



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**VAILMA MARTINS DE MEDEIROS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PROL  
DO DIREITO DA CRIANÇA DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS LEITORAS E  
ESCRITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SALVADOR  
2024**

VAILMA MARTINS DE MEDEIROS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PROL  
DO DIREITO DA CRIANÇA DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS LEITORAS E  
ESCRITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen.

Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

SALVADOR  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Medeiros, Vailma Martins de.

Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil [recurso eletrônico] / Vailma Martins de Medeiros. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Cristina Zen.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Formação Continuada. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

372. 21 - 23 ed.

VAILMA MARTINS DE MEDEIROS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS  
EM PROL DO DIREITO DA CRIANÇA DE PARTICIPAR DE  
PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2024.

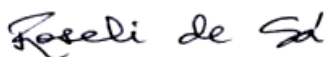
Banca examinadora:



---

**Profa. Dra. Giovana Cristina Zen** – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

**Profa. Dra. Silvana de Oliveira Augusto** – Membro Externo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação de São Paulo  
Instituto Singularidades



---

**Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá** – Membro Interno

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (EVARISTO, 2020, p. 35).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por guiar meus passos ao longo desta trajetória.

Aos caminhos que foram se revelando e às escolhas que fiz, expresso minha gratidão. Agradeço pelos desafios que enfrentei, pelas conquistas alcançadas e pelos obstáculos superados, que me tornaram a mulher guerreira, sonhadora, autêntica, parceira e sempre cheia de esperanças.

Aos meus filhos, Saulo Miguel e Sofia, que amo profundamente e que são a razão da minha existência.

Ao meu esposo, Valternei Miguel, agradeço por formarmos juntos uma linda família e por estar sempre ao meu lado, acreditando nos meus sonhos.

Expresso a minha gratidão a todos os meus familiares, em especial aos meus queridos pais, José Alves e Maria Lurdes, e aos meus irmãos Val, Leide, Vilma e Vanilson, por sempre acreditarem em mim e reconhecerem o poder transformador da educação em nossas vidas.

Agradeço também a todos os meus sobrinhos, cunhados, afilhados, tios, avó, madrinha, primos, sogros e comadres por compartilharem dessa jornada e acreditarem que o amor e a união fortalecem qualquer percurso, por mais complexo que seja.

À profa. Dra. Giovana Zen, que, com amor, responsabilidade e sabedoria, foi luz e calma, trazendo tranquilidade nos momentos de incertezas. Seu olhar sensível e cuidadoso sempre me encorajou na complexa arte do processo de produção escrita.

Às professoras Roseli Sá e Silvana Augusto, por suas contribuições na qualificação, pelos saberes compartilhados e por suas palavras de incentivo, afetividade e coragem.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação, do PPGCLIP, que contribuíram para fortalecer vínculos com mais pessoas e permitiram que eu aprimorasse, de maneira colaborativa, minha prática profissional.

A Pedro Portela, secretário administrativo do MPED, pela generosidade, compromisso e agilidade em atender às nossas solicitações em tempo hábil.

A toda a turma 5 do MPED, especialmente minha parceira e amiga do peito Janara Botelho, companheira de reflexões, que contribuíram muito nesta caminhada.

Às minhas parceiras e queridas coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba, que prontamente se dispuseram a colaborar com este estudo, acolhendo minhas inquietações e permitindo que eu me aproximasse de suas práticas formativas, sempre acreditando em uma educação melhor, o que mantém nossa esperança viva.

À Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Seabra, especialmente ao Secretário de Educação Altair Sá Teles e à equipe técnica, com quem trabalho diariamente. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim nessa conquista.

Aos meus verdadeiros amigos e amigas, especialmente Sandra, uma eterna revisora das minhas escritas acadêmicas e amiga de todas as horas. Gratidão por estarem sempre presentes em minha vida!

Ao professor Claudilson, que me mostrou os primeiros caminhos da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade de sempre.

A todos os educadores de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba, pelo apoio e incentivo à pesquisa.

Aos companheiros de trabalho do Projeto Bom é Ser Criança, especialmente João Ernandes, Maria da Penha, Marcos Vinícius, Cleudir e Elivelton, por acreditarem que juntos podemos fazer um trabalho cada vez melhor.

Às crianças de Educação Infantil da nossa rede, que me confiam olhares, sorrisos, brincadeiras, descobertas e vozes singulares, permitindo acreditar que o melhor da vida são as crianças. Por elas, com elas e para elas, tudo vale a pena por uma educação e um mundo cada vez melhor, mais justo, mais humano e mais feliz.

## RESUMO

MEDEIROS, Vailma. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.** 2024. Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen. 126 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Este Projeto de Intervenção abordou a formação continuada de coordenadores pedagógicos em defesa do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil. O objetivo principal é fomentar a ressignificação das práticas profissionais desses coordenadores em um contexto colaborativo e coletivo. A pesquisa foi realizada nas escolas públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba. A abordagem da pesquisa-formação, adotada neste estudo, revelou-se um método fundamental para a ressignificação das práticas profissionais das coordenadoras pedagógicas. A escolha da abordagem qualitativa possibilitou a cuidadosa produção de dados e informações essenciais para ampliar as discussões e reflexões sobre o direito de as crianças participarem de práticas leitoras e escritoras. Os procedimentos de produção de dados foram delineados por meio de movimentos formativos, destacando-se pela vantagem de enfatizar as vozes e os gestos das coordenadoras pedagógicas participantes. Essa escolha permitiu que compartilhassem mais sobre sua própria prática, seu papel central como formadoras de professores bem como suas vivências nesses diferentes movimentos formativos. Falas, registros escritos, vídeos, áudios e relatos resultantes da entrevista e dos movimentos formativos foram fundamentais para o alcance dos objetivos desta pesquisa, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada do tema de análise. A análise dos dados revelou que as coordenadoras reconhecem a formação dos professores como sua função central nas escolas. Os resultados indicam um aprofundamento teórico e prático relacionado à concepção de Alfabetização em uma perspectiva construtivista psicogenética, destacando a continuidade do trabalho de formação continuada por meio de movimentos formativos, com ênfase na estratégia da tematização da prática. Ficou evidente que a formação continuada, mediada de forma reflexiva e colaborativa, por meio de movimentos formativos, pode efetivamente contribuir para o fortalecimento de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Alfabetização; Formação Continuada.



## ABSTRACT

MEDEIROS, Vailma. **Continuing training of pedagogical coordinators in favor of the child's right to participate in reading and writing practices in Early Childhood Education**. 2024. Advisor: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen. 126 f. ill. Intervention Project (Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations – Master's in Education). Faculty of Education, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

This Intervention Project addressed the continued training of pedagogical coordinators in defense of the child's right to participate in reading and writing practices in Early Childhood Education. The main objective is to encourage the redefinition of these coordinators' professional practices in a collaborative and collective context. The research was carried out in public early childhood education schools in the Municipal Network of Seabra-Ba. The research-training approach, adopted in this study, proved to be a fundamental method for redefining the professional practices of pedagogical coordinators. The choice of a qualitative approach enabled the careful production of essential data and information to expand discussions and reflections on children's right to participate in reading and writing practices. The data production procedures were outlined through formative movements, highlighting the advantage of emphasizing the voices and gestures of the participating pedagogical coordinators. This choice allowed them to share more about their own practice, their central role as teacher trainers, as well as their experiences in these different training movements. Speeches, written records, videos, audios and reports resulting from the interview and training movements were fundamental to achieving the objectives of this research, providing a more comprehensive and in-depth understanding of the topic of analysis. Data analysis revealed that coordinators recognize teacher training as their central function in schools. The results indicate a theoretical and practical deepening related to the conception of Literacy in a psychogenetic constructivist perspective, highlighting the continuity of the work of continued education through training movements, with an emphasis on the strategy of thematization of practice. It was evident that continued training, mediated in a reflective and collaborative way, through training movements, can effectively contribute to strengthening reading and writing practices in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education; Literacy; Continuing Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Movimentos formativos que ocorrem na Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba.....	49
Quadro 2 – Dados da Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba – dezembro/2023 .....	59
Quadro 3 – Participantes da pesquisa – coordenadoras pedagógicas .....	61
Foto 1 – Encontro formativo com coordenadores pedagógicos na SEMEC .....	73
Foto 2 – Planejamento formativo com professoras de Educação Infantil .....	83

