

Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em (De)formação:

Constituição de um Ethos Formativo

Queila Martins Henkel



UNISINOS

**Coordenação Pedagógica na
Educação Infantil em (De)formação:**
Constituição de um Ethos Formativo

Queila Martins Henkel



Autor da capa: Alan Guilherme Henkel
São Leopoldo, 2025.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

QUEILA MARTINS HENKEL

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
(DE)FORMAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* FORMATIVO**

São Leopoldo/RS

2025

QUEILA MARTINS HENKEL

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
(DE)FORMAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* FORMATIVO**

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).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn
Fabris

São Leopoldo

2025

H513c Henkel, Queila Martins.
Coordenação pedagógica na educação infantil em
(de)formação : constituição de um *ETHOS* formativo / Queila
Martins Henkel. – 2025.
173 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação infantil. 3. *Ethos*
formativo. 4. Formação continuada. 5. Pesquisa (de)formação.
I. Título.

CDU 37

QUEILA MARTINS HENKEL

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
(DE)FORMAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* FORMATIVO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn

Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, abdiquei de muitas coisas, adiei alguns sonhos familiares e projetos profissionais, ausentei-me em momentos importantes, duvidei de minha própria capacidade e cheguei a pensar em desistir. Porém, nunca estive só. Este percurso foi tecido com o apoio, o amor e a inspiração de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse viver esta experiência formativa, pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, minha gratidão mais profunda e amorosa vai para minha filha, que é, sem dúvida, minha maior motivação. Filha, você é a razão pela qual busco ser uma pessoa e uma profissional melhor todos os dias. Foi por você e para você que enfrentei cada desafio e cada renúncia e que encontrei motivos para superá-los. Nos teus olhos, encontro força; nos teus abraços, encontro sentido; e, no teu sorriso, a certeza de que vale a pena seguir, mesmo quando o caminho se torna difícil. Que este trabalho seja, para você, a prova de que a educação transforma vidas e de que os sonhos, por maiores que pareçam, podem e devem ser realizados. Peço-te desculpas pelas vezes em que precisei ausentar-me, pelos momentos em que estive fisicamente presente, mas com a mente mergulhada nos estudos. Que, quando você for grande, compreenda que cada escolha feita foi, e sempre será, também pensando em construir um futuro melhor para nós, para você e para as crianças desse mundo.

À minha mãe, minha rede de apoio mais essencial e incansável, minha eterna gratidão. Sua presença, seu cuidado, seu amor e sua disponibilidade foram imprescindíveis. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, principalmente zelando e dando atenção e carinho para a minha filha, o que muitas vezes eu mesma não conseguia.

Ao meu marido, companheiro de vida, de sonhos e de projetos, minha gratidão por estar sempre ao meu lado, apoiando cada escolha, cada desafio e cada novo passo. Sua parceria, seu incentivo e seu amor fortaleceram-me nos dias mais difíceis e tornaram mais leves os momentos de incerteza e cansaço. Obrigada por acreditar em mim.

À minha vó, em memória, minha eterna gratidão e reverência. Foi ela quem, desde muito cedo, me ensinou que o estudo é um dos caminhos mais dignos e potentes para construir uma vida melhor. Suas palavras, seus conselhos e seu exemplo vivem em mim e seguirão vivos em cada conquista que eu realizar.

Agradeço também aos demais familiares e amigos, que sempre me incentivaram, me acolheram e acreditaram em mim, mesmo nos momentos de exaustão e inseguranças. Cada palavra de apoio e cada gesto de carinho foram essenciais para que eu não desistisse.

À minha orientadora, professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, minha profunda gratidão por acreditar no meu trabalho, por inspirar-me e, sobretudo, por ensinar-me que a pesquisa é também um espaço de (de)formação, de transformação e de autoria. Sua escuta sensível, suas provocações e sua generosidade intelectual foram fundamentais neste percurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa LABDOC, minha sincera gratidão. Compartilhar esse espaço foi uma experiência profundamente enriquecedora, que me desafiou, me inspirou e me ensinou muito. Cada encontro, cada discussão, cada troca de saberes e afetos, fortaleceu não só minha trajetória acadêmica, mas também meu percurso como sujeito em constante (de)formação. Obrigada por me acolherem, me ouvirem, me provocarem e, acima de tudo, por caminharem junto comigo na construção coletiva do conhecimento.

Agradeço às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Nova Hartz, que aceitaram caminhar comigo nesta pesquisa, se deixaram (de)formar, se abriram ao novo e, sobretudo, me ensinaram muito mais do que imaginam.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, pela confiança, apoio e parceria durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a Deus e à vida, que, mesmo com seus desafios, me permite trilhar caminhos que me realizam, me transformam e me fazem acreditar, cada vez mais, que a educação é, e sempre será, uma potente ferramenta de transformação social.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar e compreender a atuação da coordenação pedagógica em escolas de Educação Infantil do município de Nova Hartz, investigando de que maneira a formação como (de)formação, desenvolvida no Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), pode contribuir para a qualificação dessa função. A pesquisa insere-se no contexto da formação continuada de coordenadoras pedagógicas (CPs), adotando a perspectiva da pesquisa (de)formação, entendida como uma pesquisa de caráter formativo, colaborativo e interventivo, que busca promover deslocamentos nos modos de ser, saber-fazer e compreender a função da coordenação pedagógica. O estudo, de abordagem qualitativa, com referenciais da formação de professores, da Educação Infantil e da infância, desenvolveu-se com as coordenadoras pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Nova Hartz, tendo como foco a análise das atas de reuniões pedagógicas das escolas, dos encontros formativos no LABDOC e das narrativas das participantes do laboratório. O problema que movimentou a pesquisa foi: *como as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir de uma formação como (de)formação realizada no LABDOC - Nova Hartz, qualificaram sua atuação na função que exercem?* Os dados foram organizados e analisados em três movimentos: a caracterização das participantes, a análise das atas de reuniões pedagógicas e a descrição-reflexão sobre os encontros formativos realizados no LABDOC - Nova Hartz. A parte final apresenta três grupos de sentidos, em que são analisados os efeitos e marcas deixadas pela formação em laboratório com as CPs, considerando-se os sentidos atribuídos à formação como (de)formação. Os resultados apontam que a experiência no LABDOC gerou transformações significativas no saber-fazer formativo das CPs, mostrando outras concepções das reuniões pedagógicas, que se transformaram em espaços de experimentos e experiências formativas. As participantes passaram a compreender sua função para além dos aspectos burocráticos e de gestão. Assumiram a formação, a intervenção e a mediação com as professoras de suas escolas, valorizando a escuta, o coletivo e a centralidade da criança no processo educativo, bem como um *ethos* das infâncias como engajamento. Conclui-se que a formação como (de)formação em laboratório se constitui como uma potente concepção de formação para qualificar o saber-fazer das coordenadoras pedagógicas, desde que desenvolvida em um *ethos* formativo das infâncias, que produz a qualificação da formação das professoras e a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Formação continuada. Pesquisa (de)formação. *Ethos* formativo.

ABSTRACT

This dissertation presents a master's research that aimed to analyze and understand the role of pedagogical coordination in Early Childhood Education schools in the municipality of Nova Hartz, investigating how the concept of *formation as (de)formation*, developed in the Laboratory of Contemporary Teachings (LABDOC), can contribute to the qualification of this role. The research is situated within the context of continuing education for pedagogical coordinators (PCs), adopting the perspective of *formation as (de)formation* research, understood as a formative, collaborative, and interventionist type of research that seeks to promote shifts in the ways of being, knowing-doing, and understanding the function of pedagogical coordination. The study follows a qualitative approach, drawing on theoretical frameworks from teacher education, Early Childhood Education, and childhood studies. It was developed with pedagogical coordinators from the Municipal Early Childhood Education Schools (EMEIs) of Nova Hartz, focusing on the analysis of meeting minutes from pedagogical meetings at the schools, the formative encounters at LABDOC, and the narratives of the laboratory participants. The research question that guided the investigation was: *How did pedagogical coordinators in Early Childhood Education, through a formation as (de)formation experience at LABDOC – Nova Hartz, qualify their performance in the roles they perform?*

The data were organized and analyzed in three stages: the characterization of the participants, the analysis of pedagogical meeting minutes, and a descriptive-reflective account of the formative encounters held at LABDOC – Nova Hartz. The final section presents three groups of meaning, in which the effects and marks left by the laboratory-based formation process with the PCs are analyzed, considering the meanings attributed to the concept of formation as (de)formation. The results indicate that the LABDOC experience led to significant transformations in the formative know-how of the pedagogical coordinators, revealing new conceptions of pedagogical meetings, which were reconfigured as spaces for experiments and formative experiences. The participants began to understand their role beyond bureaucratic and management aspects. They embraced formation, intervention, and mediation with the teachers in their schools, valuing listening, collectivity, and the centrality of the child in the educational process, as well as an *ethos of childhood* as active engagement. It is concluded that formation as (de)formation within a laboratory context constitutes a powerful approach to qualifying the formative practices of pedagogical coordinators, provided it is developed within a formative *ethos of childhood* that enhances teacher formation and improves the quality of Early Childhood Education.

Keywords: Pedagogical coordination. Early Childhood Education. Continuing education. *Formation as (de)formation*. Formative ethos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Articulação da Coordenação Pedagógica.....	66
Figura 2 – Mapa da cidade de Nova Hartz	74
Figura 3 – Pauta do encontro de 07/03/2024	92
Figura 4 – Esquema das atribuições da coordenadora pedagógica.....	93
Figura 5 – Roteiro para planejamento e organização de uma reunião pedagógica.	95
Figura 6 – Pauta do Encontro de 04/04/2024	96
Figura 7 – Pauta do Encontro de 07/05/2024	98
Figura 8 – Pauta do Encontro de 13/06/2024	100
Figura 9 – Imagens do encontro via Teams	104
Figura 10 – Pauta do Encontro de 11/07/2024	105
Figura 11 – Questionamentos para exercício do pensamento utilizados nesse encontro	106
Figura 12 – Pauta do Encontro de 01/08/2024	107
Figura 13 – Pauta do Encontro de 19/09/2024	109
Figura 14 – Questionamentos para exercício do pensamento utilizado nesse encontro	110
Figura 15 – Mural: O que mudou com o LABDOC.....	111
Figura 16 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 1	123
Figura 17 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 2	124
Figura 18 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 3	125
Figura 19 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 4	126
Figura 20 - Ata de reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 5	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de teses e dissertações encontradas	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como foi realizada a busca das pesquisas selecionadas	39
Quadro 2 – Dissertações selecionadas na Capes	40
Quadro 3 – Dissertação selecionada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) .	41
Quadro 4 – Dissertações CAPES/BDTD.....	41
Quadro 5 – Cronograma dos encontros com as coordenadoras pedagógicas das EMEIs	78
Quadro 6 – Caracterização das coordenadoras pedagógicas participantes do LABDOC	84
Quadro 7 – Matriz de análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas de 2023.....	88
Quadro 8 – Dificuldades e incertezas enfrentadas pelas CPs nos processos contínuos de (de)formação no LABDOC	116
Quadro 9 – Reflexões sobre sua própria função, atribuições e relação com os professores no decorrer do LABDOC.....	122
Quadro 10 – Matriz de análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas 2023 - 2024	127
Quadro 11 – Da repetição à autoria: sentidos da (de)formação no LABDOC	132
Quadro 12 – Os experimentos realizados no LABDOC e suas contribuições para a qualificação formativa das CPs.....	133
Quadro 13 – O LABDOC como espaço de (de)formação e coformação	137
Quadro 14 – Padlet: O que mudou com o LABDOC?	141
Quadro 15 – Novos sentidos atribuídos à atuação da CP no cotidiano escolar	142

LISTA DE SIGLAS

AMPARA	Associação dos Municípios do Vale do Paranhana
AMVARS	Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum de Formação de Professores
CEIs	Centros de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP/CPs	Coordenador(a) pedagógico(a)/Coordenadores(as) pedagógicos(as)
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EEI	Escola de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI/EMEI's	Escola Municipal de Educação Infantil/Escolas Municipais de Educação Infantil
FEMIC	Feira Municipal de Iniciação Científica
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LABDOC	Laboratório de docências contemporâneas
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde (OMS)
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SMECTEL	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNCME/RS	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

A PESQUISA (DE)FORMAÇÃO COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	17
1 DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA: CONTEXTOS E DESAFIOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA	23
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA.....	37
3 HISTORICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	50
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO COMO DIREITO	50
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FUNÇÃO FORMATIVA E DE GESTÃO PEDAGÓGICA.....	56
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	71
6 LABDOC COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA COFORMATIVA: COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM (DE)FORMAÇÃO.....	82
6.1 TRAJETÓRIAS E PERCURSOS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA HARTZ. QUEM SÃO ELAS?.....	83
6.2 ENTRE REGISTROS E SILÊNCIOS: O QUE DIZEM (E NÃO DIZEM) AS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	87
6.3 O LABDOC EM MOVIMENTO: INTERVENÇÕES, EXPERIMENTAÇÕES, COFORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO	90
6.3.1 Primeiro encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	92
6.3.2 Segundo encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	96
6.3.3 Terceiro encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	98
6.3.4 Quarto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	100
6.3.5 Quinto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	105

6.3.6 Sexto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	107
6.3.7 Sétimo encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	109
6.3.8 Oitavo encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil	111
7 EXPERIMENTOS E AS EXPERIÊNCIAS COFORMATIVAS - O QUE SE (DE)FORMOU NO PERCURSO?	114
7.1 O QUE SE FORMOU E SE (DE)FORMOU NA ATUAÇÃO DAS CPS A PARTIR DOS EXPERIMENTOS VIVENCIADOS.....	115
7.2 EXPERIÊNCIA COFORMATIVA E DESLOCAMENTOS NA FUNÇÃO DE FORMADORA DA CP: FERRAMENTAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO LABDOC.....	129
7.3 MARCAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA (DE)FORMAÇÃO NO LABDOC.....	140
8 O LABDOC COMO <i>ETHOS</i> FORMATIVO	148
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	166
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA FIRMADO COM A SMECTEL	167
ANEXO C – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – UNISINOS.....	168
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 EFETUADO COM AS COORDENADORAS...	169

A PESQUISA (DE)FORMAÇÃO COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. [...] É preciso ter dúvidas. Não queiras sabertudo. Deixa um espaço livre para te saberes a ti (Nóvoa, 2014, p. 24).

Utilizo-me das provocantes palavras de Nóvoa para iniciar minha escrita, enfatizando que o que me move como pessoa, profissional e pesquisadora da área da Educação é o desafio de retribuir à sociedade o que a Educação fez por mim, e vejo em minha atuação, dentro do contexto educacional e na pesquisa, essa oportunidade. Posso dizer que minha opção por essa área profissional transcende a mera busca por um salário, haja vista que meu propósito sempre foi contribuir de forma significativa para a sociedade, buscando equidade para todos os cidadãos, sem distinção alguma.

Assumo a infância como uma etapa decisiva na constituição dos sujeitos, reconhecida por estudiosos como um tempo que requer cuidados específicos, escuta atenta e saberes próprios para a construção de uma educação que seja, de fato, significativa para e com as crianças que habitam cotidianamente as escolas. Acredito que a melhor forma de garantir o respeito às infâncias e promover seu pleno desenvolvimento é por meio de uma educação comprometida com a escuta, a participação e o protagonismo infantil, oferecendo às crianças as condições e ferramentas necessárias para uma participação ativa, crítica e enriquecedora no mundo.

Nas fases mais delicadas de minha vida, muitas delas durante a infância, encontrei professores que tiveram um olhar especial para comigo, que compreenderam minha condição naquele momento e, com muito respeito e afeto, me mostraram que a vida nem sempre seria fácil e que, exatamente por isso, eu precisaria me dedicar e nunca desistir dos meus objetivos – que não importava meu ponto de partida, e sim aonde eu queria chegar. Mostraram-me que há formas de conquistar o que desejamos, mesmo que seja em uma caminhada mais longa. O que esses professores me ensinaram não foi só a ler e escrever, mas a ser resiliente e a transformar a educação no meu caminho para conquistar certa condição e atingir meus propósitos.

Mesmo que, no contemporâneo, as condições possam ser diferentes — pois não há mais a mesma segurança de que o estudo trará de forma certa mudanças sociais e econômicas —, acredito que ainda existem outros motivos para mostrar aos alunos o valor do estudo e da educação. Motivos que passam pela construção de sentido, pelo desenvolvimento da autonomia, pelo exercício do pensamento crítico e pelo reconhecimento de si e do outro. Educar, hoje, é

também abrir caminhos para que as crianças possam compreender o mundo em que vivem e encontrar formas singulares de estar nele.

Nesse sentido, assim como Freire (1989, p. 146), também trago comigo a angústia de que, “como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Isso porque foi por intermédio daqueles professores – os que fizeram diferença em minha vida –, que meu olhar para a educação tomou outra forma, e, desde então, tento fazer a diferença em outras vidas, mostrando que podemos ir muito além do que a sociedade nos impõe e alcançar nossos objetivos. Felizmente, não estou sozinha nessa afirmativa. Autores como Biesta (2013), Nóvoa (2022), Masschelein e Simons (2013) e Freire (1989), entre outros, são unânimes em afirmar o valor da educação e da escola para a formação humana.

Diante disso, a abordagem da coordenação pedagógica e da qualificação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Nova Hartz (RS) é reflexo de uma preocupação singular, presente ao longo de minha jornada acadêmica e profissional, com as formações continuadas de professores promovidas pelas coordenadoras pedagógicas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) de Nova Hartz. Isso se alia à paixão que nutro pela Educação Infantil desde a minha opção profissional pela área da Educação, o que aguça meu desejo de contribuir para a melhoria de sua qualidade. Sacristán (2005, p. 34) reforça essa ideia, dizendo que aquilo que move os sujeitos e os grupos depende de seus “propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões”.

Um ponto fundamental a mencionar é que meu estudo integra uma pesquisa mais ampla, intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de COVID-19*, coordenada pela Profa. Dra. Elí Fabris. Essa pesquisa reconhece que, mesmo anos depois do fim da pandemia de COVID-19, seus efeitos ainda impactam a educação, especialmente a vida de crianças e jovens, exigindo atenção contínua. Nesse contexto, esta dissertação de mestrado destaca-se por sua contribuição para a qualificação da Educação Infantil no município de Nova Hartz, por meio da pesquisa de (de)formação com as coordenadoras pedagógicas desenvolvida no LABDOC-Nova Hartz, locus desta investigação.

Nesta dissertação, a pesquisa (de)formação é adotada não só como um método de investigação, mas também como concepção de pesquisa e metodologia. O intuito é desenvolver uma pesquisa-formativa, um modo de formação continuada em que o conceito de formação é

compreendido como (de)formação, isto é, quem o experiencia precisa transformar-se, deformando-se, em um ambiente colaborativo, participativo e de intervenção.

[...] o trocadilho (de)formação — ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma”. Trata-se de uma pesquisa que tem na crítica radical a sua premissa maior, isto é, ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas (Fabris, 2017, p. 9).

Assumindo esse conceito de pesquisa, que é ao mesmo tempo o conceito para formação, o objetivo central deste estudo é *analisar e compreender a atuação da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil de Nova Hartz, investigando de que maneira a formação como (de)formação desenvolvida pelo Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) - Nova Hartz pode contribuir para a qualificação dessa função.*

Como problema de pesquisa, formulei a seguinte questão: *como as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir de uma formação como (de)formação realizada no LABDOC - Nova Hartz, qualificaram sua atuação na função que exercem?*

O estudo foi desenvolvido no Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) - Nova Hartz (RS), com as coordenadoras de Educação Infantil, a partir de uma concepção formativa que visa a transformar, em primeiro lugar, cada uma das participantes, para que elas também transformem as suas práticas educativas e, portanto, qualifiquem a formação escolar na Educação Infantil de Nova Hartz. A pesquisa formativa aqui apresentada, como qualitativa e descritiva, reflete sobre as ações pedagógicas das coordenadoras e a integração de novas experiências na prática escolar. Promovendo uma cultura de reflexão crítica e ressignificação contínua, o público-alvo são as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Nova Hartz e, por conseguinte, professores, educadores e estudantes da Fase Creche – Etapa Educação Infantil.

O presente estudo está estruturado em oito capítulos, com seus respectivos subcapítulos, além de Apresentação, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos. Nesta apresentação — *A pesquisa (de)formação com coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil* —, trouxe um panorama geral sobre como está delineada toda a pesquisa.

Por compreender a importância das experiências vividas para a constituição e escolhas dos sujeitos, o primeiro capítulo, intitulado *Do tema ao problema de pesquisa: contextos e desafios que orientam a pesquisa*, evidencia algumas de minhas memórias e percursos; mostro o que me motivou a escolher a área da Educação para atuar profissionalmente, bem como minha trajetória acadêmica e profissional. Explico, ainda, a escolha da temática investigada no

mestrado em Educação e finalizo com a problematização criada, o objetivo geral, o problema e as perguntas investigativas.

No Capítulo 2, *A coordenação pedagógica na Educação Infantil: um olhar a partir da revisão de literatura*, amplio e fundamento a pesquisa a partir da revisão de literatura, abarcando pesquisas nacionais relacionadas ao tema, como subsídios para a compreensão, justificação e problematização do tópico em análise. A revisão de literatura é um exercício em que estudo o objeto de pesquisa, *a formação continuada das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil*, para entender o campo e não cair na tentação de repetir o mesmo, tentando criar outras possibilidades para a formação das coordenadoras pedagógicas de Nova Hartz. Neste capítulo, os dados são organizados em um gráfico, que evidencia a quantidade de dissertações e teses relacionadas ao tema, encontradas nas plataformas utilizadas para a pesquisa. Alguns quadros trazem dados provenientes das buscas realizadas no recorte temporal de 2018 a 2023 e obtidos nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apresento a *Historicização da Educação Infantil e da coordenação pedagógica* no Capítulo 3, onde proponho uma contextualização e apresentação de alguns acontecimentos que marcaram a constituição da Educação Infantil e da coordenação pedagógica, como forma de situar o leitor a respeito das principais transformações e avanços pelos quais ambas passaram, inclusive, no que tange às conquistas legais que as amparam, como políticas públicas.

No Capítulo 4, intitulado *A formação continuada de coordenadoras pedagógicas: desafios e possibilidades de qualificar a Educação Infantil*, aprofundo o estudo sobre o trabalho e as funções da coordenação pedagógica na qualificação da Educação Infantil, a fim de apresentar ao leitor o cenário de pesquisa.

O quinto capítulo, chamado *Caminhos teórico-metodológicos*, trata das escolhas teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa. Além da proposta teórico-metodológica, abordo a identificação dos sujeitos e do campo de estudo e descrevo os instrumentos e técnicas de produção e análise de dados.

A partir do Capítulo 6, intitulado *Ensaio analítico: tecendo caminhos para o LABDOC com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Nova Hartz*, apresento e analiso o percurso investigativo-formativo com as coordenadoras pedagógicas, explorando os materiais produzidos ao longo da pesquisa. Este capítulo organiza-se em três movimentos: a caracterização das participantes, a análise das atas de reuniões pedagógicas e a descrição-reflexão sobre os encontros formativos realizados no LABDOC. Torna-se evidente que havia

um modo de ser coordenadora pedagógica antes da formação e que outro foi sendo construído e registrado durante e após a experiência vivida no LABDOC.

No Capítulo 7, *Experimentos e experiências coformativas: o que se (de)formou no percurso?* aprofundo o olhar analítico sobre os efeitos e marcas deixadas no percurso vivido com as coordenadoras pedagógicas. Organizei os dados em três grupos de sentidos, evidenciando os deslocamentos, as ressignificações e os novos modos de existir que emergiram das práticas dessas profissionais, especialmente o movimento de (de)formação como transformação de si.

O Capítulo 8, intitulado *O LABDOC como ethos formativo*, apresenta as considerações finais da pesquisa, reunindo as principais reflexões, análises e efeitos provocados pelo percurso formativo vivenciado no LABDOC - Nova Hartz. Nele, defendo que a formação como (de)formação, experimentada pelas coordenadoras pedagógicas, constituiu um processo potente de transformação da prática e do modo de ser dessas profissionais. Este capítulo também explicita a tese que sustenta todo o estudo: a qualificação da função da coordenação pedagógica na Educação Infantil exige a construção de um *ethos* formativo comprometido com a escuta, a autoria, o pensamento crítico e a centralidade das infâncias. Além disso, são apresentadas as contribuições política, pedagógica, estética e ética da pesquisa, reafirmando que os efeitos do processo vivido ultrapassam o tempo da pesquisa e seguirão reverberando nas escolas, nas práticas das Coordenadores(as) pedagógicos(as) (CPs) e em mim mesma, como pesquisadora.

A tese que assumo e defendo neste estudo é que a pesquisa (de)formação realizada no LABDOC se constituiu como uma potente ferramenta de qualificação da atuação das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Os processos de transformação incidiram tanto nas práticas de formação que essas profissionais desenvolvem em suas escolas, quanto em suas próprias concepções da função da coordenação pedagógica, o que as deslocou de um lugar de gestoras burocráticas para uma atitude de formadoras, mediadoras, articuladoras e produtoras de práticas pedagógicas potentes e centradas na criança e suas infâncias e na coletividade escolar. Esse movimento, ancorado na intervenção, na coformação e no exercício do pensamento, possibilitou que as coordenadoras vivenciassem processos intensos de (de)formação, marcados por deslocamentos, ressignificações e criações de outros modos de ser e atuar na coordenação da pedagógica da Educação Infantil. A reflexão sobre outros modos de existir e de exercer sua função reverberou na qualificação das práticas docentes e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da Educação Infantil no município de Nova Hartz.

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a formação como (de)formação, vivenciada pelas coordenadoras pedagógicas no LABDOC - Nova Hartz,

contribuiu significativamente para a ressignificação de suas funções e práticas. Ao se engajarem em uma experiência formativa colaborativa, ética e autoral, as participantes puderam refletir criticamente sobre seus modos de existir e de exercer a coordenação pedagógica — o que reverberou diretamente na qualificação das práticas docentes nas escolas de Educação Infantil do município. A pesquisa reafirma, assim, a potência da formação continuada situada e experiencial como possibilidade concreta de transformação das práticas e dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

As Referências utilizadas nesta dissertação, os Anexos e os Apêndices constituem parte fundamental do trabalho, pois oferecem uma visão ampliada dos caminhos percorridos na pesquisa. Esses elementos subsidiam a compreensão do percurso formativo e investigativo realizado e permitem visualizar como o problema de pesquisa foi enfrentado, como as perguntas investigativas foram respondidas e qual argumento central foi sustentado ao longo do estudo.

Vale lembrar que, neste estudo, não pretendi apenas explorar teórico-metodologicamente as questões envolvidas na qualificação da Educação Infantil. Mais que isso, procurei também trazer contribuições para o campo educacional da Educação Infantil, com foco na (de)formação das coordenadoras pedagógicas. Ao longo dos capítulos, a partir da problematização do saber-fazer das coordenadoras pedagógicas junto às professoras de suas escolas, apresento uma experiência formativa em que as coordenadoras puderam participar de uma série de experimentos e experiências para analisar suas funções e os modos de ser coordenadora da Educação Infantil. Procurando trazer uma visão abrangente das complexidades e potencialidades do trabalho da coordenação pedagógica, acredito que as análises e reflexões aqui apresentadas podem servir para futuras pesquisas e práticas educacionais, a fim de enriquecer o debate sobre o tema e promover melhorias contínuas na formação e atuação das coordenadoras pedagógicas desta etapa de ensino tão importante, que é a Educação Infantil.

1 DO TEMA AO PROBLEMA DE PESQUISA: CONTEXTOS E DESAFIOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

Ser coordenadora pedagógica na Educação Infantil é desafiador. Sinto dificuldade em equilibrar as demandas administrativas com a necessidade de estar próxima das professoras e das crianças. Além disso, a insegurança em exercer minhas atribuições surge especialmente quando preciso pensar em formação continuada com o grupo e me pergunto se estou no caminho certo. Algumas professoras apresentam muita resistência (CP2, 2024).

Para iniciar a contextualização deste estudo, escolhi como epígrafe deste capítulo a reflexão de uma das coordenadoras pedagógicas¹ participantes desta pesquisa, pois traduz os sentimentos de muitas outras que exercem essa função e que enfrentam diariamente o desafio de equilibrar tarefas administrativas com a proximidade necessária ao trabalho pedagógico. O medo de errar, a insegurança diante da resistência de algumas professoras e a incerteza sobre estar trilhando o caminho certo são dilemas constantes.

Minha trajetória acadêmica e profissional vem sendo tecida por experiências que me aproximam cada vez mais da Educação Infantil e da complexidade da função da coordenação pedagógica. Compreender as dificuldades enfrentadas por essas profissionais e encontrar caminhos que as fortaleçam na função de formadoras tornaram-se os propósitos que orientam esta pesquisa. Assim, ao entrelaçar vivências pessoais e profissionais, na interação com as crianças, professoras e coordenadoras pedagógicas, fui reconhecendo um campo fértil, tanto para reflexões e transformações quanto para a pesquisa. É nesse percurso que o LABDOC - Nova Hartz surge como um espaço de experimentação e (de)formação, trazendo possibilidades de ressignificação para a atuação das CPs e para a própria concepção de formação continuada dessas professoras na função de coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Porém, antes de aprofundar o tema de pesquisa, apresento os caminhos que trilhei, por onde fui ampliando meu olhar sobre a Educação Infantil e reconhecendo a relevância de práticas pedagógicas e docências que respeitam e potencializam as infâncias. Esse movimento não apenas reafirmou minha conexão com essa etapa da Educação Básica, como também fortaleceu meu compromisso em investigar e contribuir para a qualificação da formação docente e da atuação das coordenadoras pedagógicas.

¹ As coordenadoras pedagógicas são profissionais da área da educação que desempenham uma função importante no contexto escolar. Elas são responsáveis por orientar, coordenar e apoiar o trabalho dos professores, buscando garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Suas atribuições incluem a elaboração de planos de ensino, o acompanhamento das práticas pedagógicas, a promoção de formações continuadas, a avaliação do desempenho dos estudantes e o estímulo à inovação e à reflexão sobre as práticas educativas.

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2009, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no curso de Licenciatura em Educação Física, concluído em julho de 2013. Ao iniciar o curso, logo comecei a atuar como professora auxiliar na Educação Infantil. A experiência de trabalho nessa etapa foi preponderante para que eu pudesse consolidar a decisão de cursar também Pedagogia, curso esse iniciado em 2010 na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e concluído em 2012. Dessa forma, o que iniciou por acaso, em virtude de uma oportunidade de trabalho que me inseriu no contexto educacional, acabou se transformando na minha “menina dos olhos”, sendo a Educação Infantil (EI) a etapa da Educação Básica pela qual me encanto e nutro maior apreço a cada ano que passa.

Durante os cursos, tive oportunidade de participar de inúmeras experiências significativas, podendo associá-las à minha ação docente. Conforme estudava e adquiria experiência profissional na área da Educação, em mim despertava a vontade de continuar estudando e pesquisando. Então, logo após a conclusão dos cursos de graduação, busquei por especializações em minhas áreas de atuação, sendo elas: Educação Física Infantil e Anos Iniciais, *Lato Sensu*, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, pela Faculdade Prominas; e Educação pela Pesquisa, pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), no Campus de Novo Hamburgo. Agora, estou concluindo o desafio acadêmico de mestrado, para aperfeiçoar-me na Formação de Professores, o que certamente foi muito além de meu enriquecimento profissional e contribuiu para meu crescimento pessoal e humano, pois, parafraseando Freire (2001), enquanto ensinante, ao ensinar, aprendo, e, como aprendente, ao aprender, também tenho a possibilidade de ensinar.

Atuando desde 2009 na área da Educação, transitei por todas as etapas e por diversas funções, como estagiária, auxiliar e professora titular de sala na Educação Infantil; professora de Área I (anos iniciais do Ensino Fundamental); e professora de Educação Física, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Em 2017, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SMECTEL)² de Nova Hartz, cidade onde resido. Iniciei um pouco insegura, tendo em vista a tamanha responsabilidade que teria, mas aceitei o desafio, porque sabia que aprenderia muito com essa experiência e poderia fazer a diferença abarcando um campo maior.

² A Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Hartz (RS) abrange vários departamentos, além da Educação, como a Cultura, o Turismo, o Esporte e o Lazer, e tem uma nomenclatura extensa. Para tornar a escrita do texto e a leitura mais fluidos, ao longo desta dissertação, serão utilizadas tanto a sigla SMECTEL quanto a expressão “Secretaria de Educação” para fazer referência à Secretaria Municipal de Educação.

Desde então, atuando na Educação de Nova Hartz, tenho trilhado caminhos bastante instigadores e enriquecedores. Iniciei na função de coordenadora do Ensino Fundamental, mas atualmente exerço a função de diretora geral de Educação, conselheira municipal de Educação e coordenadora do Projeto de Iniciação Científica do Município e da Feira Municipal de Iniciação Científica (FEMIC) de Nova Hartz. Também tive a oportunidade de ser presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Nova Hartz e vice-coordenadora das Regionais Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos (AMVARS³)/Associação dos Municípios do Vale do Paranhana (AMPARA) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (UNCME/RS), de 2017 a 2019. Essas experiências sempre me impulsionaram a buscar mais qualidade e equidade para a Educação Básica. A partir delas, procurei constituir-me como profissional da educação e como pesquisadora.

Através das trilhas percorridas em minha jornada acadêmica e profissional, pude entrelaçar distintas perspectivas e áreas de interesse na pesquisa. Embora dotada de experiências diversas em todas as fases da Educação Básica, foi na Educação Infantil que minha paixão floresceu de forma particular. Reconheço, nessa etapa, uma atribuição vital no desenvolvimento e formação integral das crianças. Na infância, enxergo oportunidades de criar outras condições para o crescimento cognitivo, social e emocional por meio da interação e da brincadeira, além de desenvolver experiências potentes que reverberarão ao longo da vida. Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

No entanto, foi em 2020, um ano marcante e cheio de expectativas, que passei a enxergar a Educação Infantil de forma mais profunda. Afinal, estava grávida de minha primeira filha e precisava desacelerar por um tempo para dedicar-me à maternidade, mas jamais imaginei ter que desacelerar tão drasticamente, tampouco que haveria uma pandemia de Covid-19⁴, o que

³ A partir do dia 09/03/2023, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento econômico e impulsionar o turismo na região, a Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos – AMVARS – ganhou nova identidade e passou se chamar AMVAG – Associação dos Municípios do Vale Germânico –, sendo o Vale Germânico composto por 14 municípios: Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Presidente Lucena, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São Leopoldo e Sapiranga. Disponível em: <https://jornaldoisirmaos.com.br/noticia/14032023-amvars-agora-e-amvag-associacao-dos-municipios-do-vale-germanico>. Acesso em: 14 mar. 2024.

⁴ A COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, emergiu como um dos desafios mais significativos do século XXI, afetando profundamente a saúde pública, a economia global e a vida cotidiana das pessoas em todo

fez com que, mesmo sem planejar, parássemos e repensássemos nossas vidas. Com o nascimento de minha filha, adquiri e venho adquirindo outras aprendizagens, buscando mais informações e conhecimentos sobre a infância, e, por ela, estou ainda mais motivada a fazer a diferença por meio da Educação, para que possamos ter um mundo mais justo e melhor para viver.

Como diretora geral de Educação de Nova Hartz, uma das funções que me foram atribuídas, a partir de 2023, foi a de repensar a Educação Infantil do município. Com base na BNCC, a reformulação do currículo havia sido homologada em 20 de dezembro de 2017 e implementada no município até o final do ano de 2019, após ser amplamente estudada pela Equipe da SMECTEL e pelos professores da rede no decorrer de 2018, trazendo outro olhar para a Educação Infantil. No entanto, o funcionamento das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) continuava muito fixado à rotina e centralizado no adulto, e não nas crianças, tal e qual observam Camões, Toledo e Roncarati (2016, p. 260): “[...] vemos com frequência rotinas engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sempre iguais”, fato esse que me colocou sob alerta.

Nesse momento de transição para a Educação Infantil, mesmo já fazendo parte da equipe da Secretaria de Educação, entendi ser necessário fazer um diagnóstico para compreender como estava sendo trabalhado o pedagógico com as professoras de Educação Infantil. Porém, como estávamos em período de recesso escolar e meu contato com as CPs só seria no retorno do ano letivo, dediquei-me à análise dos livros de atas de reuniões pedagógicas⁵ das escolas, tentando entender como estava esse processo.

À vista disso, deparei-me com reuniões baseadas em recados e lembretes administrativos, aparentemente havendo pouca interação dos professores, além de pouco tempo reservado para algum estudo e/ou reflexão de cunho pedagógico; na maior parte das vezes, quando ocorriam, esses momentos eram conduzidos por convidados externos. Também

o mundo. Desde o seu surgimento em Wuhan, na China, no final de 2019, o vírus disseminou-se rapidamente, resultando em uma pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Com uma variedade de sintomas, que vão desde leves até graves, e uma capacidade de transmissão relativamente alta, a COVID-19 desencadeou uma série de respostas em níveis local, nacional e internacional, incluindo medidas de quarentena, distanciamento social, uso de máscaras e campanhas de vacinação em larga escala. Apesar dos esforços contínuos para conter a propagação do vírus e mitigar seus impactos, a COVID-19 continua a representar um desafio significativo para a saúde pública e a sociedade como um todo (Cadernos de Saúde Pública, 36 (3) 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>. Acesso em: 20 mar. 2024).

⁵ Os livros de atas de reuniões pedagógicas são documentos utilizados pelas instituições escolares para registrar os detalhes e as deliberações das reuniões dos membros da equipe pedagógica. Esses registros geralmente incluem informações sobre os participantes da reunião, a pauta discutida, as decisões tomadas, os encaminhamentos e as atividades planejadas. Os livros de atas são um recurso importante para acompanhar o progresso das discussões, documentar os processos decisórios e manter um registro histórico das atividades pedagógicas da escola.

observei haver pouco diálogo e relatos de experiências entre os professores e a equipe gestora da escola.

Procurei, então, aproximar-me mais das coordenadoras pedagógicas das EMEIs, na tentativa de compreender como o trabalho estava sendo desenvolvido com as professoras⁶. As CPs demonstravam certa insegurança para propor momentos de formação e reflexão sobre as docências na Educação Infantil às professoras, talvez em virtude de o município não oferecer formação continuada para isso e/ou devido à falta de estudo individual. Isso despertou em mim a vontade de trabalhar diretamente com elas, aprendendo junto e buscando alternativas para potencializar as ações de apoio e formação, dadas as atuais demandas educacionais para a qualificação da Educação Infantil no município de Nova Hartz.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 283) ressaltam a importância de investimento em formação específica para CP que trabalhe o desenvolvimento de

[...] habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola.

A partir desse cenário, propus à secretária de Educação e às colegas que trabalham comigo na Secretaria que fossem revistas as reuniões mensais da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação com as coordenadoras pedagógicas, para que pudessem ser um momento de estudo e reflexão, com o intuito de qualificar e apoiar essas profissionais, que têm uma incumbência imprescindível no espaço escolar. Entre suas atribuições, destacam-se o acompanhamento das práticas pedagógicas, o apoio aos docentes e a intervenção em sua formação continuada, a mediação de conflitos e o fortalecimento da proposta pedagógica da escola. São responsabilidades que exigem escuta sensível, conhecimento teórico e disposição para articular saberes e práticas em contextos muitas vezes complexos. A proposta foi prontamente acolhida, sinalizando o reconhecimento da importância de investir na formação desses profissionais.

⁶ Optei pelo uso do termo feminino de "professoras" exclusivamente devido à ausência de professores do sexo masculino na descrição apresentada. O mesmo ocorrerá com a palavra "coordenadora". Essa escolha linguística não pretende excluir ou diminuir a importância do gênero masculino na educação, mas reflete a realidade específica do contexto abordado.

Outro ponto observado foi a necessidade de romper com o sistema hierárquico que envolve a maioria das escolas. Nogueira (2005) ressalta a escola como um sistema hierárquico no qual todas as partes devem dialogar para promoverem uma verdadeira mudança na hierarquia do sistema. A autora menciona que,

[...] para que haja uma mudança significativa num sistema que favoreça a prática de professores criativos, interessados, investigadores, é preciso que se provoquem mudanças em toda a hierarquia do sistema. Ou seja, é preciso criar espaços de formação dentro do sistema que interajam entre si e que envolvam os diferentes níveis (Nogueira, 2005, p. 220).

Para que esse movimento ocorra, como equipe pedagógica da Secretaria de Educação, solicitamos às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil que levassem sugestões de temas para estudo coletivo em nossas reuniões e desenvolvemos o projeto *Ressignificando a arte de pesquisar, ensinar, aprender e coordenar a Educação*⁷. O objetivo era ressignificar o trabalho da coordenação pedagógica, considerando a sua função de dinamizadora da formação continuada de professores no âmbito escolar, a partir de pesquisa, análise e compartilhamento dos estudos das metodologias existentes. Foram encontros muito potentes, porém, representaram só os primeiros passos de uma trajetória que precisava ser planejada para ser experienciada com as coordenadoras das escolas.

Diante do exposto, tornou-se evidente a importância de repensar e reestruturar a abordagem da Educação Infantil, especialmente no contexto das EMEIs do município de Nova Hartz. A partir das observações e experiências mencionadas, considerando minha trajetória e minha atual função, foi possível identificar a necessidade de uma intervenção direcionada para fortalecer as docências contemporâneas e a formação das coordenadoras pedagógicas, com vistas a promover, principalmente na Educação Infantil⁸, uma formação qualificada e mais adequada às demandas contemporâneas, centrada na criança (Malaguzzi, 1996), ou seja, recorrendo-se às propostas das pedagogias participativas. Nessa perspectiva, outro autor reforça que,

⁷ O projeto *Ressignificando a arte de pesquisar, ensinar, aprender e coordenar a Educação* foi uma iniciativa voltada à reavaliação e renovação da função da coordenadora pedagógica na promoção da formação contínua dos professores, visando ao aprimoramento constante das práticas educacionais.

⁸ Embora referindo-me à necessidade de oferta de uma formação mais qualificada às CPs, *especialmente na Educação Infantil*, os encontros que integraram a pesquisa de mestrado abarcaram não somente as profissionais que trabalham nas EMEIs, como também as das EMEFs da rede municipal de ensino de Nova Hartz, pois, desde 2020, toda a fase da pré-escola da Educação Infantil passou a ser atendida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

[...] todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos. Estes projetos, no entanto, não são antecipadamente planejados pelos/as professores/as, mas, surgem através das ideias das próprias crianças e são **desenvolvidos por meio de diferentes linguagens**. Na Pedagogia de Projetos, a abordagem educativa está **centrada na criança** e na possibilidade de que **ela possa expressar-se através de todas as suas linguagens**, como **desenhos, pinturas, palavras, movimentos, dobraduras, modelagens, montagens, dramatizações, colagens, esculturas, músicas**, o que a conduz a uma ampla possibilidade de expressão e de criatividade (Finco, 2015, p. 238, grifo nosso).

O professor e educador Paulo Fochi, um estudioso da educação nacional que trabalhou na estruturação da proposta da BNCC para a Educação Infantil, organizada em Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência, também corrobora essa abordagem – de um currículo que se centra na experiência da criança, ou seja, no modo como ela constrói sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ele diz que a ideia dos Campos de Experiência, oriundos das pedagogias italianas, surge na Itália em 1991 e é revisada em 2012, em um documento chamado Indicação Nacional Italiana. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já indicavam a organização do currículo dessa maneira e isso gerou muitas dúvidas e aflição para professores e coordenadores pedagógicos em relação à implementação da BNCC em seus municípios (Fochi, 2018). No entanto, o arranjo curricular por Campos de Experiência não tinha precedentes no Brasil.

