo do currículo da RME|NH para construção coletiva e reflexiva de um modo de fazer e registrar a ação pedagógica na pré-escola.

2022 - Coordenadores EI**Assessoria Formativa 2022**

Encontros entre Coordenadores Pedagógicos da Educação infantil.

Ementa

Contribuir para a construção da identidade do coordenador pedagógico na Educação infantil, por meio do desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais, com foco na implementação e consolidação de estratégias de formação e acompanhamento do cotidiano vivido por adultos e crianças nas escolas.

Formação de Coordenadores 2022 (Temáticas)

Março - O Papel Do Coordenador pedagógico na Formação e no Acompanhamento da Prática Pedagógica.

Abril - Metodologia da Educação infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo.

Maió 1ª - Metodologia da Educação infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo.

Maió 2ª - Como contribuir para qualificar a comunicação das aprendizagens na Educação infantil

Julho - Projeto Político Pedagógico: Princípios da Ação Educativa.

Agosto - Projeto Político Pedagógico: Princípios da Ação Educativa.

Outubro - Monitoramento da frequência e Estratégias para o sucesso escolar.

2023 - Coordenadores EI**Assessoria Formativa 2023**

Encontros entre Coordenadores Pedagógicos da Educação infantil.

Ementa

Contribuir para a construção da identidade do coordenador pedagógico na Educação infantil, por meio do desenvolvimento de um comportamento investigador e colaborativo entre os profissionais, com foco na implementação e consolidação de estratégias de formação e acompanhamento do cotidiano vivido por adultos e crianças nas escolas.

Formação de Coordenadores 2023 (Temáticas)

Abril - Avaliar na Educação infantil: Como qualificar as reflexões e comunicações das aprendizagens na Rede Municipal de Ensino de NH.

Mai - Percorso Avaliativo da Educação infantil da Rede Municipal de Ensino.

Junho - Educação Antidiscriminatória.

Agosto 1ª - O papel da coordenação pedagógica para um território escolar sem preconceitos de gênero ou orientação sexual.

Agosto 2ª - Assessoria Formativa com o Núcleo Inclusão e Diversidades.

Outubro - A entrada na Escola de Educação Básica: expectativas e experiências nas transições.

Dezembro - Período de Acolhimento e Entrevistas na Creche.