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPC	Coordenador Pedagógico Contratado
CPE	Coordenador Pedagógico Efetivo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GTM	Grupo de Trabalho Municipal
GTT	Grupo de Trabalho Territorial
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
ISC	Instituto de Saúde Coletiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação
n.p	Não paginado
PC	Professor Contratado
PCE	Professor Coordenador Efetivo
PE	Professor Efetivo
PEI	Projeto de Educação Infantil
PI	Projeto de Intervenção
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
RCCDR	Referencial Curricular da Chapada Diamantina e Regiões

RCM	Referencial Curricular Municipal
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ZR	Zona Rural
ZU	Zona Urbana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA: O CAMINHO PERCORRIDO NA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA.....</b>	<b>14</b>
1.1	PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA EFETIVA DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA .....	14
1.2	DA DOCÊNCIA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	16
1.3	DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EQUIPE TÉCNICA .....	18
1.4	DE VOLTA ÀS ESCOLAS – COORDENADORA PEDAGÓGICA EFETIVA.....	21
1.5	O MEU RETORNO À EQUIPE TÉCNICA: COORDENADORA TÉCNICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.6	O CONTEXTO PROFISSIONAL E OS OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	26
<b>2</b>	<b>O DIREITO DE APROPRIAR-SE DA ESCRITA E A POLÊMICA ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
2.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL .....	31
2.2	O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO (OU NÃO).....	35
2.3	O DIREITO DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	37
2.4	O DIREITO DE SEGUIR PENSANDO SOBRE DIREITOS.....	42
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA COM E PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR .....</b>	<b>44</b>
3.1	OS MOVIMENTOS FORMATIVOS COMO PROCESSO COLABORATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	45
3.2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FUNÇÃO PRIMORDIAL DE FORMADOR DE PROFESSORES.....	52
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>58</b>
4.1	BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....	58
4.2	O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	59
4.3	OS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO .....	60

4.4	INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA .....	62
4.4.1	<b>Entrevistas individuais semiestruturadas</b> .....	62
4.4.2	<b>Produção de dados a partir de movimentos formativos com as coordenadoras pedagógicas</b> .....	63
4.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	66
<b>5</b>	<b>MOVIMENTOS FORMATIVOS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA COM A COORDENAÇÃO TÉCNICA PEDAGÓGICA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS FORMATIVAS</b> .....	68
5.1	PROCESSO FORMATIVO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA .....	69
5.1.1	<b>Movimento em rede: ações da coordenadora técnica pedagógica com as coordenadoras pedagógicas</b> .....	69
5.1.2	<b>Movimento em rede e com a escola: conquistas e desafios das coordenadoras pedagógicas como formadoras de professores</b> .....	73
5.2	PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	83
5.2.1	<b>Os saberes das coordenadoras pedagógicas: mudanças que marcam uma rede</b> ....	83
5.2.2	<b>O planejamento formativo com os professores: alguns desafios no planejamento de situações didáticas de leitura e escrita</b> .....	86
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
	<b>APÊNDICE A – Proposta de Produção Técnica-Tecnológica</b> .....	100
	<b>APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista (semiestruturada)</b> .....	125

## **1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: O CAMINHO PERCORRIDO NA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA**

Acreditamos que cabe à escola formar cidadãos que cuidem de si, do outro e do mundo. Para tanto, precisamos de recursos que sejam postos a serviço de processos de ensino mais estimulantes, mais imaginativos, mais significativos. Isso nos remete ao papel do Coordenador Pedagógico (CP) junto com seus professores. (ALMEIDA, 2018, p. 18).

A definição deste Projeto de Intervenção (PI) surge da necessidade de fomentar a ressignificação das práticas profissionais dos coordenadores pedagógicos, em um movimento coletivo e colaborativo em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil. Este projeto emerge das questões e reflexões da pesquisadora enquanto coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba.

O impulso para essa iniciativa veio das indagações que surgiram no exercício da minha função: “Quais desafios os coordenadores pedagógicos enfrentam em seus ambientes de atuação quando procuram estabelecer um trabalho colaborativo de formação continuada com os professores para desenvolver práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil?”, “Como os movimentos formativos planejados e mediados pela coordenadora técnica pedagógica têm impactado o trabalho dos coordenadores na escola?”. Essas inquietações nos levam a caminhos complexos e incertos, impulsionando-nos a seguir adiante, a movimentar-nos em busca de novas abordagens.

Nesta seção introdutória, apresentamos a trajetória profissional desta pesquisadora, desde os primeiros anos como professora até o retorno à equipe técnica como coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil. Essa narrativa alinha o propósito da formação da autora com seu mestrado profissional, em consonância, com seu trabalho pedagógico. Além disso, oferecemos uma visão geral do contexto profissional da coordenadora técnica pedagógica e dos objetivos deste Projeto de Intervenção.

### **1.1 PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA EFETIVA DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA**

É importante ressaltar desde já meu desejo de ver a Rede Municipal de Seabra-Ba com profissionais, desde a gestão pública até os professores em sala de aula, proporcionando diariamente às nossas crianças espaços, tempos, materiais e interações que garantam experiências variadas com as diversas linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, apontam que:

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (BRASIL, 2013, p. 93-94).

Para a concretização de um sonho assim, é fundamental que ocorra um trabalho com redes colaborativas de forma articulada. Por isso, compartilho aqui o compromisso do município de Seabra ao firmar convênio com o Projeto Chapada<sup>1</sup>, desde 2000, em parceria com 10 municípios que apresentavam demandas comuns em relação às aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela primeira vez, professores de Educação Infantil ao Ensino Fundamental, anos iniciais, passam a ter apoio de uma equipe profissional para estudar, discutir, analisar, planejar, realizar diagnósticos, avaliar.

Anterior a essa parceria, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) agrupava as escolas por regiões, para que um professor da rede e/ou uma pessoa contratada, nomeada com o cargo de coordenador pedagógico, apoiasse os professores dessas escolas. Naquele momento, as principais atribuições do coordenador pedagógico consistiam em providenciar merenda, mimeografar atividades solicitadas pelos professores, verificar alunos com pendência em documentações e tantas outras demandas que não estavam diretamente relacionadas às práticas pedagógicas dos professores. Como ele não tinha formação acadêmica e nem ajuda formativa, atuava no escuro e pouco sabia sobre o fazer pedagógico. A sua função era muito mais administrativa; era ele quem estabelecia um elo entre a SEMEC e os professores da escola.