Diante disso, constatou-se a necessidade de promover formação, e a narrativa desta pesquisa inscreve-se justamente no campo da formação de professores, com foco na formação continuada desenvolvida na relação entre a supervisão de uma rede de ensino municipal (Nova Hartz) e as coordenadoras pedagógicas do município. Esse tipo de formação continuada que se desenvolve durante o trabalho, na escola, também tem sido chamado de Formação em Serviço ou Formação Continuada em Serviço, que se refere

[...] ao processo de desenvolvimento profissional que acontece no contexto do trabalho na escola. Pensando na formação como um processo permanente da vida do educador, cada um deve manter também uma rotina de estudos pessoais e pode buscar outros cursos que contribuam para sua atuação. Formação em serviço e autodesenvolvimento são, portanto, processos complementares e não excludentes [...] (Diaz; Perez, 2023, p. 83).

Outros autores também corroboram a ideia de a formação *in loco* – junto aos profissionais que lá atuam e têm um ponto de vista da “realidade” escolar – ser mais eficaz. Por exemplo, Francisco Imbernón (2010) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir das vivências e dos saberes dos/as próprios/as professores/as, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização. Paulo Freire (2000), quando enfatiza que a escola pode tornar-se um

importante meio de transformação social, pois, imbuídos de desejo transformador e de um modo colaborativo de agir, os profissionais da educação podem torná-la um espaço para desenvolver uma ação questionadora. Também Canário (2000, p. 67) diz que a Formação em Serviço pressupõe “que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente”. Tal convicção é ratificada por Nóvoa (2001a, p. 25), quando afirma que:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Por fim, Imbernón (2010) argumenta que a escola, ao garantir o direito de Formação em Serviço a docentes por meio de formação contínua no contexto escolar, promove a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a consequente valorização profissional.

Ainda assim, há que se considerar que a formação inicial continua sendo muito importante para a consolidação/preparação do profissional que atuará com o público tão peculiar da Educação Infantil. Vale salientar que, pelo que traz a nova legislação brasileira – Resolução CNE/CP nº 2/2019 –, ainda que se admita o exercício profissional para egressos do curso de magistério de nível médio, a formação inicial para atuar como docente da Educação Infantil deve ocorrer no curso de Pedagogia (Brasil, 2019).

Considerando as pesquisas na área, aumentou o nível de formação das professoras da Educação Infantil, mas a qualidade da atuação não tem crescido na mesma dimensão. É o que Oliveira (2011, p. 82) reafirma quando diz que: “[...] temos visto na vasta literatura acerca da formação docente em especial a EI – que os cursos de formação inicial têm sido apontados como ineficientes e distantes da realidade da prática docente, palco da dicotomia teoria-prática”. Ainda, a pesquisa de Gatti (2010) mobiliza-nos para pensar sobre a qualidade dessa formação em relação à Educação infantil. Analisando os currículos da Pedagogia, a autora percebe que, além de uma visão panorâmica, os conteúdos trabalhados não são suficientes para o ensino nessa etapa de ensino:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (Gatti, 2010, p.1371).

É nesse contexto que a formação continuada das professoras, alinhada às políticas públicas voltadas aos direitos da criança na primeira infância, deve ter um espaço de estudo e reflexões nos ambientes escolares. Recorro aqui ao Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que traz importantes avanços na proteção dos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas às crianças nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças. Com ele, busco mostrar o compromisso político assumido no país para que os direitos da criança sejam atendidos e assegurados, observando o que é apresentado no seu Artigo 4º:

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I – atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II – incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

III – respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;

IV – reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V – articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI – adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; VII – articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII – descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX – promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016).

Reafirmo, assim, meu compromisso em utilizar também a legislação para discussão e análise com as coordenadoras, buscando realizar uma leitura reflexiva da BNCC, a qual tem enfrentado várias críticas, especialmente por seu alinhamento com políticas neoliberais, que vêm orientando a educação. Em nosso grupo de pesquisa, temos adotado uma atitude de “releitura” e “tradução” da BNCC, que é normativa, mas precisa ser estudada e analisada para o contexto das escolas, pois não é um currículo. Não há negativa da legislação e das normativas,

mas apropriação da noção de que é Base, e não currículo. Espera-se que, dessa análise, seja possível criar currículos escolares adequados aos territórios e contextos comunitários.

É preciso considerar que pensar nas demandas contemporâneas envolve muito mais do que simplesmente vivenciar a atualidade, conforme explica Giorgio Agamben (2009), um dos autores em que busco inspiração. Para ele,

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de "citá-la" segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (Agamben, 2009, p. 72).

Ao examinar autores como Philippe Ariès (1986), em sua obra *A história social da criança e da família*, é possível compreender o presente e, mais ainda, conectar o conhecimento histórico com as questões contemporâneas. Os autores que me inspiram na pesquisa permitem-me analisar o contemporâneo e a formação continuada na contemporaneidade, oferecendo uma perspectiva crítica, complexa, mas sempre inacabada, sobre a prática educacional.

A próxima etapa deste trabalho será mostrar como criei o problema de pesquisa, que implica abordar as ações das coordenadoras pedagógicas das EMEIs de Nova Hartz, considerando suas dificuldades e preocupações na mediação e intervenção no trabalho coletivo, com foco na melhoria da qualidade da Educação Infantil. Com isso, espero contribuir para o desenvolvimento de uma formação que possa fortalecer e transformar, em primeiro lugar, cada uma das coordenadoras e a mim mesma, bem como as docências contemporâneas da Educação Infantil nesse contexto específico, efetivamente colaborando e fazendo parte desse processo de (de)formação como colega e pesquisadora.

Assumo aqui o conceito de formação continuada como (de)formação, conforme elaborado por Bahia (2024), que propõe uma ruptura com os modelos performáticos e gerencialistas de formação, para pensar a formação como forma de vida docente que se nutre da artesanaria, da coformação e da criação. Trata-se de uma formação que se movimenta entre fazer, desfazer e refazer; que se compromete com o cuidado de si, a autoria e o engajamento ético-estético dos sujeitos. É nessa trilha que busco situar esta pesquisa: como um exercício de pensamento coletivo e coformativo, junto com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Com base nas necessidades identificadas, nos entendimentos adquiridos em minha trajetória profissional e acadêmica e nos estudos que realizei neste curso de mestrado, além das

interações com meu grupo de pesquisa, colegas e orientadora, o presente estudo concentrou-se na atuação da coordenação pedagógica na (de)formação continuada da Educação Infantil em Nova Hartz, abordando a perspectiva de intervenção, reflexão e qualificação da atuação docente, desenvolvida por meio de uma pesquisa formativa em laboratório. O enfoque estendeu-se à ressignificação das docências, considerando a relevância da coordenadora como agente de transformação, seja de si mesma, seja das CPs quando atuam na formação dos professores em suas escolas.

É importante afirmar que o conceito de qualificação adotado se distancia de modelos performativos e produtivistas. A qualificação, aqui, não é entendida como um fim ou um resultado mensurável, mas como uma qualidade que se produz no processo formativo, marcada pelo envolvimento ético-estético com o fazer docente. Essa perspectiva ancora-se na noção de *artesanía* (Sennett, 2013), compreendida como uma prática que valoriza o tempo lento, o exercício reiterado, a experimentação e a criação. Como já explicitado por Fabris (2020), essa concepção permite ressignificar a formação e a avaliação docente como experiências que se entrelaçam no próprio ato de ensinar, planejar e refletir, valorizando o saber-fazer que se constrói coletivamente e com autoria, tal como praticado no LABDOC.

Inserindo-me no LABDOC, junto com minha orientadora, assumi um conceito de pesquisa que o grupo já vem trabalhando há mais tempo: o conceito de pesquisa (de)formação. Trata-se de uma pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção, que tem a seguinte definição:

[...] modo de pesquisa/metodologia, isto é, tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa (Fabris; Lima, 2022 p. 152).

Neste estudo, com a pesquisa formativa, busco uma compreensão mais profunda da atuação da coordenadora pedagógica na ressignificação das docências de professoras da Educação Infantil. Além disso, ao adotar uma abordagem de pesquisa (de)formação, pretendo contribuir para a construção e disseminação de um *ethos* formativo, inspirado em laboratório, para uma experiência coformativa entre coordenadoras pedagógicas, professoras e pesquisadora, promovendo uma cultura de reflexão crítica, tanto no laboratório quanto nas escolas, para que todas comunguem das marcas de uma formação para e com a infância.

Nesse sentido, é possível compreender que esta pesquisa também busca contribuir para a constituição de um *ethos de formação das infâncias*— entendido como certo modo de ser e

de agir que se configura a partir dos processos pelos quais cada sujeito aprende a olhar para si, a refletir sobre suas práticas e a operar transformações em si mesmo, como sujeito da infância ou como sujeito que trabalha com as infâncias e as crianças. Tal conceito, desenvolvido por Dal'Igna e Fabris (2015), articula-se com a ideia de uma formação voltada para o cuidado de si e do outro, permitindo novas formas de produção de si e de relação com os outros. Sob tal perspectiva, o *ethos* não se reduz a um modelo a ser seguido, mas manifesta-se como atitude ética e estética diante da docência, instaurando sentidos de pertencimento, autoria e comprometimento nos processos formativos das infâncias.

Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a mera aquisição de saberes técnicos ou normativos, pois engaja os sujeitos — coordenadoras, professoras, pesquisadoras — em práticas coformativas que ativam modos singulares de pensar, fazer e existir na e pela Educação Infantil.

A meta é que, nas próprias escolas, as CPs desenvolvam as formações com a criação de células do LABDOC. Como Fabris (2024, p. 38) esclarece,

O laboratório, por sua vez, permite a reflexão e convoca o exercício do pensamento acerca do que se faz, como se faz e por que se faz. Constitui-se como um espaço de experimentação, exploração, exame, estudo e pesquisa, que não fica apenas na leitura, mas assume a ação, a dimensão do saber-fazer da docência e do contato com os referenciais que nos ajudam a pensar de outras formas, para continuar compondo e criando novas teorizações e consequentes dimensões práticas.

Assim, talvez, o mais importante seja que as CPs consigam experimentar no laboratório um conjunto de “exercícios ou práticas de si” que as transformem, pois a transformação não ocorre a partir de um processo externo; ela precisa e depende do processo formativo assumido por cada uma, na sua subjetividade. No caso da (de)formação, cada professora terá que rever seus modos de ser coordenadora e professora e propiciar essa mesma experiência para as professoras de sua escola. Afinal, como sugere Tardif (2012a), os saberes e as experiências profissionais provenientes do contexto de ação (no caso, a própria escola) são, simultaneamente, ponto de partida, chegada e passagem da formação e constituem-se como referências que podem orientar um processo de transformação das práticas docentes, mas junto com uma mudança radical nas concepções, nos entendimentos sobre Educação, Ensino, Formação, Aprendizagem e, no caso, das atribuições e funções de uma coordenadora pedagógica na Educação Infantil. As dimensões teoria e prática são indissociáveis, embora sejam duas dimensões. Entender esse processo na formação de professores faz muita diferença na compreensão dos conceitos e das ações que lhes são consequentes.

Há que se ressaltar que o trabalho da CP é bastante complexo, se considerarmos suas funções de articuladora, formadora e transformadora (Placco; Almeida; Souza, 2011) das experiências cotidianas na escola de Educação Infantil. Assim, torna-se imprescindível que gestores dos sistemas de ensino, bem como formadores de professores, atentem à complexidade de suas atribuições e garantam oportunidades que assegurem o desenvolvimento pessoal e profissional de toda a equipe escolar.

Como pesquisadora e integrante da equipe pedagógica da instituição onde foi realizada a pesquisa, identifiquei neste estudo de mestrado a possibilidade de pesquisar e formar ao mesmo tempo, participando diretamente nesse processo de pesquisa (de)formação, uma pesquisa formativa realizada junto com as participantes, as coordenadoras da escola. Um processo que acontece entrelaçado entre pesquisa e formação, por isso, uma pesquisa (de)formação.

O problema de pesquisa, originou-se de inquietações ao refletir sobre minhas experiências formativas como professora na escola, articulando-as, posteriormente, ao meu trabalho com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Nova Hartz e aos dados da revisão de literatura. Observei a necessidade de ressignificação das docências, com a preocupação em compreender como e em que medida as práticas formativas nas reuniões pedagógicas da escola poderiam ser mobilizadoras de reflexão e de outras formas de pensar e atuar na coordenação pedagógica, para contribuir com a qualificação da Educação Infantil nas diferentes escolas no município.

Ao integrar o grupo de pesquisa do LABDOC, coordenado pela Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, identifiquei muitas aproximações com o que se pretende desenvolver com este projeto de pesquisa formativa que pretendia desenvolver. Partindo da premissa de que a formação contínua e os momentos de reflexão são essenciais para o desenvolvimento das professoras, o objetivo central deste estudo é *analisar e compreender a atuação da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil de Nova Hartz, investigando de que maneira a formação como (de)formação desenvolvida pelo Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) - Nova Hartz pode contribuir para a qualificação dessa função.*

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este estudo está centrado na seguinte questão: *como as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir de uma formação como (de)formação realizada no LABDOC - Nova Hartz, qualificaram sua atuação na função que exercem?*

Tal questão central desdobrou-se em mais três perguntas investigativas, quais sejam:

- 1. A partir de quais experimentos, realizados no LABDOC, outras possibilidades formativas foram criadas para a função da coordenação pedagógica?*
- 2. Que mudanças ocorreram na atuação formativa das coordenadoras pedagógicas em relação às suas funções durante a participação no LABDOC?*
- 3. Quais sentidos as coordenadoras pedagógicas atribuíram às suas funções a partir das experiências formativas no LABDOC?*

Com tais questionamentos, o intuito é aprofundar o estudo sobre o trabalho da coordenação pedagógica para qualificação da Educação Infantil, analisando as práticas de formação continuada desenvolvidas pelas coordenadoras com professoras da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Nova Hartz. A partir das experiências coformativas no LABDOC, em que as CPs vivenciaram muitos experimentos e experiências, procurei analisar e entenderse esse processo formativo possibilitou a qualificação profissional das coordenadoras pedagógicas no desempenho de suas funções (dentre elas, a de formadoras) junto às professoras em suas escolas. Ao analisar e criar experimentos e novas experiências no laboratório, a compreensão de cada conceito desdobrava-se nas ações de coordenação das professoras da EI em suas escolas. Isso, mostra como o exercício de pensamento, a crítica e as demais ações de pensamento qualificam os entendimentos das coordenadoras, para que possam justificar suas escolhas. Os experimentos permitiam explorar teorias, metodologias e conceitos, sempre entendendo a teoria e a prática como dimensões indissociáveis do processo formativo.

“Abrir os conceitos” envolve saber que neles estão as formas de agir e desenvolver as práticas de coordenação pedagógica. O envolvimento ativo de cada coordenadora nos momentos de laboratório foi essencial para que houvesse as transformações. Pretendeu-se que as práticas desenvolvidas no laboratório fossem experimentos por meio dos quais se apreende o conceito e se exploram as possibilidades de seu uso nas docências das professoras da Educação Infantil. Essas práticas inserem-se em um movimento dinâmico e contínuo entre experimento e experiência, articulando os contextos do LABDOC e das instituições educativas onde atuam as coordenadoras pedagógicas participantes. Na sequência, mostro como o estudo das pesquisas sobre a coordenação na Educação Infantil me ajudou a focalizar e mostrar os diferenciais desta pesquisa que desenvolvi junto com as professoras coordenadoras.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele[s], para aí estranhar, questionar, desconfiar (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19).

Neste capítulo, com base na revisão de literatura, empenho-me na exploração dos caminhos percorridos pela coordenação pedagógica na Educação Infantil. No entendimento de Meyer e Paraíso (2021), o movimento entre a pesquisa e a produção acadêmica já existente convida-nos a questionar e desconfiar do que sabemos, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento na temática a ser pesquisada.

Analisei pesquisas recentes e relevantes para fundamentar este estudo, na tentativa de compreender as concepções, práticas, desafios e contribuições da coordenação pedagógica no contexto da Educação Infantil, em especial, na formação continuada. Desse modo, este capítulo visa não apenas a mapear o estado atual do conhecimento, mas também a identificar lacunas, a contextualizar a pesquisa e a levantar novas questões que possam orientar a investigação proposta.

Segundo Paim, Fabris e Locatelli (2023, p. 3),

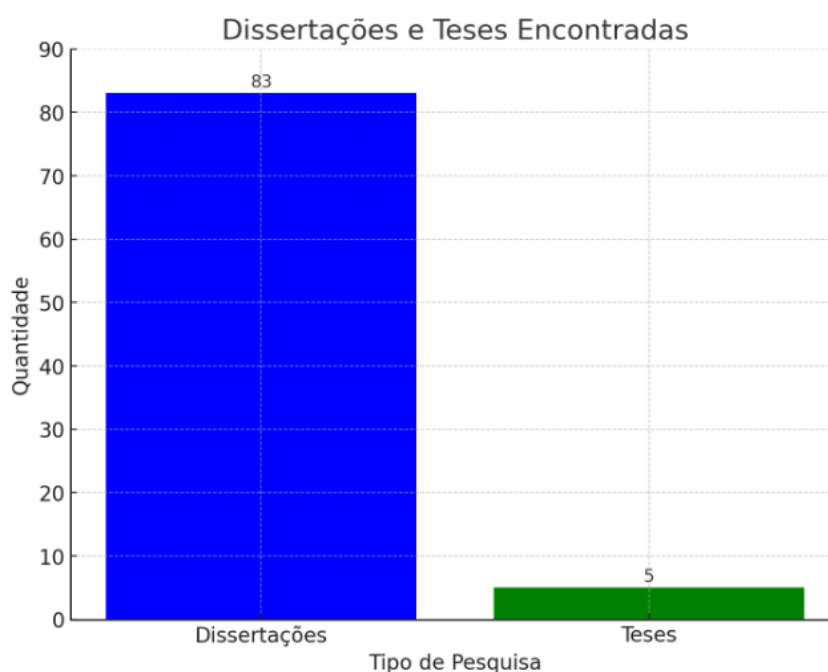
[...] a revisão de literatura se apresenta como prática investigativa que constitui parte da pesquisa científica e se faz potente no seu desenvolvimento, pois tem como objetivo identificar recorrências, lacunas, potencialidades e historicidade do tema a ser investigado, bem como sua condição atual na comunidade acadêmica. Toma-se um caminho árduo e necessário a ser percorrido pelo pesquisador, uma vez que é fundamental detectar e mapear o que já se produziu sobre a temática, as incidências e focos das publicações, os tensionamentos, as problematizações e seus resultados.

Como já foi dito, neste estudo, procuro ampliar conhecimentos sobre a função da coordenação pedagógica, considerando a importância das CPs para a qualificação de professoras da primeira etapa da Educação Básica e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, mediante a promoção de uma formação continuada efetiva e qualificada. Para tanto, recorri às bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em busca de pesquisas realizadas de 2018 até 2023, com os seguintes

descritores: “Coordenação pedagógica” AND⁹ “formação continuada” AND “Educação Infantil”.

Antes de prosseguir, é importante registrar o que motivou a escolha dos descritores e do período. Primeiramente, parti da *coordenação pedagógica* como objeto de estudo e da *formação continuada*, por entender que as ações da CP, como formadora, produzem efeitos nas docências das professoras sob sua intervenção formativa. No entanto, somente com esses dois descritores, o número de pesquisas encontradas foi altíssimo, e grande parte era relacionada às CPs que atuam no Ensino Fundamental. Por isso, decidi acrescentar mais um descritor, *Educação Infantil*, para que os trabalhos fossem direcionados, especificamente, ao campo de pesquisa do estudo, encontrando-se, ao todo, 88 pesquisas nas três bases de dados utilizadas para a busca. O gráfico abaixo apresenta a quantidade de dissertações e teses encontradas nas plataformas consultadas para a pesquisa.

Gráfico 1 – Quantitativo de teses e dissertações encontradas



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se um número significativamente inferior de teses em comparação com o de dissertações relacionadas ao tema, o que levanta a questão sobre a relevância e o potencial desse campo para estudos mais aprofundados, como os realizados em programas de doutorado. Essa disparidade sugere que, embora haja um interesse considerável em nível de mestrado, a temática

⁹ AND (intersecção) é um operador booleano que recupera trabalhos cujos títulos ou temas contenham as palavras/termos da pesquisa.

pode não estar sendo suficientemente explorada em investigações de maior complexidade e duração. Portanto, seria pertinente considerar a importância de incentivar pesquisas de doutorado para aprofundar o conhecimento e desenvolvimento nesse campo específico.

A escolha do período de 2018 a 2023 foi feita para garantir referenciais teórico-metodológicos mais atuais, considerando-se que a função de coordenadora pedagógica ganhou mais destaque na Educação Infantil nos últimos anos. Esse período também coincide com a implementação da BNCC, marco significativo na Educação Infantil brasileira que estabelece diretrizes claras e abrangentes para essa etapa. A BNCC, de 2017, alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil, de 2009, mantém a interação e a brincadeira como pilares fundamentais, visibilizando a criança como protagonista no processo de aprendizagem. Por meio dos Campos de Experiência, reconhece que a criança aprende interagindo no cotidiano do ambiente escolar. Além disso, a BNCC atesta a importância da articulação entre os diferentes domínios do conhecimento e o estabelecimento de relações significativas entre as experiências das crianças, embora reconheça que as políticas públicas educacionais são gestadas sob os princípios de uma racionalidade neoliberal.

O Quadro 1, disposto na sequência, apresenta os descritores utilizados para a busca, a quantidade de trabalhos encontrados nos portais eletrônicos e como foi realizado o refinamento (filtros utilizados) para seleção mais específica relativa ao tema em questão.

Quadro 1 – Como foi realizada a busca das pesquisas selecionadas

DESCRITORES	REPOSITÓRIOS	
	BDTD	CAPES
Coordenação Pedagógica Educação Infantil Formação Continuada	Dissertações encontradas: 32	Dissertações/teses encontradas: 56
	<u>Refinamento</u> Ano de Publicação - 2018 a 2023: 17/32 Títulos: 9/17 Resumos e Conclusões: 4/9	<u>Refinamento</u> Ano de Publicação - 2018 a 2023: 34/56 Títulos: 15/34 Resumos e Conclusões: 9/15
	Total: 10 dissertações selecionadas (três estudos aparecem em ambas as plataformas)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no quadro acima, outro refinamento utilizado foi a leitura minuciosa de títulos, resumos e considerações finais dos trabalhos, com o intuito de chegar a uma quantidade de títulos mais viável para o estudo e a temáticas mais próximas do assunto tratado, indo ao encontro de possíveis respostas ou, ainda mais interessante, de novas questões

que pudessem impulsionar esta investigação. A partir disso, selecionei 10 dissertações, por nelas encontrar convergências com o tema e foco deste estudo, pois entendi que poderiam contribuir com a pesquisa. Infelizmente, não selecionei nenhuma tese, pois as pesquisas encontradas não dialogavam com meu estudo.

Nos Quadros 2 e 3, a seguir, encontram-se organizados os trabalhos selecionados e analisados para compor a presente pesquisa, a partir das plataformas CAPES e BDTD.

Quadro 2 – Dissertações selecionadas na Capes

Título	Ano	Autor	Palavras-chave	Instituição
O coordenador pedagógico: Experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil	2019	Kenschikowsk, Larissa	Coordenador pedagógico. Formação Continuada. Educação Infantil. Saberes docentes.	PUC – SP
A coordenadora pedagógica na Educação Infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da Instituição Educativa	2018	Feitosa, Ana Regina Azevedo	Coordenadora pedagógica. Educação Infantil. Formação Continuada.	UFAC
A formação continuada da coordenadora pedagógica da Educação Infantil: Dialógica e Colaborativa em Primavera do Leste – MT	2021	Silva, Jucelia Vieira	Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Formação Continuada.	UEMG
Desafios, Rotinas e Práticas de coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil	2021	Deus, Maria do Carmo Meireles	Coordenadora pedagógica. Formação Continuada. Educação Infantil. Formação em serviço.	UNASP
Implicações da formação continuada da Coordenação Pedagógica à formação de professoras no interior dos centros de Educação Infantil	2022	Geraldo, Andreia Roncaglio	Formação Continuada. Coordenação pedagógica. Educação Infantil.	FURB
Os programas de formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande e o trabalho de mediação do coordenador pedagógico	2023	Belle, Mariana Sayd	Políticas docentes. Formação Continuada. Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Trabalho docente.	UFMS

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Dissertação selecionada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Ano	Autor	Palavras-chave	Instituição
A construção da identidade do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições	2021	Rego, Leila Fernanda Mendes Everton	Coordenação pedagógica. Identidade profissional. Assessor de Formação. Formação Permanente.	UFMA

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a busca, selecionei três dissertações, todas elas encontradas na BDTD e no Catálogo da Capes, conforme pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4 – Dissertações CAPES/BDTD

Título	Ano	Autor	Palavras-chave	Instituição
Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as Necessidades Formativas na Escola: Enfrentamentos e Possibilidades	2020	Matos, Priscila Conceição Gambale Vieira	Coordenador pedagógico.	PUC-SP
Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil	2021	Franco, Rita Maria Souza	Formação Continuada. Coordenação pedagógica. Educação Infantil.	UFMA
Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional	2020	Giaconi, Regina de Fátima Arraes	Coordenadores educacionais. Formação de formadores. Professores de educação pré-escolar. Formação profissional.	PUC-SP

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa seleção, meu objetivo foi aprofundar-me na temática e analisar como esta pesquisa poderia ser expressiva no atual cenário dos trabalhos encontrados, identificando relações e/ou discrepâncias entre eles e este estudo. Defini, então, três grupos por afinidades e proximidades temáticas, os quais denominei da seguinte forma: *I - Identidade e desafios da coordenadora pedagógica no cotidiano da Educação Infantil, II - A atuação da coordenação pedagógica como formadora no ambiente escolar e III - Formação continuada da coordenadora pedagógica.*

O primeiro grupo, Identidade e desafios da coordenadora pedagógica no cotidiano da Educação Infantil, é composto pelas pesquisas de Maria do Carmo Meireles Deus (2021), Ana Regina Azevedo Feitosa (2018) e Leila Fernanda Mendes Rego (2021), tendo como objetivos

semelhantes analisar como se constitui a identidade da coordenadora pedagógica diante de rotinas, dificuldades e ações como sujeito que orienta a formação continuada. Exemplificando, os três estudos procuram responder como as coordenadoras compreendem suas atribuições e contornam obstáculos como formadoras no cotidiano da instituição.

No que tange a alguns conceitos presentes nessas pesquisas, Rego (2021) apoia-se em teorias sobre identidade profissional, trazendo como referências os estudos de Nóvoa (1997), Santos (2011) e Papi (2005), e sobre o papel da coordenadora pedagógica, conforme discutido por Imbernón (2011), Gouveia e Placco (2015), Domingues (2014) e Libâneo (2018). Feitosa (2018) também utiliza certos conceitos, como profissão e identidade docente, mas traz alguns referenciais teóricos diferentes, como Brzezinski (2002), Cunha (2006) e Placco e Almeida (2012), e ainda aborda os conceitos de saberes da experiência (Larrosa, 2017; Tardif, 2014) e políticas educacionais (Ball, 2005; Barreto, 2009). Deus (2021), por sua vez, dialoga teoricamente com Placco, Souza e Almeida (2012), Nunes, Corsino e Didonet (2011), e Pereira (2017) sobre coordenação pedagógica e formação continuada.

Feitosa (2018) indica que a identidade da coordenadora pedagógica é multifacetada, envolvendo aspectos sociais, relacionais e autobiográficos, além de estar regulamentada pela legislação. A autora afirma que as coordenadoras têm uma atribuição muito importante na formação continuada, indo além das normatizações oficiais.

O mergulho nessa investigação apontou para a compreensão de que a identidade se constrói na caminhada profissional, e isso foi confirmado pelos sujeitos quando tomam como ponto de partida suas experiências docentes anteriores. Esse processo é tecido na relação com as colegas professoras, quando acolhem ou não acolhem a orientação da coordenadora pedagógica. Se dá na relação com a diretora quando esta apoia ou não apoia o trabalho de orientação e articulação da formação continuada na instituição educativa, se dá na relação com as formadoras da SEME **que representam a institucionalização e sistematização da prática da coordenação pedagógica, ou seja, o "como deve ser"**, e se dá também nas normatizações que escrevem os passos e regulamentações da função (Feitosa, 2018, p. 126, grifos nosso).

Nesse recorte da conclusão de Feitosa (2018), minha identidade profissional revela-se em múltiplas dimensões. Como integrante da Secretaria de Educação, essa identidade constrói-se na responsabilidade de representar a sistematização de um processo de formação continuada que efetivamente dialogue com as necessidades das escolas. Como pesquisadora no laboratório, ela se tece na tensão entre a crítica radical e a criação de experiências formativas — experiências essas que só ganham sentido quando desdobradas em ações concretas pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas de Educação Infantil.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas, Deus (2021) ressalta que as CPs têm múltiplas atribuições sob sua responsabilidade e que, muitas vezes, o que diz respeito ao pedagógico e aos momentos de formação continuada com os professores se encontra diluído entre tantos afazeres. A autora enfatiza que “o desvio de suas funções e muitos segmentos sobre a sua responsabilidade foi apontado como um dos maiores entraves para melhoria da sua atuação como CP da Educação Infantil” (Deus, 2021, p. 94). Assim, identifica-se serem necessários os processos formativos permanentes, para que as coordenadoras possam refletir sobre suas práticas e reconhecer-se como formadoras e articuladoras do trabalho coletivo.

Dialogando com isso, Rego (2021) afirma que, além da atuação de o coordenador pedagógico na formação permanente dos docentes ser essencial, a Secretaria Municipal de Educação deve estar mais comprometida com essa formação. Ao concluir sua pesquisa, a autora propôs a criação de um setor de formação continuada e uma agenda contínua de formação para coordenadores.

As três dissertações selecionadas neste grupo temático complementam-se, explorando diferentes dimensões da atuação dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil. Salientam-se a importância da formação contínua, a construção de identidade profissional e a implementação de práticas colaborativas e reflexivas. Juntas, essas pesquisas oferecem uma visão abrangente e interligada dos desafios e potencialidades nas atribuições da CP, indicando que a formação permanente e o apoio institucional são essenciais para a qualificação da Educação Infantil.

Intitulado como *A atuação da coordenação pedagógica como formadora no ambiente escolar*, o segundo grupo vai tensionar a atuação da coordenadora pedagógica como mediadora da formação continuada na escola. Para uma melhor compreensão dessa temática, selecionei as pesquisas de Mariana Sayd Bellé (2023), Larissa Kenschikowsky (2019) e Rita Maria Sousa Franco (2021).

A análise dessas dissertações revela uma interligação profunda entre a formação continuada de professores da Educação Infantil e a atuação do coordenador pedagógico como mediador. Esses trabalhos contribuem significativamente para a compreensão de como as políticas educacionais e as práticas formativas se desenvolvem e impactam o ambiente escolar.

As três dissertações têm como foco a formação continuada de professores na Educação Infantil, mas cada uma aborda diferentes aspectos. Bellé (2023) analisa os programas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Campo Grande/MS, com um olhar específico sobre as *atribuições do coordenador pedagógico nesse processo formativo*. O

problema central reside na avaliação das estratégias de atuação do coordenador pedagógico e sua eficácia em relação às necessidades formativas dos professores. Kenschikowsky (2019) investiga os *saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação dos professores da Educação Infantil*, tendo em conta as inquietações derivadas de suas experiências profissionais; aqui, o problema de pesquisa está centrado na compreensão de como as práticas formativas nos horários coletivos podem fomentar reflexão e mudanças na prática dos professores. Já Franco (2021) examina *como os coordenadores pedagógicos experienciam a formação continuada de educadores* e constrói um caderno de orientação pedagógica de formação continuada. A pesquisa aborda o entendimento da formação continuada por parte da Secretaria Municipal de Educação e como é aplicado na prática pelos coordenadores.

No que se refere às bases teóricas, as pesquisadoras contam com a contribuição de diversos estudiosos importantes na temática da formação continuada. Bellé (2023) fundamenta-se em Brzezinski (2018), Dourado (2007), Gatti e Barreto (2009), Libâneo e Silva (2016), Pacheco (2013, 2016) e Shiroma e Cunha (2016). Um realce a se fazer é que a autora utiliza as categorias de análise do materialismo histórico-dialético (contradição, trabalho e mediação) para examinar as políticas educacionais e as atribuições do coordenador. Ressaltando as dimensões teóricas e metodológicas, dada a especificidade da Educação Infantil, a autora Kenschikowsky (2019) dialoga com Tardif (2014), Imbernón (2000, 2010), Josso (2004) e Placco, Almeida e Souza (2011), abordando saberes docentes e a perspectiva crítico-reflexiva. Franco (2021) fundamenta sua pesquisa em teóricos como Alarcão (2005), Ariès (2011), Kramer (2019), Kuhlmann Júnior (2011), Launde (2013), Nóvoa (2000, 2001b), Oliveira (2005), Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Schön (2000) e Tardif (2012b, 2014). Esses autores proporcionaram uma base sólida para discutir a formação continuada e a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

As três dissertações desse grupo temático contribuem para uma compreensão mais profunda da formação continuada na Educação Infantil e da atuação dos coordenadores pedagógicos nesse processo.

Segundo Bellé (2023), nas políticas de formação continuada, muitas vezes, não se consideram as especificidades e adversidades cotidianas das instituições, subutilizando-se as potencialidades do coordenador pedagógico na transformação do processo educativo. Transfere-se a responsabilidade da formação continuada para o setor privado, o que remete à “[...] falta de vínculo entre os diferentes momentos formativos, o desconhecimento pelos coordenadores acerca dos temas, textos e objetivos tratados na formação e a dificuldade de relação entre os temas estudados e a realidade em sala de aula [...]” (Bellé, 2023, p.114). Para

a autora, portanto, o trabalho da CP mais próximo dos docentes, com conhecimento da realidade da escola, seria o melhor caminho para a formação continuada efetiva e de qualidade.

Nos resultados de seu estudo, Kenschikowsky (2019) traz algo bem relevante, que não se acentua nas demais pesquisas: as competências interpessoais. Ela mostra que os saberes dos coordenadores são plurais e multidimensionais, mas destaca a necessidade de competências interpessoais, além dos conhecimentos teóricos e metodológicos. Diante disso, trago um recorte dos resultados da sua pesquisa, onde ela enfatiza tanto a relação e o trabalho colaborativo entre a CP e as professoras para uma formação continuada efetiva, quanto a importância das relações interpessoais:

Alguns elementos podem ser interessantes para facilitar as relações entre CPs e professores. Pode-se destacar a empatia, a autoria, o diálogo, o trabalho coletivo e colaborativo. A empatia ajuda a estabelecer mais humanidade nas relações a partir do momento que ambos conseguem se ver, se ouvir e se compreender. A escuta sensível, o ambiente de diálogo e a comunicação promovem uma sensação de reconhecimento e valorização dos sujeitos; a escuta, porém, só pode ocorrer quando se estabelece empatia e respeito às singularidades do outro. Quando se estabelece um ambiente com boas relações, há uma maior integração dos pares para um trabalho coletivo. Esse apoio na reflexão, torna-se um trabalho colaborativo que fortalece a ação dos professores (Kenschikowsky, 2019, p. 91-92).

Em suma, os resultados de Kenschikowsky (2019) oferecem uma perspectiva enriquecedora quanto à importância das competências interpessoais para os coordenadores pedagógicos e o trabalho coletivo, indo além dos conhecimentos teóricos e metodológicos. Um ambiente de diálogo e comunicação sensível promove o reconhecimento e a valorização dos envolvidos, criando um espaço onde a escuta atenta e o respeito às singularidades de cada um são fundamentais. Assim, um ambiente com boas relações interpessoais favorece a integração e colaboração, potencializa o trabalho coletivo e fortalece a prática docente, prática esta que pretendo ter como experiência durante os encontros com as CP participantes de minha pesquisa.

Ainda nesse grupo temático, Franco (2021) reforça que os coordenadores pedagógicos desempenham uma função muito importante na formação continuada dos educadores, principalmente nos horários complementares (reuniões pedagógicas), uma vez que, nesses momentos, “o professor é estimulado a ter uma atitude reflexiva a respeito de sua prática, buscando na sua coletividade propostas para a melhoria constante de seu trabalho, uma reflexão sobre a sua prática, através de mediação do coordenador pedagógico” (Franco, 2021, p.128-129). O CP torna-se o mediador do processo, e a mediação facilita o compartilhamento de experiências pedagógicas e o esclarecimento de dúvidas, podendo-se utilizar diversas estratégias formativas. No entanto, os CPs enfrentam obstáculos na implementação de práticas

formativas coerentes e eficazes. A autora conclui que investir na formação continuada dos coordenadores pedagógicos é fundamental para que possam melhorar sua prática, aprimorar os fundamentos teóricos e atuar com os professores para ressignificar suas práticas em sala de aula (Franco, 2021).

A revisão das dissertações de Bellé (2013), Kenschikowsky (2019) e Franco (2021) demonstra a complexidade e a importância da formação continuada na Educação Infantil e da mediação do coordenador pedagógico nesse processo. Esses estudos evidenciam a necessidade de políticas educacionais mais integradas e de práticas formativas que valorizem a experiência e os saberes dos educadores. Ao mostrarem as limitações e potencialidades dos programas de formação, essas pesquisas fornecem percepções valiosas para aprimorar o desenvolvimento profissional dos CPs e dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Infantil.

O terceiro grupo, denominado *Formação continuada da coordenadora pedagógica*, recebeu esse título porque as pesquisas de Andreia Roncaglio Geraldo (2022), Giavoni Regina de Fátima Arraes (2020), Priscila Conceição Gambale Vieira Matos (2020) e Jucelia Vieira Silva (2021) têm como objeto comum a formação continuada da coordenadora pedagógica. Esse é o grupo que mais me chamou atenção, uma vez que dialoga diretamente com minha pesquisa.

Todas as dissertações compartilham o objetivo central de investigar e aprimorar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil. Geraldo (2022) foca nas implicações da formação continuada da coordenação pedagógica para a qualificação das práticas das professoras nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Sob o mesmo viés, Giavoni (2020) desenvolveu sua pesquisa com o intuito de investigar se as práticas formativas promovidas pelos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação são eficazes para o desenvolvimento profissional dos coordenadores. Já Matos (2020) explora as necessidades formativas específicas dos coordenadores de Educação Infantil, enquanto Silva (2021) analisa como a formação continuada contribui para a construção da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos.

As autoras trazem alguns questionamentos em suas pesquisas: como a formação continuada impacta a prática pedagógica nos Centros de Educação Infantil? Qual a qualidade e relevância das ações formativas promovidas pelos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação aos coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil? Quais são as necessidades formativas e os desafios enfrentados pelos coordenadores da Educação Infantil? Quais são as relações constitutivas da formação continuada e sua influência na identidade

profissional dos coordenadores? Todas as indagações vêm ao encontro do que busco nesta pesquisa.

Para responder a esses questionamentos e dar embasamento às suas pesquisas, as autoras utilizam como referenciais teóricos autores do campo da formação de professores e da coordenação pedagógica, como Nóvoa, Imbernón e Placco, indicando uma base teórica comum que enfatiza a importância da formação contínua e reflexiva. No entanto, há algumas variações na ênfase e na aplicação dos referenciais teóricos. Geraldo (2022) integra perspectivas de reflexão prática e trabalho colaborativo, enquanto Giavoni (2020) assinala a articulação e transformação no espaço escolar. Matos (2020) foca na articulação entre teoria e prática e nas necessidades específicas dos coordenadores, e Silva (2021) adota uma abordagem dialógica, baseada em Paulo Freire, enfatizando a construção colaborativa da identidade profissional.

No que diz respeito aos resultados obtidos, todas as pesquisas apontam a importância da formação continuada específica para os coordenadores pedagógicos e a necessidade de superar dificuldades administrativas e burocráticas no cotidiano da escola, para que as CPs possam dedicar-se mais à formação continuada dos docentes.

Motivada por Placco, Almeida e Souza (2015) e Almeida (2018), Geraldo (2022) observa a necessidade de formação contínua específica que contemple a tríplice função de articulação, formação e transformação, evidenciando os avanços na reflexão sobre a prática e no trabalho colaborativo, mas também impasses, como a descontinuidade e a proximidade das coordenadoras da prática docente. A autora menciona que “[...] a formação continuada, com temas que tratem da sua função, compreendida como o momento em que se busca pôr a teoria em diálogo com a prática e saber das necessidades existentes nas unidades, seria uma relevante possibilidade formativa e potencializadora da formação da coordenação pedagógica” (Geraldo, 2022, p. 209).

Para Giavoni (2020), as práticas formativas produzidas pela Secretaria de Educação para os coordenadores pedagógicos são relevantes e bem planejadas, mas a autora aponta a necessidade de incluir temas referentes ao relacionamento interpessoal entre coordenação e professores, reforçando o que já foi trazido por Kenschikowsky (2019) no grupo temático II.

Matos (2020) vê a necessidade de mais encontros formativos voltados aos coordenadores pedagógicos, principalmente com foco em aspectos metodológicos. Mais ainda, a autora reitera a importância da articulação entre teoria e prática, para que esses profissionais consigam desenvolver uma formação de sucesso com seus professores, pois “[...] antes de propor-se a formar os professores, precisa formar-se, necessita de aperfeiçoamento para o desenvolvimento em sua profissão” (Matos, 2020, p. 68-69).

Sob a mesma perspectiva, Silva (2021) identifica a falta de experiência e formação prévia específica dos coordenadores, sugerindo que a construção da identidade profissional se dá em um processo formativo colaborativo e dialógico:

As coordenadoras pedagógicas como mediadoras dos espaços formativos na escola precisam estar preparadas teoricamente como formadoras dos professores, no sentido de que a formação conduz as mudanças nas práticas dos professores/as e a melhoria na qualidade da Educação (Silva, 2021, p. 181).

A análise dessas dissertações proporciona uma visão abrangente sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil. Embora existam diferenças nos focos e abordagens metodológicas, há um consenso sobre a importância de uma formação contínua específica, colaborativa e reflexiva, para melhorar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos coordenadores. A revisão dessas dissertações contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades e obstáculos enfrentados pelos coordenadores pedagógicos e aponta direções valiosas para futuras pesquisas e políticas educacionais.

Ao concluir a revisão de literatura, é evidente a convergência com temas e preocupações que orientam minha pesquisa, reforçando sua relevância e atualidade no campo da formação continuada de coordenadores pedagógicos na Educação Infantil. Os estudos investigados favorecem a compreensão sobre a identidade profissional, os desafios diários e as necessidades formativas dos coordenadores, além de ratificarem a importância de sua atuação como formadores no ambiente escolar. Mediante uma abordagem teórica ampla e diversa, fundamentada em autores como Nóvoa, Imbernón e Placco, as dissertações demonstram a centralidade da formação contínua, reflexiva e colaborativa. Esse cenário dialoga diretamente com minha pesquisa, que busca entender como uma formação como (de)formação, desenvolvida no LABDOC, pode contribuir para a qualificação da atuação das coordenadoras pedagógicas e, conseqüentemente, para a qualidade da Educação Infantil de Nova Hartz. Salientando isso, a análise das dissertações confirma que a formação continuada específica, voltada à articulação entre teoria e prática e ao desenvolvimento de competências interpessoais, é essencial para enfrentar os impasses do cotidiano escolar e promover uma Educação Infantil de qualidade. Assim, minha pesquisa insere-se de maneira significativa no debate atual, buscando oferecer outras perspectivas e colaborando para o aprimoramento e qualificação das práticas formativas da coordenação pedagógica.

Em síntese, os estudos analisados reconhecem a centralidade da formação contínua, reflexiva e colaborativa como elemento-chave para a qualificação da prática pedagógica e da gestão educacional na primeira infância. Contudo, nenhum deles investigou processos formativos desenvolvidos em espaços laboratoriais de (de)formação, como o proposto no LABDOC. É justamente nesse ponto que esta pesquisa se diferencia: ao buscar compreender como uma formação situada e experimental, desenvolvida em um Laboratório de Docências Contemporâneas, pode qualificar a atuação das coordenadoras pedagógicas e, por consequência, contribuir com a melhoria das práticas docentes na Educação Infantil. O laboratório, como espaço de “exercício do pensamento”, possibilita viver o “saber-fazer” das práticas de coordenação pedagógica, mas nem sempre está presente na atuação das professoras. Esta investigação, portanto, insere-se de forma original no campo, propondo um deslocamento da lógica tradicional de formação para uma abordagem que valoriza a experiência, a autoria e a experimentação como elementos constitutivos da formação em serviço.