Além desse profissional, a SEMEC tinha alguns projetos e cursos financiados pelo governo do estado, realizados pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT). Assim, os técnicos da SEMEC faziam as inscrições dos professores e eles participavam e levavam o que aprendiam para seus alunos. É importante registrar também que a Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba realizava jornadas pedagógicas, sempre no início do ano letivo. Os professores, agrupados por séries, definiam todos os conteúdos do ano letivo, anotando alguns procedimentos, objetivos e algumas formas de avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A equipe técnica da SEMEC, com a ajuda dos coordenadores pedagógicos, ao recolher essas produções, organizava por disciplina e série, em um formato de caderno, que depois voltava para as escolas. Era um trabalho bem pontual; o coordenador pedagógico, embora com

---

<sup>1</sup> Atualmente conhecido como Instituto Chapada de Educação e Pesquisas (ICEP), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.



esse material organizado, não fazia com ele nenhum trabalho formativo e seguia buscando resolver os problemas de ordem administrativa das escolas.

Em 1999, quando ingressei na Rede Municipal de Seabra-Ba, como professora efetiva, lembro-me desse profissional, que aparecia na escola, aproximadamente, cinco vezes ao ano, de posse de um envelope com várias atividades mimeografadas, vários desenhos para as crianças pintarem, atividades de copiar e ligar letras do alfabeto e sílabas, entre outras. Uma de suas preocupações era saber sobre o comportamento e a frequência das crianças, a merenda, o recreio, o horário de chegada e saída do professor à escola, entre outras ações burocráticas e fiscalizadoras.

Como não havia apoio pedagógico, planejava minhas aulas na solidão; meu apoio era o livro didático e a biblioteca pública municipal da sede do município. Recordo-me que todas as sextas-feiras escolhia alguns livros literários para que meus alunos conhecessem e pudessem também compartilhar com seus familiares; era um momento em que, de algum modo, essa prática fazia sentido e trazia muita alegria.

## 1.2 DA DOCÊNCIA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Entre os anos de 1999 e 2000, a Prefeitura Municipal de Seabra estabeleceu convênios que deixaram marcas significativas na história da educação de sua rede municipal de ensino. Esses convênios incluíram a parceria com a rede UNEB 2000 e com o Projeto Chapada. Cerca de 90 professores do município de Seabra iniciaram cursos de Pedagogia como resultado direto dessa iniciativa. Além disso, uma parcela desse grupo também passou a integrar programas de formação continuada voltados para coordenadores pedagógicos por meio da colaboração com o Projeto Chapada. Essas ações foram fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o fortalecimento da qualidade da educação oferecida nas escolas municipais de Seabra.

Nesse contexto, um corpo de professores efetivos com formação em Pedagogia, ou em processo de formação nessa área, assumiu a função de coordenação pedagógica. Esses profissionais passaram a ser responsáveis pela mediação da formação continuada dos docentes, abrangendo desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um foco inicial voltado para a Alfabetização.

No entanto, uma lacuna importante se evidenciou: os professores da Educação Infantil não contavam com um suporte específico para suas necessidades pedagógicas. Eles se envolviam nas mesmas discussões e planejamentos voltados para os professores dos anos

iniciais do Ensino Fundamental, o que não era suficiente para atender às particularidades e demandas dessa etapa específica da educação, a Educação Infantil.

O convênio estabelecido com a rede UNEB estava em consonância com o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 41).

Esse trabalho coletivo e inovador na Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba gerava uma série de receios e inseguranças nos coordenadores pedagógicos em formação quanto ao seu papel como formadores de professores. Entretanto, com o respaldo do Projeto Chapada e da colaboração estabelecida com os coordenadores pedagógicos vizinhos e do apoio dos parceiros dentro da própria rede, gradualmente, começaram a estabelecer suas diretrizes formativas.

Nesse movimento complexo e inovador, foram criados diferentes espaços para a formação continuada: incluindo o planejamento coletivo a cada quinzena, um grupo de estudos mensal, reuniões de conselho de classe bimestrais, acompanhamento da prática docente e um seminário didático e avaliativo anual. Esses espaços permitiram a troca de experiências, como também a construção conjunta de estratégias e abordagens de práticas formativas, fortalecendo a formação dos professores e qualificando as práticas pedagógicas.

No mesmo período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – lançado em 2001, contando com a colaboração das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002. Após esse período inicial de apoio do MEC, o programa continuou devido aos investimentos e ao comprometimento das prefeituras e governos estaduais.

Foi, a partir dessa política nacional, que, em 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Seabra me convidou para integrar o grupo de coordenadores pedagógicos. Nessa função, passei a atuar como uma das formadoras de grupo do PROFA e também como coordenadora pedagógica em algumas escolas localizadas na zona rural. Essas escolas atendiam crianças de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse convite representou um

desafio significativo: assumir a responsabilidade de formar professores que trabalhavam com alunos de diferentes faixas etárias – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Mesmo com todo o apoio oferecido pelos formadores do Projeto Chapada, as diretrizes fornecidas no guia do formador do PROFA e a experiência construída durante o período em que atuei como formadora pedagógica em Souto Soares, município vizinho, reconhecia-me muito mais como uma professora que planejava aulas, separava materiais e tomava decisões no coletivo. Afinal, vivenciava um momento de adaptação, no qual buscava me integrar ao novo papel de formadora de professores.

É natural que em várias ocasiões eu me questionasse sobre como sair do papel de professora para o de formadora e assumir essa nova função. Além disso, havia momentos em que ponderava sobre as decisões a serem tomadas ao elaborar pautas de formação de professores e, até mesmo, sobre o conceito de pauta formativa em si, assim como os dispositivos de formação propostos pelo Projeto Chapada.

Essas reflexões frequentes demonstravam o meu interesse genuíno em desempenhar efetivamente o papel de formadora, buscando compreender e desenvolver estratégias que contribuíssem para a qualificação do trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecido nas escolas. O engajamento em questionamentos desse tipo evidenciava meu comprometimento com a melhoria contínua do processo formativo e meu desejo em promover práticas pedagógicas mais eficazes e impactantes.

Esses e diversos outros questionamentos me impulsionaram a buscar mais conhecimento, a interagir com outros colegas coordenadores pedagógicos e a estar mais atenta às observações e posturas dos professores. Esse processo me levou a realizar e compartilhar o melhor do que havia aprendido naquele momento, num movimento constante de construção e reconstrução de práticas formativas.

### 1.3 DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EQUIPE TÉCNICA

Após 4 anos de colaboração, o Projeto Chapada induziu a estruturação de equipes técnicas nas secretarias de educação que deveriam se responsabilizar, entre outras coisas, pela gestão da política municipal de formação continuada da rede de ensino. O Projeto Chapada também recomendou que essas equipes técnicas fossem compostas pelos coordenadores pedagógicos que participaram dos encontros formativos nos quatro primeiros anos iniciais do projeto.

Essa recomendação visava garantir uma continuidade nos processos de formação continuada, aproveitando a experiência e o conhecimento dos coordenadores pedagógicos ao longo dos anos de parceria com o Projeto Chapada. A estruturação das equipes técnicas com base nesse critério contribuiria para uma transição mais tranquila e eficaz na condução da política de formação continuada, mantendo a qualidade e o alinhamento com os objetivos estabelecidos nos anos anteriores.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra compôs uma equipe técnica dedicada exclusivamente às formações continuadas na rede: um diretor pedagógico, que era o responsável direto pela formação continuada dos diretores escolares, com a função de articular o trabalho dos coordenadores técnicos pedagógicos e promover as demais ações pedagógicas e burocráticas da SEMEC; e duas coordenadoras técnicas pedagógicas, uma responsável pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra, responsável pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa estruturação da equipe técnica foi elaborada para atender às demandas específicas de formação nas diferentes etapas educacionais. A divisão de responsabilidades permitiu uma abordagem mais focada e direcionada para fortalecer a formação dos profissionais da educação em cada segmento. O objetivo principal era melhorar a qualidade do ensino oferecido pela rede municipal, garantindo que as necessidades pedagógicas de cada etapa fossem atendidas de forma mais eficaz e especializada.

Além da parceria estabelecida com o Projeto Chapada, a equipe técnica também se envolveu com o programa Além das Letras, promovido pelo Instituto Avisa Lá. Esse programa consistiu em uma formação a distância, utilizando uma rede virtual, com o intuito de promover reflexões sobre questões específicas relacionadas à formação de formadores de coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa iniciativa contribuiu significativamente para enriquecer o repertório de estratégias de formação utilizadas na Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba.

Para fortalecer a decisão e a ação de seguir com uma equipe técnica responsável pela formação continuada de seus educadores, o Plano Municipal de Educação de Seabra, Lei nº 535/2015, que surgiu a partir do Plano Nacional de Educação, explicita em sua meta 16 (Formação Continuada) e na estratégia 18, da meta 1 (Educação Infantil):

Garantir a todos (as) os (as) profissionais da rede municipal de ensino formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Garantir e fortalecer na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, a continuidade da Coordenação Técnica Pedagógica de Educação Infantil, pensando na ampliação da mesma para apoiar as ações inerentes às etapas I e II da Educação Infantil. (SEABRA (BA), 2015, p. 6 e 54).

Sem dúvida, a implantação e implementação de equipes técnicas dedicadas à formação contínua dos profissionais da educação em cada rede municipal são fundamentais para fortalecer e garantir a continuidade das ações formativas. Essas equipes técnicas desempenham um papel essencial ao proporcionar direcionamento, planejamento e realização de estratégias de formação alinhadas com as necessidades específicas de cada contexto educacional.

Certamente, cada rede educacional representa um ciclo formativo dinâmico, capaz de gerar impacto e transformação na vida de cada indivíduo, estudante ou profissional, bem como na comunidade escolar como um todo. A escolha cuidadosa e definição dos membros que compõem a equipe técnica desempenham um papel fundamental nesse processo. Esses sujeitos têm a responsabilidade de apoiar e liderar a implementação de estratégias educacionais e programas de formação continuada que direcionem o progresso da educação.

A importância de equipes técnicas dentro das secretarias de educação, na formação continuada de professores, é enfatizada nos Referenciais para Formação de Professores elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, desde 1999,

As secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação. Mas é decisivo o papel formador do trabalho cotidiano das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. É esse trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões. (BRASIL, 1999, p. 71).

O documento mencionado destaca a relevância de a formação continuada dos professores ocorrer no ambiente escolar, valorizando a reflexão compartilhada com toda a equipe docente como um aspecto fundamental desse processo. A ênfase recai na importância de aprimorar as práticas pedagógicas por meio da colaboração entre os educadores, em um ambiente propício ao diálogo, à reflexão e à troca de experiências.

Ao assumir o papel de coordenadora técnica pedagógica dos coordenadores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lugar complexo e cheio de incertezas, muitas inquietações foram surgindo: O que é mesmo ser coordenadora técnica

pedagógica? Que ações devem ser priorizadas diante de tantas demandas? Por onde começar? O que fazer? Como organizar uma rotina que apoie o coordenador pedagógico na realização do seu trabalho com os professores? O que e como inserir conteúdos no plano de formação? O que realizar/discutir/promover com as três coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil, se ainda não tenho nenhuma ajuda externa sobre o trabalho nesse segmento?

Iniciar ouvindo cada coordenador pedagógico em relação à sua prática como formador de professores foi um passo fundamental e estratégico para entender as dinâmicas já estabelecidas e os desafios enfrentados por eles em suas escolas. Esse tipo de abordagem foi essencial para estabelecer uma base de confiança, compreender a realidade de cada um e identificar as necessidades específicas de apoio.

Após ouvir atentamente as demandas dos coordenadores pedagógicos, estabeleci uma rotina de encontros formativos semanais de 8 horas, abrangendo todos os profissionais envolvidos. Além disso, promovia encontros mensais exclusivos com os coordenadores de Educação Infantil. Contudo, constatei que esses encontros, embora abordassem temas relevantes, como o brincar na Educação Infantil, a leitura de textos literários pelos professores e a avaliação das aprendizagens das crianças, pouco ajudavam, por permanecer apenas no campo teórico; ainda não conseguia orientar o coordenador pedagógico sobre como planejar esses conceitos na realidade da escola de Educação Infantil e no dia a dia do professor em sala de aula.

Naquela época, as discussões do Projeto Chapada estavam centralizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que, por sua vez, limitava o avanço e a implementação de ações intencionais no papel da formadora para o grupo de coordenadores de Educação Infantil. Torna-se evidente que contar com um profissional que tenha um conhecimento mais abrangente sobre o que envolve a formação continuada, compreendendo o papel específico do coordenador pedagógico em uma escola de Educação Infantil e reconhecendo suas distinções em relação ao Ensino Fundamental, é essencial.

Além disso, é fundamental que esse profissional compreenda a natureza da proposta curricular da Educação Infantil, baseada na experiência. Esses aspectos fazem toda a diferença na trajetória profissional de uma coordenadora técnica pedagógica.

#### 1.4 DE VOLTA ÀS ESCOLAS – COORDENADORA PEDAGÓGICA EFETIVA

O concurso público para coordenador pedagógico, realizado tanto em 2006 quanto em 2019, demonstra o empenho e o comprometimento político da Rede Municipal de Seabra-Ba

em institucionalizar a presença desses profissionais no contexto da formação continuada. Esse movimento reflete também a inclusão do coordenador pedagógico e do coordenador técnico pedagógico no Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Funções Públicas dos Servidores do Magistério do Município de Seabra, Lei Municipal nº 436/2010. O artigo 7º dessa lei explicita que “a função gratificada de Coordenador Técnico Pedagógico será provida por coordenador pedagógico integrante da carreira do Magistério Público Municipal, obedecendo aos critérios estabelecidos no Estatuto do Magistério Público do Município de Seabra” (Seabra (Ba), 2010, n.p).

Esse artigo é fundamental ao estabelecer que somente um dos coordenadores pedagógicos efetivos pode assumir a função de coordenador técnico pedagógico. Essa definição é essencial para evitar a alta rotatividade nesse cargo e para assegurar que o profissional escolhido possua vínculos formativos com os professores e coordenadores pedagógicos, além de uma relação próxima com a dinâmica de práticas formativas. Dessa forma, a lei pode contribuir para a continuidade, consistência e efetividade das práticas formativas e apoio pedagógico dentro da Rede Municipal de Seabra-Ba.

A partir de 2007, enquanto ainda era professora efetiva da rede, assumi a função de coordenação técnica pedagógica. Após aprovação em concurso público para coordenador pedagógico na Rede Municipal de Seabra-Ba, deixei então essa função, que integrava a equipe técnica, para assumir, de fato, a função de coordenadora pedagógica efetiva. Assumi a responsabilidade por uma escola núcleo, abrangendo professores desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Essa transição representou um desafio imenso, já que não se adequava à minha rotina nem se encaixava nos espaços destinados a estudos e formação. Tornou-se inviável desempenhar o papel de formadora de professores em segmentos tão diversos.