Dando continuidade a esta proposta, o próximo capítulo dedica-se à historicização da Educação Infantil e da coordenação pedagógica.

3 HISTORICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Este exame histórico fornecerá um contexto fundamental para compreender as transformações e limitações enfrentadas no campo da Educação Infantil no decorrer do tempo, além de evidenciar as condições de possibilidade para que, neste momento, seja possível colocar sob suspeita algumas verdades cristalizadas sobre a formação continuada, especialmente envolvendo o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Ao explorar esses aspectos, pretendo aprofundar a discussão sobre como as práticas e políticas educacionais têm moldado o cenário atual e criado demandas formativas para as coordenadoras pedagógicas. Todavia, deixo claro que não se trata de um estudo histórico, com a profundidade e amplitude que dele poderiam derivar, mas de escolhas de certos acontecimentos marcantes, tanto na Educação Infantil quanto na coordenação pedagógica dessa etapa da educação.

Além do atual cenário em que a Educação Infantil está inserida e da forma como se dá a atuação da coordenação pedagógica, existe uma trajetória anterior que as constitui. Neste capítulo, a intenção é mostrar ao leitor os caminhos trilhados e as lutas travadas para que se firmassem e merecessem seu espaço na educação.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO COMO DIREITO

O problema da educação de crianças não pode ser separado da história: ela depende de muitas variáveis, que jamais são independentes do universo do raciocínio no qual está baseada (Malaguzzi, 1996, p. 83)

A citação de Loris Malaguzzi ressalta a complexidade inerente à Educação Infantil, mostrando que ela não pode ser desvinculada do contexto histórico e das múltiplas variáveis que constituem a racionalidade de cada época. Isso sublinha a importância de compreender as transformações na percepção da criança ao longo da sua constituição histórica, para promover uma educação que a considere, em primeiro lugar, como sujeito, além de atentar às suas características peculiares, necessidades e direitos específicos. A infância e a Educação Infantil nem sempre foram compreendidas como o são na atualidade. Tanto o conceito de infância quanto o de Educação Infantil têm uma constituição – são invenções e, como tais, sofrem

constantes alterações, pelo efeito de diferentes culturas, tempo, espaço, condições econômicas e sociais.

No decorrer da história, a sociedade vem sofrendo inúmeras transformações no seu modo de agir e pensar, mudando, inclusive, suas convicções a respeito de diversos temas, dentre eles, a forma de perceber, cuidar e educar as crianças. Segundo Ariès (1981), até o final da Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, pequenos seres que reproduziam as ações dos adultos em seu entorno e que recebiam cuidados básicos, necessários para a sobrevivência e, posteriormente, para sua integração na sociedade. Essa versão é corroborada por diversos outros autores, como, por exemplo, Steinberg (1997, p. 98), para quem

[...] o conceito de criança como uma categoria particular de seres humanos que exigem tratamento especial, diferente do dos adultos, não tinha ainda se desenvolvido na Idade Média. [...] A infância é um artefato social e histórico e não simplesmente uma entidade biológica. Muitas pessoas argumentam que a infância é uma fase natural do processo de crescimento, do processo pelo qual as pessoas se tornam adultas. Na verdade, aquilo que, nesses últimos anos do século XX, tem sido chamado de 'infância tradicional', tem apenas 150 anos.

Sobre isso, Benjamin (1984, p. 64) salienta que se “demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres de dimensões reduzidas”. Na verdade, foi só na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVII, principalmente após a Revolução Industrial, que a concepção de infância adquiriu novo significado, quando a família passou a ter característica nuclear (pai, mãe e filhos) e cunho patriarcal. Com isso, a família passou a demonstrar uma maior preocupação com relação à educação dos filhos, visto que o acesso a escola também foi facilitado despertando para a questão da educação das crianças pequenas (Rosseau, 2004).

No Brasil Colonial, a forma como as crianças eram olhadas e educadas variava significativamente de acordo com sua origem étnica e social. A Igreja Católica teve um papel evidente na educação formal e na tentativa de assimilação cultural das populações indígenas e escravizadas. A educação formal estava disponível principalmente para os filhos da elite colonial, ao passo que as crianças indígenas e escravizadas recebiam uma educação mais prática e orientada para o trabalho, enquanto suas infâncias não tinham a relevância que essa fase merece (Priore, 1999).

Nesse período, a educação das crianças refletia as estruturas sociais, econômicas e culturais da época, fortemente influenciadas pelo colonialismo português, pela religião católica e pelas relações de poder e hierarquia estabelecidas na sociedade. As crianças nascidas em famílias de colonos brancos e de elite eram vistas como futuras continuadoras do legado

familiar e dos interesses econômicos. Essas crianças tinham acesso a melhores condições de vida e educação. Já as crianças nascidas em famílias escravizadas ou indígenas tinham um status social muito inferior (Priore, 1999). Eram vistas, muitas vezes, como parte da força de trabalho e começavam a trabalhar desde cedo, ajudando nas tarefas domésticas ou nos campos.

Evidentemente, no Brasil, a situação era agravada pela existência da escravidão, da exploração sexual das escravas e da exploração da criança escrava. As amas de leite a quem eram entregues os recém-nascidos eram quase sempre escravas e negras livres que amamentavam os enjeitados com o leite recusado a seus filhos (Leite, 2006, p. 67).

Com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a compor o mercado de trabalho, principalmente nas indústrias, surgindo a necessidade de ambientes de atendimento aos seus filhos enquanto trabalhavam. Segundo Kishimoto (2001 p. 225, grifos nosso), essas instituições destinadas ao atendimento das crianças eram denominadas como:

Creches: instituições que evoluem especialmente dentro do contexto da industrialização, urbanização e atendimento às mães trabalhadoras. Tais unidades infantis assumem diversas estruturas e funcionamento, tendo como mantenedoras empresas, filantrópicas, Igreja e órgãos de assistência social.

Casas de Infância: geralmente oferecidas por organizações filantrópicas com vistas a assistir crianças pobres.

Escolas Maternais: surgiram no contexto da industrialização, destinadas a atender filhos de operários no início do século XX.

Jardins de Infância: destinados a educar crianças de três a seis anos, geralmente foram amparados pelas instâncias de natureza educativa, como Departamentos ou Secretarias de Educação.

No século XIX, a identidade das creches e pré-escolas estava intrinsecamente ligada à história das políticas de atendimento à infância, evidenciando uma clara diferenciação em relação à classe social das crianças. Enquanto as crianças mais pobres eram vinculadas aos órgãos de assistência social, as classes mais abastadas desenvolviam um modelo diferente, em diálogo com práticas escolares. Essa distinção refletia a fragmentação nas concepções de educação em espaços coletivos, associando o cuidar apenas às crianças mais pobres e reservando o educar para os filhos dos grupos socialmente privilegiados.

A Educação Infantil nem sempre foi um tema relevante no cenário da educação. A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, o artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) foram documentos importantes para que a Educação Infantil se estabelecesse como um direito de todas as crianças, independentemente de seu grupo social, contrapondo a visão anterior de creche como um favor aos socialmente menos favorecidos.

A Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado, resultado da participação ativa dos movimentos comunitários, de mulheres e de profissionais da educação na redemocratização do país (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/96, que regulamentou a Educação Básica, integrou creches aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). A LDB estimulou a autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, reafirmando o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Ao longo dos anos, essa etapa da educação foi ganhando mais espaço, agora não só pensada apenas como cuidado, mas também como educação. Surge, então, em 1998, o Referencial Nacional para a Educação Infantil, que traz orientações, didática, objetivos e conteúdo. O Referencial, documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece diretrizes e orientações para a prática pedagógica na Educação Infantil no Brasil. É composto por duas partes principais: a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (Câmara de Educação Básica, 1999) e o Parecer CNE/CEB nº 22/1998 (Câmara de Educação Básica, 1998).

A Resolução CNE/CEB nº 1/1999 explicita princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Busca garantir uma abordagem integral do desenvolvimento da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, destaca a importância da participação da família no processo educativo e o caráter lúdico e exploratório das atividades nessa fase (Câmara de Educação Básica, 1999).

O Parecer CNE/CEB nº 22/1998, por sua vez, fundamenta a Resolução e frisa a relevância da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Aborda questões como a especificidade da faixa etária atendida, a necessidade de profissionais qualificados e a importância de práticas pedagógicas condizentes com as características e necessidades das crianças (Câmara de Educação Básica, 1998).

Em 2009, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro, referindo-se à revisão das DCNEI, evidenciou a constante necessidade de adaptação das políticas educacionais para atender às demandas da sociedade e do contexto contemporâneo. Dentre os pontos abordados no Parecer, está a valorização da Educação Infantil como fase fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O documento reconhece a infância como um período valioso em si mesmo, no qual as experiências vividas pelas crianças são basilares para sua formação. Em suma, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 desempenha um papel decisivo ao fornecer diretrizes específicas para a aplicação das Diretrizes de 2010 e contribui para a

consolidação de práticas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades e características das crianças na Educação Infantil no contexto brasileiro (Câmara de Educação Básica, 2009).

Já em 2010, as DCNEI, marco normativo elaborado pelo CNE, estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular dessa etapa educacional no Brasil. Essas diretrizes foram fundamentais para orientar as práticas pedagógicas, respeitando a singularidade das crianças e promovendo seu desenvolvimento integral (Brasil, 2010).

As DCNEI (2010) têm como princípios norteadores a concepção de criança como sujeito de direitos, a centralidade da brincadeira, a interação e o diálogo como processos formativos, o respeito à diversidade e às especificidades culturais, étnicas, sociais, religiosas, e a importância da participação da família e da comunidade na educação das crianças.

As DCNEI caracterizam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

A organização curricular proposta pelas diretrizes valoriza a ludicidade, considerando o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Destacam-se experiências que promovam o cuidado, a socialização, a expressão e a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa. A articulação entre diferentes linguagens, como artes, música, movimento, linguagem oral e escrita, matemática, ciências e natureza, é enfatizada, para proporcionar uma formação integral (Brasil, 2010).

Também é apontada a necessidade de um ambiente acolhedor, seguro e desafiador, que estimule a autonomia e a tomada de decisões pelas crianças, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Outro ponto relevante das DCNEI é a valorização da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, incentivando a reflexão sobre práticas pedagógicas, o trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática.

Outro marco importante foi a alteração na legislação educacional brasileira relacionada à obrigatoriedade do acesso de crianças de quatro e cinco anos à escola. Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Básica foi ampliada, tornando-se obrigatória a oferta de educação para crianças de quatro a 17 anos (Brasil, 2009). Antes dessa emenda, a obrigatoriedade era apenas para crianças de seis a 14 anos, referente ao Ensino Fundamental. Com a ampliação, reconheceu-se a importância do atendimento na faixa de quatro e cinco anos para propiciar o desenvolvimento integral das crianças e facilitar a rotina de trabalho dos pais. Essa mudança na legislação representou um avanço significativo, pois refletiu a compreensão crescente da importância dos primeiros anos de vida na formação e no

desenvolvimento das crianças, para que possam ser atendidas no tempo adequado em suas necessidades e viver a infância em condições que lhes possibilitem dar continuidade aos estudos sem prejuízos em relação a crianças de outras classes sociais.

Outro grande marco foi a homologação da BNCC para a Educação Infantil em 2017. Formulado pelo Ministério da Educação (MEC), o documento estabelece as diretrizes pedagógicas a serem seguidas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. A BNCC é um instrumento normativo para orientar a elaboração dos currículos locais e fornece um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências considerados essenciais para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2018).

A Base também traz uma definição para a Educação Infantil:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018, p. 36).

Para a Educação Infantil, esse documento está organizado em áreas de conhecimento e sugere objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. Organiza a Educação Infantil por Campos de Experiências, pensados com as Pedagogias Participativas, tendo como principal objetivo:

Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

A Base busca contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país, promovendo práticas pedagógicas mais consistentes e alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças nessa fase crucial de desenvolvimento (Brasil, 2018).

A citação de Loris Malaguzzi, na epígrafe deste capítulo, lembra-nos de que a Educação Infantil é um fenômeno complexo, enraizado em variáveis históricas e culturais que moldam a percepção e o tratamento das crianças ao longo do tempo. Ao examinarmos o processo histórico da Educação Infantil, desde a visão medieval das crianças como "adultos em miniatura" até o reconhecimento, na Modernidade, de suas necessidades específicas, observamos transformações significativas nas políticas e práticas educacionais, bem como no conceito de infância e de Educação Infantil.

A Educação Infantil está passando por uma significativa reavaliação das concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, além de um reforço na seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Em especial, têm sido prioritárias as discussões sobre a orientação do trabalho com crianças de até três anos em creches e a implementação de práticas para crianças de quatro e cinco anos que assegurem a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipar conteúdos destinados ao Ensino Fundamental.

Diante dos avanços e mudanças na legislação da Educação Infantil, a figura da coordenadora pedagógica torna-se essencial para a efetivação das políticas educacionais e para o desenvolvimento e orientação das práticas pedagógicas alinhadas com as demandas contemporâneas de cada escola. Daí a importância de conhecer um pouco da história do profissional que desempenha a função de coordenação pedagógica.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FUNÇÃO FORMATIVA E DE GESTÃO PEDAGÓGICA

[...] a memória, que até agora se demora atrás das sombras incertas, toma impulso e deslancha [...]. Claro, aqui também ficam alguns espaços em branco que não posso preencher (Calvino, 2000, p. 74)

A memória, como um fio que tece o tempo, leva-nos a revisitar alguns fios que evidenciam a condição inventada das histórias e narrativas, e a da coordenação pedagógica na EI é uma delas. Também a Educação Infantil é um desses processos e precisa ser reconhecido tanto nas continuidades quanto nas rupturas que marcaram sua constituição. Ainda que algumas lacunas permaneçam, compreender a trajetória da coordenação pedagógica na EI exige um olhar atento aos contextos em que essa função se constituiu e se transformou. O exercício de historicização auxilia-nos a situar as mudanças que moldaram a coordenação pedagógica nas escolas brasileiras e a entender como sua atuação se consolida como elemento essencial para a gestão democrática da educação e na Educação Infantil.

Ao longo dos anos, a educação no Brasil passou por diversas transformações, impulsionadas por mudanças sociais, políticas e culturais, como já observado no subcapítulo anterior em relação à Educação Infantil. Nesse cenário, a coordenação pedagógica foi se consolidando como um eixo na construção de uma escola mais democrática e reflexiva. Essa

evolução não ocorreu de forma isolada e foi fortemente influenciada por marcos legais que buscaram organizar e direcionar as práticas educacionais. Entre esses marcos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, foi crucial ao redefinir a função da coordenação pedagógica e estabelecer diretrizes que reforçam a importância da gestão democrática no ambiente escolar. A Lei nº 9.394/96 reconhece as transformações no campo educacional e redefine o papel da coordenação pedagógica e suas práticas dentro da escola, enfatizando a necessidade de um trabalho pedagógico integrado com toda a comunidade escolar, fundamentado no princípio da gestão democrática. Conforme o Art. 12 dessa lei, as instituições de ensino são responsáveis por:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- VI - articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

Ao analisar o desenvolvimento histórico do acompanhamento pedagógico escolar no Brasil, marcado pela implementação e execução de políticas governamentais e pela fiscalização dessas diretrizes nas escolas, Alonso (2000) diz que a função da coordenação pedagógica transcende o aspecto puramente técnico-pedagógico. Segundo ele, essa função exige uma ação planejada e organizada com objetivos claros, os quais devem ser assumidos por todo o corpo escolar, visando ao fortalecimento do grupo de trabalho e ao seu comprometimento com o projeto educativo escolar, ou ainda, produzindo o *ethos* formativo para orientar o processo formativo em toda a escola. Assim, a coordenação pedagógica deixa de ser somente um recurso técnico e torna-se um elemento político, preocupando-se mais com o significado e os impactos de suas ações do que com os resultados imediatos do trabalho escolar (Alonso, 2000). Reforço que o conceito de infância que assumo é entendido tanto como uma etapa singular do desenvolvimento infantil, quanto como uma condição humana a ser vivenciada em outros momentos da vida.

A coordenação pedagógica nem sempre teve essa denominação, e suas atribuições eram desempenhadas pelo(a) responsável pela supervisão pedagógica e, bem antes, pelo serviço de inspetoria pedagógica. É importante mergulhar na sua trajetória, que vai desde essas denominações até a supervisão e coordenação pedagógica, para compreender como essa função se modificou com o passar do tempo, antes de nos aprofundarmos em sua atuação na Educação Infantil.

Revisitar esses acontecimentos, mesmo que brevemente, é imprescindível para entendermos como a CP tem se constituído no que é hoje, pois, por meio dessa análise, é possível perceber os múltiplos fatores implicados em suas transformações, tais como: políticas públicas, normativas de todos os âmbitos e a racionalidade neoliberal, entre outros fatores locais e contextuais. Contextualizar historicamente um tema é desafiador, mas essencial, uma vez que, como observado por Chauí (1981, p. 11), “uma ideia não pode desvincular-se da realidade histórica e social que a produziu”.

Com o advento da industrialização no século XVIII, emergiu o termo e o cargo de supervisão, inicialmente para melhorar a eficiência e qualidade da produção docente. Conforme Souza (1974 *apud* Lima, 2013, p. 69), “a supervisão é resultado da necessidade de aprimoramento das técnicas industriais, estendendo-se posteriormente para outros campos, como militar, esportivo, político, educacional, visando alcançar resultados eficazes no trabalho em execução”. Durante o século XIX, a supervisão evoluiu da função de inspeção e monitoramento para estabelecer padrões comportamentais e critérios de avaliação do desempenho escolar, com vistas à eficiência do ensino (Lima, 2013).

No contexto educacional brasileiro, a supervisão começou a ganhar destaque com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que redefiniu a função, estendendo-a além da fiscalização e incluindo a orientação pedagógica. Essa mudança foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que formalizou a supervisão como parte essencial da gestão educacional, integrando-a à execução administrativa e à orientação pedagógica (Lima, 2013). Desde a sua emergência, as funções de gestão administrativa e pedagógica estão presentes. Após a Lei nº 5.692/71, a função do supervisor educacional consolidou-se, incorporando responsabilidades mais amplas na coordenação das atividades pedagógicas e na formação contínua dos professores (Medina, 2002).

A transição de “supervisor pedagógico” para “coordenador pedagógico” reflete uma mudança de paradigma rumo à democratização da gestão educacional, como observado na Lei nº 9.394/96. Essa lei enfatiza a importância da integração com a comunidade escolar e da participação democrática na elaboração e execução do projeto pedagógico; amplia-se o papel do coordenador, que, da supervisão técnica, passa para uma função mais colaborativa e transformadora dentro da escola (Brasil, 1996).

No que diz respeito à Educação Infantil, a inserção da função de coordenação pedagógica é recente e está ainda em construção. Historicamente marcada por uma abordagem assistencialista e de supervisionamento, essa etapa da educação só começou a ser reconhecida como parte da Educação Básica com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais

tarde, com a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Foi nesse contexto de redefinição de políticas públicas para a infância que se iniciou um movimento de valorização da intencionalidade pedagógica no trabalho com crianças de zero a seis anos, criando-se condições para o surgimento da figura da coordenadora pedagógica nas creches e pré-escolas.

Como apontam Franco e Campos (2016), trata-se de um campo ainda marcado por lacunas legais e institucionais, e suas atribuições foram sendo construídas de maneira fragmentada e, muitas vezes, com base em adaptações de funções já existentes no Ensino Fundamental. Assim, a coordenação pedagógica da Educação Infantil emergiu em meio a um cenário de indefinições, mas com o desafio de articular práticas educativas fundamentadas na indissociabilidade entre cuidar e educar, e de promover a formação continuada das docentes a partir das especificidades da infância.

A trajetória da supervisão pedagógica no Brasil não só reflete mudanças históricas significativas na educação, como também evidencia a passagem de um cargo de controle técnico e vigilância para um perfil de liderança educacional colaborativa e participativa. Embora as legislações e projetos não garantam esses novos significados, o que importa é a forma como são apropriados pelas escolas e grupos de gestores. Segundo Vasconcellos (2002, p. 160), “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola, e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático”.

Em suma, a trajetória da supervisão à coordenação pedagógica no Brasil reflete não apenas mudanças nas políticas educacionais, mas também transformações sociais mais amplas. A evolução dessa função mostra a importância de adaptar-se às necessidades contemporâneas, mantendo um compromisso contínuo com a qualidade educacional. A compreensão histórica desse processo é fundamental para orientar práticas futuras e fortalecer a atuação do coordenador pedagógico como agente de transformação na educação básica, em especial, na Educação Infantil, campo deste estudo.

A coordenadora pedagógica, na Educação Infantil, tem a responsabilidade de articular as políticas educacionais, promovendo práticas que atendam às exigências da BNCC, fundamentada nos Campos de Experiência. Sua atuação é de grande relevância para a implementação das diretrizes, pois garante a autonomia das instituições na organização curricular e na orientação das práticas pedagógicas.

Savio (2017, p. 146), ao abordar a função da gestão escolar na Educação Infantil na Itália, reconhece que a coordenação pedagógica é um “[...] recurso valioso e, acima de tudo, sustentável para a formação contínua em serviço de uma equipe educativa”. Portanto, a coordenadora pedagógica, ao assumir uma função de liderança na instituição de Educação

Infantil, torna-se uma peça-chave na formação continuada dos docentes no ambiente escolar e assegura a qualidade e adequação às demandas contemporâneas, conforme preconizado pela legislação educacional vigente.

Este movimento de análise histórica permite-nos entender as mudanças e a evolução de concepções e práticas na Educação Infantil e da coordenação pedagógica, revelando a importância de uma abordagem mais complexa, integrada e participativa. A história mostra-nos que a Educação Infantil deve considerar a criança como um sujeito de direitos, respeitar sua singularidade e promover seu desenvolvimento integral em um ambiente seguro, lúdico e desafiador. Em uma escola, o *ethos da infância* deve ser assumido, cultivado, para que o aluno que é criança jamais perca essa condição de criança que tem direito a viver sua infância. É essa cultura de pertencimento que assegura as especificidades das infâncias, o que define a Educação Infantil como uma “morada das infâncias”.

Com essa compreensão, o próximo capítulo é dedicado a explorar a função da coordenadora pedagógica na qualificação da Educação Infantil.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir as dificuldades que o coordenador pedagógico (CP) tem encontrado no processo de construção de sua identidade como formador de professores de educação infantil é discutir também a presença ou não de uma política voltada para a formação desse profissional da educação (Pallares, 2010, p. 13).

A reflexão proposta por Pallares (2010) sobre as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas na construção de sua identidade como formadoras de professores de Educação Infantil denota a complexidade e os desafios desse processo. Ao discutir a presença ou ausência de políticas voltadas para a formação desses profissionais, somos levados a considerar como a continuidade dessa formação pode influenciar diretamente a qualificação do trabalho pedagógico.

Neste capítulo, discuto, dentre outras peculiaridades, como a figura da coordenação pedagógica se tornou central na implementação das políticas educacionais, na orientação das práticas pedagógicas e na formação contínua dos profissionais da Educação Infantil. Também mostro como a coordenadora pedagógica pode garantir que as diretrizes e os princípios estabelecidos sejam efetivamente traduzidos em ações concretas nas instituições de Educação Infantil para promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades e potencialidades das crianças.

A função das coordenadoras pedagógicas, especialmente na Educação Infantil, tem sido, segundo alguns estudos (Placco; Souza, 2006; Libâneo; Silva, 2016; Santos; Barroso, 2023; Diaz; Perez, 2023), acompanhar o trabalho dos professores nas escolas. Em raros casos, responsabilizam-se pelas formações contínuas e intervenções nos espaços formativos; para tanto, necessitam estar sempre estudando e se atualizando. O estudo de Silva (2021) demonstra a necessidade de uma preparação teórico-prática sólida para que as coordenadoras possam atuar efetivamente como formadoras, conduzindo professores e professoras a práticas pedagógicas como criações, e não meramente cópias. Concordo com o autor, reforçando que no ofício docente há uma característica, a do saber-fazer, então, ao apostar na indissociabilidade teoria-prática, advogo por uma formação teórico-prática durante toda a formação de professores (Oliveira, 2015). Também Pallares (2010), ao investigar a atribuição da coordenadora pedagógica como formadora de professores, salienta que essa identidade não é algo pronto, mas construído cotidianamente, no transcorrer da ação pedagógica.

Neste capítulo, com base em autores que se debruçaram sobre diversos estudos pertinentes à formação de professores, pretendo explorar os desafios e as possibilidades de transformação por meio da formação continuada promovida pelas coordenadoras pedagógicas, evidenciando como essa formação é essencial para a melhoria das docências e, conseqüentemente, para o avanço da qualidade na Educação Infantil. Afinal, a atuação da coordenadora pedagógica na qualificação da Educação Infantil, especialmente mediante uma formação continuada, é um tema de grande relevância e complexidade, ainda mais se for levada em consideração a observação feita por Imbernón (2009, p. 34-35) quando diz que,

[...] paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais.

Diante desse panorama desafiador, entre ações generalistas e contextuais, no grupo de pesquisa de que faço parte, acreditamos em outra possibilidade de formação continuada; em contrapartida às provocações trazidas pelo autor, propus algumas reflexões: será que uma formação realizada no ambiente escolar, desenvolvida pela coordenadora pedagógica, que conhece a realidade escolar e a de seu entorno, pode superar esses desafios? Implementando práticas formativas mais próximas, que atendam às necessidades específicas dos professores e da comunidade escolar, é possível promover uma Educação Infantil efetiva e de qualidade?

Todas as hipóteses convergem para uma resposta afirmativa. Acredito que é possível promover uma Educação Infantil de qualidade e efetiva, por meio de formação continuada com uma concepção diferente da que vem sendo desenvolvida e/ou proposta até então, *uma formação continuada em laboratório*, ou seja, uma formação como (de)formação e de qualidade, produzida a partir de uma concepção de formação como (de)formação (Fabris; Lima, 2022) e como artesanania (Fabris, 2016). Antes de detalhar esse entendimento, é preciso explicar o que tem sido defendido como formação continuada em laboratório, partindo de uma pesquisa (de)formação, e o que se entende por qualidade, utilizando o conceito de “artesanania”.

Como já mencionado no Capítulo 1, a proposta de formação continuada de professores em laboratório (no caso deste projeto, de professoras que são coordenadoras pedagógicas), parte de uma pesquisa (de)formação, que consiste em uma pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção (Fabris; Lima, 2022 p. 152). Em um formato inspirado em laboratório, propõe o conhecimento colaborativo entre coordenadoras pedagógicas, professoras e pesquisadora, imbricando uma cultura de reflexão e aprendizado contínuo no ambiente escolar e,

consequentemente, proporcionando que, nas próprias escolas, as coordenadoras desenvolvam as formações com a criação de células do LABDOC, de preferência, transformando “qualitativamente” a si mesmas e suas próprias ações. No entanto, é importante entender que a coformação só acontece quando é copartícipe (Bahia, 2024). Isso significa que é preciso haver participação entre os pares; o conhecimento precisa permear o processo coformativo, ou seja, uma ensina a outra, mas a outra também precisa trocar, seja com perguntas, seja com questões que a outra não lhe ensinou. É esse processo que as professoras, quando o entendem, passam a trabalhar com seus alunos, engajando-os no trabalho de ensinar e aprender.

Essa qualidade poderá ser alcançada, conforme sugere Sennett (2013), dentro de uma concepção de artesanaria, em um espaço que possibilite aos participantes, tal e qual fazem os artífices, exercitar, experimentar e criar ao realizarem um trabalho de laboratório com as práticas pedagógicas e formativas, por meio de experimentos e pelas experiências. Isso porque, como afirmam Traversini, Oliveira e Fabris (2024, p. 27), “planejamento é um conhecimento pedagógico necessário para a ação docente constituir-se com certo sentido, direção, significação, intencionalidade, técnica, arte, qualidade e dimensão política”, o que reforça a compreensão de que a qualidade está ligada à construção coletiva e reflexiva da docência, e não a meras métricas externas.

Ainda é importante reforçar que, quando se fala em educação de qualidade, é preciso ter em conta uma série de atributos relacionados a essa educação, ou inúmeras propriedades que caracterizariam uma boa educação. “Poderíamos dizer, assim, que Qualidade, com letra maiúscula, é na verdade, um conjunto de ‘qualidades’” (Rios, 2010, p. 68-69).

Essa compreensão também é desenvolvida por Fabris (2020), quando propõe que a qualidade, na formação docente, não se esgota em resultados objetivos ou mensurações externas, mas se produz no entrelaçamento entre o sujeito, o contexto e as práticas de ensino. Para a autora, qualidade é aquilo que emerge da experiência situada na ética do cuidado e no compromisso com o outro. Ela é relacional, histórica e processual, e manifesta-se na capacidade de o professor ler e intervir no real com sensibilidade, autoria e responsabilidade. Portanto, qualificar não é aferir, mas abrir espaço para que algo novo se produza na relação entre os sujeitos e os saberes.

A formação continuada pode ser qualificada, portanto, quando usa a ferramenta da artesanaria (Sennett, 2013), especialmente em função das fragilidades e lacunas deixadas na formação inicial de muitos docentes. Essa formação é constituída por uma cultura formativa baseada em teorizações que se distanciam do saber-fazer e ou apenas focam no fazer. Ambas as polaridades são produzidas pela dicotomia teoria-prática. É na formação continuada que se

pode encontrar o caminho além da atualização, com a construção e ressignificação do conhecimento, possibilitando transformações significativas no trabalho do professor e das CPs. Referindo-me à qualidade como artesanania, recorro mais uma vez a Sennett, que explica que:

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposse da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos (Sennett, 2013, p. 328).

Sem dúvida, a relação do trabalho do professor com o trabalho do artífice oferece-nos possibilidades para viver e criar outras formas de conduzir nosso trabalho de docente. No entanto, observa-se que muitas formações continuadas oferecidas por instituições privadas e ministradas por profissionais da academia apresentam um distanciamento entre o que se diz e o que se faz. Frequentemente, os formadores não têm contato próximo com a prática da Educação Básica, confiando em conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas acadêmicas. Desse modo, embora esse conhecimento seja relevante e sério, alguns professores enfrentam dificuldades para alinhar tais referenciais às suas docências, como visto anteriormente, quando Imbernón (2009) menciona o distanciamento desses formadores dos contextos e realidade dos docentes.

Diante disso, os professores acabam por não se apropriar com profundidade das reflexões abordadas e não se sentem motivados ou, muitas vezes, não compreendem para conseguir agir e mudar. Consequentemente, o resultado de tais programas e políticas de formação, com frequência, se torna mero cumprimento de exigências de carga horária para mudança de classe dos planos de carreiras e/ou normativas da Secretaria de Educação (Gatti; Barretto, 2009).

É essa questão que é foco do trabalho em laboratório, pois nele se realizam experimentos em que tanto os conceitos quanto o saber-fazer correspondentes a eles são exercitados e desencadeiam experiências nas escolas das coordenadoras. As ferramentas utilizadas convocam tais professoras para uma ação sempre junto com as demais pesquisadoras da Universidade. Perguntas, pensamento, reflexão, observação, estímulos à sensibilidade, aos sentidos, práticas de si, leitura e escrita de todos os gêneros discursivos são ferramentas importantes para que todos os conhecimentos sejam contemplados nessa concepção de formação como (de)formação.

Outra contribuição acerca do desempenho da função do CP é apresentada por Vilela e Silva (2022, p. 4) “[...] para que os objetivos educacionais sejam alcançados, o coordenador,

como gestor do trabalho pedagógico escolar, precisa dominar de forma sistemática e intencional as formas de organização do processo de formação no interior do espaço escolar”.

Acreditando no potencial da formação continuada desenvolvida nas escolas, entre pares, como ferramenta de transformação no cenário da Educação Básica, nesta pesquisa, o propósito foi trabalhar a (de)formação junto com as coordenadoras da Educação Infantil da rede de ensino de Nova Hartz no espaço do LABDOC. Tendo vista o conceito de formação como (de)formação, intencionei investigar como ela pode ser potente para a ação formativa no trabalho das coordenadoras pedagógicas.

Nessa concepção, não encaro a formação continuada de professores como algo já estabelecido, mas como uma formação em que se consideram as interações entre universidade e escola, entre CPs atuantes nas escolas, gestores, professoras e pesquisadoras, desafiadas no LABDOC pela coformação e autoformação. Essa compreensão surgiu a partir do que se define como experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2022b), conceito elaborado com base na ideia de experiência, vista como uma ação vivida por cada indivíduo. Sendo permeada por toda a essência do ser que a vivencia, é única e não pode ser transferida tal como quem a viveu, pensou, elaborou e reelaborou. A experiência é gerada e absorvida pelo indivíduo que a vivencia, é moldada pelas relações consigo mesmo e com outros que estão eticamente comprometidos com a formação desse sujeito da experiência. Esse outro pode ser a CP, a colega professora ou o(a) gestor(a), enfim, todos que compartilham as práticas formativas e estão engajados nessa experiência coformativa. Assim, dando a devida atenção à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, assegura-se uma perspectiva de educação mais humana, integral e equitativa, mas, principalmente, não dicotômica.

Nesse sentido, Placco (2009, p. 59) adverte:

Não podemos 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.

Entende-se a formação continuada como uma abordagem de trabalho colaborativa, participativa e ética. Argumenta-se que os movimentos coletivos fortalecem as conexões entre universidade e escola, entre coordenadores pedagógicos e professores. Cada vez mais comum nas escolas de Educação Infantil (EEI), o coordenador pedagógico tem sido responsável por facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes. Essa abordagem é fundamentada na visão de Libâneo (2018), que sinaliza, entre as responsabilidades do coordenador, a proposição e

organização de atividades destinadas à formação continuada e ao aprimoramento profissional dos professores. Isso inclui o desenvolvimento de conteúdos e metodologias, bem como a criação de oportunidades para a troca de experiências e cooperação entre os educadores.

A coordenadora pedagógica desempenha uma função estratégica na concretização das transformações na Educação Infantil ao promover uma abordagem que transcende o cuidado, para abraçar o educar de forma integral, contribuindo para a formação plena das crianças desde os primeiros anos de vida. Não se trata de dizer o que a Educação Infantil deve ser, mas de trazer diferentes entendimentos e problematizá-los em todos os contextos da escola.

Para melhor compreensão da importância do trabalho da coordenação pedagógica, aqui está um exemplo de Mapa de Articulação da Coordenação Pedagógica, apresentado no livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*, organizado por Patrícia Diaz e Tereza Perez (2023), o qual apresenta ações necessárias, sempre em colaboração com os diferentes segmentos do sistema educacional.

Figura 1 – Mapa de Articulação da Coordenação Pedagógica



Fonte: Diaz e Perez (2023, p. 3).

O mapa pode servir como orientador para a atuação da coordenação pedagógica, de modo que todas as ações sejam realizadas de forma colaborativa e integrada, visando ao progresso escolar e ao desenvolvimento dos alunos. No entanto, nas práticas formativas desenvolvidas no laboratório, nada é tomado como manual ou guia *a priori*. Primeiro, temos que conhecer a quem se destinam as propostas, quem são os professores, como atuam na escola

específica, como é essa escola e como é a comunidade escolar – famílias, vizinhos, bairro, cidade. Pensar uma coordenação pedagógica junto à comunidade implica criar um *ethos* formativo da infância que a todos agrega e convoca para viverem com os alunos da EI a cultura de pertencimento, esse *ethos* de formação (Bahia; Sebastiany, 2024; Fabris, 2024; Neves; Boff, 2024).

Quando pensamos em uma coordenação pedagógica colaborativa, formativa e interventora/mediadora junto às professoras, não podemos esquecer que atualmente têm se acentuado as demandas a docentes que atuam na faixa etária de zero a seis anos. Parece que a ampliação desse tempo de escolarização pode ser uma das condições do aumento das exigências às professoras, inclusive com demandas criadas por muitas coordenadoras pedagógicas. Isso faz com que as professoras necessitem ressignificar suas concepções, docências e ações docentes. Segundo Barbosa e Horn (2019, p. 34), “[...] se faz necessário criar novas narrativas para situar o fazer cotidiano, contar, recontar, analisar e encantar o dia a dia, constituindo-se em um dos meios para retomar a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado”. Essa ressignificação, contudo, não pode ser pensada de forma isolada, mas como parte de um processo coletivo que considere as particularidades de cada escola, suas professoras e a comunidade onde se inserem – elementos fundamentais para a construção de um *ethos* formativo para as infâncias.

Fazendo uma síntese de como costumam ser ministradas as aulas, Delizoicov, Angiotti e Pernambuco (2002, p. 125) afirmam que

Grande parte das ações que se têm em sala de aula é fruto da tradição, da experiência prévia como aluno, a qual leva a imitar, às vezes até sem perceber, as atitudes dos professores com que se estudou ao longo da vida. Até mesmo os portadores do discurso em favor da tendência construtivista são, muitas vezes, “atropelados” pelo ensino tradicional, discursivo, centrado no sujeito que ensina, a sujeitos que aprendem “a partir do nada”.

Por conseguinte, é importante que na formação inicial de um profissional da educação ele seja desafiado a ensinar de uma maneira diferente daquela que lhe ensinaram. Daí a grande responsabilidade do coordenador pedagógico em desenvolver reflexões críticas com seus professores sobre teoria e prática, envolvendo os conhecimentos pedagógicos e específicos. A esse respeito, Thompson (2011, p. 24) diz que

Atuar pedagogicamente implica um processo dialético de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. Isso nos leva a refletir sobre uma necessária prática pedagógica, oportunizadora de experiências, no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança, por meio de estimulações que permitam à criança estabelecer associações significativas nas suas aprendizagens.

A coordenadora pedagógica tem, portanto, a responsabilidade de articular as práticas educativas em consonância com as novas diretrizes, promovendo a autonomia, a participação ativa da família, a valorização da diversidade e a criação de um ambiente acolhedor e instigador. A coordenadora pedagógica deve desenvolver reflexões críticas com seus professores sobre as ações docentes, o que pode ocorrer mediante formações continuadas na própria escola e com os professores.

No Brasil, a formação continuada é garantida legalmente pela LDBEN (Lei nº 9394/96), a qual, no seu artigo 62, afirma:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Assim, com a legislação estabelecendo a formação contínua no ambiente de trabalho, cabe ao coordenador assumir a liderança nesse processo. Uma das responsabilidades atribuídas a esse profissional é a promoção do conhecimento e a atualização dos professores.

Na Resolução nº 02 CNE/CP, de 1º de julho de 2015, também está presente, no Art. 16, o que compreende a formação continuada para os profissionais do magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

A formação contínua, integrada aos compromissos e ao crescimento profissional, emerge como ferramenta para catalisar mudanças, tanto no coordenador quanto no professor, com a criação de abordagens inovadoras para sua prática, mas não apenas no sentido do uso de novas tecnologias, mas também no de fazer irromper a criação, a transformação de si e do outro nas docências desenvolvidas com as crianças.

Por meio do estudo e da reflexão, é necessário atribuir novos significados às metodologias, reconhecer diferentes contextos e fomentar uma interação construtiva e educativa. Todos os processos formativos devem passar pela reflexão crítica para que as dificuldades possam ser identificadas e iniciativas sejam tomadas, a fim de fortalecer e aprimorar a qualificação pedagógica e profissional, visando à redefinição da profissão, de suas atribuições e do processo formativo (Ibernón, 2009).

Para Nóvoa (1995, p. 30), “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. A função do coordenador pedagógico, portanto, é essencialmente de articulação e formação, sempre visando à melhoria da qualidade do ensino e à construção de um ambiente escolar colaborativo e reflexivo. A atribuição da coordenadora pedagógica é multifacetada e exige habilidades técnicas, éticas e políticas. Ele deve saber articular o trabalho coletivo na escola, promovendo o diálogo e a colaboração entre os professores. Além disso, sua atuação deve ser baseada em princípios pedagógicos sólidos, que orientem a prática educativa e contribuam para a transformação das ações docentes. Santos (2015, p. 46) afirma que o coordenador pedagógico deve “[...] auxiliar coletivamente o corpo docente a ampliar as habilidades de ouvir e de observar as crianças, de documentar e registrar projetos, atividades e situações e de conduzir investigações na própria prática docente”.

No entanto, ao longo do seu desenvolvimento como prática social e pedagógica, a coordenação pedagógica vem enfrentando desafios significativos, incluindo a necessidade de equilibrar responsabilidades administrativas com um foco contínuo na formação e no apoio pedagógico aos professores. A identidade dessa profissão está em constante transformação, moldada pela prática educacional, pelas demandas sociais emergentes e, principalmente, pela criança que é fruto deste tempo. Os professores precisam entender as crianças nesse contexto e criar propostas que as encantem e as engajem, de maneira que, ao conhecerem o mundo, elas aprendam a explorá-lo junto com o professor e seus colegas da turma.

De acordo com Placco (2009, p. 47), “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”. Porém, “o trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho” (Campos; Aragão, 2012, p. 41).

Isso é uma potência e ao mesmo tempo um perigo. Essa condição dá pistas para que o professor possa criar, mas pode oferecer o caminho mais fácil também – não planejar e não criar uma proposta de exploração do mundo com e para as crianças daquela escola, daquela turma. Seguir as rotinas, sempre iguais, sempre monótonas, sem rituais, sem celebrações e sem a rotina construída com as crianças para que possam orientar-se e viver uma infância com segurança, mas não porque é monótona, mas porque eles compreenderam a viver no coletivo,

um cuidado do outro e ajudando o outro a crescer com muito pensamento e atividades no mundo e com o que há no mundo.

Conforme visto na revisão de literatura, a formação continuada é essencial para formar coordenadores pedagógicos para atuarem eficazmente, com práticas pedagógicas significativas, em busca da qualificação da Educação Infantil. Ao longo deste capítulo, explorei as diversas dimensões da formação continuada das coordenadoras pedagógicas, reconhecendo tanto os desafios quanto as possibilidades inerentes a essa prática. A atuação dessas profissionais é fundamental para a qualificação da Educação Infantil, pois elas desempenham uma função central na mediação e intervenção nos espaços formativos e na condução das práticas pedagógicas dentro das escolas.

A formação continuada, especialmente quando concebida em um ambiente de laboratório como o LABDOC, que convoca as participantes para uma posição ativa, funciona como uma ferramenta poderosa para a transformação educativa, capaz de responder às necessidades específicas dos professores e de promover uma Educação Infantil mais integrada e qualificada. Com a abordagem de artesanaria, em que a prática e a reflexão se entrelaçam em um saber-fazer bem-feito e o pensamento e a ação se conectam, pode-se construir uma trajetória formativa que vai além da mera reprodução de saberes e fomentar uma educação vivida, experimentada e aprimorada continuamente.

Assim, é preciso transformar a formação continuada em um processo verdadeiramente colaborativo, que não apenas atenda às demandas legais e institucionais, mas que, sobretudo, possibilite a coordenadores e professores a construção de uma Educação Infantil de qualidade, enraizada nas realidades e nas experiências cotidianas de suas comunidades escolares. Uma formação que as transforme, porque é entendida como (de)formação e envolve sempre a autoformação. Isso, principalmente, porque vive a infância não só como marcador de uma faixa etária, mas como uma concepção que envolve o acolhimento dos recém-chegados. Os filhotes humanos que estão aprendendo a viver no coletivo e a ser humanos são um desafio e uma especificidade das funções da Educação Infantil (Piva, 2025).

5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Assumindo a pesquisa (de) formação como um modo de pesquisa/metodologia, isto é, tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa. (Fabris; Lima, 2022 p. 152).