Toda essa mudança trouxe novas inquietações: o papel de coordenadora pedagógica não se limitava à resolução de questões burocráticas, como compartilhar informações da SEMEC, lidar com problemas de indisciplina de alguns estudantes ou controlar a frequência dos professores. As formações externas de que participei me levaram a pensar que meu papel precisava ser mais amplo, o de ser uma formadora de professores, e juntamente com os docentes, discutir os desafios presentes na prática da sala de aula, planejar, estudar, antecipar intervenções para impulsionar o progresso das aprendizagens dos estudantes. Contudo, para realizar esse trabalho, eram necessárias condições adequadas, como o tempo para estudo, planejamento, acompanhamento e devolutivas aos professores, análise de atividades dos alunos e revisão dos planos de ensino dos docentes.

Devido à complexidade e amplitude de atuar com três segmentos distintos, a SEMEC procedeu a uma nova reorganização, e, assim, passei a atuar somente com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenhando o papel de coordenadora pedagógica nesse segmento. Conteí com o apoio dos formadores do ICEP, de uma coordenadora técnica pedagógica e de colegas parceiros de trabalho, que auxiliaram significativamente na reflexão sobre meus conhecimentos e práticas até dezembro de 2016.

### 1.5 O MEU RETORNO À EQUIPE TÉCNICA: COORDENADORA TÉCNICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir desse momento, iniciei minha atuação como coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil nessa rede municipal de ensino, desde janeiro de 2017. Essa transição despertou inquietações que se tornaram a motivação central para a elaboração deste Projeto de Intervenção.

É relevante ressaltar que, desde 2012, a Rede Municipal de Seabra-Ba participou do Projeto de Educação Infantil (PEI), coordenado pelo ICEP. Esse projeto nasceu da necessidade dos educadores por uma proposta de formação continuada que atendesse às suas especificidades. Em relação à realização e organização desse projeto, Zen e Gouveia (2019) esclarecem:

O projeto assumiu como principal finalidade contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas das classes de 4 e 5 anos, por meio da articulação entre a formação continuada das professoras e dos professores, a formação das equipes técnicas e o acesso a recursos didáticos de qualidade. Nos dois primeiros anos, a formação das equipes técnicas foi realizada em parceria com o Instituto Avisa Lá, por meio de um curso on-line e de encontros presenciais. O objetivo dessa ação foi apoiar os Supervisores Técnicos na gestão desse segmento em cada rede municipal. A partir de 2013, a estrutura do projeto foi reformulada, assegurando uma carga horária específica para a formação de coordenadores (as) pedagógicos (as) e de diretores (as) escolares. Em 2014, incorporou-se a realização de seminários avaliativos em todas as redes municipais, nos quais foram compartilhados os impactos e desafios das ações formativas nas práticas pedagógicas das classes de 4 e 5 anos. Além disso, intensificaram-se os acompanhamentos à sala de aula, realizados por formadoras e formadores do ICEP. A partir de 2015, as ações do projeto integraram os planos de formação, consolidando-se como política pública. Isso só foi possível porque as equipes técnicas passaram a se responsabilizar por uma parte das ações formativas em cada rede municipal. (ZEN; GOUVEIA, 2019, p. 07).

Diante desse contexto, surgiu uma inquietação relevante: Qual seria a contribuição de uma coordenadora pedagógica que teve a oportunidade de experienciar brevemente o papel de coordenadora técnica pedagógica nessa rede, mas que dedicou maior parte do tempo à coordenação pedagógica do Ensino Fundamental? Como essa profissional poderia auxiliar uma



rede composta por cerca de 70 professores de Educação Infantil e 13 coordenadores pedagógicos em relação à sua formação continuada? Uma possível abordagem seria iniciar essa reflexão a partir das vozes das crianças e das narrativas dos professores e coordenadores, buscando compreender suas experiências, desafios e práticas educacionais.

Jogar bola, andar de bicicleta, jogar capoeira, fazer caminhada com a avó, observar o gado, alimentar as galinhas, correr atrás dos pintinhos, brincar na lama, ouvir histórias, explorar livros, abraçar a mãe, contemplar o sol e observar o céu são algumas das atividades que essas crianças, provenientes de diferentes lugares do município de Seabra, costumam desfrutar quando não estão na escola. Contudo, é essencial refletir e planejar como a escola reconhece e incorpora essas experiências expressas nas vozes das crianças e de seus familiares, informações essas que estão presentes nos registros de matrícula de cada uma delas.

Frequentemente, as informações contidas nas fichas de matrícula da Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba são apenas arquivadas e raramente utilizadas. No entanto, esses registros representam uma oportunidade para as escolas conhecerem melhor as crianças, suas vivências, culturas e se aproximarem de suas famílias. Ao coletar essas informações, as instituições têm o potencial de revisar e expandir seu Projeto Político-Pedagógico, buscando sempre aprimorar o que é planejado e realizado na Educação Infantil, um desafio constante para essa rede municipal de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizade, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86).

No ano de 2018, a SEMEC conduziu um questionário destinado aos professores e coordenadores pedagógicos, com o intuito de dialogar sobre o conceito de escola de Educação Infantil e quais conteúdos devem ser ensinados nesse segmento. As vozes desses profissionais, expressas nesse questionário, ecoam em diversos documentos e ações formativas desenvolvidas por esta rede:

Uma escola de educação infantil é um espaço onde as experiências vivenciadas pela criança são essenciais para seu desenvolvimento e também a base para o adulto que irá se tornar. A criança ganha habilidades, conhecimentos, sensibilidade, valores, capacidade de percepção e relacionamento. Jogos e brincadeiras trazem lições e descobertas que são levadas para toda a vida. (Professora 1 da Rede Municipal de Seabra-Ba, representante de escola com crianças de 4 e 5 anos).

Um espaço onde a criança possa desenvolver sua criatividade através do lúdico. Espaço este em que os educadores devem conhecer o verdadeiro sentido de ser criança e estimular a ser um adulto bem resolvido. A criança aprende a interagir, socializar-se, sentir-se valorizada e valorizar o que está ao seu redor. Sente prazer por aquilo que está sendo valorizado. (Professora 2 da Rede Municipal de Seabra-Ba, representante de escola com crianças de 4 e 5 anos).

É um espaço onde as crianças possam interagir com as outras. Um lugar onde sua infância deve ser respeitada, onde a criança desenvolve o seu cognitivo psíquico e motor. Devem ser ensinadas à criança de Educação Infantil as vivências com outras crianças e adultos; o respeito ao próximo e o respeito à vez do outro; a liberdade de expressão, seja por desenhos ou movimentos; a exploração de ambientes, de materiais. Deve-se também ensinar o brincar, item este que precisa estar presente todos os dias na rotina do espaço escolar. (Professora 3 da Rede Municipal de Seabra-Ba, representante de escola com crianças de 4 e 5 anos).

Deveria ser um espaço apropriado, com tudo aquilo a que a criança tem direito, para que assim possa ser respeitada a sua infância. Um lugar onde ela possa brincar, interagir, vivenciar, experimentar, ser criança, ter os seus direitos respeitados. É importante que as crianças possam ter diferentes experiências e possam vivenciar diferentes situações, como: o brincar, os jogos, as regras, leitura pelo aluno e pelo professor, produção escrita pelo aluno (próprio punho) e professor como escriba, contação de histórias e recontos, cantinhos diversificados, produção de desenhos de diferentes tipos: memória, interferência, imaginação, etc. Isso tudo precisa ser ensinado às crianças. (Coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Seabra-BA).