Neste capítulo, descrevo os caminhos da pesquisa (de)formação na Educação Infantil de Nova Hartz. Adoto a pesquisa (de)formação não apenas como uma metodologia, mas como uma concepção investigativa em si mesma – uma abordagem em que o próprio ato de pesquisar configura-se como processo formativo para os participantes envolvidos. Trata-se de uma constituição de pesquisa que, em todos os seus estágios, almeja ser formativa, participativa e colaborativa (Fabris; Lima, 2022). Ao longo deste capítulo, mergulho em uma jornada de reflexão e prática, explorando os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta abordagem e seu impacto na Educação Infantil de Nova Hartz.

Fabris e Lima (2022) destacam intencionalmente o conceito de (de)formação para evidenciar a tensão inerente ao processo de formação, que, mais do que direcionar comportamentos, objetiva romper com conceitos preestabelecidos e permitir novas formas de pensar, “desenformar” e “deformar”. Evidenciando isso, Ferraz e Nunes explicam que deformar é

[...] tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas. Deformar é a possibilidade de colocar o diferente como algo próprio ao mundo, de pensar rumo às novas formas de sentido, para o homem, para o pensamento, para o professor, para a escola. Deformar é desterritorializar os mecanismos que fixam e cerceiam a formação do professor, restringindo-o a ser reproduzidor de verdades em si, potencializando formas outras de pensar criativamente, de ser um produtor de conhecimento no contexto do local em que atua (Ferraz; Nunes, 2012, p. 104).

Em face do exposto, este estudo constitui-se em uma pesquisa (de)formação com análise descritiva e analítica. De natureza qualitativa, aborda sua complexidade e aposta nos significados e compreensões de narrativas das coordenadoras envolvidas.

Adotando a metodologia qualitativa e descritiva, utilizo técnicas de organização e análise dos dados em grupos de sentidos. A partir destes, procuro explorar as percepções, desafios e aprendizagens vivenciadas pelas participantes no processo formativo no LABDOC-Nova Hartz e, principalmente, entender se a coformação entre elas foi desenvolvida e compreendida para poder ser utilizada com os professores de suas escolas, pois esse conceito é

também uma prática pedagógica formativa para quem ensina e aprende, ou seja, tanto para os professores em formação quanto para os alunos, que também estão em formação. Compreender esse conceito envolve vê-lo expresso na atuação dessas coordenadoras. Em que elas modificaram suas relações com as professoras de suas escolas? De que forma, a coformação foi experienciada com seus professores? Como essas professoras levaram a coformação para seus alunos?

Para garantir a qualidade dos resultados, os dados foram triangulados, cruzando-se dados obtidos por meio de: a) análise dos livros de atas de reuniões pedagógicas das EMEIS; b) questionários respondidos pelas CPs; c) observações; e d) experimentos realizados nos encontros do LABDOC.

A escolha de uma abordagem qualitativa e descritiva justifica-se pela necessidade de capturar as nuances e complexidades das práticas formativas e da atuação das coordenadoras. Com a abordagem colaborativa e participativa da pesquisa (de)formação, a intenção foi envolver as coordenadoras ativamente no processo de pesquisa e promover um ambiente de formação pela coformação.

A pesquisa (de)formação é uma modalidade de pesquisa formativa que busca ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas. Destaco a importância da pesquisa (de)formação como abordagem colaborativa e formativa entre pesquisadoras, coordenadoras pedagógicas e professoras na construção de conhecimento compartilhado e reflexão contínua sobre as docências e as funções a coordenadora pedagógica na EI. Com essa abordagem, intenciona-se não somente compreender, como também transformar as práticas formativas das coordenadoras pedagógicas, em uma cultura de ressignificações contínuas no ambiente escolar, na tentativa de minar a cultura formativa em bases meramente transmissíveis e instrucionais.

A pesquisa (de)formação reforça a potência dessa forma de pesquisar, pois alia as dimensões participativa e formativa, além de promover a experiência participativa e colaborativa da pesquisadora, aproximando a academia (pesquisadores da universidade) e a Educação Básica (coordenadoras das escolas). Esse tipo de pesquisa/metodologia tem como objetivo promover a formação dos participantes, pesquisadores e interlocutores, ao mesmo tempo em que oferece uma experiência formativa de produção de dados (Fabris; Lima, 2022).

Nesse contexto, a pesquisa propõe o LABDOC como espaço empírico, um ambiente de experimentação voltado à pesquisa e formação em educação. Juntamente com as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Nova Hartz, desenvolvi uma ação de “(de)formação” na Educação Infantil, visando a integrar e ampliar o repertório profissional dos envolvidos e a criar

experiências que pudessem levar para suas escolas. A pesquisa enfoca especialmente as ações pedagógicas das coordenadoras da Educação Infantil das escolas da rede municipal de Nova Hartz, para colaborar com uma transformação significativa na prática educacional local.

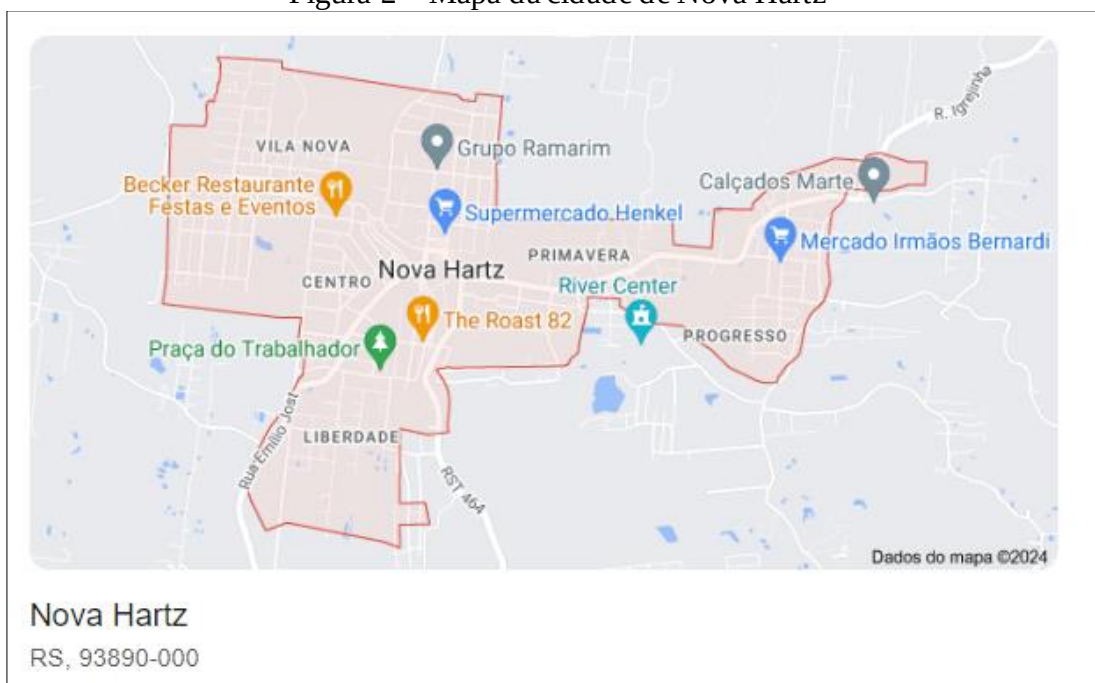
Como já citado aqui, tendo me inserido no LABDOC, meu estudo compõe uma pesquisa mais abrangente, intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de COVID-19*, coordenada pela Profa. Dra. Elí Fabris, minha orientadora. Nessa pesquisa, entende-se que, mesmo após anos do término da pandemia de COVID-19, é fundamental manter a atenção aos efeitos pós-pandêmicos, que continuam a impactar a educação, especialmente de crianças e jovens. Diante disso, reforço a importância desta pesquisa de mestrado para qualificar a Educação Infantil do município de Nova Hartz, por meio da pesquisa (de)formação com as coordenadoras pedagógicas no LABDOC - Nova Hartz (RS).

A pesquisa (de)formação foi realizada junto com sete coordenadoras pedagógicas; como mencionado no primeiro capítulo deste estudo e evidenciado aqui, quando uso o termo “junto”, quero dizer que os sujeitos participantes da pesquisa são colegas de trabalho da rede de ensino na qual atuo como diretora geral de Educação, na Secretaria Municipal de Educação. Coloco-me junto nesta caminhada formativa, em busca da qualificação da Educação Infantil de Nova Hartz. Além disso, uma pesquisa em laboratório só se torna possível se realizada junto com as coordenadoras e jamais sobre elas, haja vista que é preciso que estejam ativamente participando nos experimentos e experiências.

Justifico, assim, minha opção pelo local e público-alvo da pesquisa, pois com este estudo pretendo contribuir com a realidade educacional de que faço parte e pela qual me sinto responsável. Além de mim, também a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação participou dos momentos do LABDOC - Nova Hartz, como auxiliar de pesquisa.

A fim de localizar o leitor quanto ao meu lugar de fala, faço uma breve descrição de Nova Hartz. O município localiza-se na região do Vale do Rio dos Sinos, a 77 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Segundo dados do último Censo do IBGE, possui 20.088 habitantes, em uma área territorial de 62,319 km². A principal fonte de economia do município são empresas calçadistas. Atualmente, Nova Hartz conta com 19 escolas, sendo 15 delas da Rede Municipal (sete escolas de Educação Infantil e oito escolas de Ensino Fundamental); duas escolas da Rede Estadual oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio; duas escolas de Educação Infantil privadas são conveniadas com o município. Na Figura 2, vê-se o mapa da cidade.

Figura 2 – Mapa da cidade de Nova Hartz



Fonte: Google Maps (2024).

Como critério de inclusão, foram consideradas as sete Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); cada escola tem uma coordenadora responsável pela coordenação pedagógica, e todas participaram. A participação das CPs foi voluntária; o aceite de todas foi formalizado por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰, garantindo-se, desse modo, a utilização dos dados produzidos para a pesquisa. Também foi solicitada uma autorização da Secretaria de Educação do Município para a realização do estudo, com apresentação do Termo de Anuência da Instituição¹¹.

Com base nesses princípios, estruturou-se a pesquisa, considerando-se que os procedimentos éticos vão além da simples assinatura do TCLE. Esses princípios envolvem uma postura ética contínua em todas as fases da pesquisa, refletida na relação entre a pesquisadora e as participantes, na análise, na redação e na devolução dos dados produzidos. O TCLE, no entanto, formaliza o acordo com as participantes e confirma seu consentimento para participar do estudo. O documento inclui informações sobre a investigação, como objetivos, metodologia e tratamento do material empírico.

Nesta pesquisa, o TCLE foi enviado às coordenadoras para leitura prévia e assinado presencialmente no encontro seguinte. Todas as participantes ficaram cientes de que os dados produzidos seriam utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, publicações e trabalhos

¹⁰ Anexo A.

¹¹ Anexo B.

científicos. Também foi enfatizado que a participação era voluntária e que as participantes poderiam desistir a qualquer momento, em conformidade com as normas condicionais da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016), que define os procedimentos para pesquisas com seres humanos. Como já mencionado, esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais abrangente, a qual recebeu aprovação do Comitê de Ética da Instituição (Unisinos)¹² por meio de submissão pela Plataforma Brasil.

Todas as questões éticas foram atendidas. As participantes foram identificadas por siglas: C (coordenadora), seguido pela numeração em ordem crescente, conforme formulário respondido (1, 2, 3,...). Quando citadas, as coordenadoras são nomeadas pelas siglas “C1”, “C2” e assim por diante. O mesmo ocorre com as escolas, denominadas por números. Nenhuma das etapas da pesquisa ofereceu risco à saúde das participantes, tampouco as expôs a situações constrangedoras.

Paralelamente, a escolha e a aplicação adequada dos instrumentos de pesquisa foram imprescindíveis para a produção de dados, assegurando a consistência e a relevância das informações obtidas. Isso não apenas facilitou as análises, mas também fortaleceu a validade e a confiabilidade dos resultados, essenciais para alcançar os objetivos específicos delineados pela pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa são fundamentais para obter informações relevantes para os estudos acadêmicos e científicos, garantem a consistência na produção de dados, facilitam a análise posterior e ajudam a sustentar que as informações sejam direcionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Além disso, os instrumentos adequados permitem uma produção de dados eficiente e adaptada às características das participantes, contribuindo para a validação e a confiabilidade dos resultados.

Isso exposto, os instrumentos de produção de dados abarcaram uma análise dos livros de atas de reuniões pedagógicas (2023/2024) das escolas onde as CPs participantes exercem suas funções, questionário e encontros (de)formação no LABDOC - Nova Hartz. O objetivo era desenvolver experimentos para potencializar as experiências nas escolas junto com suas professoras, nas relações que permeiam a atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil.

No início da pesquisa, foi enviado um questionário às coordenadoras participantes, para construção de seu perfil (formação, tempo de magistério, tempo de experiência na coordenação, vínculo, entre outros). O intuito era conhecê-las e identificar possíveis transformações em sua

¹² Anexo C.

atuação na formação continuada junto com as professoras de suas escolas, em relação a concepções e práticas. Gil (1999, p. 129) considera o uso do questionário, tendo em vista que:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A utilização do questionário configura-se como uma estratégia eficiente e intencional para produção dos dados, essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, permitindo uma análise abrangente do perfil e das transformações observadas nas práticas das coordenadoras pedagógicas no processo formativo. A combinação das vantagens elencadas por Gil (1999) com a flexibilidade proporcionada por essa metodologia assegura a obtenção de informações relevantes e fundamentais para alcançar os objetivos propostos pelo estudo.

O Questionário 1 abordou as atribuições e os desafios que as coordenadoras pedagógicas enfrentam. Suas 16 questões estavam distribuídas da seguinte maneira: quatro sobre identificação, três sobre experiência profissional, cinco sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil e quatro sobre os desafios enfrentados no exercício dessa função.

Outro material utilizado neste estudo foi o Padlet¹³, com o intuito de analisar o impacto do LABDOC-Nova Hartz na percepção das próprias coordenadoras pedagógicas. Foi-lhes enviado um *link*¹⁴ antes do último encontro, solicitando-lhes que respondessem, naquele mural *online*, se haviam percebido mudanças em suas ações em relação à formação continuada, ao acompanhamento de planejamento e à organização das reuniões pedagógicas após a participação no LABDOC-Nova Hartz. No último encontro, todas apresentaram suas percepções para o grupo utilizando o Padlet.

O LABDOC - Nova Hartz concretizou-se como um espaço de produção empírica e de experimentação a partir de experiências coformativas junto com as CPs participantes da

¹³ O Padlet é uma plataforma que permite criar murais interativos e colaborativos, onde docentes e alunos podem trocar ideias visualmente. É utilizado para diversos fins, incluindo educação, *brainstorming* e apresentação de informações de forma criativa.

¹⁴ Disponível em: <https://padlet.com/mestradoeducacaoqueila9/o-que-mudou-com-o-labdoc-5g7jmvjnpvxvtr3t>.

pesquisa. Há uma razão política para o uso da expressão “laboratório”, e menciono aqui a justificativa de minha orientadora e coordenadora do LABDOC/Unisinos:

Por que as humanidades e a educação seriam aquelas que não podem usar laboratórios? Nossa escolha por laboratório tem esse compromisso, inscrever esse espaço como um espaço científico, onde os professores podem realizar seus experimentos, trazer sua 'caixa de ferramentas' para pensar, atuar, trocar, participar, colaborar com o outro e consigo mesmo, para dar sentido e conseguir justificar a importância de tal prática pedagógica, como 'experimento pedagógico', que depois, entram em execução nas diferentes salas de aula, e podem voltar ao Laboratório como relato de práticas já experienciadas (Loponte, 2024, p. 17).

A utilização de laboratórios na educação e nas humanidades é importante para transformar o ambiente educacional em um espaço dinâmico e científico. Esses laboratórios não se limitam às ciências naturais e comprometem-se em ser um campo onde os professores, no caso desta pesquisa, as coordenadoras pedagógicas, podem experimentar, colaborar e desenvolver novas práticas pedagógicas. Ao levar suas demandas para esses espaços, as coordenadoras podem refletir, interagir e aprender com suas próprias experiências, contribuindo para uma educação mais inovadora e adaptada às necessidades contemporâneas da Educação Infantil. Esses experimentos pedagógicos, além de enriquecerem a prática gestora e docente, fornecem ferramentas valiosas que podem ser compartilhadas em diversos contextos educacionais.

A condução de qualquer pesquisa exige planejamento e execução cuidadosos de suas etapas teórico-metodológicas, essenciais para garantir a robustez e a validade dos resultados obtidos. Cada etapa é delineada com o intuito de oferecer uma visão clara e coerente do processo de investigação, destacando as ferramentas conceituais e metodológicas utilizadas e os impasses enfrentados ao longo do caminho. A partir daqui, detalho as etapas seguidas no desenvolvimento da pesquisa.

Primeiramente, apresentei a proposta desta pesquisa para a secretária de Educação e para a coordenadora da Educação Infantil do município de Nova Hartz, a fim de obter autorização para realização do presente estudo. Além da autorização, as integrantes da equipe da SMECTEL sugeriram que os encontros do LABDOC com as coordenadoras da Educação Infantil fossem realizados nos momentos de reunião mensal da equipe da SMECTEL com as CPs da Educação Infantil, pois, segundo elas, esse momento teria o mesmo propósito da proposta da pesquisa. Diante disso, optei por seguir os encontros conforme datas já organizadas pela equipe da Secretaria de Educação, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Cronograma dos encontros com as coordenadoras pedagógicas das EMEIs

DATAS:	ATIVIDADES:
07/03/24	1º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
04/04/24	2º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
02/05/24	3º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
13/06/24	4º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
11/07/24	5º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
01/08/24	6º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
19/09/24	7º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ
14/11/24	8º ENCONTRO DO LABDOC - NOVA HARTZ

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Programação da SMECTEL (2024).

Vale ressaltar que a pauta e a organização dos encontros foram definidas segundo manifestação de interesse do próprio grupo, condicionado ao foco da pesquisa, por meio da observação e análise de cada encontro. Almejava-se que esses momentos fossem dinâmicos e tivessem continuidade, sempre buscando aprofundar as questões sobre temáticas já discutidas e/ou prosseguir com outras, ainda não analisadas, que indicassem a necessidade de novas abordagens e experimentos.

Mesmo utilizando o tempo reservado pela SMECTEL, por eu fazer parte da equipe, a neutralidade nunca estaria plenamente garantida. No entanto, o combinado foi não trazer para esses espaços temas que não fossem diretamente relacionados ao laboratório. Essa condição assegurou a participação de todas as coordenadoras na formação.

Oficializando a autorização da SMECTEL para realização do presente estudo, mediante o termo de aceite¹⁵, assinado pela secretária, tiveram início as etapas seguintes da pesquisa. A contar desse momento, iniciei a análise dos livros de atas de reuniões pedagógicas (2023), para compreender como estavam sendo conduzidos os momentos destinados às reuniões pedagógicas nas EMEIs.

Considerando que a proposta do laboratório é funcionar como um espaço de experimentação, não se estabeleceu uma pauta fixa e fechada para os encontros. Em vez disso, desejava-se que as coordenadoras pudessem refletir, refazer e recriar suas perspectivas sobre suas atribuições, com base nas demandas específicas de cada escola. Utilizando o LABDOC e a formação como (de)formação como ramificações integradas nas escolas, a formação

¹⁵ Anexo C - Termo de anuência assinado pela secretária municipal de Educação de Nova Hartz (RS).

continuada no ambiente escolar visa a ressignificar as práticas docentes das professoras da Educação Infantil de Nova Hartz (RS).

Inspirada nas contribuições de Bahia (2017) e Bahia e Fabris (2022a), a proposta do LABDOC configura-se como uma experiência formativa em regime de coformação, ou seja, em ação compartilhada entre pesquisadora e participantes, fundada no envolvimento, na escuta e na abertura ao diálogo. Sendo assim, os temas abordados não foram definidos de forma rígida ou antecipada, mas emergiram tanto das demandas inicialmente sinalizadas pelas coordenadoras pedagógicas — por meio de instrumentos como o questionário — quanto de questões que se revelaram no decorrer da convivência formativa. A dinâmica do laboratório sustenta-se, portanto, na construção de pautas abertas, flexíveis e responsivas às necessidades do grupo, reafirmando o LABDOC como espaço de pertencimento, onde o diálogo é condição para a criação coletiva de sentidos e para a ressignificação da prática educativa.

O objetivo foi criar o embrião de um projeto de formação continuada para discutir e desenvolver experimentos pedagógicos vivenciados e transformados em experiências. Conforme Fabris (2020), a proposta do LABDOC é consolidar um espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão onde coordenadoras e professoras possam exercitar suas práticas pedagógicas e suas docências a partir de intervenções baseadas em dados de pesquisas. Além disso, busca-se que elas produzam docências com a ferramenta da artesanaria. O principal objetivo do LABDOC, nesta pesquisa, foi ser um espaço de trabalho integrado entre gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. Com base em Sennett (2013), pode-se compreender que o trabalho pedagógico e formativo pode ser concebido como um processo artesanal, no qual exercitar, experimentar e criar tornam-se práticas fundamentais, articuladas em uma lógica de laboratório, onde a relação entre pensamento e matéria se constrói na experimentação contínua. Ou ainda, “de formação de professores e trabalho docente que utilizam tal ferramenta para qualificá-los” (Fabris, 2020, p. 9). Silva (2015, p. 77), em seu livro *Sennett & Educação*, faz duas advertências significativas sobre essa temática:

A primeira delas é que Sennett encontra alternativas políticas no interior da sociedade capitalista, distanciando-se de argumentações revolucionárias e de construções utópicas. A segunda ressalva é que o autor trata da artesanaria e da cooperação enquanto práticas produzidas socialmente, não as vinculando a uma essência humana ou algum tipo de benevolência. Em outras palavras, artesanaria e cooperação são coisas a serem feitas pelos sujeitos em interação com as demandas da sociedade do seu tempo.

Na sequência, explico como se deu a organização dos dados em grupos de sentidos, que depois analisarei. Tentando responder às perguntas investigativas e dar conta de meu problema

de pesquisa, desenvolvo uma análise que possibilita suspeitar e desconstruir as verdades que nos constituem, como evidenciado pelas autoras Bahia e Fabris (2022a, p. 124):

[...] construir grupos de sentido como forma de organizar o material pode ser utilizado em diferentes perspectivas e concepções de pesquisa, uma vez que o objetivo é reunir nesses grupos as recorrências do material que respondam às perguntas e, também, marcar os silenciamentos e outras caracterizações que a pesquisa indicar.

Os grupos de sentidos servem para organizar e analisar os dados empíricos produzidos durante uma pesquisa, provenientes de questionários, documentos, transcrições de encontros e outros instrumentos de produção. Após a produção dos dados, estes são agrupados e analisados com base nas questões investigativas e na perspectiva analítica adotada. O conceito de grupos de sentidos refere-se à organização dos dados por recorrências e ou silenciamentos que indicam padrões semelhantes, recorrências, lacunas ou sentidos contraditórios. Como destacado por Bahia e Fabris (2022a), a construção desses grupos pode ser adaptada a diferentes abordagens e perspectivas de pesquisa, visando reunir as recorrências que respondem às perguntas da pesquisa e identificar silenciamentos e outras características relevantes. A formação desses grupos é guiada por uma lente analítica e pelo referencial teórico adotado. A estruturação dos grupos estará condicionada às perguntas de pesquisa, do referencial teórico e da natureza dos dados produzidos.

Em última análise, os grupos de sentidos tiveram como objetivo explorar, examinar e organizar os materiais de pesquisa, na parte final das análises, quando realizo uma triangulação com todos os materiais utilizados. Nesta pesquisa, eles serviram como princípio organizador para a criação de títulos de capítulos e subcapítulos.

Encerro este capítulo, em que foram apresentados os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, o que alguns autores têm denominado de “cozinha da pesquisa”, pois é onde se encontram as concepções e referenciais que utilizei, os movimentos da pesquisa e a forma de operar em laboratório e sobre os materiais. Abre-se agora espaço para o exercício analítico dos dados produzidos pela pesquisa. Os próximos capítulos mostram a tessitura das análises construídas a partir dos dados produzidos no LABDOC, assumindo a escuta, o exercício de pensamento e a coformação como princípios constitutivos da pesquisa e ferramentas analíticas. Com base nos dados produzidos — por meio de questionários, atas, registros reflexivos e encontros coformativos (em laboratório) —, busquei compreender os sentidos atribuídos pelas coordenadoras à sua atuação, os deslocamentos percebidos no percurso e as possibilidades criadas, à luz dos conceitos de formação como (de)formação, coformação e exercício do pensamento.

No Capítulo 6, apresento os caminhos percorridos com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Nova Hartz, analisando os materiais e registros construídos no processo da pesquisa-formativa. Mostro o exercício de aproximação e escuta atenta, no qual os instrumentos utilizados e os dados produzidos se entrelaçam, compondo uma tessitura analítica marcada pela indissociabilidade entre fazer e pensar a pesquisa. O capítulo organiza-se em três movimentos: a caracterização das participantes, a análise das atas de reuniões pedagógicas e a descrição-reflexão sobre os encontros formativos realizados no LABDOC – Nova Hartz, em que fica evidente que havia um modo de ser coordenadora pedagógica antes da formação e que outro passou a ser assumido e registrado durante e após a formação.

Já no Capítulo 7, adentro novamente o laboratório, agora com o olhar voltado aos efeitos e marcas deixadas no percurso vivido com as CPs, analisando os sentidos atribuídos à formação como (de)formação. A partir da organização dos dados em três grupos de sentidos, procuro evidenciar os deslocamentos, as ressignificações e os modos de existir que foram sendo ativados nas práticas e compreensões dessas profissionais, especialmente, este, mais difícil, que é o movimento de (de)formação como transformação de si.

6 LABDOC COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA COFORMATIVA: COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM (DE)FORMAÇÃO

[...] LABDOC como um espaço coformativo para exercitar o pensamento, a criação e o saber-fazer docente, em processos intensos de crítica, de exposição, de exercício de pensamento, de argumentação e de escrita que produzem uma transformação de si e do outro. No entanto, um espaço amoroso, em que é possível exercer a crítica e os questionamentos sob um “ombro amigo”. Sempre é mais confortável e engajador, contar com a amizade intelectual dos pares para exercer o rigor acadêmico (Fabris, 2024, p. 32).

Sob a inspiração de Fabris (2024, p.32), início este capítulo anunciando o entendimento que tenho do LABDOC como “espaço coformativo para exercitar o pensamento, a criação e o saber-fazer docente, em processos intensos de crítica, de exposição, de exercício de pensamento, de argumentação e de escrita que produzem uma transformação de si e do outro”. Um espaço, contudo, também amoroso, onde se pode exercer a crítica sob um “ombro amigo”. É com base nessa compreensão de formação como experiência partilhada que dou início às análises dos resultados da pesquisa. Proponho aqui uma análise que não busca conclusões definitivas, mas a abertura de caminhos para pensar com e a partir das experiências das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de Nova Hartz na experiência coformativa no LABDOC.

Com a compreensão de que a formação é um gesto artesanal — cuidadoso, processual e implicado —, assumo a análise como um exercício ético-estético. Não se trata de sistematizar dados de maneira fria e técnica, mas de deixar-se afetar pelas reverberações dos encontros, pelas palavras que se demoraram, pelos deslocamentos provocados e pelos silêncios, que também comunicam. Segundo Fabris (2024), esse é um movimento de escrita e análise que se deixa tocar e que, por isso mesmo, é capaz de produzir sentidos novos para a função da coordenadora pedagógica em contextos de Educação Infantil. É um movimento que necessita de ações engajadas e comprometidas com a (de)formação de si e do outro.

Neste capítulo, apresento os materiais produzidos e os caminhos percorridos, na tentativa de responder à pergunta central da pesquisa — como as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir de uma formação como (de)formação realizada no LABDOC - Nova Hartz, podem qualificar sua atuação na função que exercem? — e às perguntas investigativas que dela se desdobram.

Saliento que percebi, ao longo da pesquisa, que não era possível separar os instrumentos utilizados dos materiais que deles emergiram. Essa indissociabilidade revela um movimento contínuo e processual, em que os instrumentos, além de gerarem dados, também os constituem, evidenciando uma produção que se faz no próprio ato de pesquisar.

A estrutura e organização deste capítulo foram delineadas com o intuito de favorecer a compreensão do processo investigativo. Este primeiro capítulo de análise foi organizado em três movimentos complementares. Primeiramente, apresento a caracterização das CPs participantes e contextualizo suas trajetórias formativas e experiências profissionais, com o objetivo de conhecê-las em sua singularidade e em suas funções nas EMEIs. Em seguida, analiso as atas das reuniões pedagógicas dos anos de 2023 e 2024, buscando identificar mudanças na condução desses encontros durante e após a intervenção do LABDOC. Na sequência, exploro os encontros formativos do LABDOC - Nova Hartz explico sua organização, as pautas trabalhadas e os efeitos provocados nos modos de pensar e exercer a coordenação.

Na primeira seção deste capítulo, apresento as coordenadoras que participaram da pesquisa formativa em laboratório, evidenciando dados importantes que mostram parte de sua constituição como coordenadoras, tais como: formação, idade, tempo de trabalho e atribuições, entre outros.

6.1 TRAJETÓRIAS E PERCURSOS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA HARTZ. QUEM SÃO ELAS?

Para conhecer as coordenadoras pedagógicas participantes deste estudo, bem como suas concepções e dificuldades em suas atribuições no trabalho pedagógico na Educação Infantil, etapa foi o foco para a organização dos temas abordados nos encontros do LABDOC, apresento os dados produzidos por meio do Questionário 1 No quadro a seguir.

Quadro 6 – Caracterização das coordenadoras pedagógicas participantes do LABDOC

CP	Idade	Formação	Curso	Tempo de trabalho como CP	Atribuições como coordenadora pedagógica
C1	34 anos	Pós-Graduação Especialização	Gestão Escolar: Orientação e Supervisão	5 meses	Auxiliar na execução do planejamento pedagógico, acompanhar o desenvolvimento das propostas pedagógicas.
C2	45 anos	Pós-Graduação Especialização	ABA - Análise do Comportamento Aplicada	6 anos - EMEF 5 meses - EMEI	Acolher, observar e auxiliar crianças, famílias e professoras.
C3	52 anos	Pós-Graduação Especialização	Orientação e Supervisão Escolar	3 anos	Acompanhar o planejamento e execução das propostas das professoras a serem realizadas com as crianças. Receber as famílias, acolher familiares. Atender as professoras e demais funcionárias da Escola. Auxiliar a diretora, quando necessário. Preparar reuniões pedagógicas. Dar atenção às crianças
C4	44 anos	Pós-Graduação Especialização	Pós-graduação em Psicopedagogia	11 anos	Oferecer suporte, orientações e capacitações visando a aprimorar as práticas dos docentes da escola!
C5	48 anos	Graduação	Pedagogia	7 anos - EMEF 5 meses - EMEI	Coordenar o grupo de professores no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, auxiliar e orientar os docentes em relação ao planejamento e aperfeiçoamento nas aulas, executar e organizar o PPP da escola, repassar as normativas e demandas da mantenedora, observar e orientar os professores junto a dinâmica de qualidade que visem a uma melhor qualidade educativa, organizar e executar as reuniões pedagógicas mensais na escola, manter-se atenta à execução do planejamento diário dos professores e orientar quando não está em consonância com o PPP, estar atualizada quanto às demandas e normativas educacionais, estar atualizada quanto às diretrizes e normativas da mantenedora, receber e acompanhar estagiários.
C6	46 anos	Pós-Graduação Especialização	Psicopedagogia Institucional e Supervisão e Orientação Educacional	11 anos	Acolher os professores, orientar, auxiliar, capacitar, etc.
C7	41 anos	Graduação Especialização em andamento	Cursando pós em Gestão, Orientação e Coordenação	1 ano e 5 meses	Auxiliar e orientar os professores na elaboração do planejamento, coordenar e participar de reuniões e formações, participar da elaboração do projeto

					político-pedagógico, propor medidas visando à melhoria na qualidade da educação.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, as participantes da pesquisa têm de 34 a 52 anos de idade e são todas mulheres, refletindo a totalidade feminina no grupo de docentes. Historicamente, o magistério foi considerado uma profissão feminina, e acreditava-se que as mulheres, devido à sua suposta vocação materna, tinham uma habilidade natural para lidar com crianças (Saffioti, 1969; Barreto, 1981). Essa percepção persiste nos dias de hoje, especialmente na Educação Infantil, por distintas causas e composições pessoais, culturais e sociais.

A profissão docente já está muito diferenciada com a ocupação por raças e etnias, sexualidade e gênero, compondo, de formas distintas, escolas que se ocupam com crianças, jovens e adultos. Porém, a Educação Infantil continua sendo um espaço majoritariamente ocupado por mulheres. Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, aproximadamente 96,22% dos docentes na Educação Infantil eram mulheres, e somente 3,78% eram homens.

Em relação à formação, 80% das coordenadoras participantes têm pós-graduação em nível de especialização. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995, p. 24) salienta a importância da continuidade da formação, ao relatar que

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Embora esse autor reforce a formação nas escolas e entre professores, no início desta pesquisa, não foi isso que percebi. Como observado nas atas de reuniões pedagógicas das escolas, havia pouco espaço destinado às formações continuadas, como pode ser visto no registro da Escola 5; observa-se que os momentos destinados às reuniões pedagógicas priorizavam informativos, avisos e orientações gerais, como exemplificado no seguinte trecho:

[...] a diretora acolheu a todos e deu boas-vindas [...] foram feitas orientações gerais sobre o início do ano letivo, destacando-se aspectos relacionados à rotina das crianças, ao planejamento das atividades, organização dos ambientes e materiais, bem como às regras de convivência dos alunos e relacionamento com as famílias. Também foram abordadas questões relativas à organização da escola, divisão de turmas, funcionamento da sala de aula, bem como informações sobre os

combinados internos entre os profissionais. Por fim, destacou-se a importância da participação de todos nas atividades formativas da SMECTEL, cujas datas foram previamente comunicadas, iniciando-se no dia 06 de fevereiro, no auditório da Secretaria de Educação (Ata nº 01/2003 da Escola 5).

Nota-se que, apesar de um cronograma de formações ser mencionado, este estava relacionado às atividades organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, e não a formações no próprio espaço escolar ou entre os pares. Esse dado corrobora a análise de Nóvoa (1995), pois, embora a formação externa mantenha sua importância, é no interior das escolas, por meio de práticas formativas contínuas, que se potencializa a construção de uma cultura profissional docente. A formação desenvolvida em instituições formadoras externas às escolas continua válida, mas os objetivos são diferentes.

Outro dado importante a considerar é que apenas três das coordenadoras têm especialização em Supervisão ou Coordenação e uma está em processo de especialização, o que ajuda a explicar a insegurança de algumas em relação às suas atribuições como CPs. Essa insegurança manifesta-se especialmente no contexto da formação continuada com suas professoras, conforme observado nas atas das reuniões pedagógicas das escolas (2023), momentos que deveriam ser dedicados a estudos e formações.

Todavia, nem sempre a formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado incide diretamente em algo que essas professoras demandam, como relações de troca com as colegas, reuniões pedagógicas e um trabalho mais contextualizado sobre o que fazem, o que pensam, o que realizam na Educação Infantil. No que se refere aos saberes docentes e à formação profissional, Tardif (2012b) menciona que esses saberes não são adquiridos somente na academia, durante a formação inicial, mas também nas experiências acumuladas em sala de aula e na reflexão sobre essas vivências, reforçando a importância de uma formação contínua e contextualizada para a efetividade do trabalho educacional. As idades das coordenadoras mostram que são jovens professoras, mas já com alguma experiência escolar. Nenhuma é recém-formada, o que demonstra que há um tempo de vivência escolar, o que nem sempre significa experiência, já que a experiência é sempre fruto da vivência, mas acompanhada de reflexão, de exercício do pensamento e de possibilidade de repassar conhecimentos e saberes (Fabris, 2024). Sobre as atribuições, todas sabiam escrever sobre o que era de sua competência, mas o que veremos na seção seguinte, quando abordo os livros de atas das reuniões, é que uma coisa é saber normativamente o que elas “deveriam saber-fazer”, e outra bem diferente é o que realmente “fazem” ou “conseguem fazer”.

Em suma, a caracterização das CPs de Nova Hartz revela uma diversidade de formações e experiências profissionais, mas também evidencia lacunas na especialização específica para o exercício da coordenação pedagógica. Essas lacunas podem explicar parte das dificuldades e inseguranças relatadas, especialmente no que diz respeito à condução da formação continuada das professoras nas escolas. Como esta pesquisa mostra, é importante que a formação continuada aconteça nos próprios espaços escolares.

Um aspecto intensamente trabalhado no laboratório foi a coformação como possibilidade formativa entre as coordenadoras para que pudessem criar formações a partir de suas experiências em suas escolas. A análise documental subsequente, que se concentra nas atas das reuniões pedagógicas, permitirá aprofundar a compreensão dessas questões, oferecendo uma visão mais detalhada de como as práticas formativas se manifestam na realidade escolar e como estão alinhadas (ou não) às necessidades e expectativas das CPs e suas equipes.

6.2 ENTRE REGISTROS E SILÊNCIOS: O QUE DIZEM (E NÃO DIZEM) AS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

1. Registro escrito no qual se indicam as resoluções tomadas por um conselho deliberativo e os assuntos tratados em uma reunião, assembleia, convenção etc.
2. Registro escrito de um compromisso contraído por uma pessoa (Dicionário Michaelis, 2025 - Online)

As atas de reuniões das CPs com as professoras de suas escolas foram usadas para compor o conjunto de material de pesquisa, a fim de mostrar a situação anterior ao início da pesquisa e depois da formação desenvolvida com as coordenadoras. Portanto, não realizei uma pesquisa documental; apenas ampliei o conjunto de materiais para análise.

Para conhecer o trabalho exercido pelas CPs nas reuniões pedagógicas das escolas antes de desenvolverem a formação em laboratório, analisei os livros de atas referentes ao ano de 2023 das EMEIs. Tinha como objetivo entender de que modo esses encontros eram planejados, conduzidos e registrados pelas CPs, buscando identificar quais elementos da função formativa estavam presentes — ou ausentes — nesses espaços coletivos.

Construí, então, uma matriz de análise que contempla diferentes dimensões: o planejamento e desenvolvimento das reuniões, a atuação das coordenadoras, a participação docente, os aspectos formativos e metodológicos e os registros reflexivos. Apresento aqui os principais indicadores extraídos das atas de 2023, os quais servirão de base para comparação

com os registros de 2024, análise que será retomada no Capítulo 7, quando tratarei das marcas e sentidos da formação vivenciada no LABDOC.

Quadro 7 –Matriz de análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas de 2023

Funções da CP	Indicadores antes do LABDOC (Livros de atas 2023)
Planejamento e desenvolvimento das reuniões	- Reuniões de cunho mais administrativo e não pedagógico; - Momentos de lembretes e combinados administrativos da escola.
Atuação das coordenadoras pedagógicas	- Coordenação mais administrativa ou burocrática; - Baixa mediação e intervenção pedagógica. - Ausência de um trabalho coletivo com as professoras.
Forma de participação docente	- Professoras como ouvintes passivos; - Poucas contribuições no registro.
Formação continuada com foco na (de)formação e na docência	- Foco em recados administrativos; - Formação pouco desenvolvida.
Metodologia e estratégias	- Expositiva e centralizada na equipe diretiva; - Ausência de atividades interativas e copartícipes.
Registros reflexivos e intervenção	- Pouca problematização das práticas e concepções; - Ausência de planejamento para ação com intencionalidade pedagógica; - Ausência de experimentos e intervenção com as professoras

Fonte: elaborado pela autora.

Ao cruzar as respostas do questionário com os registros das atas de reuniões pedagógicas realizadas nas EMEIs ao longo de 2023, emergiu uma tensão significativa entre o que se diz e o que se faz. Embora, nas respostas ao questionário, as CPs tenham indicado consciência de suas atribuições e responsabilidades formativas, essa compreensão não se materializava de forma consistente nas práticas registradas nos encontros pedagógicos.

Realizei a leitura atenta de 56 atas, correspondentes a aproximadamente oito reuniões por escola, referentes ao ano de 2023. Como foi apresentado acima, na matriz de análises, esse mergulho no material documental denotou, recorrentemente, a ausência de intencionalidade pedagógica nas reuniões, as quais se constituíram, em sua maioria, como espaços voltados à comunicação de avisos, lembretes administrativos e encaminhamentos burocráticos. O tempo coletivo com as docentes, que poderia ser mobilizado como espaço de coformação, foi, em grande parte, esvaziado de propósito pedagógico. Além disso, os registros mostraram-se pouco descritivos, com escassa menção à participação das professoras, à escuta mútua ou a processos reflexivos. Pouco ou nenhum espaço foi dedicado a estudos, debates ou formações. As atas, nesses termos, revelam mais silêncios do que enunciações — e esses silêncios disseram muito sobre como o trabalho da coordenação pedagógica estava ocorrendo no cotidiano das instituições.

A análise das atas das reuniões pedagógicas de 2023 das EMEIs proporcionou um diagnóstico inicial de como o trabalho das CPS estava sendo conduzido, apontando a necessidade de aprimorar a organização desses momentos e de refletir sobre as funções da coordenadora pedagógica nas EMEIs, conforme delineado no Plano de Carreira do Município. Assim, percebi que era preciso repensar o planejamento e a condução das reuniões pedagógicas para que se tornassem verdadeiros espaços de coformação e reflexão coletiva, com valorização do desenvolvimento profissional contínuo e fortalecimento da prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil em Nova Hartz. Essa percepção foi fundamental para o planejamento da estrutura do primeiro encontro do LABDOC e dos encontros subsequentes.

A análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas de foi central para avaliar os efeitos dos exercícios e da formação entendida como (de)formação, proposta pelo LABDOC, na organização e condução dos encontros nas EMEIs de Nova Hartz. Por meio de uma leitura constante e sequencial desses registros, foi possível identificar movimentos de mudança nas narrativas das coordenadoras, nos exercícios realizados e nas interações entre as participantes, cenário esse que será detalhado e aprofundado no próximo capítulo.

Esse processo analítico permitiu observar de que modo o movimento de (de)formação vivenciado pelas CPs no LABDOC contribuiu para a introdução de momentos de intervenção, coformação e reflexão coletiva nas reuniões pedagógicas realizadas nas escolas. Esses momentos passaram a configurar-se como espaços potencializadores de qualificação da prática docente e de fortalecimento da identidade profissional, tanto das coordenadoras quanto das professoras envolvidas. Assim, objetivou-se que as reuniões passassem a ter uma organização mais planejada, com objetivos formativos e foco no desenvolvimento contínuo das profissionais, resultando em ações docentes mais qualificadas e eficazes nas escolas de Educação Infantil, porque ofereciam ferramentas para as docências na EI que as professoras poderiam usar com suas crianças-alunos.

A análise das funções desempenhadas pelas CPs, articulada às suas posições expressas nas atas de reuniões pedagógicas, evidenciou deslocamentos significativos em seus modos de atuação na Educação Infantil das EMEIs. Analisando-se os registros de antes, durante e depois da formação desenvolvida pelo LABDOC, identificou-se um processo de resignificação desses encontros coletivos, que passaram a configurar-se como espaços mais dialógicos, reflexivos e formativos. As atas das reuniões pedagógicas de 2023 e 2024 evidenciaram deslocamentos no modo de ser e fazer das CPs, apontando indícios de que a experiência formativa vivida por elas começa a reverberar no cotidiano escolar. A resignificação das reuniões como espaços de

reflexão, coformação e autoria coletiva ratifica o potencial transformador de uma formação que se constitui como processo vivo, ético e artesanal.

Saliento que o aprofundamento e a discussão desse material serão retomados na abordagem dos grupos de sentidos. Na próxima seção, traço os caminhos trilhados no LABDOC com as CPs da Educação Infantil de Nova Hartz e aprofundo os sentidos da (de)formação.