Os diversos relatos dos educadores contribuíram para a redefinição de conteúdos nos espaços formativos com os coordenadores pedagógicos, principalmente no que se refere ao acompanhamento mais focado da prática. Dessa forma, a análise das interações entre coordenadores pedagógicos e professores, a tematização da prática planejada com o intuito de aprofundar e sistematizar estudos teóricos, contribuíram sobremaneira com a produção da versão preliminar da proposta curricular da Rede Municipal de Seabra-Ba.

Pela primeira vez, em 2019, realizamos uma jornada pedagógica com um documento de rede que explicava um plano orientador e flexível que auxiliava cada escola a construir os seus planos de trabalho anuais/trimestrais.

No segundo semestre do mesmo ano, a Rede Municipal de Seabra-Ba, em parceria com 14 outros municípios, firmou convênio com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) sob a orientação de especialistas da Educação Infantil, em um trabalho colaborativo com as equipes técnicas, representantes de professores, de coordenadores pedagógicos, de diretores escolares e conselheiros de educação dos municípios.

O desenvolvimento desse trabalho ocorreu nos Grupos de Trabalho Territoriais (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipais (GTM). Esses grupos se dedicaram a estudos aprofundados sobre concepções de Educação Infantil, de currículo, organização do trabalho pedagógico, instrumentos de planejamento e avaliação. A partir dessas discussões, foi

construído o Referencial Curricular da Chapada Diamantina e Regiões (RCCDR). Em novembro de 2020, esse referencial foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Seabra.

Certamente, a implementação de um referencial curricular em meio à pandemia se mostrou um desafio complexo e quase impossível. O período foi marcado por um turbilhão de emoções, enfrentando medos, perdas, incertezas e a falta de diretrizes claras e abrangentes de políticas públicas.

Diante desse contexto adverso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra, após realizar um minucioso mapeamento dos dados relativos à Educação Infantil no município, reconhecendo os danos ocasionados pela pandemia na área educacional, buscou articular estratégias que pudessem minimizar esses prejuízos. Em uma iniciativa dirigida às equipes gestoras e aos professores da rede municipal, propôs ações estratégicas visando a construção de mecanismos de integração entre as instituições educacionais e as famílias. Essas estratégias tiveram como objetivo principal reduzir os impactos negativos do distanciamento social no processo de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, também se propôs a dar continuidade à formação continuada das equipes gestoras e dos professores na modalidade remota, fazendo uso de plataformas digitais. O objetivo era fomentar discussões e planejar ações que otimizassem o tempo, os espaços e as estratégias intencionais para um trabalho efetivo e enriquecedor com as crianças.

Concluo reiterando a natureza contínua, sistemática e articulada do meu trabalho como coordenadora técnica pedagógica, que se concentra na realização de uma formação continuada com os coordenadores pedagógicos de Educação Infantil. Uma questão relevante é compreender o impacto dos movimentos formativos dessa formação nas práticas formativas dos coordenadores pedagógicos, especialmente na mediação e acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita nas escolas em que atuam.

## 1.6 O CONTEXTO PROFISSIONAL E OS OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

No transcorrer dos últimos seis anos, atuando como coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil na Rede Municipal de Seabra-Ba, tem sido recorrente observar propostas de atividades para as crianças que privilegiam a reflexão sobre o sistema de escrita, mas que não se configuram como situações reais de leitura e escrita, o que evidencia não estar claro,

para muitos profissionais dessa rede de ensino, que as crianças aprendem a ler e a escrever participando de práticas sociais de leitura e escrita.

Além dessas observações, é perceptível nessa rede, a presença de coordenadores pedagógicos que evitam o acompanhamento às práticas dos educadores e outros que assumem o papel do professor, planejando por eles e desconsiderando sua função precípua de protagonista do seu exercício profissional.

Apesar do envolvimento frequente dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil em movimentos formativos da rede, os quais incluem estudos, discussões, análises e tematizações de práticas pedagógicas, ainda há espaço para avanços significativos no sentido de oferecer a esses profissionais movimentos formativos mais colaborativos. Essa colaboração é essencial para que possam, de maneira progressiva, redefinir e dar novos significados às suas práticas formativas, integrando-as ao contexto cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Parece que algumas das ações e decisões que tomamos em conjunto com os coordenadores pedagógicos de Educação Infantil tiveram um impacto limitado na melhoria do trabalho deles com as práticas formativas dentro do ambiente escolar. Durante um período como coordenadora técnica pedagógica, passei a realizar a formação continuada dos professores de Educação Infantil dessa rede municipal.

Realizávamos encontros mensais com a participação de cerca de 70 professores, com o propósito de abordar diversas práticas presentes nas salas de aula. No entanto, essa abordagem possivelmente desmobilizou as práticas formativas que aconteciam em cada escola, centradas na realidade específica de cada uma. Isso ocorreu, em parte, devido à minha compreensão inadequada na época de que eu, como coordenadora técnica pedagógica, deveria conduzir a formação continuada, sem compreender plenamente o papel fundamental do coordenador pedagógico como formador e mediador das práticas pedagógicas dos professores.

Consequentemente, ações como estudos e tematização da prática do professor no contexto da própria escola, mediadas pelo coordenador pedagógico, parecem ter deixado de ocorrer ou passado a acontecer de maneira esporádica. Nesse contexto, Nóvoa (2009, p. 18), destaca a importância de “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Assim, o ambiente de trabalho revela-se como um espaço essencial para a construção da identidade do educador enquanto professor, conforme ressaltado por Placco e Souza (2021, p. 17), ao destacarem que “a formação de professores, que se caracteriza como trabalho coletivo e colaborativo na e da escola, e entendida como ação prioritária da coordenação pedagógica, deve fazer parte do plano de ação e ter lugar central em seu desenvolvimento”.

Dessa maneira, é essencial que os movimentos formativos planejados em conjunto com os coordenadores pedagógicos deem prioridade às práticas formativas desses profissionais, construídas a partir de suas experiências no contexto de trabalho. Como destacado por Macedo (2015), é na experiência que ocorre o encontro irredutível entre o ser e o saber.

No encontro entre o que se é e o que se sabe surgem inquietações que orientam minhas ações enquanto coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil. Nesse movimento, se impõe a reflexão sobre os desafios que as coordenadoras pedagógicas enfrentam em seus contextos de atuação, ao propor um trabalho colaborativo de formação continuada, com o intuito de fomentar o fortalecimento das práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil.

Além disso, observo a relevância de compreender como os movimentos formativos mediados pela coordenadora técnica pedagógica e suas parceiras coordenadoras têm impactado o planejamento e o acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita dentro das escolas dessa Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba.

O ensejo desta pesquisa reside na complexidade inerente ao desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, bem como no desafio de abordar as inconsistências e contradições presentes na prática formativa como elementos essenciais para a formação continuada. A análise desses aspectos se justifica pela oportunidade de identificar estratégias capazes de fortalecer a prática da escuta atenta e do diálogo constante entre a coordenação técnica pedagógica, os coordenadores pedagógicos, o grupo de professores e demais colaboradores.

Acreditamos que uma compreensão mais aprofundada dos processos formativos da coordenação pedagógica, incluindo os elementos presentes no seu contexto de trabalho, bem como os problemas e desafios enfrentados individualmente por cada coordenador pedagógico, de maneira coletiva e colaborativa, possibilita à rede municipal de ensino compreender que:

[...] a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência. Nessa altura, e, se necessário, poderá levá-lo também a consultar estudos feitos sobre esses problemas ou a pô-lo em contato com opiniões e experiências de outros colegas. O impacto da formação ou da teoria buscada desta forma, em vez de imposto, terá certamente outra força e produzirá efeitos bem diferentes. Mas o objetivo da supervisão não é apenas o de desenvolvimento de conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação [...] e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania ativamente vivida, da profissão de professor. (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 119).