6.3 O LABDOC EM MOVIMENTO: INTERVENÇÕES, EXPERIMENTAÇÕES, COFORMAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO

Esta seção apresenta a experiência desenvolvida no LABDOC - Nova Hartz, compreendido como espaço empírico de pesquisa e formação, voltado à experimentação de práticas pedagógicas e à análise dos modos de ser e atuar no contexto escolar. Aqui, o LABDOC assume como fundamento teórico-metodológico a concepção de formação como (de)formação, compreendida não como processo linear de aquisição de saberes, mas como movimento contínuo de deslocamento, reconstrução e crítica da própria prática – uma formação que busca questionar-se em busca da transformação de si e do outro. Com base nessa perspectiva, os encontros realizados com as CPs da Educação Infantil foram organizados como intervenção e coformação, em que se articularam exercícios do pensamento, escuta sensível, análise de registros pedagógicos e uso de ferramentas formativas produzidas no próprio laboratório.

O objetivo foi fomentar a reflexão sobre as atribuições da coordenação pedagógica e provocar a ressignificação das ações formativas no cotidiano das escolas. O LABDOC, nesse sentido, funcionou como campo de análise, experimentação e criação, em que experiências e experimentos colaborativos possibilitaram a criação de novas formas de pensar e exercer a função da coordenação na Educação Infantil.

A seguir, serão apresentados os encontros realizados e as principais movimentações identificadas no decorrer do processo formativo. Em parceria com as coordenadoras de Educação Infantil da rede municipal de Nova Hartz, realizou-se uma pesquisa formativa como (de)formação, voltada para a Educação Infantil. Essa ação buscou integrar e expandir o repertório profissional das envolvidas, capacitando-as a experimentar novas abordagens em suas escolas, junto com suas professoras.

A apresentação dos encontros do LABDOC - Nova Hartz constrói-se como uma travessia entre experiências e escritas, entre reverberações do vivido e deslocamentos formativos que se tornaram possíveis no LABDOC. Cada encontro, cada exercício de

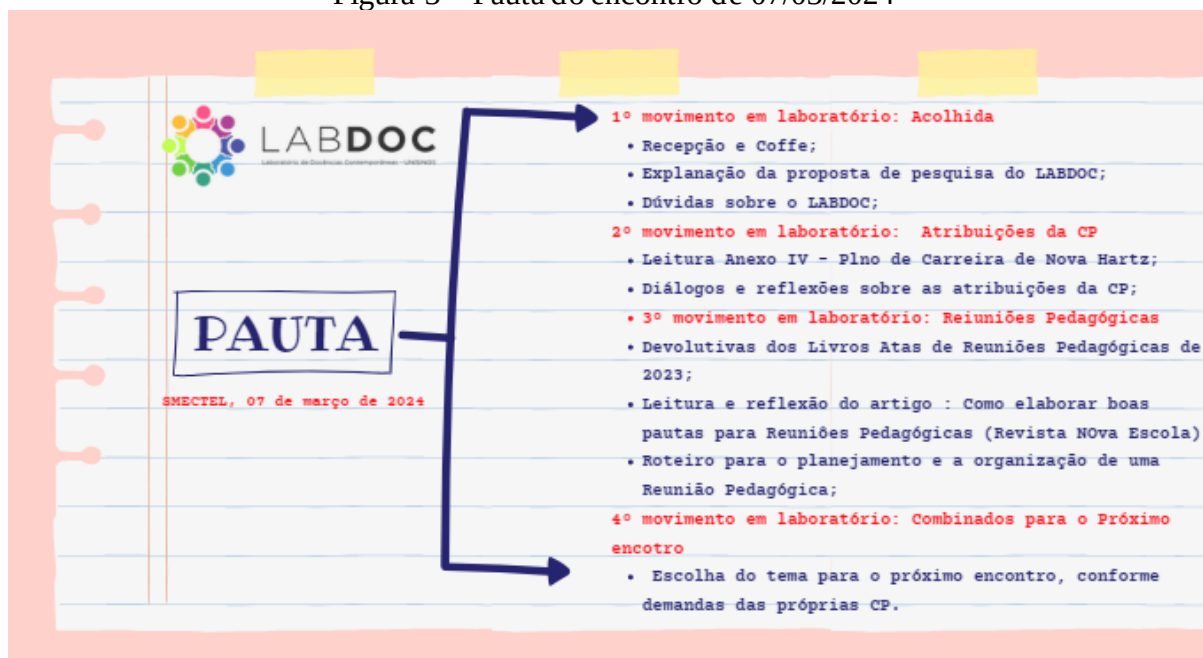
pensamento, cada escrita de si e do outro, compôs um tecido formativo no qual as atribuições e funções da coordenadora pedagógica foram interrogadas e reinventadas.

Nesse movimento de abertura ao imprevisível e ao inacabado, como propõem Fabris (2024), Larrosa (2011) e Masschelein e Simons (2014), a análise que aqui se apresenta opera como parte da própria experiência de pesquisa (de)formação. O LABDOC configura-se como espaço-tempo de coformação, onde o gesto formativo se dá não só na transmissão de saberes, mas na partilha de inquietações, na escuta do outro e no exercício coletivo de criação pedagógica.

Ao apresentar os encontros com as CPs da Educação Infantil por meio do LABDOC - Nova Hartz, destaco a importância da formação como (de)formação para a qualificação das CPs. Além disso, aponto como a pesquisa pela (de)formação propiciou que as coordenadoras, no LABDOC - Nova Hartz, ao trazerem seus conhecimentos e saberes, transformassem o processo formativo, convertendo-se também em agentes ativos desse laboratório de experiências e experimentos. A ação de cada uma é que criou um pertencimento, um engajamento necessário para viver processos coletivos de formação.

6.3.1 Primeiro encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 3 – Pauta do encontro de 07/03/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

Como integrante da equipe da Secretaria de Educação e agora pesquisadora, apresentei a proposta de pesquisa. Tendo feito o convite a todas as participantes presentes, obtido o aceite e esclarecido todas as dúvidas, segui com a proposta do primeiro encontro. Nesse momento, ainda não estava de posse de minhas ferramentas do laboratório, então, o trabalho foi formativo, mas ainda com poucas intervenções para que CPs participassem mais e ocupassem uma posição de quem trabalha junto em um laboratório.

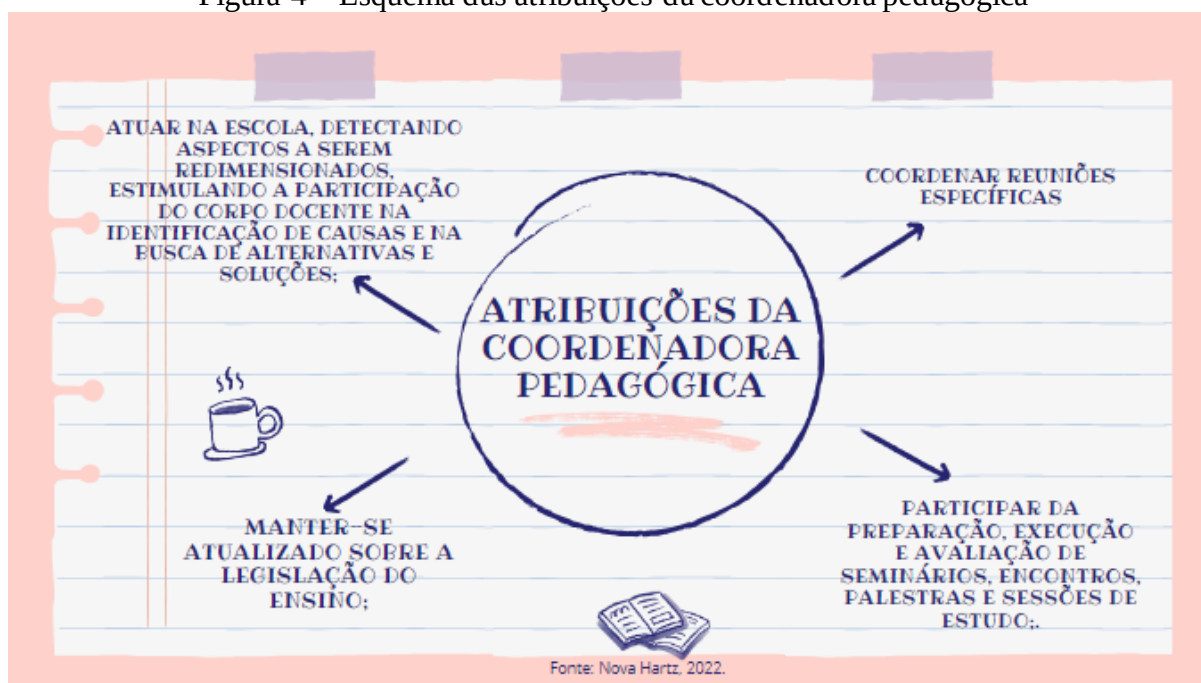
O trabalho iniciou com as atribuições das CPs, com o intuito de refletir sobre suas ações na escola e evidenciar a importância da organização das reuniões pedagógicas como um momento de coformação da equipe diretiva e dos professores. Para isso, como material de referência, foi utilizado o Plano de Carreira do Município, o qual define a função da coordenadora pedagógica e suas atribuições no Anexo IV - Descrições e atribuições dos cargos:

São atribuições da função gratificada de Coordenador Pedagógico: a) Assessorar no planejamento da educação municipal; b) Propor medidas visando ao desenvolvimento dos aspectos do ensino; participar de projetos de pesquisa de interesse do ensino; c) Participar na elaboração, execução e avaliação de projetos de treinamento, visando à atualização do Magistério; d) Integrar o colegiado escolar; **e) Atuar na escola, detectando aspectos a serem redimensionados, estimulando a participação do corpo docente na identificação de causas e na busca de alternativas e soluções;** f) Participar da elaboração do Plano Global da Escola, do Regimento Escolar e das Grades Curriculares; g) Participar da distribuição das turmas e da organização da

carga horária; h) Acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; i) Participar das atividades de caracterização da clientela escolar; **j) Participar da preparação, execução e avaliação de seminários, encontros, palestras e sessões de estudo;** **k) Manter-se atualizado sobre a legislação do ensino;** l) Participar de reuniões técnico-administrativo-pedagógicas na escola e nos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto; m) Integrar grupos de trabalho e comissões; **n) Coordenar reuniões específicas;** o) Planejar, junto com a Direção e Professores, a recuperação de alunos; p) Participar no processo de integração família-escola-comunidade; q) Participar da avaliação global da escola;) Exercer a função de Diretor ou Vice-diretor, quando nela investido (Nova Hartz, 2022, grifos nossos).

As atribuições específicas da função de coordenadora pedagógica foram, então, abordadas com maior profundidade durante os encontros. Algumas dessas responsabilidades foram especialmente exploradas, conforme ilustrado no esquema apresentado às coordenadoras no primeiro encontro do LABDOC.

Figura 4 – Esquema das atribuições da coordenadora pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nas atribuições definidas no Plano de Carreira do Município, mediante um diálogo aberto e franco, as CPs passaram a refletir de forma mais crítica sobre suas práticas, reconhecendo a amplitude e a complexidade de suas responsabilidades. No entanto, também sinalizaram diversas dificuldades com que se deparam no cotidiano para colocar em prática tais atribuições, como: excesso de trabalhos burocráticos, professoras conservadoras e resistentes à mudança, falta de olhar pedagógico por parte da direção e falta de formações continuadas direcionadas à coordenação pedagógica.

Diante dessas constatações, identificaram-se áreas em que a atuação poderia ser aprimorada, especialmente no que se refere à organização e condução das reuniões pedagógicas. Ao compreenderem a importância dessas reuniões como espaços de coformação, as coordenadoras puderam ressignificar suas ações, buscando transformá-las em momentos estratégicos para o desenvolvimento profissional do corpo docente e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na escola. Esse processo de reflexão e ação colaborativa reforçou a necessidade de uma liderança pedagógica mais ativa e intencional, que valorize a troca de saberes e a construção conjunta de soluções para os desafios educacionais.

Na sequência, iniciou-se uma discussão sobre a organização das reuniões pedagógicas. Os livros atas de reuniões de 2023, que estavam em minha posse para análise, foram devolvidos, e aproveitei o encontro para reflexão sobre esse momento tão importante na escola. Como já mencionado, conforme as autoras Diaz e Perez (2023), as reuniões pedagógicas são uma ferramenta fundamental no ambiente escolar, pois constituem espaços estratégicos para a troca de conhecimentos, alinhamento de práticas educacionais e fortalecimento da equipe docente. Esses encontros são oportunidades valiosas para discussão e planejamento de estratégias de ensino, avaliação de resultados e identificação de desafios no processo educativo. Promovendo a colaboração entre os profissionais da educação, as reuniões pedagógicas contribuem para a construção de uma cultura escolar coesa e orientada para objetivos comuns. Além disso, permitem a atualização constante dos educadores sobre novas abordagens pedagógicas, recursos didáticos e questões pertinentes à educação, o que resulta em um ambiente escolar mais dinâmico, adaptável e eficiente no cumprimento de sua missão educacional. Portanto, é de extrema importância o planejamento adequado desse momento, especialmente porque pode ser um espaço de trocas e de coformação das professoras e das coordenadoras.

Com base na leitura do artigo “Como elaborar boas pautas para as reuniões pedagógicas”, da revista *Nova Escola*, elaborou-se um roteiro para o planejamento e a organização de uma reunião pedagógica (Amaral, 2012), como ilustra a Figura 7, abaixo.

Figura 5 – Roteiro para planejamento e organização de uma reunião pedagógica.



Fonte: Elaborada pela autora.

As CPs, então, compartilharam como geralmente organizavam suas reuniões. A partir dessas discussões, foram sugeridas e analisadas diversas estratégias para aprimorar esses momentos nas escolas. O encontro proporcionou uma reflexão profunda e trocas entre as coordenadoras, enfatizando-se o compromisso com a qualificação contínua do trabalho pedagógico.

Conforme o artigo de Amaral (2012), a pauta de cada encontro seria dedicada a uma ou mais necessidades específicas, abordando os conteúdos sugeridos pelas próprias coordenadoras e trabalhando dentro de suas necessidades atuais. Nas reuniões subsequentes, novos temas seriam explorados, e a continuidade desse processo deveria refletir-se claramente na estrutura da pauta e na definição do plano de formação.

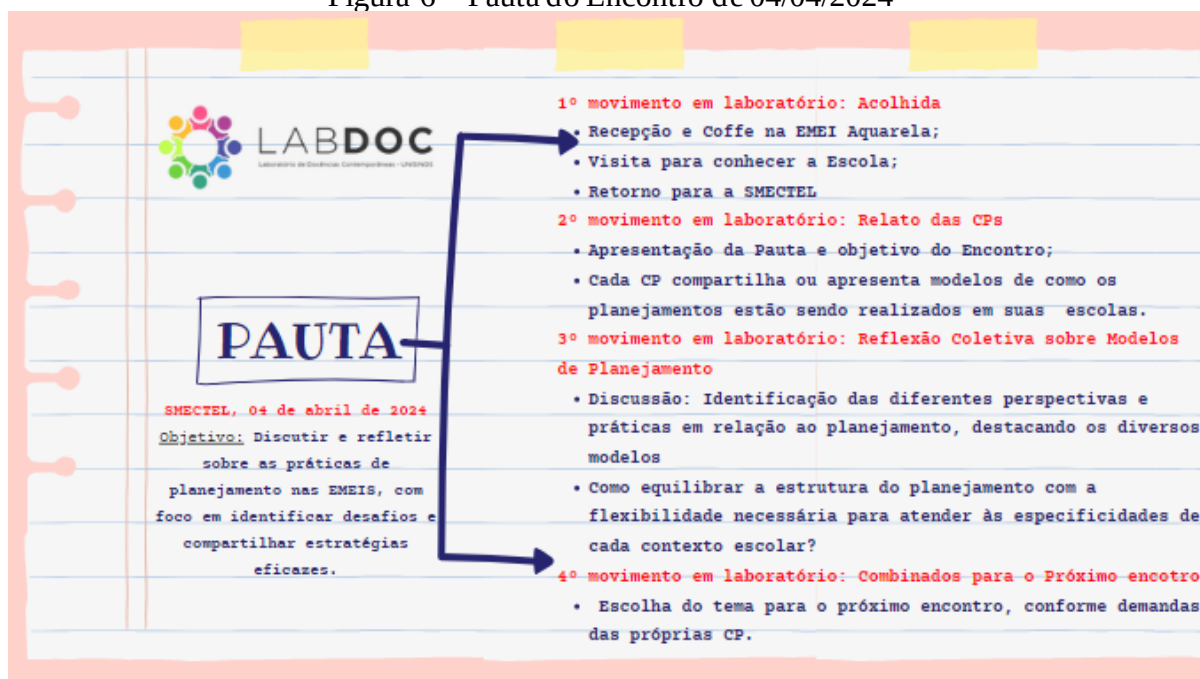
Na parte final do encontro, o grupo selecionou o tema para o estudo seguinte, focando em áreas onde as coordenadoras estavam enfrentando dificuldades ou que consideravam relevantes para o momento. O tema escolhido foi o planejamento na Educação Infantil (EI). Como pesquisadora, sugeri que as coordenadoras levassem exemplos ou modelos de planejamento já utilizados por suas professoras, para que pudéssemos analisá-los, refletir sobre eles e estudá-los em conjunto.

Em suma, o primeiro encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil foi um passo fundamental para reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas das CPs nas escolas. Iniciamos com uma análise detalhada das atribuições das coordenadoras, utilizando o

Plano de Carreira do Município como base, e exploramos a importância de uma organização eficaz das reuniões pedagógicas. A discussão sobre as responsabilidades das coordenadoras permitiu identificar áreas para melhoria e reiterou a necessidade de transformar essas reuniões em momentos estratégicos de desenvolvimento profissional.

6.3.2 Segundo encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 6 – Pauta do Encontro de 04/04/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

O segundo encontro com as CPs teve como tema principal o Planejamento na Educação Infantil, tema este indicado pelas próprias coordenadoras no encontro anterior, pois, segundo elas, estariam com dificuldades de orientar o planejamento de suas professoras, como pode ser visto no relato de C1: *“As professoras estão trabalhando com sala referência, contextos e sessões, mas usando uma escrita de planejamento ainda com “atividades do dia”, dando evidência somente a este momento, como se todo o cotidiano na escola não fizesse parte do pedagógico da criança”*.

Levando em consideração essa dificuldade apontada pelas CPs, entende-se que, em um primeiro momento, seria interessante identificar como o planejamento estava sendo realizado em cada escola. Foi solicitado com antecedência para as CPs que levassem para o encontro o cenário de suas respectivas escolas em relação ao planejamento, pois seria importante discutirmos como cada escola estava trabalhando e, a partir daí, estudarmos e pensarmos, no

coletivo, estratégias para melhor orientar os planejamentos das professoras. Por meio de um relato verbal e/ou apresentando modelos já introduzidos em suas escolas, cada CP compartilhou como estavam sendo realizados os planejamentos por suas professoras.

Observaram-se diferentes perspectivas e práticas das CPs quanto ao planejamento na Educação Infantil. A fala inicial enfatizou a necessidade de um “modelo sugestivo” que servisse como referência, sem tirar a autonomia das professoras. Isso aponta a tensão entre o desejo por uma padronização que facilite a orientação das práticas e o reconhecimento das especificidades de cada contexto escolar e das peculiaridades de cada turma.

Esse importante momento de troca de experiências traz à luz uma variação significativa nos modelos de planejamento utilizados. Algumas escolas adotam um modelo mais conservador, centrado na atividade do dia, enquanto outras exploram a documentação pedagógica como uma ferramenta de reflexão e construção contínua do conhecimento das crianças. Essa diversidade é vista como um reflexo das diferentes necessidades e contextos de cada escola. A fala também mostrou a importância da escuta sensível das CPs para identificar como cada professora está trabalhando e quais são as dificuldades enfrentadas.

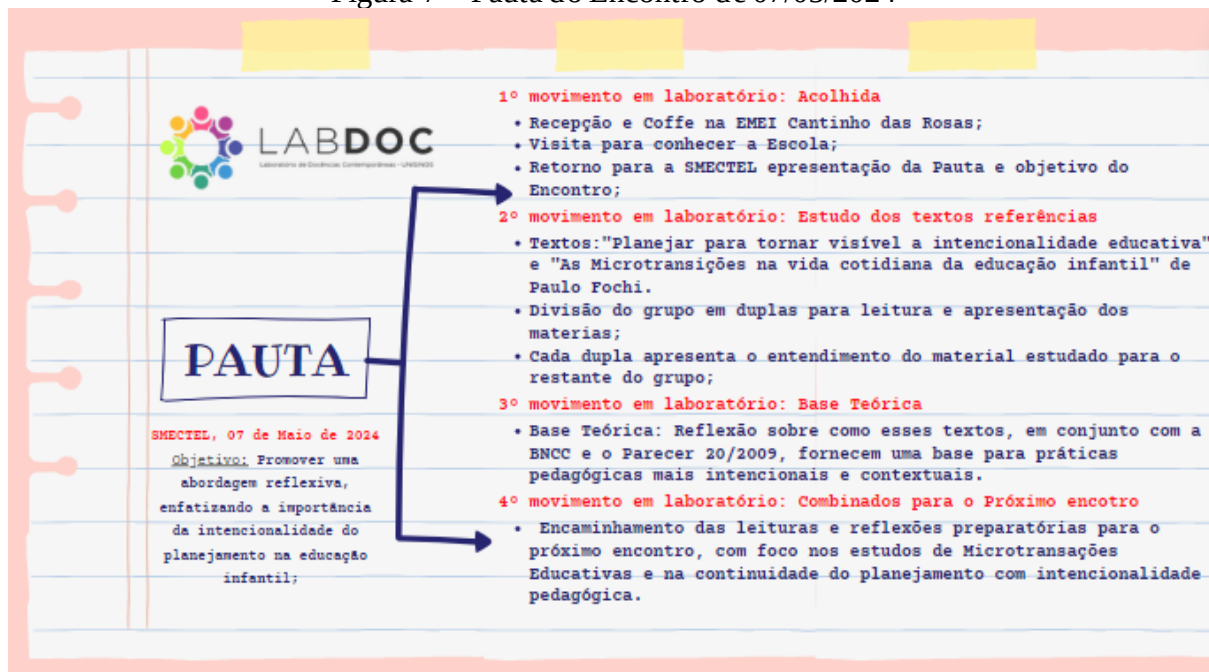
Com base nas reflexões apresentadas, foram discutidas com as CPs as possibilidades de explorar experiências de práticas de documentação para um registro mais detalhado das interações e do desenvolvimento das crianças, funcionando como uma ferramenta de reflexão contínua. Foi evidenciada também a importância de adotar práticas de planejamento flexíveis, que permitam que as docentes tenham liberdade criativa, mas ainda assentadas em princípios essenciais e tendo em vista questões fundamentais, como a acolhida e a integração dos objetivos formativos do semestre ou ano.

Além disso, a intencionalidade pedagógica deve estar presente na maneira como são realizados os registros do acompanhamento da turma e de cada criança. Foi observado pelas CPs que é essencial refletir com as professoras sobre como transformar os alunos em protagonistas ativos do processo de aprendizagem e sobre como serão avaliadas as ações desenvolvidas com as crianças.

Esse foi um momento de escuta e reflexões sobre experiências, em que cada CP pôde compartilhar suas práticas e desafios. A discussão permitiu compreender que, na abordagem de planejamento na Educação Infantil, devem ser consideradas tanto a flexibilidade quanto a estrutura, promovendo um equilíbrio que apoie a criatividade infantil e o crescimento profissional dos professores. Assim, decidimos dar continuidade à temática do planejamento e aprofundá-la um pouco mais no terceiro encontro.

6.3.3 Terceiro encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 7 – Pauta do Encontro de 07/05/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

No terceiro encontro, o tema abordado foi Planejamento com Intencionalidade Pedagógica na Educação Infantil e Legislação. Com o objetivo de aprofundar a compreensão da importância da intencionalidade educativa no planejamento pedagógico, foram utilizados como materiais de referência os textos “Planejar para tornar visível a intencionalidade educativa” (Fochi, 2015) e “As Microtransições na vida cotidiana da educação infantil” (Fochi, 2023), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do Parecer 20/2009 (CEB, 2009). Esses documentos forneceram uma base teórica sólida para as discussões e reflexões, possibilitando a experiência de uma análise crítica e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e a legislação vigente.

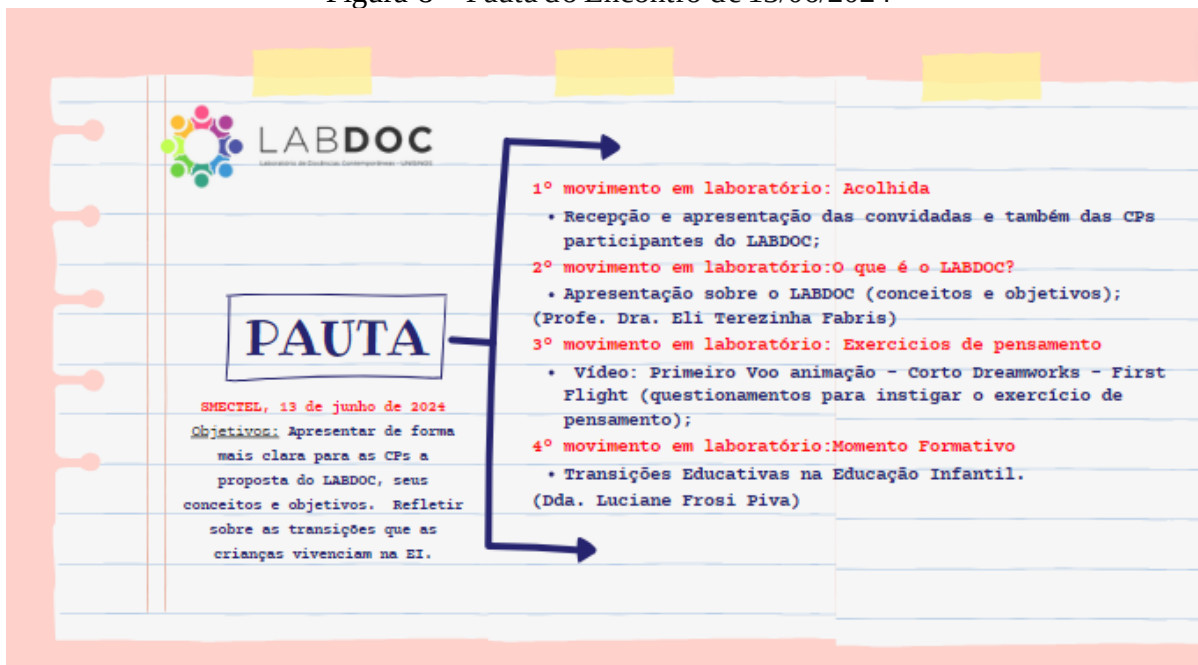
Esse momento justifica-se porque, conforme observado nos relatos das CPs, havia necessidade de rever os formatos de planejamento na Educação Infantil. Trabalhar na sala referência com contextos e sessões altera a proposta tradicional de planejamento. Nesse sentido, os textos de Paulo Fochi e alguns apontamentos da legislação convidam-nos a refletir sobre a prática educativa, especialmente no que tange ao planejamento. Para as coordenadoras da Educação Infantil, essa reflexão é primordial para aprimorar suas práticas pedagógicas e sua liderança junto às suas professoras, buscando a (de)formação das antigas práticas de planejamento na Educação Infantil.

Para uma melhor interação e participação das CPs, optou-se por dividir os materiais de referência sugeridos entre duplas de coordenadoras para que elas fizessem a leitura e interpretação juntas e depois expusessem suas reflexões para as demais. Foi um momento muito bom e produtivo, pois, conforme iam fazendo seus destaques das leituras, já os relacionavam com situações vividas nas escolas. Como pesquisadora, fui mediando e introduzindo alguns questionamentos, para que todas tivessem espaço de fala e participassem.

Nesse encontro, uma das coordenadoras indicou, com o apoio das demais, a dificuldade que as professoras vêm enfrentando ao trabalharem com as sessões. Elas relataram que as atividades aparentam ser “rasas” e “soltas”, sem intencionalidade e continuidade no planejamento. Diante disso, foi sugerido o estudo do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008), para o encontro seguinte, como forma de aprofundar o entendimento e melhorar a prática pedagógica. No entanto, após diálogo com a orientadora, também coordenadora do LABDOC, a proposta para o próximo encontro foi repensada, estendendo-se o convite de participação a uma colega do grupo de pesquisa que trabalha com as microtransições educativas na Educação Infantil. Os encontros seguintes ocorreram no espaço-tempo do LABDOC.

6.3.4 Quarto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 8 – Pauta do Encontro de 13/06/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

O quarto encontro do LABDOC foi realizado através da Plataforma Teams e contou com a participação da coordenadora geral do LABDOC - Unisinos e orientadora de pesquisa, a Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, e da integrante do grupo de pesquisa, Dra. Luciane Frosi Piva, que aqui serão referidas como Pesquisadora 1 e Pesquisadora 2, respectivamente.

Por meio do desenvolvimento do LABDOC - Nova Hartz com as coordenadoras de Educação Infantil, buscou-se ir além da capacitação tradicional, com vistas a uma “(de)formação” que promovesse a reflexão crítica e a reconfiguração das práticas pedagógicas estabelecidas. O objetivo principal do quarto encontro foi discutir e apresentar de maneira mais clara, às participantes da pesquisa, a proposta do LABDOC, seus conceitos e objetivos.

[...] A palavra laboratório, apropriada de um determinado campo científico, pode remeter a um espaço confinado e controlado de testagens e experimentos. Contudo, desalojada de seu propósito inicial, a ideia de um laboratório pode ser o que imaginarmos, pulsando através da criação e experimentação coletivas, configurando-se como um espaço político de exercício do pensamento e crítica radical sobre ações pedagógicas, sobre invenção de docências, em que professoras fazem e refazem-se juntas (Loponte, 2024, p. 18)

Em resumo, o LABDOC surge como um espaço de transformação, onde o conceito de “(de)formação” questiona práticas pedagógicas e nos convida a repensar e renovar nossas abordagens educacionais. Esse processo vai além da superfície, exigindo uma verdadeira

mudança interna na forma como nos vemos como educadores, e tal transformação não é apenas sobre adquirir novas habilidades, mas também sobre redescobrir e reinventar nossa prática pedagógica de maneira mais crítica e consciente – é sobre abrir nosso olhar para outros modos de ensinar e educar.

Um ponto importante abordado com as CPs é que o LABDOC não é um espaço para formação passiva, mas um ambiente de cocriação e correflexão. O conceito de “coformação” reflete a importância de um aprendizado colaborativo, em que o crescimento profissional é impulsionado pela interação constante e pelo compartilhamento de experiências entre os participantes. Evidencia-se, assim, a importância da interação e participação ativa de todos os envolvidos durante os encontros.

Em sua intervenção, a Pesquisadora 1 usou a animação *Primeiro voo* como estratégia para suscitar pensamentos, sentimentos e emoções no grupo de coordenadoras. O vídeo apresenta uma narrativa em que o personagem principal, inicialmente rígido e metódico, se depara com uma situação inesperada que desafia sua visão estruturada. A metáfora é clara; a transformação e abertura para mudar, para ver o outro que está comigo, são essenciais para o crescimento, tanto pessoal quanto profissional.

Nessa parte do encontro, houve envolvimento e participação de todas as CPs, que expuseram seus pontos de vista com relação ao vídeo. C1 salientou a importância do envolvimento e da flexibilidade na prática pedagógica. Já C3 e C4 ressaltaram o contato direto com professores e alunos, sugerindo que momentos de interação genuína e apoio são fundamentais para uma boa relação e uma prática educativa de sucesso. C5 também mencionou a atribuição vital do coordenador, de oferecer suporte e afeto, reconhecendo que essas ações podem criar um ambiente mais colaborativo e gratificante.

O vídeo provocou reflexões também sobre as mudanças necessárias na educação, conforme observado por C2, quando disse: *Eu acho que é bem a nossa sociedade hoje, não é? É a questão que está acontecendo com a educação, em que tudo vinha alinhadinho, daquela forma, sempre foi; e agora estão se rompendo esses paradigmas, estão se dando vez e voz para outras maneiras de pensar e fazer. Eu acho que o vídeo ali tem tudo a ver. Ele tinha toque, de estar tudo alinhadinho, tudo certinho, daquele jeito, e, do nada, quando ele viu a necessidade do passarinho, ele até deixou a mala para trás, até esqueceu que tinha.*

Em conjunto com as CPs e o recurso do vídeo, foi possível fazer relação entre a resistência inicial do personagem à mudança e sua eventual aceitação, refletindo a necessidade de romper com paradigmas antigos e adotar outras formas de pensar e agir. C7 ampliou essa

ideia ao conectar a transformação do personagem com o conceito de sair da zona de conforto e reconhecer as necessidades do outro.

Já C6 sintetiza essa experiência ao enfatizar a importância de sentir-se pertencente ao ambiente e de explorar novas abordagens como forma de crescimento pessoal e profissional: *É sobre se sentir pertencente, mesmo, ao ambiente em que a gente está. Desestabiliza bastante a gente sair da zona de conforto, sempre: aquilo que é conhecido é sempre mais fácil, mas às vezes também é necessário sair dessa zona de conforto para a gente se redescobrir também, em todos os setores (C6).*

Intervindo, a Pesquisadora 1 reafirmou a importância da autonomia no processo de formação. A ideia de que as coordenadoras devem expor-se, questionar e criar é central para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa. A ênfase está em reconhecer e potencializar o conhecimento e as práticas das professoras, ajudando-as a justificar e valorizar seu trabalho. A função da coordenadora, portanto, além de apoiar e guiar, deve ser a de um catalisador para a autorreflexão e o aprimoramento contínuo – fazer perguntas, colocar desafios, fazer pensar, realizar intervenções.

Esse primeiro momento do encontro foi de extrema relevância para evidenciarmos a necessidade de uma abordagem formativa que valorize a reflexão pessoal e a formação contínua. Por meio da análise do vídeo e das discussões subsequentes, fica claro que o processo de formação é tanto uma jornada individual quanto coletiva, em que a abertura para novas perspectivas e a disposição para experimentar são basilares para o sucesso e a inovação na coordenação pedagógica. A Pesquisadora 1 demonstrou como o exercício do pensamento, a (de)formação e a coformação podem transformar a prática das CPs. Ao longo das discussões, conduziu as participantes a refletirem profundamente sobre suas próprias ações e práticas pedagógicas, desafiando-as, usando muito a ferramenta do exercício do pensamento. Pela (de)formação, incentivou a reconfiguração crítica das práticas existentes, enquanto a coformação destacou a importância da colaboração e da troca de experiências.

Na segunda parte desse encontro, fomos convidadas a mergulhar em uma reflexão profunda sobre as transições que as crianças vivenciam na Educação Infantil. A experiência e o estudo da Pesquisadora 2, colega do grupo de pesquisa GIPEDI e do LABDOC e assessora pedagógica de Novo Hamburgo, proporcionaram um olhar detalhado e, acima de tudo, humanizado sobre esses momentos de transição, seja em grande escala, como a mudança de uma etapa escolar para outra, seja nas pequenas transições do dia a dia.

A Pesquisadora 2 começou enfatizando a importância dessas transições na vida da criança, destacando que não são meramente passagens entre ambientes ou fases educativas, mas

processos ricos de aprendizagem e crescimento. Ela alertou para o fato de que essas transições podem ser tanto oportunidades de desenvolvimento quanto momentos de regressão, dependendo de como são conduzidas. Essa observação nos fez pensar sobre a qualidade das interações que oferecemos às crianças e sobre a nossa própria preparação e sensibilidade como adultos responsáveis por guiá-las nesses momentos. Mais ainda, isso evidencia nossa importância como coordenadoras para fazermos com que nossas professoras tenham esse olhar sensível.

Ao apresentar as “narrativas visuais”, fotos do cotidiano das crianças, do acervo da sua pesquisa, a Pesquisadora 2 instigou-nos a observar de perto os gestos, olhares e interações das crianças fotografadas em sua pesquisa. Essas imagens mostraram, de maneira clara, como até mesmo as crianças mais novas demonstram uma autonomia surpreendente, curiosidade e capacidade de negociar e interagir com o ambiente ao seu redor e com seus pares. Esse exercício visual não só ilustrou as teorias discutidas, mas também trouxe à tona a realidade concreta das vivências das crianças, mostrando como as transições cotidianas são, na verdade, experiências repletas de aprendizado.

A partir dessa observação, a Pesquisadora 2 levou-nos a refletir sobre como podemos tornar essas transições mais respeitosas e agradáveis para as crianças. Usando também como ferramenta o exercício de pensamento, proposto por Masschelein e Simons (2014), desafiou as coordenadoras a reavaliarem o papel do adulto na gestão do tempo e do espaço, criticando práticas automatizadas, que muitas vezes ignoram as necessidades e o ritmo próprio das crianças. A questão do tempo foi abordada com um olhar sensível à temporalidade infantil, que não se alinha com o tempo cronológico dos adultos. A Pesquisadora 2 sugeriu que, ao respeitarmos o tempo das crianças, podemos criar ambientes mais acolhedores e tranquilos, onde as transições ocorrem de maneira suave e consciente.

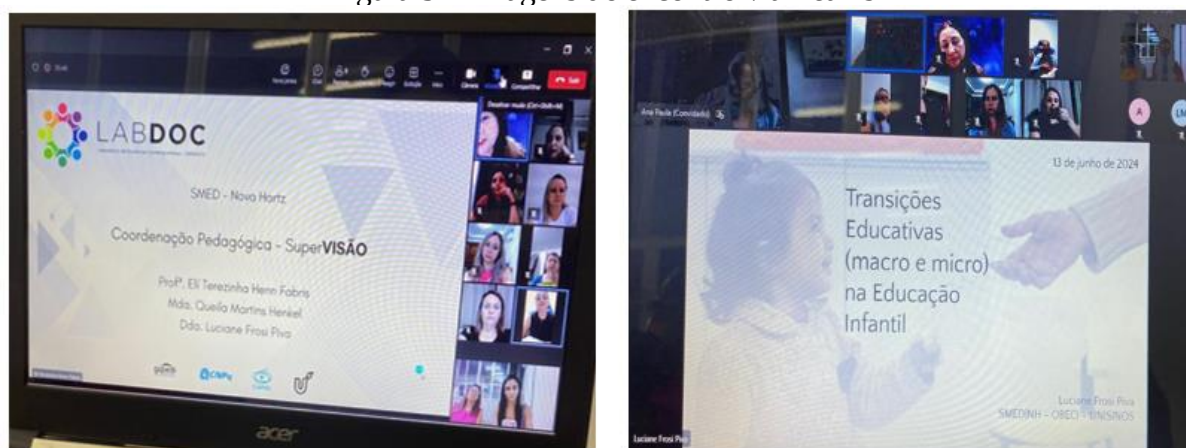
Um ponto particularmente tocante levantado pela Pesquisadora 2 foi sobre os objetos de transição, como as chupetas e outros itens que trazem conforto emocional às crianças. Ela nos convidou a refletir sobre a necessidade ou não de retirar esses objetos e sugeriu que considerássemos o papel fundamental que eles desempenham no desenvolvimento emocional das crianças. Essa abordagem lembra que a educação vai além do aprendizado acadêmico e envolve também o bem-estar emocional e a segurança afetiva.

A Pesquisadora 2 ainda nos fez pensar sobre as diferenças entre “adaptação” e “acolhimento” nas fases iniciais da escolarização. Embora continue usando o termo “adaptação”, ficou claro que sua abordagem está profundamente enraizada na criação de estratégias de acolhimento que respeitam e consideram as particularidades de cada criança. Ela

defendeu que a adaptação não deve ser uma responsabilidade apenas da criança, e sim um processo coletivo, em que a escola e os educadores têm um papel crucial para criar condições que facilitem essa transição.

Por fim, a referida pesquisadora apresentou-nos as “macrotransições” e as “microtransições”. As macrotransições são aquelas mudanças significativas, como a passagem de casa para a escola ou de um nível educativo para outro. Já as microtransições envolvem as pequenas passagens do dia a dia dentro do ambiente escolar. Ela sublinhou a importância de estarmos atentos a essas microtransições, pois é nesses momentos, muitas vezes invisíveis, que ocorrem aprendizagens essenciais. Sendo essa temática muito importante, pode ser trabalhada pelas CPs em momentos de formação com suas professoras. A figura a seguir mostra imagens do encontro realizado pelo Teams.

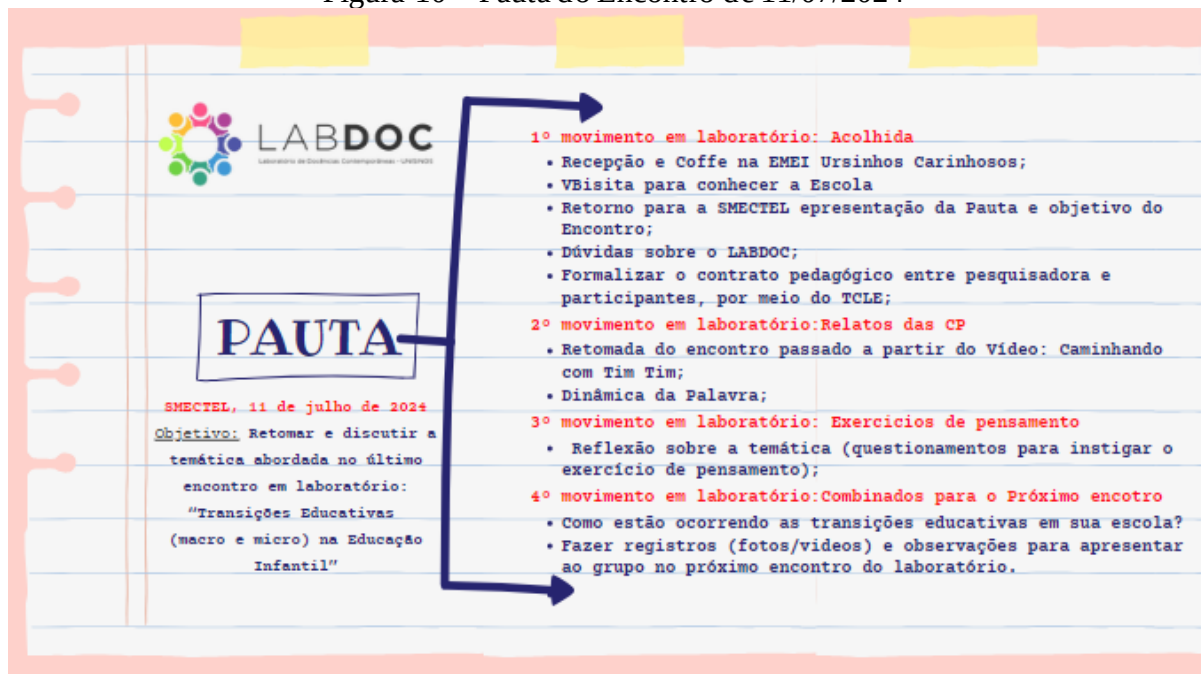
Figura 9 – Imagens do encontro via Teams



Fonte: Arquivo de imagens da autora.

6.3.5 Quinto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 10 – Pauta do Encontro de 11/07/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

O encontro do LABDOC - Nova Hartz do dia 11 de julho de 2024 foi organizado em diferentes momentos, proporcionando um espaço de reflexão e troca entre as CPs sobre as transições educativas na Educação Infantil. A manhã teve início com um café de recepção na EMEI Ursinhos Carinhosos, seguido de uma visita à escola para conhecer seu espaço e organização. Após esse primeiro momento de chegada, as participantes retornaram à SMECTEL, onde foi apresentada a pauta do encontro e seus objetivos. Também foi aberto um espaço para esclarecimento de dúvidas sobre o LABDOC, e, na sequência, formalizou-se o contrato pedagógico entre a pesquisadora e as participantes, com a assinatura do TCLE. Esse momento inicial permitiu alinhar expectativas e reforçar o compromisso com a pesquisa e a formação.