Concebendo o trabalho formativo da formação continuada nessa perspectiva, este Projeto de Intervenção (PI) tem como objetivo aprimorar o projeto já existente de formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil das escolas públicas de Seabra. Essa iniciativa está alinhada com a visão de Macedo (2015, p. 26), que enfatiza que “a experiência possui um movimento [...] a experiência não se *ex-plica*, ou seja, não se fala dela de fora dela, se *com-preende*, porque, para esse fim, o outro, seu discurso, suas ações e projeções são indispensáveis”.

Dessa forma, retomo o objetivo geral deste Projeto de Intervenção (PI), que consiste em fomentar a ressignificação das práticas profissionais das coordenadoras pedagógicas por meio da produção de uma série documental audiovisual. Essa série retratará movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo, em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

Como caminhos para nos aproximarmos do objetivo geral deste projeto, definimos como objetivos específicos:

- I. Analisar compreensivamente os desafios que as coordenadoras pedagógicas enfrentam, em sua função precípua de formadoras de professores, com ênfase na manutenção – e não apenas no fomento – do trabalho relacionado à leitura e escrita na Educação Infantil;
- II. Analisar com as coordenadoras pedagógicas como os movimentos formativos destinados a elas têm impactado o planejamento e o acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil;
- III. Incorporar ajustes necessários aos movimentos formativos de coordenadoras pedagógicas, identificados a partir de uma reflexão conjunta realizada com essa finalidade;
- IV. Planejar, em colaboração com as coordenadoras pedagógicas, a produção de uma série documental audiovisual, selecionando os movimentos formativos mais relevantes para o fomento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil;
- V. Contribuir com o Sistema Municipal de Ensino de Seabra-Ba através da produção de uma série documental audiovisual concebida como um dispositivo destinado à formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Assim, o objetivo desta pesquisa orienta a coordenadora técnica pedagógica na formação continuada das coordenadoras pedagógicas, bem como das coordenadoras pedagógicas envolvidas na formação continuada dos professores de Educação Infantil que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Na seção 2, apresentamos uma discussão teórica sobre o direito de todas as crianças participarem de práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil. Na seção 3, concentramo-nos na formação continuada com e para o coordenador pedagógico, cuja principal função é promover a formação contínua de professores.

O percurso metodológico da pesquisa é detalhado na seção 4, delineando os caminhos a serem percorridos durante o estudo. A seção 5 apresenta os resultados da pesquisa – movimentos da coordenadora pedagógica com a coordenação técnica pedagógica: ressignificando práticas formativas, com as vozes das coordenadoras pedagógicas coletadas nas entrevistas individuais e nos movimentos formativos.

A proposta da Produção Técnica-Tecnológica (PTT) está presente no apêndice A e consiste na produção de uma série documental audiovisual retratando movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo, em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

Os resultados deste Projeto de Intervenção serão disseminados por meio da publicação de artigos e capítulo de livro, abordando os dados mais relevantes da pesquisa. Esses dados são fundamentais para alimentar debates em torno da necessidade de políticas públicas eficazes que garantam uma formação contínua e de qualidade para os coordenadores pedagógicos, impactando diretamente as aprendizagens dos estudantes e demais atores escolares.

## 2 O DIREITO DE APROPRIAR-SE DA ESCRITA E A POLÊMICA ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO<sup>2</sup>

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não ensinar” temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p. 103).

A discussão em torno da Alfabetização na Educação Infantil tem sido tema de debate há décadas no Brasil. Várias são as acepções que tentam posicionar a apropriação da escrita ao longo da primeira infância, principalmente na pré-escola, responsável por atender as crianças de 4 e 5 anos. Entre estas, é possível identificar situações em que a escrita é desconsiderada no contexto educativo, em virtude de uma prática assistencialista que se preocupa apenas em cuidar. Há também contextos em que as crianças seguem submetidas aos treinamentos massivos de letras e sons, nos quais ressalta-se o entendimento de a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Habita também nesse universo a invisibilização da leitura e da escrita em função de uma concepção de Educação Infantil que considera a Alfabetização como um comprometimento do direito de viver a infância.

Alfabetizar ou não na Educação Infantil segue como pergunta recorrente entre pesquisadores, professores e familiares. No meio desse debate estão as crianças, sujeitos que nasceram em uma cultura na qual a escrita possui um valor extremo e que muito rapidamente é reconhecida como algo sobre a qual se pode pensar e refletir. Por essa razão, toda essa polêmica precisa ser revista e é urgente que se possa alinhar uma compreensão que, de fato, possa considerar a criança como um sujeito “histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2013, p. 97).

### 2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A luta por direitos à Educação Infantil não aconteceu fora do contexto social, ao contrário, sofreu interrupções, deturpações e jogos de interesses a cada momento histórico. No início do século XIX eram inexistentes as escolas de Educação Infantil e só a partir da segunda metade desse mesmo século, acoplada às necessidades e interesses de várias ordens, começa a

---

<sup>2</sup> Este capítulo foi construído em parceria com a colega de curso do mestrado, Janara Luiza Paiva Botelho Oliveira, e será publicado em capítulo do livro *Inovos de Mestrados Profissionais da Bahia: intervenções pedagógicas inovadoras na Educação Básica*.



organização de creches, parques infantis e jardins de infância. Nesse período, ter essas instituições em funcionamento era uma necessidade das cidades que cresciam com a chegada de pessoas em busca de trabalho e com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Porém, tais instituições estavam ligadas a interesses diferentes, a depender do seu público. Para as crianças de classe social média, os jardins de infância estavam organizados a partir de propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. No entanto, as creches e os parques infantis, que atendiam crianças de baixa renda, priorizavam as atividades voltadas às necessidades sanitárias, em virtude do elevado número de crianças enfermas, como também serviam para afastá-las da marginalidade que crescia nos centros urbanos. “Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 23).

No século XX, mesmo com toda a turbulência de períodos políticos no Brasil – fenômenos como o crescimento dos centros urbanos e a industrialização –, aumenta a demanda de acesso à escola de crianças, uma vez que nesse período ocorre com mais intensidade o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Com isso, também foi se reconfigurando a escola, bem como o aumento da responsabilidade da Educação Básica. Foi na segunda metade do século XX, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, que foram instituídas escolas maternais e jardins de infância no sistema de ensino.

Essa breve retomada histórica nos aponta a trajetória das instituições para crianças ao longo dos séculos XIX e XX: inicialmente sob a responsabilidade de casas de caridade, fábricas e instituições privadas, até a sua inclusão regulamentada e a cargo do governo. Contudo, as reflexões em torno da entrada de uma pedagogia que rompesse com o caráter meramente assistencialista para as instituições que atendiam às crianças pobres é muito mais recente, data das décadas de 70 e 80 do século XX. Foi no cenário da ditadura e pós ditadura que as vozes se fortaleceram frente à defesa de uma escolarização voltada para “preparar” as crianças dos jardins de infância e escolas maternais, devido ao fracasso que já se instituía na escola de ensino primário.

Ao final das duas últimas décadas do século XX as discussões sobre o caráter das pré-escolas e creches se acaloraram: por um lado, a necessidade assistencialista e sanitária; por outro, as propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Essas últimas em consequência da aprovação da CF (1988), com leis que fortaleceram a educação como um direito de todos e dever do Estado, e da nova LDB (Lei 9394/96), que instituiu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

A partir da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Entretanto, só em 2013 essa etapa da educação se tornou obrigatória, com a implantação da Lei nº 12.796, alterando o artigo 4º da LDB 9394/1996.