Dando continuidade às discussões do encontro anterior, as coordenadoras retomaram a temática das transições educativas por meio do vídeo *Caminhando com Tim Tim*, que serviu como disparador para reflexões. A partir dessa provocação, iniciou-se o experimento com a Dinâmica da Palavra, em que cada participante participou com as percepções e experiências vividas nas escolas. Esse compartilhamento evidencia desafios e estratégias para aprimorar o acolhimento e a continuidade das aprendizagens das crianças, além de fortalecer a importância da escuta e da observação sensível no cotidiano escolar.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o tema, foi realizado um exercício de pensamento voltado para a vivência do tempo na Educação Infantil e como a coordenadora pedagógica pode auxiliar nesse processo. O diálogo foi conduzido por questionamentos instigantes, como: *Em função de que ou de quem o tempo é vivido na Educação Infantil? As crianças têm seus tempos respeitados, tanto nos deslocamentos entre espaços quanto nas atividades de cuidados pessoais, como alimentação, descanso e higiene? Como promover transições respeitadas, generativas e bem-sucedidas no currículo da Educação Infantil? Qual o sentido de o tempo-relógio sobrepor-se ao tempo de desenvolvimento e às temporalidades de cada criança?*

Figura 11 – Questionamentos para exercício do pensamento utilizados nesse encontro



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas questões estimularam reflexões sobre como a organização do tempo pode impactar a experiência das crianças na escola e como uma coordenadora pedagógica pode atuar para garantir transições mais respeitadas e adequadas ao desenvolvimento infantil.

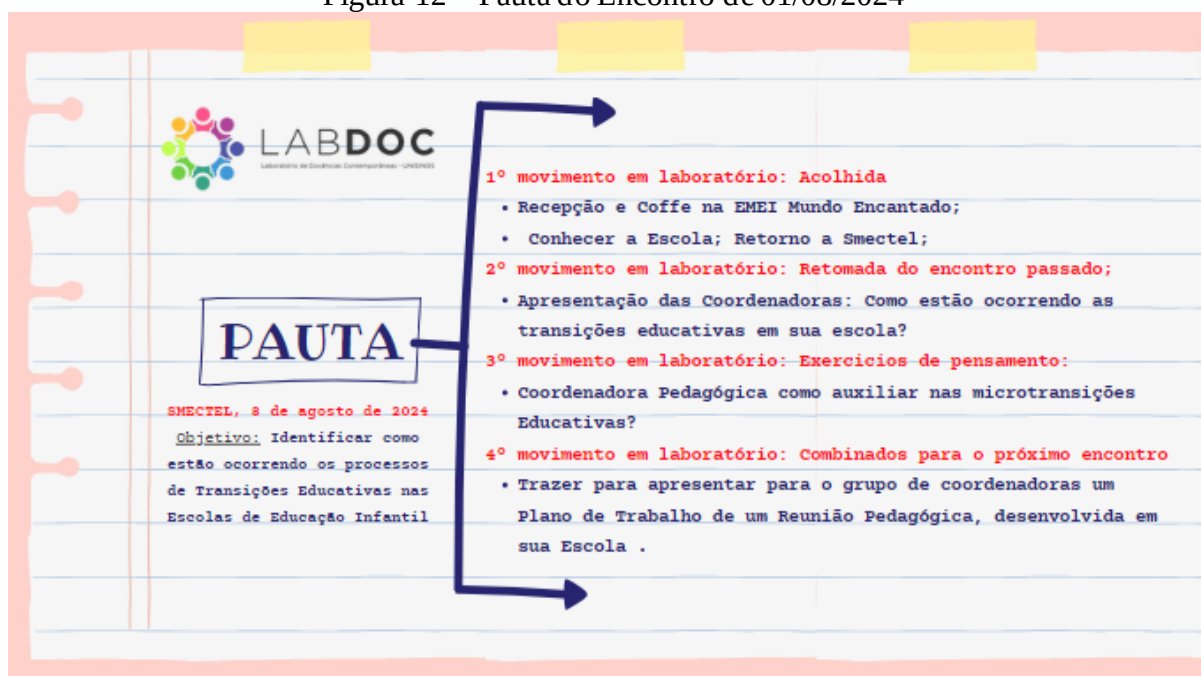
Para dar continuidade às discussões no encontro seguinte, foi combinado que cada coordenadora deveria realizar registros (fotos, vídeos e observações) das transições educativas que ocorreram em suas escolas. Esse material foi compartilhado e analisado no encontro posterior e permitiu um olhar mais detalhado sobre os desafios e possibilidades de qualificação desses momentos na rotina escolar.

Ao final do encontro, ficou evidente a relevância de compensar a vivência do tempo e das transições na Educação Infantil. O diálogo proporcionado pelos exercícios de pensamento instigou reflexões profundas e comprometeu as participantes a observarem suas práticas com um olhar mais crítico e sensível. Com isso, o LABDOC foi tomando relevância como um espaço de pesquisa e (de)formação, provocando deslocamentos e ressignificações na atuação das CPs, com vistas a uma Educação Infantil mais respeitosa e alinhada às necessidades das crianças.

6.3.6 Sexto encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Relato do Encontro LABDOC – agosto

Figura 12 – Pauta do Encontro de 01/08/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

Este encontro do LABDOC começou com uma colhida calorosa na EMEI Mundo Encantado, onde as participantes foram recebidas com um café e tiveram a oportunidade de conhecer a escola. Esse momento foi essencial para vivenciar a organização do espaço e as práticas educativas desenvolvidas na instituição, proporcionando um olhar ampliado sobre diferentes realidades. Após a visita, o grupo retornou à SMECTEL para dar continuidade às discussões.

Retomamos, então, o encontro anterior e ouvimos os relatos das CPs sobre as transições educativas em suas escolas. A partir das observações feitas, salientaram-se aspectos

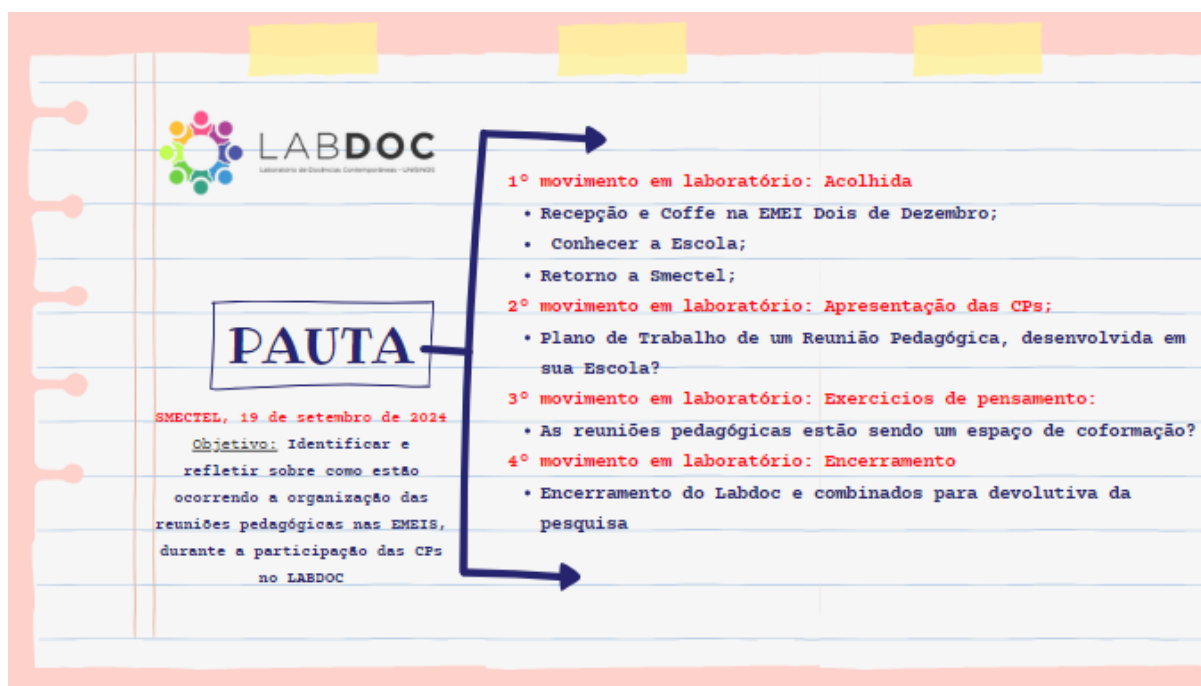
como o acolhimento das crianças na chegada, a importância dos objetos de apego no processo de adaptação e os desafios enfrentados nos momentos de mudança de atividades. Foi evidente o esforço das professoras em tornar essas transições mais suaves, utilizando estratégias como cantigas, sinais visuais e organização do ambiente para reduzir a ansiedade e favorecer o bem-estar das crianças.

Depois, as coordenadoras foram convidadas a refletir sobre a sua função no auxílio às transições educativas. O grupo debateu sobre como pequenos ajustes na rotina podem impactar significativamente a dinâmica escolar e promover um ambiente mais organizado e acolhedor. Foram compartilhadas experiências sobre como orientar as professoras na antecipação das transições para que as crianças compreendam e participem nesses momentos. A escuta atenta e o respeito ao tempo de cada criança foram apontados como princípios fundamentais nesse processo.

Por fim, foram definidos os combinados para o encontro seguinte, com ênfase na continuidade do estudo sobre as transições educativas na Educação Infantil e observação mais detalhada dessas práticas nas escolas. Além disso, foi reforçada a importância de encontros formativos que fortaleçam a atuação das coordenadoras como mediadoras desse processo. O encontro reforçou a ideia de que a troca de saberes e o trabalho colaborativo são imprescindíveis para transformar e enriquecer a experiência educativa na infância.

6.3.7 Sétimo encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 13 – Pauta do Encontro de 19/09/2024



Fonte: Elaborada pela autora.

No dia 19 de setembro de 2024, no espaço do LABDOC, aconteceu mais um encontro formativo com as CPs das EMEIs. O principal objetivo foi identificar como está ocorrendo a organização das reuniões pedagógicas nas escolas, além de proporcionar um espaço de troca e aprofundamento sobre as práticas adotadas.

O encontro teve início com um momento de acolhida, marcado por um café na EMEI Dois de dezembro. Esse primeiro contato foi essencial para promover a integração entre as participantes e permitir o reconhecimento do espaço escolar. Em seguida, todas retornaram à SMECTEL para dar continuidade à programação.

Na segunda etapa, as CPs tiveram a oportunidade de apresentar seus Planos de Trabalho voltados às reuniões pedagógicas. Cada coordenadora compartilhou a estrutura e os objetivos desses encontros em suas respectivas unidades escolares, evidenciando diferentes abordagens. Foram discutidos elementos, como planejamento dos temas abordados, estratégias para engajamento das professoras, desafios enfrentados e impactos percebidos na prática pedagógica. Durante as apresentações, percebeu-se a diversidade de metodologias adotadas, sendo algumas mais tradicionais e outras pautadas em abordagens mais dinâmicas e interativas.

Após essas exposições, o grupo participou de um exercício de pensamento crítico, refletindo sobre a função das reuniões pedagógicas: seriam espaços de mera conformação ou momentos de transformação do fazer pedagógico? As CPs puderam compartilhar percepções sobre o engajamento das professoras nesses encontros, os desafios de torná-los mais significativos e as estratégias utilizadas para fomentar a participação ativa da equipe docente.

Figura 14 – Questionamentos para exercício do pensamento utilizado nesse encontro

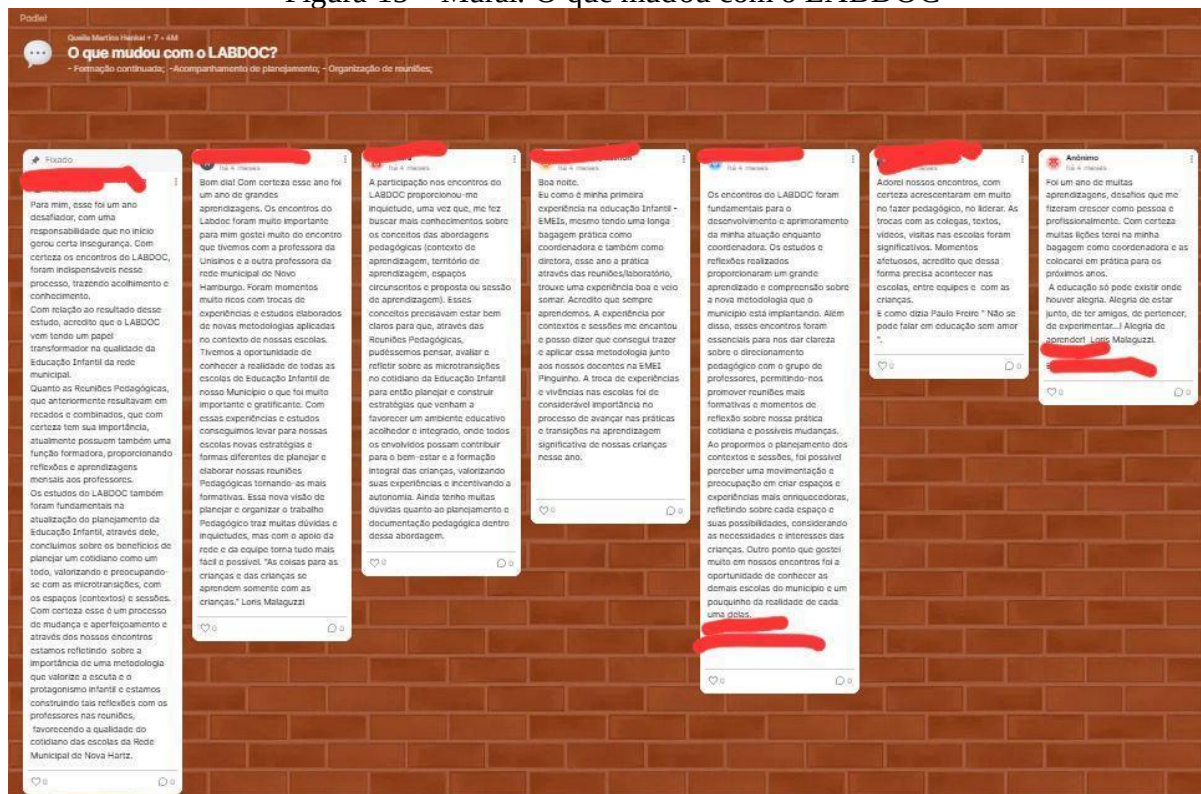


Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, no encerramento, foram alinhados os próximos passos do trabalho no LABDOC. Definiu-se a necessidade de uma devolutiva da pesquisa para que as reflexões geradas pudessem retornar às escolas e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. O encontro reafirmou a importância da escuta ativa, do compartilhamento de experiências e da construção coletiva de estratégias que fortaleçam o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino nas EMEIs.

6.3.8 Oitavo encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil

Figura 15 – Mural: O que mudou com o LABDOC



Fonte: Elaborada pela autora.

O oitavo e último encontro do LABDOC foi pensado como momento de culminância do percurso formativo vivenciado pelas CPs ao longo do ano. A proposta central desse encontro foi promover uma reflexão coletiva sobre o percurso realizado, mobilizando as CPs a pensarem sobre as transformações percebidas em suas concepções e no saber-fazer da coordenação pedagógica, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos. Para isso, utilizamos como estratégia um Padlet colaborativo, no qual cada participante foi convidada a responder à pergunta norteadora: “O que mudou com o LABDOC?”.

Essa proposta, além de avaliar os efeitos do percurso formativo, visava a ativar um exercício de pensamento reflexivo sobre os deslocamentos que cada uma percebeu em sua própria atuação, em sua própria (de)formação. No encontro, também foi proposta uma roda de conversa na qual as coordenadoras relataram aquilo que conseguiram implementar, os entraves que ainda encontravam no cotidiano escolar e as estratégias que pretendiam fortalecer a partir do ano seguinte.

O objetivo dessa dinâmica foi justamente provocar as CPs a olharem para seus percursos autoformativos, coformativos e (de)formativos, evidenciando as microtransformações

produzidas em seus modos de pensar, planejar e conduzir os processos formativos nas escolas. Esse movimento articulou-se com a própria concepção da formação como (de)formação, que, mais do que transmitir conteúdos, busca gerar processos de ressignificação do saber-fazer da coordenação pedagógica na Educação Infantil e dos sentidos atribuídos à função de coordenadora pedagógica nesse nível de educação. Esse momento configurou-se como um espaço de intensas trocas e reflexões acerca da organização e do impacto das reuniões pedagógicas nas Escolas Municipais de Educação Infantil. A partir dos relatos das CPs, foi possível evidenciar o quanto aquelas reuniões, anteriormente marcadas por encaminhamentos administrativos, vêm sendo ressignificadas como espaços de construção coletiva, nos quais se afirmam a escuta, o diálogo e a autoria pedagógica, indispensáveis na coordenação pedagógica na EI.

Durante o encontro, as participantes compartilharam experiências vividas no percurso formativo e apontaram tanto os desafios quanto os avanços na implementação de metodologias mais dialógicas e participativas. As discussões frisaram a importância de planejar reuniões que mobilizem o exercício do pensamento (Masschelein; Simons, 2013), promovam a coformação (Fabris; Lima, 2022) e incentivem a autonomia docente, compreendendo-se a formação como processo contínuo e situado, atravessado pelas experiências e pelos encontros. Nesse sentido, a reunião pedagógica passa a ser concebida como tempo de formação no próprio trabalho, onde se produz sentido e se potencializa o coletivo.

Ao final do encontro, como pesquisadora e colega das coordenadoras participantes, expressei meu reconhecimento pela dedicação e envolvimento de cada uma na trajetória formativa. Acompanhar suas escutas, reflexões e criações foi uma experiência profundamente mobilizadora. A participação ativa das coordenadoras foi essencial para consolidar o LABDOC como espaço de formação continuada, sustentado por práticas de coautoria e pela criação de uma cultura de partilha, em que pensar e reinventar a prática docente se torna um compromisso ético com a Educação Infantil. Como lembra Freire (1987), a formação se dá na experiência viva, na relação com os outros e na coragem de reinventar-se no mundo.

Encerrando este capítulo, ressalto que os movimentos aqui apresentados — a caracterização das coordenadoras, a análise das atas das reuniões pedagógicas e a descrição dos encontros formativos no LABDOC — constituem um percurso essencial para compreender as condições, os desafios e as transformações em curso na atuação das CPs da Educação Infantil de Nova Hartz. Esta etapa da pesquisa permitiu visibilizar marcas importantes do processo formativo vivenciado, sem, contudo, esgotar sua análise. A produção e a análise dos dados aqui realizadas, ainda que introdutórias em face da complexidade do fenômeno investigado, lançam

luz sobre práticas, tensões e deslocamentos experimentados na formação no LABDOC. Mais do que uma etapa conclusiva, este capítulo representa uma travessia necessária para o aprofundamento analítico que se segue.

No capítulo seguinte, aprofundo o movimento central desta pesquisa, apresentando os grupos de sentido que emergiram da análise do material, compreendidos como recorrências analíticas capazes de revelar ressignificações, deslocamentos e processos de (de)formação nas práticas e nos modos de ser das CPs. Esses grupos foram construídos a partir da triangulação dos diferentes materiais produzidos na pesquisa e organizam as vozes, experiências e reflexões das participantes que tornam visíveis os efeitos da (de)formação vivida no LABDOC.

7 EXPERIMENTOS E AS EXPERIÊNCIAS COFORMATIVAS - O QUE SE (DE)FORMOU NO PERCURSO?

Iniciar este capítulo é como adentrar novamente o laboratório de docências contemporâneas, agora com o olhar voltado às tramas e aos fios que foram sendo tecidos no percurso vivido com as CPs da Educação Infantil de Nova Hartz. É nesse espaço-laboratório que os experimentos pedagógicos e as experiências coformativas tomaram corpo e se tornaram matéria de análise, possibilitando o exercício de um pensar coletivo e sensível sobre a função da coordenação pedagógica. Assim, passo a reunir e entrelaçar elementos do que foi vivido, experimentado e pensado em coautoria, para evidenciar como esse processo formativo, compreendido como (de)formação, produziu deslocamentos, inquietações e ressignificações nas práticas e compreensões dessas profissionais. Este movimento analítico busca tornar visíveis as marcas e as transformações que se forjaram nos encontros, reconhecendo que formar-se é também deformar-se – no sentido de abrir-se ao novo, rever concepções e recriar modos de existir e atuar na escola.

A análise que se segue é organizada em três grupos de sentidos, definidos a partir de aproximações, regularidades e estranhamentos encontrados nos registros e nas narrativas produzidas no decorrer do processo investigativo. Inspirada em Bahia e Fabris (2022), essa organização dos dados busca captar não só o que foi dito, como também os modos como os sujeitos se constituem e se movem em suas práticas, mostrando marcas do que se formou e do que se (de)formou no percurso. O primeiro grupo, *O que se formou e se (de)formou na atuação das CPs a partir dos experimentos vivenciados*, discute as mudanças percebidas nas práticas das coordenadoras ao entrarem em contato com os experimentos propostos no LABDOC. O segundo, *Experiência coformativa e deslocamentos na função de formadora da CP: ferramentas e experiências vivenciadas no LABDOC*, analisa os movimentos de ressignificação da função da CP como formadora, a partir das vivências compartilhadas. Por fim, o terceiro grupo, *Marcas e sentidos atribuídos à formação vivida no LABDOC*, traz as vozes das coordenadoras sobre os efeitos, apropriações e sentidos produzidos no percurso formativo. Com esses grupos, procuro tornar visível como o processo de (de)formação foi tecido coletivamente e refletido nas práticas e discursos das participantes.

Esses grupos de sentidos não são compartimentos fechados, mas linhas que se tocam, se atravessam e ampliam as compreensões sobre a atribuição da coordenação pedagógica, especialmente quando pensada a partir de uma coformação comprometida com a escuta, com a interação e com o exercício do pensamento. A articulação entre os dados e o referencial teórico

sustenta uma análise que reconhece a complexidade dos processos formativos e suas possibilidades de transformação.

Início esta análise com o grupo de sentido *O que se formou e se (de)formou na atuação das CPs a partir dos experimentos vivenciados*, que trata dos desafios e ressignificações na atuação da coordenadora pedagógica, considerando tensões, dúvidas, aprendizagens e reinvenções da atuação formativa dessas profissionais.

7.1 O QUE SE FORMOU E SE (DE)FORMOU NA ATUAÇÃO DAS CPS A PARTIR DOS EXPERIMENTOS VIVENCIADOS

Acompanhar a entrada dos estudantes, substituir uma professora que faltou, conversar com um aluno que brigou em sala de aula, atender familiares, responder aos pedidos da Secretaria de Educação... As solicitações que chegam à coordenação pedagógica são tantas que deixam muitos profissionais em dúvida sobre o que priorizar na busca por equilíbrio e coerência na organização de suas atividades. Provavelmente, você já deve ter se perguntado: “Afina!, o que as pessoas esperam de mim? Quais são as reais atribuições da coordenação pedagógica? Estou conseguindo colocá-las em prática?” (Diaz; Perez, 2023, p.50)

Eu sempre achei que precisava ter todas as respostas, mas agora vejo que posso construir junto (C2, LABDOC - abril).

Como ponto de partida, início as reflexões deste grupo de sentido com as inquietações lançadas por Diaz e Perez (2023) e a narrativa de uma coordenadora do LABDOC. Diaz e Perez (2023), no prefácio do livro, indagam ao leitor: “Afina!, o que as pessoas esperam de mim? Quais são as reais atribuições da coordenação pedagógica? Estou conseguindo colocá-las em prática?”. As autoras convocam-nos a pensar sobre o lugar instável e tensionado que ocupa a coordenação pedagógica nas escolas. Já a narrativa de C2 instiga-nos a identificar uma posição que a coordenadora se impõe, a posição idealizada de que precisa saber tudo e não pode contar com as próprias coordenadoras e compor com elas a formação. As perguntas das autoras citadas encontram ressonância nas narrativas das CPs das EMEIs de Nova Hartz, especialmente no início da trajetória formativa no LABDOC, quando os relatos expressavam sentimentos recorrentes de sobrecarga, solidão, resistência das docentes às formações e dificuldade de equilibrar as demandas burocráticas com o trabalho pedagógico.

Identificar as dificuldades, tensões, resistências e sobrecargas narradas pelas CPs, bem como os processos de ressignificação desses desafios no percurso formativo no LABDOC, permitiu estreitar relações com o objetivo central e com a problematização desta pesquisa. Os registros das atas das reuniões pedagógicas, os relatos das CPs e os encontros de (de)formação

realizados no LABDOC indicaram deslocamentos significativos na forma como essas profissionais compreendem e exercem suas funções nas EMEIs de Nova Hartz. Tais deslocamentos emergem justamente do confronto com os desafios cotidianos, que, quando mediados pelos experimentos formativos propostos, desencadeiam transformações éticas, políticas e afetivas na prática da coordenação.

Diante desse cenário, este grupo de sentido reúne as tensões, dificuldades e limitações presentes na função das CPs e como foi se dando a ressignificação de suas funções pelas próprias coordenadoras. As falas evidenciadas em destaque no quadro a seguir apresentam os desafios enfrentados no cotidiano, como a sobrecarga de funções, a resistência das docentes à formação continuada e a falta de tempo e de espaços formativos.

Quadro 8 – Dificuldades e incertezas enfrentadas pelas CPs nos processos contínuos de (de)formação no LABDOC

"A gente precisa lidar com as **resistências**, porque nem todas entendem por que estamos propondo essas formações." (C4, LABDOC - março)

"O tempo é sempre um **desafio**. Quando conseguimos um espaço para sentar e conversar, já é um ganho." (C1, LABDOC - março)

"Às vezes, a coordenadora fica como quem **cobra**, e não é isso que queremos." (C3, LABDOC - março)

"Tem dias em que parece que a gestão é **só apagar incêndio**." (C6, LABDOC - março)

"Quando falamos de formação, tem professora que já vira o olho, achando que vai ser **cobrança**." (C5, LABDOC - março)

"Às vezes, **me sinto sozinha**, tentando dar conta de tudo." (C1, LABDOC - março)

"A maior dificuldade sempre foi **equilibrar as demandas burocráticas** com a formação da equipe. Parece que **o tempo nunca é suficiente**." (C7, LABDOC - março)

"Eu sempre achei que precisava ter todas as respostas, mas agora vejo que **posso construir junto**, que isso também faz parte do meu papel." (C2, LABDOC - abril)

"Antes, eu tinha receio de propor algo diferente, com **medo da resistência**, mas as experiências no LABDOC me ajudaram a ver que vale a pena insistir." (C5, LABDOC - abril)

"Às vezes, eu sinto que a gente está sempre correndo atrás das demandas, e **falta tempo pra realmente refletir sobre nossa prática**." (C1, LABDOC - abril)

"A gente tenta muito, mas **nem sempre consegue envolver todos os professores** no processo formativo da escola." (C4, LABDOC - abril)

"Eu sinto que a coordenação pedagógica, muitas vezes, acaba sendo vista como alguém que só resolve problemas, e **não como alguém que pode pensar a formação**." (C6, LABDOC - abril)

"A nossa atuação exige um constante **movimento de reflexão**. O que funcionava antes, agora, já não dá conta da complexidade das relações dentro da escola." (C1, LABDOC - maio)

"O maior desafio, para mim, tem sido **equilibrar as demandas burocráticas com o trabalho pedagógico**. Muitas vezes, a papelada consome o tempo que deveria ser dedicado às formações e trocas com as professoras." (C7, LABDOC - maio)

"A gente sente que tem um limite do que conseguimos fazer dentro das escolas. Muitas vezes, queremos promover mudanças, mas **esbarramos em resistências e na própria estrutura do sistema**." (C5, LABDOC - maio)

"**O desafio é constante**, porque cada escola tem uma realidade muito particular. Nem sempre conseguimos aplicar tudo o que pensamos, e **isso pode ser frustrante**." (C2, LABDOC - maio)

"A **sensação de estar sozinha nessa função** ainda é muito presente. O LABDOC está ajudando a perceber que outras coordenadoras vivem dilemas semelhantes." (C4, LABDOC - junho)

"Muitas vezes, nos sentimos sozinhas neste trabalho de coordenação. É um papel que exige muito e, ao mesmo tempo, **não é tão reconhecido**." (C4, LABDOC - junho)

"**A gente precisa lidar com resistências**, tanto da equipe quanto da própria estrutura da escola. Nem sempre conseguimos implementar mudanças do jeito que gostaríamos." (C6, LABDOC - junho)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas narrativas indicam que, no início desta pesquisa, a compreensão da função da coordenadora pedagógica estava fortemente atravessada por exigências burocráticas, pela ideia de centralidade do saber e por práticas isoladas de condução da formação. A sobrecarga relatada pelas CPs — *“Tem dias em que parece que a gestão é só apagar incêndio”* (C6, março) — e a sensação recorrente de solidão e desvalorização do papel formativo — *“Às vezes, me sinto sozinha, tentando dar conta de tudo”* (C1, março); *“O maior desafio, para mim, tem sido equilibrar as demandas burocráticas com o trabalho pedagógico. Muitas vezes, a papelada consome o tempo que deveria ser dedicado às formações e trocas com as professoras”* (C7, maio) — revelam um contexto em que a coordenação é tensionada entre o fazer administrativo e a tentativa de qualificar a prática pedagógica. Esse contexto é amplamente discutido por Lima e Santos (2007, p. 79-80, grifos nosso), que apontam como a função do coordenador pedagógico muitas vezes é atravessada por expectativas idealizadas e contraditórias:

[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar **caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar** e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. **Várias metáforas são construídas** sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de **“bom-bril” (mil e uma utilidades)**, a de **“bombeiro”** (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de **“salvador da escola”** (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes **o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum.**

Esse retrato traçado por Lima e Santos (2007) encontra eco nas narrativas das CPs das EMEIs de Nova Hartz, evidenciando como essas imagens idealizadas e contraditórias impactam diretamente a forma como elas compreendem e exercem sua função. Tais representações — do coordenador como “bombeiro”, “bombril” ou “salvador” — acabam por cristalizar expectativas de onipotência e controle, que muitas vezes se chocam com os limites reais do cotidiano escolar. Essa tensão entre o ideal e o possível também se manifesta no modo como as coordenadoras se percebem na função de formadoras. Isso pode ser observado, por exemplo, na fala: *“Quando falamos de formação, tem professora que já vira o olho, achando que vai ser cobrança”* (C5, março). Percebe-se, assim, o quanto as práticas anteriores estavam marcadas por uma lógica

impositiva e pouco dialógica. Antes da inserção do LABDOC, as CPs relatavam sentimentos recorrentes de sobrecarga, insegurança, solidão e ineficácia. Outro depoimento reforça essa percepção: *“Eu sempre achei que precisava ter todas as respostas, mas agora vejo que posso construir junto”* (C2, LABDOC - abril). Essas narrativas demonstram que o lugar da coordenação vinha sendo habitado por modelos mais hierárquicos e solitários, pouco permeáveis à escuta, à partilha e à coformação.

A idealização de modelos e práticas universais como solução para toda e qualquer condição escolar tem feito parte da cultura formativa, e com ela temos que fazer rupturas. Fabris (1999) já apresentava, em seus estudos sobre a escola e o cinema hollywoodiano, a idealização de um professor herói e de uma pedagogia do herói. Fabris (2023) também discorre sobre a atualização de um modelo performático de professor e da pedagogia do herói, produzido e movimentado pelas políticas públicas que induzem essa performatividade do professor, apresentado como um novo herói, mais tecnológico, e quase um super-herói, que continua dando sua vida, mesmo que, para isso, precise adoecer.

É importante dizer que esse sentimento de impotência que se abate sobre as professoras é produzido pela condição que nossas escolas estão vivendo, de aceleração, de individualismo, de excesso de demandas, resultando no adoecimento docente. A suposição docente de que a professora não erra e pode tudo é produzida pela racionalidade neoliberal que nos constitui e nos impulsiona para essa forma de dar conta dos resultados, para viver sempre no futuro, nunca no presente, com os alunos, com os pares, com a comunidade. Esse sentimento de que precisa “dar conta”, aliado à sensação de que “sempre está atrasada”, vai alterando a constituição e os modos de ser docente e coordenadora pedagógica.

Ao vivenciarem processos de coformação, as coordenadoras puderam perceber a potência que emerge do trabalho coletivo, da escuta entre pares e da construção conjunta de propostas. Deixando de guiar-se exclusivamente por demandas externas, como a BNCC, ou por pressões burocráticas e construindo práticas formativas a partir do estudo coletivo, das normativas e dos conhecimentos pedagógicos que fazem sentido no contexto da escola, abriram espaço para outra relação com o trabalho. Essa experiência ativa o desejo, o prazer, a autoria e a alegria de ensinar e coordenar. Trata-se de um pertencimento a uma causa comum, que não é autoajuda ou discurso vazio de motivação, mas uma construção entre pares, sustentada por reflexão, estudo e escuta sensível. Não vem de fora, por indução; é uma ação construída entre os pares, mas a partir de um trabalho intenso que envolve perceber como cada uma desenvolve suas práticas de coordenação e a partir de quais crenças. Ao desmontarem as crenças e idealizações, as CPs puderam construir outras ações justificadas, menores, mas possíveis, com

a mobilização da sensibilidade, que é da condição do humano, de uma coordenação pedagógica que pulsa humanidade não performática, que movimenta o olhar, a escuta, a imaginação, a criação, a invenção.

Diante disso, à medida que os encontros do LABDOC foram se consolidando como espaços de experimentação coletiva, escuta ativa e exercício do pensamento, as CPs começaram a deslocar suas compreensões iniciais. A participação nos encontros possibilitou a construção de um espaço de coformação no qual emergia uma nova consciência sobre o pertencimento e a potência coletiva da função. Como relatou uma das participantes: *“A sensação de estar sozinha nessa função ainda é muito presente. O LABDOC está ajudando a perceber que outras coordenadoras vivem dilemas semelhantes”* (C4, junho). Essa mudança de perspectiva dialoga com a proposição de Lima e Santos (2007, p. 84), ao enfatizarem que:

Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

Compreender-se como parte de um coletivo, e não como agente isolado, é também reconhecer a importância das redes de apoio e da construção de parcerias institucionais. Entre essas parcerias, destaca-se a articulação entre coordenação pedagógica e direção escolar, o que constitui um elemento central para a construção de práticas mais colaborativas no contexto educacional. Essa relação, quando sustentada por diálogo contínuo e corresponsabilidade, favorece o planejamento conjunto de estratégias para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, além de fortalecer a tomada de decisões de forma compartilhada. Embora cada função tenha suas especificidades, é a maneira como esses sujeitos se conectam, se comunicam e atuam em conjunto que impacta diretamente o clima institucional, o engajamento da equipe docente e as experiências dos estudantes.

Pode-se dizer que a parceria entre direção e coordenação constitui de modo significativo a atuação da CP. Quando há apoio mútuo, escuta e abertura para a construção coletiva, a coordenadora pedagógica encontra condições mais favoráveis para exercer sua função de articuladora pedagógica, em especial, na formação continuada, promovendo espaços de escuta, reflexão e desenvolvimento profissional com as professoras. Por outro lado, relações hierárquicas e pouco dialógicas podem fragilizar essa função e limitar sua potência transformadora no cotidiano escolar. Na visão de Gouveia e Placco (2013, p. 73):

O coordenador assume a liderança pedagógica das escolas junto com os diretores escolares. 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.

É nesse cenário de reorganização de vínculos e ressignificação das funções que o LABDOC operou como um espaço de provocação e deslocamento, onde as CPs foram instigadas a repensar seus modos de ser e atuar, ressignificando a própria função formadora a partir de experiências compartilhadas e reflexões coletivas. Lopes (2019) reconhece que não há soluções revolucionárias prontas para os desafios da escola pública, mas aponta que, diante das tensões cotidianas, o LABDOC emerge como um espaço onde é possível, de forma artesanal, construir respostas significativas e contextuais às práticas pedagógicas. Essa perspectiva dialoga diretamente com os desafios vividos pelas CPs da Educação Infantil de Nova Hartz, que, ao se engajarem no processo de (de)formação promovido pelo LABDOC, passaram a refletir criticamente sobre sua função e suas possibilidades de atuação, para fins de qualificação da Educação Infantil. A compreensão inicial da função, centrada em um fazer solitário e prescritivo, começa a ser tensionada no interior do LABDOC, à medida que os encontros coletivos instauram outras formas de pensar e praticar a coordenação pedagógica.

A inserção no LABDOC operou como estratégia de deslocamento das compreensões iniciais, promovendo um exercício de (de)formação que permitiu às CPs ressignificarem sua função a partir das próprias experiências e escutas partilhadas. Os relatos revelam um movimento crescente de abertura ao diálogo, de implicação com o outro e de valorização da construção coletiva: *“Eu sempre achei que precisava ter todas as respostas, mas agora vejo que posso construir junto”* (C2, abril); *“Antes, eu tinha receio de propor algo diferente, com medo da resistência, mas as experiências no LABDOC me ajudaram a ver que vale a pena insistir”* (C5, abril). Essas falas indicam o deslocamento do lugar de controle e solidão para um lugar de presença sensível, corresponsável e ética, em que a escuta se torna central e as práticas formativas ganham novos contornos. Ao compreenderem que suas ações não precisam se dar de forma isolada e podem emergir da força do coletivo, as CPs começaram a habitar sua função com mais autonomia, autoria e sentido. Nesse processo, a formação não se deu pela via da prescrição, mas pela abertura a pensar e sentir com as outras, o que configura a essência da proposta de (de)formação e coformação vivida no LABDOC.

Os encontros do LABDOC foram organizados com base na escuta e valorização das experiências singulares das CPs, reconhecendo a pluralidade que compunha o grupo. Essa

pluralidade, marcada por trajetórias distintas e por contextos institucionais desafiadores, tornou-se central na formação vivida no laboratório. As propostas surgiam das práticas concretas das participantes e tinham como ponto de partida as dificuldades e os impasses enfrentados no cotidiano da coordenação pedagógica — como a sobrecarga de funções, a solidão no exercício da liderança formativa e a constante tensão entre as demandas administrativas e o tempo para reflexão pedagógica.

Ao trazerem essas questões para o centro das discussões, os encontros criaram um espaço de escuta, análise e reconstrução coletiva, sempre amparado por referenciais teóricos que promoviam o diálogo entre teoria e prática. Nesse sentido, o LABDOC possibilitou que as participantes manifestassem suas inquietações e descobrissem, na interlocução com as outras, caminhos possíveis para superar o isolamento e criar estratégias de atuação. Como afirma Josso (2007, p. 415):

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar.

Assim, o LABDOC consolidou-se como um espaço potente de (de)formação, onde os desafios enfrentados pelas CPs não eram apenas acolhidos, mas também se tornavam matéria-prima para a construção de novas formas de pensar e exercer a função formativa na Educação Infantil. Esse movimento evidencia um dos aspectos centrais da pesquisa, ou seja, a função da coordenadora pedagógica transforma-se quando atravessada por experiências de (de)formação, em que a escuta e a partilha geram deslocamentos subjetivos. Em vez de cumprir uma função técnica ou meramente transmissora, a coordenadora passa a atuar como presença sensível e implicada nos processos formativos da escola — uma coordenadora que, como propõem Masschelein e Simons (2014), habita o presente com os outros, cuidando do agora e do comum.

O conceito de (de)formação, nesse sentido, é operado não como ruptura abrupta, mas como erosão lenta das certezas e abertura para a criação de novas formas de ser e agir na escola. Como aponta Fabris e Lima (2023), deformar-se na função é também reinventá-la. Isso aparece claramente nas falas que sinalizam o deslocamento da obrigação de “ter respostas” para a possibilidade de “construir junto” — *“Antes, eu tinha receio de propor algo diferente, com medo da resistência, mas as experiências no LABDOC me ajudaram a ver que vale a pena insistir”* (C5, abril).

A formação proposta pelo LABDOC não se baseia na aplicação de modelos prontos, mas na escuta dos contextos e na valorização das experiências, o que se aproxima da concepção de docência como criação e autoria, conforme defende Loponte (2024). As CPs, ao experienciarem práticas que as tiravam do lugar de controle e as colocavam em movimento com as outras, puderam produzir novas compreensões de sua atuação. Essa tensão, constantemente evidenciada nas narrativas, revela que a transformação da função não depende somente da disposição individual, mas também da criação de condições coletivas para sustentar processos formativos contínuos e comprometidos com a singularidade das escolas e das infâncias. Os experimentos vivenciados no LABDOC atuaram como estratégias de deslocamento mediante práticas de escuta, coformação e exercício do pensamento; configuram-se como experiências coformativas potentes, nas quais a coordenadora se deforma ao mesmo tempo em que recria sua função.

Este grupo de sentido, portanto, apresentou as tensões vividas pelas CPs no cotidiano escolar e os modos como, ao longo do processo de (de)formação no LABDOC, suas compreensões sobre a função foram sendo lentamente deslocadas e ressignificadas. Os encontros promoveram a criação de espaços coletivos de escuta e pensamento, em que as coordenadoras puderam expor suas angústias, repensar suas práticas e reconstruir, com as outras, sentidos mais potentes para sua atuação. Ao considerar os experimentos vividos como experiências coformativas, é possível afirmar que a função da coordenação pedagógica foi se (de)formando – como propõe Fabris (2020) – em um movimento ético, político e afetivo que desloca certezas e possibilita a emergência de novas formas de habitar a escola com os outros, como pode ser visto nas narrativas das CPs no quadro a seguir.

Quadro 9 – Reflexões sobre sua própria função, atribuições e relação com os professores no decorrer do LABDOC

"Às vezes, eu me sinto sozinha nesse lugar, tentando puxar a equipe, mas nem sempre consigo... **O LABDOC me fez olhar para isso de outro jeito.**" (C3, LABDOC - agosto)
"Rever minha prática dentro do LABDOC me fez perceber que a formação não pode ser só um protocolo, ela precisa ser viva, orgânica." (C6, LABDOC - agosto)
 "Ressignificar é uma palavra-chave para nossa atuação. Olhar para o que parecia ser apenas um problema e **enxergar uma possibilidade de crescimento.**" (C3, LABDOC - agosto)
 "Muitas vezes, a gente se sente sozinha na tomada de decisão. O LABDOC tem nos ajudado a **pensar juntas**, trocar experiências e construir soluções coletivas." (C3, LABDOC - agosto)
 "O maior obstáculo ainda é fazer com que todos entendam que a coordenação não é um papel de supervisão, mas de **colaboração com os professores.**" (C1, LABDOC- setembro)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas mudanças tornaram-se visíveis também na documentação escolar. A análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas de 2023 e 2024 das escolas das CPs participantes da

pesquisa evidenciou uma clara mudança: de encontros marcados por comunicados administrativos e baixa escuta para reuniões com intencionalidade formativa, diálogo sobre a infância e partilha entre pares. A seguir, compartilho dois excertos de ata de uma reunião pedagógica (2023) de uma das EMEIs, onde se constata reuniões baseadas em informativos administrativos por parte da gestão escolar, sem cunho pedagógico e poucos resquícios da participação ativa dos docentes nesse momento.

Figura 16 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 1

Ata nº 01/2023.
 Aos dois dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte três reuniram-se nas dependências da EMEI [REDACTED] cito a sua [REDACTED] direção, coordenação, professoras, multimídias, CIEEs, serviços gerais e cozinha e foram tratados assuntos a seguir: inicialmente fomos agraciadas com uma música apresentada por [REDACTED], em seguida a diretora, [REDACTED] acolheu a todas com boas vindas e seguiu-se as apresentações. A professora [REDACTED] retornou para a escola e assumirá a turma do maternal. Também a [REDACTED] serviços gerais [REDACTED] fará parte do quadro neste ano. As coordenadoras [REDACTED] leram a pauta e foi comentada, a diretora também interveio com colocações. Tratamos sobre a normativa de dois mil e vinte três: atendimento às crianças, referente aos momentos no refeitório, acompanhar no banheiro e higiene, organização das mochilas e agendas, sala de aula, brinquedos, usar bastante a pracinha e mesmo o pátio, uso da televisão, relacionamento com os pais, cozinha, regras de convivência e ciúdes com materiais da escola e dos alunos, relacionamento com os colegas. Também informamos e entregamos cronograma das formações dos dias seis a dez de fevereiro do corrente ano. E, que teremos mais oito horas de reunião

Fonte: Livro de atas de reuniões pedagógicas - Escola 2 (2023).

Figura 17 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 2

ações pedagógicas formativas na escola, duas horas no SNECTEL sobre Femint (FEMINT) e mais vinte horas pela SNECTEL a combinar. Sobre a pedagógica as coordenadoras irão conversar com as professoras posteriormente. Informamos sobre o centro ambiental [REDACTED] para possíveis visitas de estudos. As professoras foram convidadas a se inscreverem no curso do Projeto Ambiental do [REDACTED] de quarenta horas on line. A lista de materiais será organizada nesta semana e para serem entregues às famílias. Todas assinamos termo de ciência. Foi entregue minutas na despedida, nada mais a vender encerro a presente ata que segue assinada por mim e as demais, [REDACTED]

Ata nº 02/2023

Desse dia do mês de março de dois mil e vinte três, reuniram-se nas dependências da EMEI [REDACTED], direção, professoras, multimídia e CTES para reunião pedagógica de quatro horas. Inicialmente a Diretora [REDACTED] cumprimentou a todos e prosseguiu sua fala sobre o direito a férias de quarenta e cinco dias professoras que tem plano de carreira e que, funcionárias, secretárias e multimídia têm direito a trinta dias de férias, estes devem participar das reuniões e eventos da escola para

Fonte: Livro de atas de reuniões pedagógicas - Escola 2 (2023).

Diaz e Perez (2023), autoras do livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*, enfatizam a importância de utilizar as reuniões pedagógicas como espaços dedicados à formação continuada dos professores, tendo em vista que

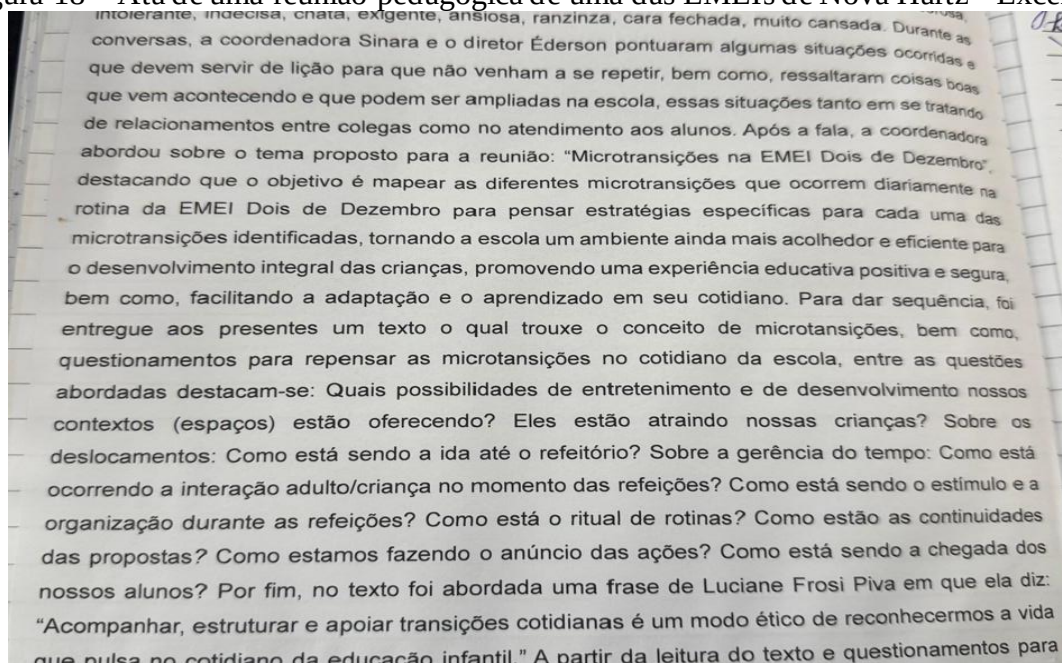
[...] o contexto escolar é extremamente dinâmico e exige uma série de encaminhamentos e tomadas de decisões no dia a dia. No entanto, se entendemos que também é responsabilidade da coordenadora coordenar a formação continuada dos professores, é preciso preservar os momentos de reunião para que neles se concretize parte importante do plano de formação da equipe: estudos, reflexões, discussões e planejamento da ação educativa (Diaz; Perez, 2023, p. 155).

Diante do cenário observado nas atas de reuniões pedagógicas de 2023, identifiquei a urgência de repensar a estrutura e a condução das reuniões pedagógicas, ressignificando-as como tempos formativos — momentos em que o coletivo se encontra para pensar, dialogar e produzir sentidos. Como já relatado no item 6.3.1 *Primeiro encontro (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil*, a organização das reuniões pedagógicas foi trabalhada logo no primeiro encontro com as CPs, junto com suas atribuições previstas no Plano de

Carreira do Município de Nova Hartz. Salientou-se que deveriam garantir que esses encontros tivessem objetivos pedagógicos e formativos, que proporcionassem oportunidades reais de experiências com aprofundamento teórico-metodológico, contribuindo para a intervenção e constituição de práticas coformativas entre CP e professoras. Esse enfoque, além de qualificar o trabalho coletivo, potencializou a constituição da identidade profissional em constante transformação, fortalecendo os saberes e as práticas das docentes e promovendo uma cultura de colaboração, aprendizado contínuo e (de)formação no contexto das EMEIs. As reuniões pedagógicas conduzidas pelas CPs passaram a assumir um caráter formativo, deixando de ser apenas espaços de repasse de informações, para se tornarem extensões vivas do LABDOC nas EMEIs — momentos coletivos marcados pela escuta atenta, pela reflexão crítica e pela construção conjunta de saberes.

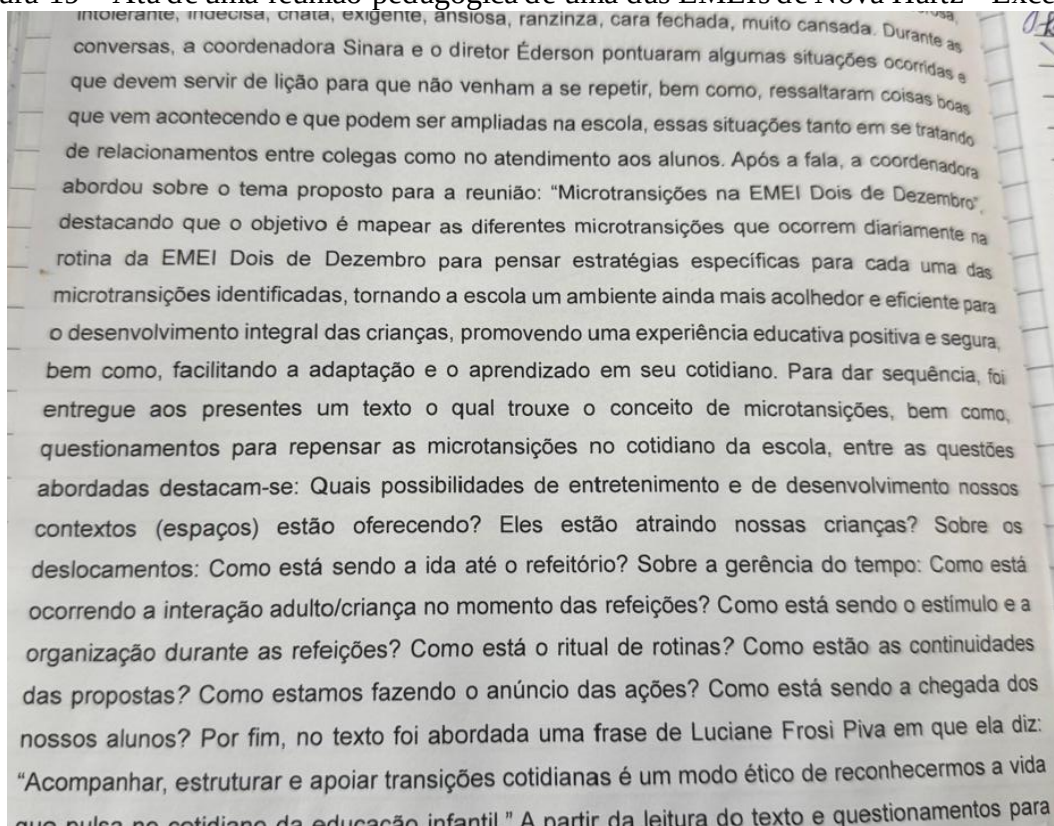
Essas mudanças sinalizam uma aproximação concreta do conceito de (de)formação, na medida em que o exercício do pensamento passou a emergir como prática constante, convocada e valorizada nos momentos de partilha entre as docentes. As reuniões pedagógicas organizadas pelas CPs deixaram de ser meramente informativas para se constituírem como células do LABDOC nas EMEIs, em que o tempo coletivo é habitado com escuta, questionamento e coformação. Um esboço disso pode ser visualizado nas Figuras 5 e 6, que ilustram trechos das atas analisadas e evidenciam tais movimentações na função das coordenadoras à frente das reuniões pedagógicas.

Figura 18 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 3



Fonte: Livro de atas de reuniões pedagógicas - Escola 5 (2024).

Figura 19 – Ata de uma reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 4



intolerante, indecisa, chata, exigente, ansiosa, ranzinza, cara fechada, muito cansada. Durante as conversas, a coordenadora Sinara e o diretor Ederson pontuaram algumas situações ocorridas e que devem servir de lição para que não venham a se repetir, bem como, ressaltaram coisas boas que vem acontecendo e que podem ser ampliadas na escola, essas situações tanto em se tratando de relacionamentos entre colegas como no atendimento aos alunos. Após a fala, a coordenadora abordou sobre o tema proposto para a reunião: "Microtransições na EMEI Dois de Dezembro", destacando que o objetivo é mapear as diferentes microtransições que ocorrem diariamente na rotina da EMEI Dois de Dezembro para pensar estratégias específicas para cada uma das microtransições identificadas, tornando a escola um ambiente ainda mais acolhedor e eficiente para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma experiência educativa positiva e segura, bem como, facilitando a adaptação e o aprendizado em seu cotidiano. Para dar sequência, foi entregue aos presentes um texto o qual trouxe o conceito de microtransições, bem como, questionamentos para repensar as microtransições no cotidiano da escola, entre as questões abordadas destacam-se: Quais possibilidades de entretenimento e de desenvolvimento nossos contextos (espaços) estão oferecendo? Eles estão atraindo nossas crianças? Sobre os deslocamentos: Como está sendo a ida até o refeitório? Sobre a gerência do tempo: Como está ocorrendo a interação adulto/criança no momento das refeições? Como está sendo o estímulo e a organização durante as refeições? Como está o ritual de rotinas? Como estão as continuidades das propostas? Como estamos fazendo o anúncio das ações? Como está sendo a chegada dos nossos alunos? Por fim, no texto foi abordada uma frase de Luciane Frosi Piva em que ela diz: "Acompanhar, estruturar e apoiar transições cotidianas é um modo ético de reconhecermos a vida que pulsa no cotidiano da educação infantil." A partir da leitura do texto e questionamentos para

Fonte: Livro de atas de reuniões pedagógicas - Escola 5 (2024).

Esses registros documentais, mais do que ilustrar uma mudança de formato nas reuniões pedagógicas, revelam transformações mais profundas na postura e no posicionamento das CPs nos momentos coletivos no ambiente escolar. Ao assumirem a escuta e o exercício do pensamento como princípios orientadores da prática, as CPs passaram a abrir espaço para processos formativos mais colaborativos e implicados no cotidiano das professoras e das crianças. É nesse contexto que a experiência no LABDOC deixa de ser um momento isolado de formação e passa a reverberar nos tempos e espaços da escola, recriando modos de presença e atuação da coordenação pedagógica.

Isto posto, entendo ser relevante retomar aqui a matriz de análise dos livros de atas de reuniões pedagógicas, iniciada no capítulo 6.2, agora incluindo os indicadores identificados nas atas de 2024. O objetivo é evidenciar como as experiências formativas propostas no LABDOC repercutiram nos modos de organizar, conduzir e registrar os encontros pedagógicos nas EMEIs. Essas duas intervenções me possibilitaram perceber de forma mais objetiva os deslocamentos formativos das CPs. A seguir, apresento a matriz completa:

Quadro 10 – Matriz de análise dos livros de atas das reuniões pedagógicas 2023 - 2024

Funções da CP	Indicadores do LABDOC (Livros de Atas 2023)	Indicadores do LABDOC (Livros de Atas 2024)
Planejamento e desenvolvimento das reuniões	- Reuniões de cunho mais administrativo e não pedagógico; - Momentos de lembretes e combinados administrativos da escola.	- Registro detalhado e reflexivo; - Reuniões com temáticas e objetivos formativos explícitos.
Atuação das coordenadoras pedagógicas	- Coordenação mais administrativa ou burocrática; - Baixa mediação e intervenção pedagógica; - Ausência de um trabalho coletivo com as professoras.	- Coordenação mais reflexiva e formativa; - Estímulo ao diálogo e à reflexão; - Intervenções pedagógicas junto às professoras.
Atuação das coordenadoras pedagógicas	- Coordenação mais administrativa ou burocrática; - Baixa mediação e intervenção pedagógica; - Ausência de um trabalho coletivo com as professoras.	- Coordenação mais reflexiva e formativa; - Estímulo ao diálogo e à reflexão; - Intervenções pedagógicas junto às professoras.
Forma de participação docente	- Professores como ouvintes passivos; - Poucas contribuições no registro.	- Professores engajados e ativos; - Registro de trocas e de reflexões.
Formação continuada com foco na (de)formação e na docência na EI	- Foco em recados administrativos; - Formação pouco desenvolvida com os docentes.	- Discussões sobre práticas pedagógicas; - Reflexões sobre docência na EI; - Estudo de temas trabalhados no LABDOC.
Metodologia e estratégias	- Expositiva e centralizada na equipe diretiva; - Ausência de atividades interativas e coparticipes.	- Estratégias participativas, colaborativas e coparticipes. - Registros de dinâmicas e estudos de caso; - Uso de ferramentas (textos, mensagens, vídeos); - Realização de exercícios de pensamento.
Registros reflexivos e intervenção	- Pouca problematização das práticas e concepções; - Ausência de planejamento para ação com intencionalidade pedagógica; - Ausência de experimentos e intervenções com os professores.	- Reflexão crítica das práticas docentes; - Planejamento de ações futuras; - Retomada e continuidade de temas de uma reunião para a outra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa análise mostra deslocamentos significativos na atuação das CPs, cujas reuniões passaram a configurar-se como espaços de escuta, estudo, reflexão e coformação. A mudança na postura das coordenadoras é perceptível, seja nos registros das atas, seja nas temáticas e estratégias utilizadas, que dialogam diretamente com os experimentos vivenciados no LABDOC. As diferentes práticas formativas e estratégias mobilizadoras utilizados — como os

exercícios do pensamento, os textos disparadores, os vídeos e os roteiros de planejamento colaborativo — passaram a ser incorporados como parte da rotina das reuniões pedagógicas, fortalecendo a função formadora da coordenadora. Nota-se, também, um maior envolvimento das professoras, que agora aparecem como sujeitos ativos no processo formativo, contribuindo com falas, reflexões e proposições.

Pode-se afirmar que as reuniões pedagógicas, antes marcadas por uma função comunicativa e administrativa, assumiram um caráter formativo e reflexivo. Esse deslocamento constitui uma das marcas mais evidentes do processo de (de)formação vivenciado pelas CPs a partir da experiência no LABDOC e reforça a tese de que a formação como (de)formação pode qualificar a prática pedagógica e institucional na Educação Infantil.

A noção de coformação (Winck; Paim; Fabris, 2024) emerge nesse processo como prática ética e política que rompe com o “formar para” e aposta no “formar com”. As CPs passam a atuar não como mediadoras de conteúdo, mas como presenças sensíveis que escutam, provocam, fazem intervenções e se deixam afetar. O LABDOC, nesse sentido, funcionou como um espaço de (re)criação da função da coordenação pedagógica, como afirma uma CP participante: *“O LABDOC foi um espaço em que eu pude olhar para minha prática e perceber outras formas de fazer formação”* (C3, LABDOC - setembro).

A partir desses movimentos, o que se observa é a incorporação de um novo modo de ser coordenadora pedagógica, mais próximo das professoras e das infâncias, mais interessado em provocar perguntas do que em oferecer respostas prontas. Trata-se de uma coordenação que habita o presente, como propõem Masschelein e Simons (2014), exercendo o pensamento como forma de cuidar do que acontece no agora e com os outros.

Ao ressignificarem sua função por meio da formação como (de)formação, as CPs transitaram de práticas centradas na transmissão para experiências de criação e escuta. O LABDOC não ofereceu modelos prontos, mas ativou potências já existentes nos cotidianos escolares, muitas vezes invisibilizadas pela lógica da eficácia e do controle. O movimento de (de)formação vivenciado pelas coordenadoras contribuiu diretamente para a introdução de momentos de intervenção, coformação e reflexão coletiva nas reuniões pedagógicas, impactando concretamente as práticas e os tempos escolares.

A experiência das CPs no LABDOC revelou, assim, importantes deslocamentos na forma como compreendem e exercem suas funções na escola. Ao longo dos encontros, foi possível perceber o quanto o espaço formativo provocou uma ressignificação profunda do lugar da coordenadora, que deixou de ser vista pelas próprias CPs como mera executora de tarefas administrativas ou repassadora de informes, para ser entendida como formadora, articuladora e

mediadora das práticas docentes. Esse movimento ocorreu, principalmente, por meio dos exercícios de pensamento e das escutas formativas propostas no laboratório, que colocaram as CPs em contato com outras formas de refletir sobre sua prática. Conforme aponta Fabris (2017), a pesquisa (de)formação constitui-se pela crítica radical e pelo tensionamento dos modos instituídos de pensar a docência e a formação. Assim, o LABDOC atuou como um espaço de ruptura com as formas cristalizadas de exercer a coordenação e abriu caminhos para a invenção de outros modos de ser e fazer a partir da própria experiência. A insegurança e o medo de propor formações, expressos por algumas CPs no início do processo, deram lugar a um desejo mais consciente de assumir a função com mais autoria, sensibilidade e presença no cotidiano pedagógico das escolas. No entanto, é preciso cuidado nesse tipo de análise, pois o LABDOC, como espaço/tempo (de)formação, não possibilita nenhum “milagre formativo”, o que tentei mostrar, é que quando as CPs, se assumem como pesquisadoras junto com a pesquisadora da Universidade, crescem as possibilidades formativas transformadoras, pois não é um processo de exigência externa, ele é um processo que convoca e transforma a cada um que está implicado no processo.

7.2 EXPERIÊNCIA COFORMATIVA E DESLOCAMENTOS NA FUNÇÃO DE FORMADORA DA CP: FERRAMENTAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO LABDOC

Um laboratório, então, é o habitat ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece as condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico atento e experimental, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje (Masschelein; Simons, 2014, p. 22).

A epígrafe que abre este subcapítulo expressa de forma precisa o sentido de *laboratório* que buscamos desenvolver no LABDOC. Trata-se de um espaço — físico, simbólico e relacional — que oferece as condições para a emergência de um *ethos filosófico atento e experimental*, capaz de capturar o que está acontecendo no presente. Essa concepção de laboratório vai além da ideia de um local técnico ou de experimentação controlada: ela convoca à atenção, à escuta, à suspensão do automatismo, à criação. No LABDOC, esse *ethos* foi colocado em movimento nos encontros formativos, por meio de experiências que tensionaram os modos instituídos de ser coordenadora pedagógica. Nesta pesquisa, na formação e na atuação das CPs, foi tensionado o tempo todo o sentido da coformação, que não é só interação, mas uma

ação copartícipe, conforme a compreensão de Bahia (2017) em seu trabalho de conclusão de curso.

Neste momento da escrita, convido você a adentrar comigo nas experiências realizadas no âmbito do LABDOC e a acompanhar os deslocamentos que se expressam nas compreensões e nas práticas das CPs como formadoras. O foco aqui está nos movimentos formativos, que se entrelaçam às ferramentas conceituais e aos exercícios vivenciados durante os encontros do LABDOC, e nas marcas que esses momentos deixaram nas atuações formativas no cotidiano escolar. A partir das narrativas e registros produzidos, busco analisar como as CPs passaram a compreender de outras formas a própria função de formadoras, ressignificando suas práticas, reposicionando seus modos de escuta, de intervenção e de reflexão pedagógica junto com as professoras. Ao olhar para o que elas disseram, fizeram e sentiram, procuro evidenciar os sentidos e os efeitos dessa experiência coformativa, que tensionou a (de)formação de modelos conservadores de formação e criou possibilidades para uma prática mais autoral, sensível e situada. Uma das CPs expressou esse entendimento, dizendo "O LABDOC foi um espaço em que eu pude olhar para minha prática e **perceber outras formas de fazer formação.**" (C3, LABDOC - setembro).

A afirmação de C3 (LABDOC - setembro) sintetiza o sentido formativo e transformador da experiência vivida pelas CPs no Laboratório de Docências Contemporâneas. Ao nomear o LABDOC como um espaço que permitiu deslocamentos no olhar e na atuação, a participante revela um movimento de reflexão e recriação da prática que se alinha à formação como (de)formação. No laboratório, a coordenadora deixa de ser uma replicadora de métodos e passa a operar como uma artesã da formação, reelaborando seus modos de escuta, mediação e intervenção pedagógica. É nesse contexto que se insere o LABDOC como um campo de investigação ética e estética das práticas educativas, junto com as coordenadoras. Esse junto faz toda a diferença na formação dessas profissionais, pois elas ensinam e aprendem em um processo respeitoso e potente de trocas e de saberes e não saberes. O LABDOC, assim, não se mostra como espaço de aplicação de técnicas, mas como um território de invenção, onde as CPs se envolveram em processos de experimentação pedagógica sustentados pela escuta, pelo pensamento crítico e pela autoria.

Nas palavras de Fabris (2024, p. 36), trata-se de:

[...] exercitar, experimentar, criar, realizar um trabalho de laboratório com as práticas pedagógicas e formativas, dentro de uma concepção de artesanato (Sennet, 2013), ou ainda, de formação de professores e trabalho docente que utilizam tal ferramenta para qualificá-los.

Fabris (2024) utiliza Sennett (2013) para nos convidar a refletir sobre a importância de um trabalho de laboratório, onde o exercício, a experimentação e a criação pela artesanaria são vistos como essenciais para a qualificação das práticas pedagógicas e formativas. É dentro dessa perspectiva de "artesanaria" que se insere o LABDOC, um espaço que, ao privilegiar a experimentação pedagógica, propicia a construção de saberes a partir das experiências consolidadas. Esse ambiente de investigação e inovação é espaço-tempo em que a pesquisa (de)formação com as CPs das Escolas Municipais de Educação Infantil de Nova Hartz se desenvolveu, na busca por compreender e potencializar o desenvolvimento profissional das CPs e a qualificação da Educação Infantil no município, como veremos a seguir.

O conceito central do LABDOC, conforme apresentado ao longo deste trabalho, é o de um “laboratório” no sentido ampliado, que não se restringe às ferramentas físicas típicas de um laboratório científico e se constitui como um espaço de experimentação, criação e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Inspirado pela noção de artesanaria (Sennett, 2013) e pelos princípios da formação como (de)formação (Fabris, 2024), o LABDOC delineia-se como um campo de investigação ética e estética das práticas educativas. A ideia de “(de)formação”, nesse contexto, não se reduz à aquisição de novos saberes ou à aplicação de modelos formativos; implica, isso sim, um movimento contínuo de deslocamento e reconstrução das práticas e modos de ser, em um gesto ético, político e sensível de criação de si.

Entendo que o processo de (de)formação, a partir dos estudos foucaultianos, pode ser pensado “como um exercício que nos joga no conhecimento de si e do outro e na possibilidade da transformação” (Fabris, 2024, p. 39). É essa condição que se procurou criar no espaço do LABDOC para que todas as participantes acionassem em si a possibilidade de transformação. A (de)formação depende da ação de cada sujeito sobre si e sobre o outro, mas exige a posição ativa de cada um.

Esse movimento é intensificado pela introdução dos exercícios do pensamento, mobilizados nos encontros com as coordenadoras como estratégias e ou ferramentas de estranhamento, deslocamento e abertura à escuta e à criação. Pensar, como argumentam Masschelein e Simons (2014), é um gesto existencial que possibilita ao sujeito habitar o presente de forma consciente, cuidando da sua própria presença e da presença do outro. Para os autores, o presente mostra-se como uma lacuna que só pode ser vivida plenamente por meio do pensamento, entendido como uma ação ética e implicada. Assim, o LABDOC constrói-se como um espaço-tempo que convoca à presença — ao pensamento compartilhado, à escuta atenta, à análise do cotidiano. É onde as coordenadoras deixam de replicar práticas de formação

conservadoras e passam a criar, junto com as outras colegas de profissão e função, modos novos de formar e formar-se. Essa prática realiza-se como coformação, um movimento coletivo, artesanal e implicado, em que as ferramentas conceituais ganham vida por meio da experiência concreta, do diálogo e da invenção coletiva de sentidos.

Enquanto o LABDOC se afirma como espaço de intervenção e presença, ele também confronta modos antigos de formar que já não se sustentam na complexidade do presente. Não se trata de negar a tradição, mas de recusar repetições vazias que não são suficientes para explicar o presente. Para mostrar o que seria essa oposição ao que é conservador, ultrapassado, a Pesquisadora 1 esclarece que:

Quadro 11 – Da repetição à autoria: sentidos da (de)formação no LABDOC

*Quando a gente se propõe a dizer que é importante a gente **quebrar essa formação que vem de uma cultura formativa** extremamente... Eu não gosto de dizer a palavra “tradicional”, porque a tradição não é ruim em todo, ela é muito boa. A educação se faz com tradição. Então, não é isso, não é por ser tradicional, mas é por **ter algumas coisas que nós não podemos mais fazer e a gente continua fazendo**, mesmo na avaliação, mesmo no planejamento, mesmo na relação com o nosso aluno; é isso que a (de)formação vai pensar: como é que nós, que somos professores, **como é que nós planejamos, como é que nós avaliamos nosso aluno**. Então, a (de)formação exige um processo de a gente trocar a roupa de professor por dentro; não é só trocar por fora, mas é a gente se transformar como professor que abre mão de uma forma de fazer alguma coisa com o aluno, com vocês, com as colegas, por entender a formação de uma determinada forma (Pesquisadora 1).*

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa compreensão compartilhada sobre a necessidade de transformar os modos de formar sustentou a organização dos encontros no LABDOC, que se configuraram como espaços de experimentação, reflexão, coformação e (de)formação, abrindo caminhos para práticas mais conscientes, situadas e implicadas no cotidiano das CPs na Educação Infantil. Os encontros do LABDOC representaram um momento significativo de reflexão, de modos diferentes de pensar e fazer o trabalho docente e as docências e de aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias pedagógicas. Durante os encontros, as participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre práticas educativas, explorar abordagens pedagógicas e discutir estratégias para melhorar o planejamento e a organização do trabalho, visando a mais intencionalidade pedagógica.

Importante foi sempre reforçar os conceitos e as práticas que deles são decorrentes; não nos fixamos em modelos de práticas, pois mais importante é compreender os sentidos que de algumas práticas, saber quando utilizá-las e o que cada uma produz. Os encontros com as CPs foram organizados como intervenções e coformações, articulando exercícios de pensamento, escuta sensível, análise de registros pedagógicos e uso de ferramentas formativas criadas no

próprio laboratório. A seguir, apresento um quadro com as narrativas das CPs que fazem referência aos experimentos realizados no LABDOC e aos deslocamentos da ação formativa.

Quadro 12 – Os experimentos realizados no LABDOC e suas contribuições para a qualificação formativa das CPs

*"A gente tem que ter esse cuidado na forma como a gente coloca, **não obrigar** o professor a planejar de tal forma, **mas uma orientação** que vá conduzir o professor a ter esse olhar para o registro, a observação, que vai dar sequência nesse planejamento para o desenvolvimento das crianças"* (C4, LABDOC - maio).

"A escuta se tornou um elemento mais presente na minha atuação. Eu me dei conta de que nem sempre deixava espaço para os professores falarem sobre suas experiências." (C5, LABDOC - agosto).

*"Começamos a **experimentar outros formatos de reunião pedagógica**, tentando dar um pouco **mais de protagonismo para os professores**."* (C7, LABDOC - novembro).

*"Depois do LABDOC, eu comecei a trazer **mais perguntas para as formações e menos respostas prontas**."* (C2, LABDOC - novembro).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro, composto por narrativas das CPs, evidencia como os experimentos realizados no LABDOC contribuíram diretamente para a qualificação da ação formativa dessas profissionais. As experiências vivenciadas — com o uso de exercícios do pensamento, os momentos de escuta entre pares, as intervenções colaborativas com proposições de pautas pensadas nos laboratórios de planejamento e as reuniões pedagógicas com novos formatos — provocaram deslocamentos significativos na maneira como as CPs conduzem os processos formativos nas suas escolas. As falas apontam uma mudança de postura em relação ao planejamento, à escuta docente, à mediação e às intervenções nas formações, dialogando diretamente com os temas abordados nos encontros do LABDOC, como a importância de um planejamento aberto e responsivo e a centralidade do exercício do pensamento como prática formativa. Ao promover deslocamentos na forma de agir e pensar das CPs, o LABDOC constitui-se como espaço de coformação que valoriza a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas e implicadas com as infâncias.

Quanto ao planejamento, tema abordado em um dos encontros do LABDOC, as CPs reconhecem que a rigidez em seguir um planejamento engessado pode limitar a criatividade e o desenvolvimento infantil. Elas destacaram, inclusive, a necessidade de promover ambientes que encorajem a exploração e a descoberta. C4 traz esta preocupação: *"A gente tem que ter esse cuidado da forma como a gente coloca, não obrigar o professor a planejar de tal forma, mas uma orientação que vá conduzir o professor a ter esse olhar para o registro, a observação, que vai dar sequência nesse planejamento para o desenvolvimento das crianças"*.

Evidencia-se a importância de relatos de experiências entre as CPs, da escuta sensível e da reflexão coletiva sobre o planejamento pedagógico, elementos centrais nos encontros

formativos desenvolvidos pelo LABDOC. Pensar criticamente sobre o que cada uma faz em suas escolas e interrogar-se, além de interrogar as colegas, produz um espaço de intercâmbios importantes. Além disso, a discussão sobre o planejamento como um guia flexível dialoga diretamente com a abordagem do LABDOC de incentivo à coformação e de construção de práticas pedagógicas mais abertas e responsivas às necessidades das crianças que vivem suas infâncias. Esse momento de troca, em que cada CP compartilhou como suas professoras estavam organizando os planejamentos, propiciou a reflexão coletiva sobre práticas que podem ser ajustadas ou aprimoradas. Essa troca promoveu o reconhecimento das práticas efetivas e a compreensão das dificuldades comuns enfrentadas.

Outro conceito discutido foi o “exercício do pensamento”; essa ferramenta é apresentada como um exercício constante de questionamento e revisão das próprias ações e metodologias. Isso está alinhado com a visão de que o pensamento crítico deve ser uma parte constante da prática pedagógica, permitindo que as coordenadoras e professoras se questionem e ajustem suas práticas de acordo com as necessidades emergentes e as condições contemporâneas da educação infantil. Refletir é um processo que requer repetição constante, é um trabalho contínuo de autoconhecimento, e não só de conhecimento externo.

Pensar não implica que a coordenadora pedagógica deva perder de vista sua função como agente formadora; ao contrário, é crucial que ela se desafie constantemente, avaliando suas atitudes, tanto como indivíduo quanto como professora e coordenadora no exercício de suas funções. Estando à frente do trabalho pedagógico e em contato direto com o cotidiano escolar, a CP deve questionar/problematizar, junto com as professoras, o cenário educacional atual, considerando, por exemplo, as práticas em relação às normas e as orientações da Secretaria de Educação sobre celebrações e tradições. É fundamental utilizar a capacidade de raciocinar de forma crítica, compartilhando os pensamentos publicamente e resistindo à tendência de simplesmente seguir instituições e sistemas, sem reflexão crítica. O exercício de pensamento exige isto: abrir-se ao diálogo, acolher a escuta do outro e refletir sobre o que fazemos, de que maneira e por quais motivos, seja na atuação individual, seja no trabalho coletivo. Como argumentam Masschelein e Simons (2014, p. 14), “Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação, como sendo uma inserção no tempo, um início através do qual as forças (histórica, psicológica, social...) atuam.

Esse processo é intensificado por estratégias e ferramentas como os exercícios do pensamento, apresentados nos encontros do LABDOC, que instigaram as participantes a deslocarem-se de lugares de certeza para zonas de indagação, como ilustrado nas Figuras 13 e 16, apresentadas no subcapítulo 6.3 - O LABDOC em movimento: intervenções,

experimentações, coformação e (de)formação. Esses exercícios não buscavam respostas prontas, mas aberturas para o pensamento, provocando um necessário estranhamento do ato formativo. É nesse contexto que se insere o LABDOC como campo de investigação ética e estética das práticas educativas, onde o pensar e o agir se entrelaçam em um movimento contínuo de desestabilização e reconstrução dos modos de ser coordenadora na Educação Infantil. No entender de Larrosa (2018, p. 22),

A experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo.

Os exercícios do pensamento tornaram-se parte dos experimentos e movimentos coformativos das coordenadoras, e é nesse movimento de desengate que eles atuam, mobilizando as coordenadoras para além das respostas prontas e fazendo do próprio pensar uma prática formativa viva e implicada. É onde os conceitos ganham vida, porque são compreendidos e incorporados, e é assim que operam na criação das ações pedagógicas. Constrói-se um saber-fazer em que todas sabem o que fazem, porque fazem e criam juntas o como fazer.

O LABDOC atua como um campo de criação onde se exercitam o pensamento e a crítica sobre a prática, tal como defendido por Foucault (1996), para quem o pensamento é sempre atravessado pelas relações de saber-poder e pela subjetividade. É nesse território de pensamento e criação que o LABDOC se inscreve ao permitir que a prática pedagógica seja olhada como matéria viva, digna de atenção e escuta, transformando registros cotidianos, como a ata de uma reunião, em práticas formativas de coautoria e reflexão partilhada.

A seguir, a imagem da ata de uma reunião pedagógica ilustra a prática de coformação por meio do exercício de pensamento. A coordenadora, em parceria com as docentes, analisa ações referentes aos momentos de microtransições educativas – sem julgamento, somente com o intuito de qualificar o cotidiano das crianças. Aqui, a coformação expressa-se como um gesto ético-estético de construção coletiva do saber, no qual a escuta sensível e a partilha de experiências se tornam práticas de cuidado de si e do outro. O pensamento, nesse movimento, deixa de ser um ato solitário e torna-se uma prática situada e compartilhada.

Figura 20 - Ata de reunião pedagógica de uma das EMEIs de Nova Hartz - Excerto 5

professoras da turma e que a equipe diretiva estará sempre disponível para auxiliar no planejamento e na prática das microtransições, pois nosso objetivo é proporcionar uma jornada educativa potente e de bem-estar para todos os alunos. Dando continuidade, realizou-se uma reflexão sobre os momentos de microtransição na t.b.t. Aquella, através de um vídeo que mostrava trechos das rotinas da escola, enfatizando que não estamos julgando as ações das professoras. Durante o vídeo a maioria das professoras disse não perceber certas ações na rotina diária, realizou-se um diálogo referente a estratégias para qualificar as microtransições em nossa escola, todas colaboraram com sugestões em especial de ações para aprimorar e incentivar a autonomia das crianças. Após a troca de experiências e de estratégias, a diretora deu continuidade à reunião informando alguns recados e lembrando combinados para o bem andamento da escola, foi pedido também, que cada turma liste materiais e recursos pedagógicos que considere útil para o ambiente escolar. Para finalizar foi oferecido aos presentes uma sopa no pão, juntamente com um cartão, com um chocolate Prestigio, com a frase "é um Prestigio poder contar com você nas Transições!", agradecendo assim pela colaboração de todas para a qualificação das microtransições em nossa escola. Nada mais havendo a contar, encerra-se a presente ata que será assinada por mim e demais participantes. Nova Hartz, quinze de Agosto de dois mil

Fonte: Livro de atas de reuniões pedagógicas - Escola 2 (2024).

Ao priorizar os relatos de experiências, a escuta e a reflexão coletiva, a coformação torna-se uma prática formativa muito explorada; no ensinar uma à outra, no desenvolver da coparticipação nos processos formativos, cada uma aprende mais, incorpora os sentidos e o saber-fazer de cada conceito trabalhado. Esse movimento está alinhado com a proposta do LABDOC de promoção de espaços coletivos de reflexão e desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar.

Também é relevante ressaltar o entendimento de que a formação continuada “[...] não acontece somente em cursos, seminários e palestras, mas também na ação pedagógica, na troca com colegas de trabalho, na participação em outras funções dentro do espaço escolar” (Pereira, 2020, p. 8). Esse entendimento mais ampliado e situado da formação continuada materializou-se nos encontros do LABDOC por meio de experimentos formativos que propiciaram práticas colaborativas e reflexivas entre as CPs. O LABDOC, dessa forma, tornou-se um espaço potente

de formação como (de)formação e coformação, como pode ser visto nas falas recorrentes das CPs no Quadro 13.

Quadro 13 – O LABDOC como espaço de (de)formação e coformação

*"O LABDOC foi um espaço em que eu pude olhar para minha prática e **perceber outras formas de fazer formação.**"* (C3, LABDOC - setembro).
*"Comecei a olhar para os cotidianos das professoras com **mais sensibilidade depois do LABDOC.**"* (C7, LABDOC - novembro).
"As discussões no LABDOC abriram espaço para questionar nossas rotinas e buscar práticas mais colaborativas e formativas." (C5, LABDOC - novembro).
"Senti que a gente se formava junto, que não era uma formação para nós, mas com a gente." (C2, LABDOC - novembro).
*"E também porque, ao **me colocar no lugar delas [professoras],** percebo que precisamos ter um **domínio maior do conteúdo para poder conversar com elas** [sobre o planejamento]. Elas farão perguntas e levantarão questões."* (C3, LABDOC - novembro).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao favorecer um ambiente de escuta, trocas e exposição mútua, o LABDOC mobilizou saberes diversos por meio de experiências partilhadas, que só se tornam formativas quando há espaço para o questionamento e para o diálogo. Como aponta Nóvoa (2019), é no movimento de troca com os pares que a formação continuada encontra seu real sentido, não como repetição de modelos, mas como criação coletiva e investigativa de modos de fazer docente. Esse espírito colaborativo também pode ser compreendido como uma prática em constante construção, que exige disposição para se afetar pelo outro, reconhecer os próprios limites e, a partir disso, construir novos saberes em comum. A cooperação, como lembra Sennett (2012), precisa ser cultivada e aprofundada, especialmente quando envolve relações com o diferente — e é nesse desafio que se evidencia seu valor formativo.

A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação toma-se um grande esforço (Sennett, 2012, p. 9).

Essa ideia alinha-se à experiência relatada por C3: *"E também porque, ao me colocar no lugar delas [professoras], percebo que precisamos ter um domínio maior do conteúdo para poder conversar com elas [sobre o planejamento]. Elas farão perguntas e levantarão questões."* A fala de C3 evidencia a necessidade de que as CPs ampliem seus conhecimentos para mediar discussões com os professores, antecipar questionamentos e promover reflexões mais aprofundadas. Trata-se de construir condições para realizar intervenções pontuais, a partir do que as docentes dizem, pensam e fazem. É uma fala amorosa e, ao mesmo tempo, corajosa, por permitir que venham à tona tanto os saberes quanto os não saberes — aspecto fundamental em um espaço formativo que valoriza a escuta e a vulnerabilidade. Esse processo está

diretamente conectado à proposta do LABDOC de fomentar o pensamento crítico, a coformação, o estudo, preparando as coordenadoras para atuarem como mobilizadoras e incentivadoras de uma cultura formativa na Educação Infantil que considere os saberes profissionais, as experiências compartilhadas e uma docência sensível às especificidades das infâncias (Piva, 2025).

Vivenciar os encontros como processos coformativos, à luz da proposta de pesquisa como (de)formação, deslocou as CPs e a mim para outro modo de estar na formação, em um aprender que acontece junto, em companhia. Estar nesse lugar exigiu escuta atenta de saberes e experiências, acolhendo outros pontos de vista e confrontando-os com nossas próprias concepções. Trata-se de sustentar um espaço de abertura, apoiado na ética do diálogo, em que o pensamento se movimenta. Isso porque assumimos, com responsabilidade e coragem, o desafio de viver o duplo sentido presente no conceito de (de)formação, pois quem forma também se deixa afetar, se desfaz e se refaz no encontro com o outro (Fabris, 2017).

Esse pensar, trabalhar no coletivo, vai ao encontro da proposta de trabalho do LABDOC:

[...] os movimentos coletivos potencializam as relações entre universidade e escola e entre professores iniciantes e professores experientes. Essas relações podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas. Esperamos, ainda, que cada professor assuma sua profissão como um trabalho que precisa do outro e que se abra para viver as experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2022, p. 121).

Ao criar essas oportunidades de coformação que envolvem a relação entre universidade e escola, tive como intuito que as coordenadoras se vissem como parte de um processo de coformação, reconhecendo a importância de aprender e desenvolver juntas, de modo a enriquecer a prática formativa em contextos diversos. Dessa forma, é possível compreender o LABDOC como um espaço privilegiado onde se entrelaçam pesquisa, docência e processos formativos, um lugar onde uma formação continuada toma como ponto de partida as vivências concretas da prática pedagógica. Essa proposta alinha-se à perspectiva de diversos estudiosos da educação que defendem uma formação construída a partir do cotidiano escolar e articulada com momentos de aprofundamento teórico. Libâneo (2013, p. 68-69), por exemplo, pondera:

[...] a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho.

Esse entendimento é reforçado quando se observa que, no LABDOC, tais articulações ganham concretude nas práticas formativas vivenciadas com as CPs. Nesse sentido, o

LABDOC, como espaço formativo, reconhece a escola como lugar de produção de saberes e promove a indissociabilidade teoria-prática, favorecendo o desenvolvimento profissional crítico e situado da CP, que desenvolve um importante trabalho como articuladora e formadora. Observa-se isso na narrativa de C1: “*As discussões no LABDOC abriram espaço para questionar nossas rotinas e buscar práticas mais colaborativas e formativas.*” (LABDOC - setembro). Essa perspectiva é convergente com o que propõem Diaz e Perez (2023, p. 56) ao descreverem um conjunto de ações formativas essenciais à atuação da CP, que envolvem

Levantar os saberes docentes e as necessidades formativas com base na leitura de planejamentos, observação de aulas e escuta do grupo. Desenvolver um plano de formação continuada em serviço, partindo do levantamento das principais necessidades formativas e contemplando diferentes estratégias: planejamento em conjunto com os docentes; desenvolvimento de pautas de reuniões formativas; observação de aulas e análise de planejamentos seguidas de devolutivas; tematização da prática; registros reflexivos dos professores etc. Acompanhar a ampliação dos saberes e os avanços no desenvolvimento profissional dos docentes e replanejar as ações de formação de acordo com as necessidades identificadas.

Portanto, é no entrelaçamento entre a experiência coletiva, o compromisso ético-estético e a atuação artesanal da coordenadora pedagógica que a formação continuada se reinventa como prática viva no contexto da Educação Infantil. Os encontros do LABDOC representaram um momento significativo de aprendizado e reflexão sobre metodologias pedagógicas nas infâncias. Neles, enfatizou-se a importância do planejamento e da organização de reuniões pedagógicas que abordem temas situados na realidade e nas demandas de cada escola, o que implicará uma análise profunda de contextos de aprendizagem, espaços circunscritos e propostas de sessão a fim de promover a discussão sobre estratégias para um ambiente educativo mais integrado e acolhedor na Educação Infantil.

Durante os encontros, destacou-se a valorização das experiências e interações das crianças no processo de ensino, e reforçou-se a compreensão de que elas aprendem com e entre seus pares. Observou-se também uma atenção especial à compreensão das pedagogias participativas, que vinham sendo estudadas no campo da Educação Infantil do município, assegurando-se que o direcionamento pedagógico fosse bem fundamentado e apropriado pelas profissionais.

Os relatos indicam que o compartilhamento de experiências entre diferentes escolas foi um dos aspectos mais enriquecedores do LABDOC. As CPs tiveram chance de conhecer novas realidades e de adotar práticas inovadoras em suas instituições, não só as replicando, mas compreendendo-as em suas possibilidades formativas e educativas. Esses momentos ampliaram o olhar para o cotidiano escolar e potencializaram a reflexão crítica sobre as práticas, o que

fortaleceu a construção coletiva do conhecimento e a comunidade educativa. O exercício de problematizar, junto com as CPs, os desafios e demandas da Educação Infantil em Nova Hartz promoveu um engajamento mais profundo, baseado na ideia de pensar *com* as professoras — e não *sobre* elas. Essa mudança de postura desvela a potência de uma formação que se constrói na escuta, no afeto e na presença — uma formação que rompe com lógicas verticais e institui modos outros de ser e fazer Educação Infantil.

A experiência coformativa vivida no LABDOC não se limitou à apropriação de ferramentas técnicas ou metodológicas; foi além e instaurou um movimento de transformação subjetiva e coletiva nas CPs. Ao se implicarem em práticas de escuta, escrita, criação e análise coletiva, elas se deslocaram de um lugar prescritivo para ocupar uma posição de autoria na formação, tornando-se artesãs de processos formativos mais sensíveis aos tempos e aos sujeitos da escola. Esses deslocamentos, ainda em curso, provocaram novas formas de compreender e exercer a função de formadora e instauraram sentidos outros para a prática cotidiana da coordenação. É nesse contexto que se insere o próximo grupo de sentido, em que procuro evidenciar as marcas e os sentidos atribuídos pelas CPs à formação vivida no LABDOC, mostrando o que dessa experiência permanece, ressoa e se reinventa nos territórios das Escolas de Educação Infantil de Nova Hartz.

7.3 MARCAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA (DE)FORMAÇÃO NO LABDOC

Neste grupo de sentido, tento compreender quais marcas ficaram e quais sentidos foram atribuídos pelas CPs à formação vivida no LABDOC, especialmente no que se refere à ressignificação de suas funções e à apropriação de práticas e conceitos que passaram a compor seus cotidianos escolares. Com base nos registros do Padlet “O que mudou com o LABDOC?” e nos excertos das falas das CPs, é possível identificar três núcleos de sentidos recorrentes: o reconhecimento da função como formadora; a ampliação da escuta, da mediação e da intervenção dialógica; e a transformação da prática pedagógica a partir da coformação.

Como já descrito no item “6.3.8 Oitavo encontro LABDOC (de)formação com as coordenadoras de Educação Infantil”, como estratégia de sistematização e reflexão do percurso formativo construído no LABDOC, utilizei um Padlet colaborativo com as CPs, que foram convidadas a compartilhar suas percepções sobre os impactos daquele processo em suas práticas. Minha intenção, ao propor esse instrumento, foi criar um espaço de escrita coletiva e

reflexiva para que as CPs pudessem revisitar o caminho percorrido durante os encontros e, a partir disso, nomear as marcas, os sentidos, os deslocamentos e os aprendizados que atravessaram suas práticas e suas funções. Pensei esse Padlet não só como espaço de avaliação do processo, mas também como uma estratégia ou ferramenta formativa, alinhado à concepção de formação como (de)formação, que convoca cada sujeito a olhar-se, interrogar-se e reinventar-se a partir da experiência vivida.

Para provocar a reflexão, elaborei algumas perguntas disparadoras a fim de ativar a memória do processo e instigar uma análise crítica das trajetórias formativas de cada uma. A questão que conduziu esse movimento foi: “O que mudou para você com o LABDOC?”, tendo como base o trabalho das CPs na formação continuada, nas reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola. Ao responderem, as coordenadoras puderam refletir sobre os avanços, os desafios que permaneciam e, principalmente, as transformações no modo de pensar e conduzir o trabalho pedagógico junto às suas equipes, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 14 – Padlet: O que mudou com o LABDOC?

*Para mim, esse foi um ano desafiador, com **uma responsabilidade que no início gerou certa insegurança**. Com certeza, os encontros do LABDOC foram indispensáveis nesse processo, **trazendo acolhimento e conhecimento**. Com relação ao resultado desse estudo, acredito que o **LABDOC vem tendo um papel transformador na qualidade da Educação Infantil da rede municipal** (C1 - Padlet).*

*A participação nos encontros do LABDOC **proporcionou-me inquietude**, uma vez que **me fez buscar mais conhecimentos sobre os conceitos das abordagens pedagógicas** (contexto de aprendizagem, território de aprendizagem, espaços circunscritos e proposta ou sessão de aprendizagem). Esses **conceitos precisavam estar bem claros** para que, através das reuniões pedagógicas, **pudéssemos pensar, avaliar e refletir sobre as microtransições no cotidiano da Educação Infantil**, para então **planejar e construir estratégias que venham a favorecer um ambiente educativo acolhedor e integrado** (C2 - Padlet).*

*Adorei nossos encontros, com certeza, **acrescentaram em muito no fazer pedagógico, no liderar**. As trocas com as colegas, textos, vídeos, visitas nas escolas, foram significativos. Momentos afetuosos, acredito que **dessa forma precisa acontecer nas escolas, entre equipes e com as crianças** (C3 - Padlet).*

*Foi um ano de muitas aprendizagens, **desafios que me fizeram crescer como pessoa e profissionalmente**. Com certeza, muitas lições terei na minha bagagem como coordenadora, e as colocarei em prática para os próximos anos (C4 - Padlet).*

*Mesmo tendo uma longa bagagem prática como coordenadora, **neste ano, a prática através das reuniões/laboratório trouxe uma experiência muito boa e veio a somar**. A troca de experiências e vivências nas escolas foi de considerável importância no processo de avançar nas práticas e transições na aprendizagem significativa de nossas crianças neste ano (C5 - Padlet).*

*Com essas experiências e estudos, conseguimos **levar para nossas escolas novas estratégias e formas diferentes de planejar e elaborar nossas reuniões pedagógicas, tornando-as mais formativas**. Essa nova visão de planejar e organizar o trabalho pedagógico traz muitas dúvidas e inquietudes, mas, com o apoio da rede e da equipe, torna tudo mais fácil e possível (C6 - Padlet).*

*Os encontros do LABDOC foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento da minha atuação enquanto coordenadora. Os estudos e reflexões realizados proporcionaram um grande aprendizado e compreensão sobre a nova metodologia que o município está implantando. Além disso, **esses encontros foram essenciais para nos dar clareza sobre o direcionamento pedagógico com o grupo de professores**, permitindo-nos promover reuniões mais formativas e momentos de reflexão sobre nossa prática cotidiana e possíveis mudanças. Outro ponto que gostei muito em nossos encontros **foi a oportunidade de conhecer as demais escolas do município e um pouquinho da realidade de cada uma delas** (C7 - Padlet, grifos nosso).*

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 14 - Padlet: O que mudou com o LABDOC, com trechos retirados do Padlet, evidenciou a percepção de que o LABDOC foi um espaço de acolhimento, aprendizagem e pertencimento formativo, onde as CPs se sentiram reconhecidas e provocadas a pensar com mais profundidade sobre sua atuação. A fala de C1 sintetiza esse sentimento: *“os encontros do LABDOC foram indispensáveis nesse processo, trazendo acolhimento e conhecimento”*. Já C3 menciona: *“Momentos afetuosos, acredito que dessa forma precisa acontecer nas escolas, entre equipes e com as crianças”*. Esses relatos evidenciam que, mais do que uma formação técnica, o LABDOC foi compreendido como um território de criação e cuidado, em que o vínculo entre pares favoreceu a experimentação de outros modos de estar e agir na escola. Essas mudanças revelam que as CPs não apenas se apropriaram de novos conceitos, como também passaram a exercer sua função com mais autoria, presença e sensibilidade.

Os relatos sistematizados no Padlet mostram que as experiências vivenciadas no LABDOC foram compreendidas como potentes para fortalecer a função formadora, ampliar os repertórios pedagógicos e qualificar a escuta e a mediação no cotidiano escolar. Como sintetiza uma das participantes: *“Com essas experiências e estudos, conseguimos levar para nossas escolas novas estratégias e formas diferentes de planejar e elaborar nossas reuniões pedagógicas, tornando-as mais formativas.”* (C6 - Padlet).

Pode-se dizer que, além de um instrumento de avaliação, o Padlet foi uma prática formativa que convocou as CPs a retomarem o percurso vivido, a reconhecerem os avanços e a nomearem os desafios ainda presentes. Esse movimento reafirma que os processos de formação não se encerram no fim de um ciclo, ou seja, eles seguem como práticas contínuas de análise, reflexão e transformação de si, das docências e das funções e posições das coordenações pedagógicas na EI. Diante desse cenário, observou-se que os sentidos atribuídos ao LABDOC são de um espaço que provoca, mas também sustenta; que desafia, mas também acolhe. Um espaço em que a formação se dá no entrelaçamento entre saberes, experiências e relações, espaço que deixa marcas nos modos de ser, pensar e agir das coordenadoras; espaço que produz novos sentidos para suas atribuições no cotidiano escolar, mas acionando o pertencimento, o engajamento e a coragem para mudar, como pode ser visto no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Novos sentidos atribuídos à atuação da CP no cotidiano escolar

“No início, foi difícil romper com a rotina antiga, mas aos poucos as novas propostas foram sendo incorporadas.” (C1, LABDOC- novembro)
“Entendi que coordenação não é apenas controlar, mas ouvir e problematizar junto com a equipe.” (C2, LABDOC- novembro)
“Foi no diálogo com as outras CPs que consegui entender melhor os desafios, que também são meus.” (C6, LABDOC- novembro)

“Cada uma trazia uma experiência, e isso nos ajudava a construir caminhos possíveis, sem receita pronta.”
(C3, LABDOC- novembro, grifos nosso).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro explicita deslocamentos na compreensão da função. A frase de C2 – *“Entendi que coordenação não é apenas controlar, mas ouvir e problematizar junto com a equipe”* – mostra a emergência de um novo *ethos* da coordenação, pautado na escuta e na problematização coletiva. Também é relevante o reconhecimento do saber partilhado como construção coletiva, conforme afirma C3: *“Cada uma trazia uma experiência, e isso nos ajudava a construir caminhos possíveis, sem receita pronta”*. O LABDOC, assim, operou como um espaço de reinvenção da autoridade pedagógica, desestabilizando práticas cristalizadas e convidando à coautoria.

Os experimentos e experiências vividas nos encontros do LABDOC - Nova Hartz, marcados por escuta sensível, coformação e exercício coletivo do pensamento, evidenciaram importantes aprendizados e deslocamentos na atuação das CPs da Educação Infantil. Esses movimentos, mobilizados por exercícios de pensamento, escuta e experimentação, possibilitaram identificar sentidos atribuídos pelas participantes à sua função e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. As marcas deixadas pelo LABDOC nas coordenadoras não são apenas memórias de uma formação pontual, mas experiências que seguem reverberando nas escolas e produzindo novos modos de ser e fazer formação. Nessa perspectiva, ser CP passa a significar ser artesã de tempos e espaços de aprendizagem, alguém que organiza, escuta, experimenta e transforma – consigo mesma, com os professores, com as crianças. Esses movimentos formativos vivenciados no LABDOC alinham-se ao que Ibernón (2010, p.50-51) define como pilares de uma formação continuada crítica e transformadora:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Verificou-se também um movimento de aproximação e de partilha entre as escolas; diferentes realidades foram analisadas à luz das práticas das colegas, e estratégias inovadoras puderam ser criadas ou adaptadas aos contextos locais. Esse processo reafirma o LABDOC

como espaço empírico de experimentação e (de)formação, no qual, como explica Fabris (2017), a formação não se dá como mera adição de saberes, mas como deslocamento, estranhamento e reconstrução de si, das práticas e das relações com o conhecimento. Ganham lugar os estudos coletivos, os momentos de escuta e análise das práticas docentes, a mediação pedagógica por meio de textos, perguntas disparadoras e experimentações.

Os sentidos atribuídos à formação vivida no LABDOC apontam para transformações nos modos de ser CPs que vão além de seguir normas e roteiros preestabelecidos. As CPs apropriaram-se dos conceitos e com eles passaram a criar práticas de coordenação, desdobrando tais fundamentos em ações formativas junto com as professoras da Educação Infantil. Esse processo evidencia um índice de continuidade importante, ou seja, a formação não se encerrou nos encontros do LABDOC – ela segue reverberando nas práticas cotidianas das escolas e gerando movimento, reflexão e novas criações.

Conforme evidenciado anteriormente, a análise das atas das reuniões pedagógicas mostrou transformações significativas na condução desses encontros após a experiência formativa de coformação e (de)formação no LABDOC. Observe-se que, antes da formação, as reuniões tinham um caráter predominantemente administrativo, com pouca participação dos professores e escassez de momentos de reflexão crítica sobre as ações docentes e as funções das CPs. No decorrer dos encontros do LABDOC - Nova Hartz, os registros passaram a evidenciar uma abordagem mais dialógica, formativa e de intervenção, com maior envolvimento das CPs na intervenção e proposições para discussão pedagógica, análise das docências e de outras questões e incentivo à participação ativa das docentes. Além disso, os temas envolvidos foram mais alinhados às demandas da Educação Infantil. Alguns materiais usados nos encontros do LABDOC foram levados para as reuniões pedagógicas, promovendo estudos, relatos e análises de experiências, planejamento coletivo e formação como (de)formação.

Essas mudanças sinalizam a apropriação, pelas CPs, de um novo modo de sentir, compreender e exercer sua função, atravessada pelos princípios da coformação e da (de)formação. Os registros deixam ver que conceitos e ferramentas discutidos no LABDOC — como a escuta das infâncias, a problematização das microtransições, a documentação pedagógica e o planejamento como processo vivo — começaram a ser incorporados às reuniões pedagógicas e aos processos formativos nas escolas. Temas como alimentação, acolhimento, cotidiano, tempos e ritmos da infância passaram a ser analisados com base em textos, perguntas disparadoras, experiências vividas e estudo coletivo, como reflexo do que foi vivido no LABDOC.

Diante disso, observa-se a possibilidade da constituição de um *ethos* formativo em cada escola, construído junto às professoras da Educação Infantil e à comunidade escolar. Essa ética da formação expressa-se na escuta dos tempos da infância, na valorização da experiência, na mediação e intervenção sensível e no compromisso com a coletividade. Como Placco (2009, p. 59) adverte,

Não podemos 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 o resultado de sua intencionalidade.

Além disso, observou-se o fortalecimento do vínculo entre as coordenadoras e suas equipes docentes, marcado pela ampliação do diálogo, pela escuta ativa e pela valorização da experiência compartilhada como potência formativa. De acordo com Almeida (2017), ser ouvido implica ser levado a sério, o que contribui para que a pessoa se sinta valorizada em suas ideias e sentimentos. Quando há uma escuta ativa e sensível, a resposta recebida valida a autoestima do sujeito e fortalece uma conexão interpessoal essencial para o seu bem-estar psicológico. É assim que a CP deixa de ocupar apenas um lugar de controle e orientação e passa a ser reconhecida — e a reconhecer-se — como uma formadora que aprende com as professoras e junto delas, assumindo uma postura de implicação ética e autoria no processo formativo.

[...] os coordenadores devem ser capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica que só sua solidariedade tornará aceitável (respeitando os problemas por mais triviais que pareçam, mas rigorosos com o processo de reflexão, planejamento e avaliação...) (Imbernón, 2000, p. 95).

Em vez de somente fornecer conteúdos, o LABDOC provocou nas CPs uma (de)formação transformando os modos de ver, escutar e agir na escola. A formação vivida passou a reverberar nos cotidianos e instaurou novas práticas e sentidos, que sinalizam uma travessia em direção à construção de um *ethos* formativo próprio em cada contexto, tecido no encontro entre teoria e experiência, entre coordenação e docência, entre escuta e criação. Essas marcas mostram que o LABDOC operou como um espaço/tempo um potente na coformação e na (de)formação, tanto para as CPs quanto para as professoras da Educação Infantil, uma vez esses experimentos e experiências foram levados para o cotidiano da escola, e incorporados à profissão das coordenadoras pedagógicas.

Portanto, marcas do LABDOC foram inscritas no cotidiano escolar, em uma prática que se transforma não pela simples adoção de técnicas novas, mas pela reconfiguração do modo como a CP se posiciona diante dos processos formativos. As reuniões passam a ser compreendidas e vividas como territórios de formação, de escuta sensível e de exercício do pensamento coletivo – indícios potentes de que a formação como (de)formação produz deslocamentos nas práticas e na própria constituição da identidade profissional das CPs. As CPs deixam de assumir exclusivamente a posição de gestoras para ocupar o lugar de formadoras que pensam e constroem, junto com as professoras, espaços de reflexão, autoria e criação pedagógica, empoderando as docentes para pensarem suas ações docentes por si próprias. Nesse sentido, faz eco a reflexão de Ball na entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 309):

Não vejo muita vantagem em tentar dizer às pessoas o que elas deveriam pensar ou o que deveriam fazer. Isto é tanto intelectualmente arrogante, como algo sem sentido. O que estou tentando fazer através do meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e 'alternativamente' - conceitos, ideias, abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas.

Essa perspectiva repercute no *ethos* formativo que se constrói no LABDOC, em uma formação que convida à autonomia, ao pensamento crítico e à criação de outras possibilidades para a docência e para a coordenação. Assim, este estudo apresentou a experiência do LABDOC como um espaço de coformação onde a função da coordenadora pedagógica foi não somente debatida, mas recriada a partir do vivido. Nesse espaço, formação e pesquisa fundiram-se no movimento de colocar em análise modos de fazer, de pensar e de sentir a escola e seus desafios cotidianos. É nesse sentido que a formação se afirma aqui como um processo de (de)formação — uma travessia que transforma e nos transforma.

Essas marcas e sentidos atribuídos à formação vivida no LABDOC evidenciam que a experiência formativa foi além da transmissão de conteúdo ou da prescrição de práticas: ela instaurou deslocamentos significativos na forma como as CPs compreendem a si mesmas, suas funções e os contextos nos quais atuam. Ao se implicarem nos processos de coformação e (de)formação, as CPs passaram a ocupar um lugar mais autoral e ético-político, tecendo sentidos em estreita relação com as professoras, com as infâncias e com os desafios concretos das escolas de Educação Infantil.

Nesse percurso, a formação deixa de ser vista como evento pontual e passa a ser vivida como processo contínuo, enraizado no cotidiano, em que pensar, escutar, escrever, problematizar e planejar se tornam atos formadores — de si, do outro e da instituição. A atuação das CPs, então, desloca-se de uma função de mediação e intervenção técnica para um saber-

fazer artesanal e sensível, que reorganiza os tempos e os espaços escolares a partir do compromisso com a escuta e com a transformação, mas guiados sempre pela concepção de infância e criança, que precisa ser o “fio de ouro” que toca em todas as decisões de uma formação e da Educação Infantil.

Os sentidos emergentes dessa experiência — como pertencimento, diálogo, escuta ativa, mediação crítica, autoria e corresponsabilidade — anunciam um modo outro de conceber a função da coordenação pedagógica: não como extensão da gestão, mas como prática formativa com potência de transformação institucional. A experiência do LABDOC, nesse sentido, reafirma a ação estratégica da formação continuada situada na coformação e na (de)formação, capaz de romper com modelos engessados e de sustentar políticas públicas que reconheçam a complexidade e a centralidade do trabalho formativo das CPs na Educação Infantil.

8 O LABDOC COMO *ETHOS* FORMATIVO

O presente estudo teve como objetivo central analisar e compreender a atuação da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil de Nova Hartz, investigando de que maneira a formação como (de)formação desenvolvida pelo Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) pode contribuir para a qualificação dessa função. Sem dúvida, a pesquisa propiciou muitas reflexões coletivas e autorreflexões sobre a atuação profissional de cada coordenadora, bem como sobre os impactos que a formação continuada pode ocasionar no desempenho docente, na qualidade da Educação Infantil, de modo especial, e na Educação como um todo. A partir das questões investigativas formuladas, procurei entender de que modo os encontros (de)formação transformam e possibilitam a criação de outras formas de ser e atuar como CPs.

Na análise, observou-se que o LABDOC foi um espaço significativo para a reflexão e transformação das práticas formativas das coordenadoras. A intervenção e os experimentos realizados nos encontros do LABDOC desencadearam novas abordagens para o exercício da coordenação pedagógica e fomentaram mudanças na atuação das coordenadoras, gerando marcas de qualificação na função que exercem. A introdução dos conceitos e práticas da (de)formação comprovou ser uma estratégia eficaz para promover a revisão crítica e o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Trata-se de um processo que teve início no contexto da formação em laboratório, mas que tende a perpetuar-se nas escolas, mesmo que o município de Nova Hartz não mantenha a continuidade formal desse modelo formativo. As coordenadoras vivenciaram uma experiência coformativa profunda, que provocou transformações em seus modos de pensar e agir, o que poderão levar para as suas escolas, não como modelos, mas como concepções que entenderam e que podem ser compartilhadas em experiências no ambiente escolar.

É nesse momento que penso entender o que significou criar esse espaço formativo junto com as CPs. Quais foram os princípios, as formas de ser e agir que movimentaram cada um dos encontros do LABDOC? Só agora, no final das análises, fica mais claro que o LABDOC propiciou outro entendimento e concepção de formação, mas o que circulou e orientou cada encontro foi a concepção de criança e infância. Essa compreensão fez-se presente em cada encontro como foco e mobilizador dos experimentos e experiências, compondo a cultura de pertencimento ao mundo infantil da criança contemporânea.

Chego a este momento de fechamento da pesquisa atravessada por múltiplos sentimentos, tensionamentos e descobertas que foram se constituindo a partir dos movimentos

formativos vividos no LABDOC - Nova Hartz, em diálogo constante com as CPs da Educação Infantil do município e com minha própria trajetória como educadora, formadora e pesquisadora. Nesse percurso, foi possível compreender que qualificar a atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil não se resume em oferecer conteúdos prontos e prescrever metodologias ou modelos de intervenção. Pelo contrário, este estudo evidencia que a transformação dessa função exige processos formativos em que se considerem a complexidade do humano, as singularidades de cada contexto e, sobretudo, a construção de um *ethos* formativo comprometido com as infâncias e com as crianças, nossos alunos nas escolas da rede municipal de Nova Hartz, para que as práticas educativas sejam transformadas, com base nos conceitos e, por isso, no saber-fazer das professoras CPs.

Os experimentos realizados no LABDOC – práticas de escuta, análise, reflexão, e experiências de coformação – mostraram-se potentes práticas formativas de (de)formação. Por meio deles, as CPs permitiram-se habitar outros lugares formativos, gradativamente deixando o lugar de transmissoras de conteúdo ou de gestoras de tarefas administrativas, para ocupar a posição de formadoras que constroem, junto com as professoras, espaços de autoria, reflexão, pensamento e criação. Espaços, portanto, que transpiram criança e infância. Podemos dizer que esse *ethos* formativo das infâncias alimenta a dimensão estética da docência e da coordenação pedagógica.

Esta pesquisa possibilita afirmar que as reuniões pedagógicas deixaram de ser compreendidas como um espaço burocrático e prescritivo, tornando-se uma extensão do próprio laboratório nas escolas — células vivas do LABDOC —, nas quais as práticas de coformação começaram a ganhar corpo. Nos encontros, a escuta sensível, os questionamentos coletivos e a análise das práticas foram centrais e sinalizaram um deslocamento importante na forma como as CPs passaram a exercer sua função.

Diante disso, defendo como tese desta pesquisa de mestrado que a qualificação da atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil passa, necessariamente, pela construção de experiências formativas que promovam deslocamentos de concepções, práticas e modos de ser coordenadora – experiências sustentadas pela ética do “exercício do pensamento”, da escuta, da autoria pedagógica, acionadas pela coformação entre os pares. Trata-se de um movimento que só se efetiva quando as CPs se implicam na (de)formação de si, permitindo-se tensionar suas próprias certezas e, com isso, produzir outras formas de habitar o cotidiano escolar, inscritas em outras “verdades” pedagógicas, as quais são apresentadas e problematizadas por meio de experimentos e experiências, e não simplesmente por cópias e

modelos prontos. São formas que se inscrevem nas subjetividades e fazem parte dos modos de ser e fazer das CPs.

Este percurso também me propiciou compreender que a transformação da função de CP, mais do que a disposição individual, exige a criação de condições institucionais e coletivas que sustentem processos formativos contínuos e comprometidos com as infâncias e as crianças. As CPs que participaram do LABDOC demonstraram que, ao se deslocarem de práticas prescritivas para práticas de autoria, também provocaram deslocamentos nas professoras de suas escolas, instaurando outro modo de pensar e viver a formação e de ser professora de EI.

Ao analisar os movimentos formativos produzidos nesta pesquisa, reconheço que eles dialogam com alguns apontamentos presentes nas pesquisas de Feitosa (2018), Deus (2021) e Rego (2021). Tais autoras já indicavam desafios significativos na atuação das CPs na Educação Infantil, especialmente no que se refere à dificuldade em articular a função administrativa com a função formativa, à insegurança na condução de processos formativos e à ausência de percursos de formação específicos para essa função.

Contudo, os resultados aqui produzidos tensionam essas discussões, na medida em que evidenciam que a transformação da função da CP não se sustenta em ações isoladas ou formativas pontuais e requer um movimento de (de)formação, que se dá na experiência compartilhada, na coformação e no exercício do pensamento coletivo, mas que exige uma posição ativa de cada uma. Assumindo-se a perspectiva (de)formação do LABDOC como espaço de experimentação, experiência, reflexão e criação, esta pesquisa avança ao propor que a qualificação da atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil se dê na construção de um *ethos formativo*, mobilizando conceitos e o saber-fazer de todos os envolvidos com a formação das crianças na EI. Um *ethos* sustentado pela escuta, pela autoria pedagógica e pela construção coletiva de formas de ser e fazer na Educação Infantil, elementos que não estavam suficientemente evidenciados nos estudos anteriormente analisados.

Portanto, esta pesquisa deixa, como contribuição a) *política*, a defesa de uma formação que não se sustenta na reprodução de modelos; b) *pedagógica*; a aposta na criação de percursos singulares, em que se consideram as especificidades de cada escola, de cada grupo e, principalmente, as subjetividades de cada sujeito; c) *estética*: um *ethos* formativo gestado na cultura das crianças que vivem suas infâncias com experiências sensíveis dessa etapa do seu desenvolvimento. d) *ética*; um exercício de pensamento constante de cada uma para apossar-se de suas decisões em tudo que pensa e faz com as crianças e suas infâncias. Trata-se, pois, de uma formação que se realiza como *pedagógica* e, ao mesmo tempo, *ética*, *estética* e *política*,

porque convoca cada sujeito a olhar para si, para seus modos de ser professor, para suas múltiplas funções e para os outros, com responsabilidade, sensibilidade e compromisso.

Por fim, reconheço que os movimentos aqui iniciados não se encerram com esta pesquisa. Pelo contrário, eles continuam reverberando nas práticas das coordenadoras, nas escolas, nas crianças e mesmo em mim, que me reconheço igualmente (de)formada por este processo. Como bem nos lembra Ball (2005), não se trata de dizer às pessoas o que fazer, mas de oferecer ferramentas para que pensem criticamente, questionem, se reinventem e construam, coletivamente, outros modos de fazer formação – e eu acrescento: na e para a Educação Infantil.

Assim, o que se iniciou como uma investigação sobre a atuação das CPs mostrou-se também como um processo de (de)formação que seguirá repercutindo em mim, nas escolas, nas infâncias e em tantas outras que ousarem trilhar caminhos formativos com coragem, escuta e criação. Convido a todas as professoras que estão na docência ou em outras funções na Educação Infantil que busquem construir um *ethos formativo* comprometido com as infâncias em suas escolas e instituições de formação das nossas crianças, com as ferramentas do laboratório. Essa é a luta na qual pretendo continuar!

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 17-34.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167-182.
- AMARAL, Aurélio. Como elaborar boas pautas para as reuniões pedagógicas. **Nova Escola – Gestão**. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/324/como-elaborar-boas-pautas-para-as-reunioes-pedagogicas>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mellho; SEBASTIANY, Eduarda. A (de)formação continuada no Baboratório de Docências contemporâneas nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 132-169. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/11/Ebook_formacao-professores-pesquisa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13366/Sabrine%20Borges%20de%20Mello%20Hetti_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2025.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7749>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Experiência coformativa. *In*: LIMA, Samantha Dias de. (Org.). **Vocabulário LABPED: saberes**

construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022b. p. 119-122. Disponível em: https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2022/04/eBook_Vocabulario-LABPED-1.pdf Acesso em: 13 jul. 2025.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupo de sentido. In: LIMA, Samantha Dias de. (Org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a. p. 124-126. Disponível em: https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2022/04/eBook_Vocabulario-LABPED-1.pdf Acesso em: 13 jul. 2025.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; Horns, Maria da Graça. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Educação: Introdução. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá *et al.* **Mulher brasileira: bibliografia anotada**. 2. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 211-304.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Política de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-702, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BELLÉ, Mariana Sayd. **Os programas de formação continuada de professores da educação infantil da rede municipal de campo grande e o trabalho de mediação do coordenador pedagógico**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6350>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível

em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALVINO, Ítalo. **O caminho de San Giovanni**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEB 022/98, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília, DF: CEB, 199. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEB 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: CEB, 199. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**.

Brasília, DF: CEB, 199. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jul. 2025.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 259-277.

CAMPOS, Patrícia Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-55.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Editora Papirus, 2000. p. 39-61.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/377215>. Acesso em: 13 jul. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abril. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8582>. Acesso em: 9 jul. 2025.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DEUS, Maria do Carmo Meireles de. **Desafios, rotinas e práticas de coordenadoras pedagógicas que atuam na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021. Disponível em: <https://cdn1.unasp.br/mestrado/educacao/2022/04/18083621/Maria-do-C.-M.-de-Deus-versao-homologada.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói: o professor entre o ideal e o imaginário escolar hollywoodiano. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 24, n. 1, p. 127-142, 1999. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964716011>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19**. 2020. Projeto de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2013-2016)**. 2016. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. 2017. Projeto de 371 Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC): um espaço-tempo (de)formação. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 29-41. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/11/Ebook_formacao-professores-pesquisa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências**. 2023. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. In: LIMA, Samantha Dias de. **Guia da Educação 4.0: o ensino e a aprendizagem no ensino superior no “novo” século XXI**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 123-147. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/07/EBOOK_Guia-da-Educacao-4.0.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Verbete: Pesquisa (De)formação. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratórios Pedagógico de Experiências Educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.151 -154. Disponível em: https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2022/04/eBook_Vocabulario-LABPED-1.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. **A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em:

https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_a253c2297314bae2907a346c343e56ab. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparoti. Ser professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2751>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano. XIII, n. 45, p. 4-7, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? **Lunetas**. 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS Elisabete F. Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, Rita Maria Sousa. **Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos**: A sua importância na Formação continuada dos educadores da Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3624>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 155-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDO, Andréia Roncáglio. **Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professoras no interior de Centros de Educação Infantil**.

2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_83ec1248f2d1f986e7e1daabafd0a6f7. Acesso em: 13 jul. 2025.

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) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23568>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de Si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 13 jul. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSCHIKOWSKY, Larissa. **O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22999>. Acesso em: 13 jul. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 255-240.

KRAMER, Sonia *et al.* **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444..> Acesso em: 13 jul. 2025.

LAUNDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de professores**: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA. São Luís: Edufma, 2013.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A roda de expostos: o óbvio e o contraditório da instituição **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 66-75, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/resgate.v2i3.8645483>. Acesso em: 13 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Simônia Peres de. Organismos internacionais e política para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Simônia Peres de. Organismos internacionais e política para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 49-74.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 69-80.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1656>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LOPES, Maura. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teóricometodológicas. Curitiba: Apris, 2019. p. 19-40.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte da docência compartilhada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Form(ação) de professores**: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um

laboratório de docências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 16-21. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/11/Ebook_formacao-professores-pesquisa.pdf Acesso em: 13. jul. 2025.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MALAGUZZI, Loris. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 9-26.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **In defence of the school: a public issue**. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013.

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) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23110>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2. ed. Porto Alegre: Age, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BOFF, Daiane Scopel. O LABDOC como uma proposta de subversão. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.). **Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 347-360. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/11/Ebook_formacao-professores-pesquisa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

NOGUEIRA, N. Formação de Professores. In: IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo, 4., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Contextos e Protagonistas, 2005. p. 220-223.

NOVA HARTZ. Prefeitura Municipal. **Lei Ordinária nº 2604, de 08 de setembro de 2022**. Nova Hartz: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://leisnaweb.com.br/mostrar-ato/?ato=2630&cliente=novahartz&search=Plano%20de%20carreira%20do%20Magisterio>. Acesso em: 17 jul. 2025.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. *In*: Conferência de abertura do Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 7., 2014, Vila Real. **Anais [...]**. Vila Real: SPCE, 2014.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001b.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova escola**, n. 142, 2001a.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de. **Formando-se professor(a) da educação infantil**: a escola como contexto. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufm.br/server/api/core/bitstreams/7f1b2e92-f2ad-4e88-b2f0-96c3a4b8fa4c/content>. Acesso em: 9 jul. 2025.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação a docência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4836/SANDRA%20DE%20OLIVEIRA_.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. Impacto de políticas transnacionais da escola e no trabalho docente. *In*: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico – CEPED Publicações, 2016. p. 29-48.

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11, n. 1, p. 6-22, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PAIM, Viviane Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOCATELLI, Tiago. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44634>. Acessos em: 13 jul. 2025.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou CP na educação infantil, e agora?** Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_66b4751296d250e573e9685a1baf0c7c. Acessos em: 13 jul. 2025.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_b772fa6c9593fb1a06a2c5c9da950f65. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIVA, Luciane Frosi. **Docências na Educação Infantil e as ciclOTramas de suas especificidades: a criação de um *ethos* sensível**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 42, n. 147, p. 754-771. set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições. **Revista Estudo & Pesquisa Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 227-288, 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: 8 jul. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a questão da autoridade e da formação de valores. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-40.

PRIORE, Mary del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton. **A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola**: tecendo proposições. 2021. 231 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3882>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

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

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro. A experiência social das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39825, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839825>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SAVIO, D. L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 133-150, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49150>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Recorde, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do Banco Mundial. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 131-150.

SILVA, Jucélia Vieira. **A formação continuada da coordenação pedagógica da educação infantil: uma experiência dialógica e colaborativa em primavera do leste-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/DDISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20JUC%C3%89LIA%20VIEIRA%20DA%20SILVA\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/DDISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20JUC%C3%89LIA%20VIEIRA%20DA%20SILVA(1).pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson. (Orgs.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997. p. 98-145.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2012b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 13 jul. 2025.

THOMPSON, Rita. Neuroeducação: um novo olhar sobre a relação entre saúde e educação. In: MAIA, Heber. **Neuroeducação**: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete; OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Estágio docente no ensino superior: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artesanaria em sala de aula. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Estágio docente, planejamento e avaliação**: uma experiência form(ativa). 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 25-43.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VILELA, Wilson Afonso; SILVA, Sabina Maura. A coordenação pedagógica no contexto brasileiro: da supervisão à coordenação pedagógica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/9/a-coordenacao-pedagogica-no-contexto-brasileiro-da-supervisao-a-coordenacao-pedagogica>. Acesso em: 13 jul. 2025.

WINCK, Viviane Otilia; PAIM, Viviabe Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Uma experiência coformativa nos anos finais do ensino fundamental: o LABDOC como espaço de pertencimento e valorização dos conhecimentos docentes. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.). **Form(ação) de professores**: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 244-256.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

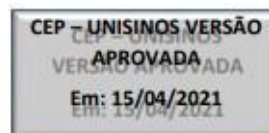
Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de “experiências conformativas” a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.



ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA FIRMADO COM A SMECTEL

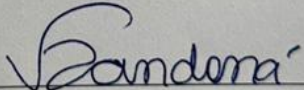

Estado do Rio Grande do Sul
Município de Nova Hartz
CNPJ 91.995.365/0001-59

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer de Nova Hartz, RS, declara estar informada sobre a execução da pesquisa: “**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA HARTZ - RS**”, a ser desenvolvida pela Pesquisadora Queila Martins Henkel, juntamente com sua Orientadora Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq), com sede no PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, RS. Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro ainda que a Secretaria Municipal de Educação está ciente da proposta da referida pesquisa e está de acordo com a sua realização, por meio das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Nova Hartz.

Nova Hartz, 01 de fevereiro de 2024.

Atenciosamente,



Veronice Cé Zandoná
Secretaria de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer

VERONICE ZANDONÁ
Secretária Municipal de Educação
Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
Município de Nova Hartz - RS

Rua Emílio Jost, 387 - Centro, Nova Hartz/RS - CEP 93890-000, Brasil Fone: (51) 3565-1111 – Email: novahartz@novahartz.rs.gov.br

ANEXO C – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais da pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material da pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

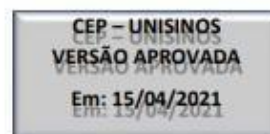
São Leopoldo, 11 de julho, de 2024.

Nome do Participante

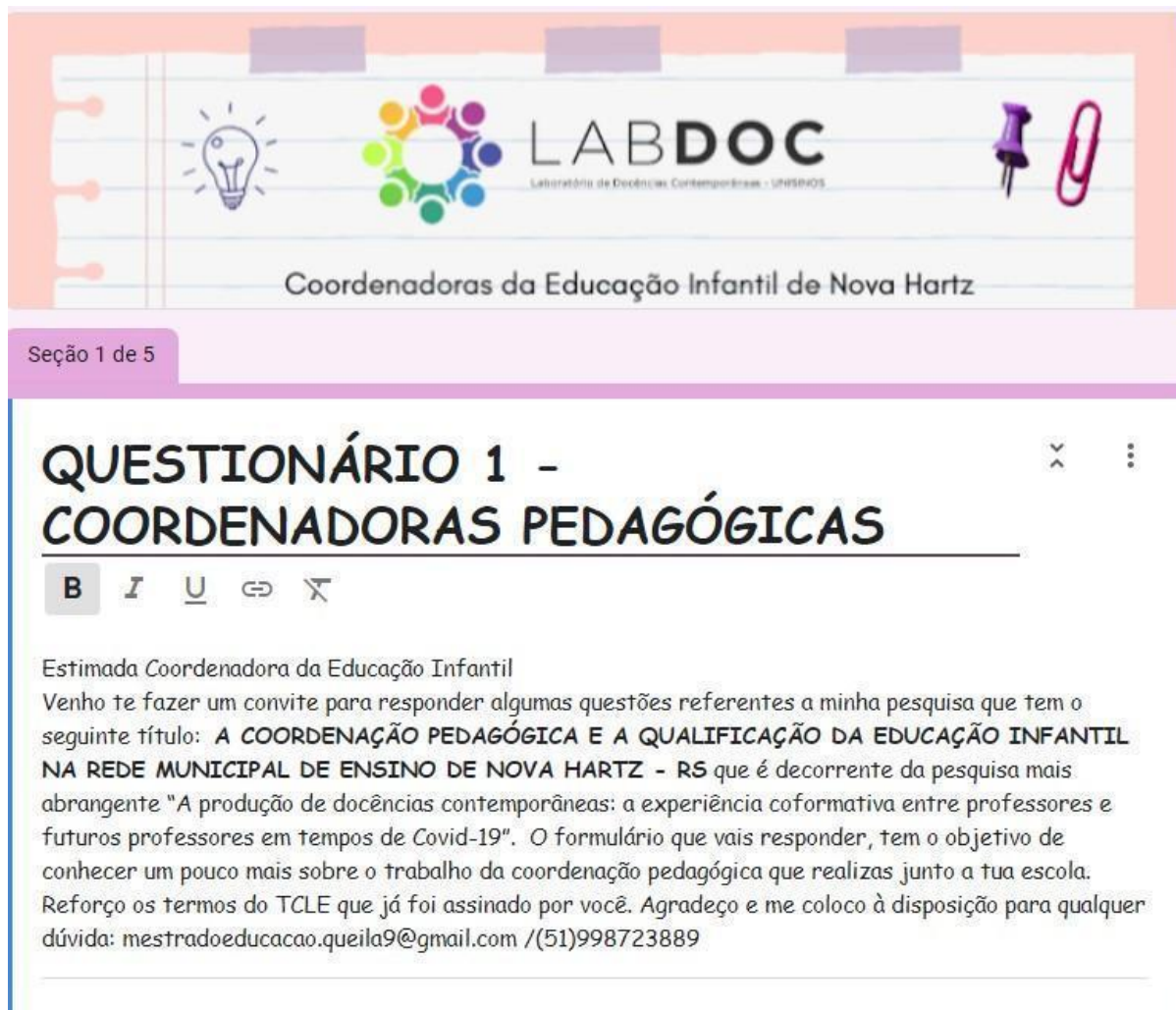
Documento assinado digitalmente
gov.br
ELI TEREZINHA HENN FABRIS
Data: 10/05/2024 10:07:12 -0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Elí Terezinha Henn Fabris
Pesquisadora

Assinatura do Participante



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 EFETUADO COM AS COORDENADORAS



Seção 1 de 5

QUESTIONÁRIO 1 - COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

B *I* U ↺ ↻

Estimada Coordenadora da Educação Infantil

Venho te fazer um convite para responder algumas questões referentes a minha pesquisa que tem o seguinte título: **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA HARTZ - RS** que é decorrente da pesquisa mais abrangente "A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19". O formulário que vais responder, tem o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o trabalho da coordenação pedagógica que realizas junto a tua escola. Reforço os termos do TCLE que já foi assinado por você. Agradeço e me coloco à disposição para qualquer dúvida: mestradoeducacao.queila9@gmail.com / (51)998723889

Seção 2 de 5

IDENTIFICAÇÃO:

Descrição (opcional)

1- Nome: *

Texto de resposta curta

2- Idade: *

Texto de resposta curta

3- Formação Acadêmica: *☐ Graduação☐ Pós-graduação☐ Mestrado**4- Se possui pós-graduação e/ou mestrado, especifique o curso: ***

Texto de resposta curta

Seção 3 de 5

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Descrição (opcional)

5- Tempo de atuação na Educação Infantil: *

Texto de resposta curta

6- Tempo de atuação como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil: *

Texto de resposta curta

7- Principais funções antes de assumir a Coordenação Pedagógica: *

Texto de resposta curta

Seção 4 de 5

TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:



Descrição (opcional)

8- Atribuições que você possui como Coordenadora Pedagógica em sua escola : *

Texto de resposta curta

9- Frequência que ocorrem as reuniões pedagógicas na escola: *

Texto de resposta curta

10- Principais temas abordados nas reuniões pedagógicas com as professoras : *

Texto de resposta curta

11- Cite as principais ações de coordenação pedagógica que você desenvolve com o seu grupo de professoras na Educação Infantil: *

Texto de resposta curta

12- Explique como as horas atividade presenciais, em sua escola, são desenvolvidas com as professoras da Educação Infantil: *

Texto de resposta curta

Seção 5 de 5

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



Descrição (opcional)

13- Descreva como se dá a relação entre as professoras e a equipe gestora da sua escola:

*

Texto de resposta curta

14- Principais desafios encontrados ao desenvolver formação continuada na escola com o grupo de professoras:

*

Texto de resposta curta

15- Descreva os principais desafios que você enfrenta na sua atuação como Coordenadora Pedagógica:

*

Texto de resposta curta

16- Cite estratégias que você utiliza para superar esses desafios.

*

Texto de resposta curta