É sabido que várias leis amparam a Educação Infantil no Brasil, desde a Constituição Federal (CF, 1988) até as normatizações, diretrizes e orientações específicas. Dentre elas, estão a Lei nº. 9394/1996, a LDB (1996); a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Conforme o documento Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica,

Ao longo da trajetória do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, vozes de todas as partes do país pronunciaram-se para fazer valer o reconhecimento da criança como cidadã de direito. São vozes que assumiram a luta pela identidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, pressionando os legisladores e construindo, com os governos, uma política educacional coerente com os princípios democráticos. Sem o movimento social organizado, não teria sido possível vislumbrar as conquistas hoje alcançadas, na cobertura do atendimento, na elaboração de um currículo para a infância com indicadores de qualidade, no financiamento, nos canais de participação e controle social etc. (BRASIL, 2011, p. 73).

Desta forma, há que se considerar que diversos movimentos colocaram não só a Educação Infantil como parte da Educação Básica, como também reivindicaram o reconhecimento social das crianças enquanto sujeitos de direitos e, por isso, necessário se fez e se faz indagar acerca da qualidade dos trabalhos, recursos e instalações desse segmento.

O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mais ainda, enquanto primeira etapa da Educação Básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos. (CAMPOS, 2006, p. 15).

Esse conjunto de proposições interrogativas corroboram o entendimento da concepção de criança e de escola de Educação Infantil. Dessa forma, torna-se obrigação das instituições, de setores outros da sociedade e das famílias compreender tais concepções e respeitar as crianças dentro dos seus direitos. No bojo das conquistas advindas das demandas sociais que se tornaram políticas públicas – a oferta, a obrigatoriedade da formação inicial dos professores e a entrada oficial desse segmento como parte da educação básica – ressalta-se que:

A principal mudança trazida pelo novo quadro legal foi, sem dúvida, a incorporação das creches ao setor educacional, pois a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 e 3 anos e a pré-escola para a de 4 a 6 anos de idade. (CAMPOS, 2011, p. 22).

Diante disso, coube a Estados e municípios a corresponsabilidade da oferta de acordo com a demanda local. Todavia, já foi no início deste século que as políticas de financiamento se fortaleceram, afinal, o alcance da qualidade perpassa não só pela oferta e pela inclusão dessa etapa na documentação oficial da Educação Básica, mas requer também investimentos financeiros como infraestrutura, formação, aquisição de acervo, mobiliário, valorização profissional etc.

A partir dos anos 2000, diversas mudanças na legislação e na política educacional deram novo impulso a essa tendência de crescimento e reconhecimento da importância de tal etapa educacional. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb –, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que havia sido criado em 1996, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica. (CAMPOS, 2011, p. 23).

Por meio desse financiamento alguns programas de formação continuada já foram ofertados a nível federal, e construções de novas creches com padrões rigorosos para atendimento a esse público, reforma curricular e outros benefícios foram conseguidos. Apesar de um cenário visivelmente mais bem demarcado no final do século XX e início do século XXI, há que se ressaltar que a distribuição desses recursos não foi todo o tempo equitativa. Essa desigualdade ocorre em vários âmbitos, como, por exemplo, a qualidade da oferta e as condições de funcionamento das escolas variam de um Estado para outro, de uma região para outra:

Um estudo de Kramer e Kappel (2000), baseado em dados da PNAD, mostrou que as condições materiais das creches e pré-escolas particulares são sensivelmente melhores do que aquelas encontradas na rede pública: “há mais instituições particulares que têm livros, textos, vídeos, televisões, computadores e laboratórios” (2000, p. 83). Os dados compilados pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre o gasto aluno/ano na rede pública de educação infantil em 1999 revelam, por sua vez, grandes disparidades regionais: enquanto na Região Sudeste esse valor era de 1.269 reais, no Nordeste equivalia a 560 reais por aluno/ano (Unicef, 2005, p. 69). Nesse mesmo relatório, dados sobre as condições de funcionamento de creches e pré-escolas indicavam, na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%. (CAMPOS, 2011, p. 26).

O documento Consulta Sobre Qualidade da Educação Infantil (2006) é um marco importante para situar o lugar, naquele período, em que se encontravam as políticas públicas

para essa etapa, mas também foi importante porque reuniu vozes de todo o território nacional oportunizando uma polifonia que pudesse alargar olhares e movimentar novas frentes, a partir dos seguintes objetivos:

1) avançar no conhecimento sobre a realidade da educação infantil no país, explorando as concepções sobre qualidade de seus principais protagonistas: profissionais, crianças, famílias e pessoas da comunidade; pessoas que geralmente estão excluídas do debate sobre políticas e práticas educacionais; 2) levar as pessoas a refletir sobre a qualidade da educação infantil; 3) construir um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade; 4) subsidiar a Campanha Nacional pelo Direito À Educação e o MIEIB no sentido de aprimorar suas propostas para as políticas públicas de educação infantil; 5) chegar a uma síntese final que possa ser amplamente disseminada de modo a apoiar as demandas sociais por qualidade em educação infantil. (CAMPOS, 2006, p. 18).

Esta escuta atenta revelou aspectos salientes acerca do contexto, das pessoas e da própria aprendizagem que se espera dos educadores e crianças nesse período escolar:

Como muitos estudos têm apontado, a qualidade da educação não pode ser avaliada sem que se considere a cultura da escola e seu ambiente de interações, onde “se faz muito mais do que produzir aprendizagens” (Thurier, 1998). O ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos – alunos, profissionais, familiares – constroem seu conhecimento. (CAMPOS, 2006, p. 15).

Nesse sentido, cada vez mais estudos diversos apontam para o quanto a garantia do direito de as crianças frequentarem creches e pré-escolas é condição para sua melhor participação nas etapas seguintes (Campos, 2006). Esse fato está relacionado ao processo de interação entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, mediado pelas vivências que se constituem experiências de infância consigo mesmas e com tudo que está ao seu redor.

## 2.2 O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO (OU NÃO)

As práticas pedagógicas em todos os segmentos, e não só na Educação Infantil, estão ainda fortemente marcadas pela concepção de que a escrita é um código de transcrição da fala, e sua aprendizagem está articulada a uma técnica linear que vai da memorização de letras e sons à compreensão de um texto. Para Ferreiro (1999):

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõe que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização. (FERREIRO, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, o distanciamento entre a função social da leitura e da escrita, na maioria das vezes, ocorre desde o ingresso da criança na escola de Educação Infantil, quando seu contato com a escrita é restrito por entender que esta é “uma atividade escolarizada, mais pertinente às crianças maiores e não às pequenas [...]” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 204). Na contramão disso, é possível e necessário que as crianças, desde pequenas, já se envolvam com o valor real que a leitura e a escrita têm neste mundo, que percebam e façam uso de tudo o que está em seu entorno, tendo o professor como aquele que cuida “para que o contato com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo das crianças de aprender a escrever” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 204).

O fortalecimento dessa concepção pedagógica que minimiza a importância das práticas sociais de leitura e escrita na infância, em grande parte, é decorrente do que consta em alguns documentos nacionais. Um exemplo é o Decreto Federal nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu por um período uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) para todo o país, e nesta, a consciência fonológica e o ensino das letras foram protagonistas em detrimento da importância de aprender a ler e a escrever a partir da efetiva participação nas diferentes práticas sociais:

A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. (BRASIL, 2019, p. 1).

A partir do exposto, a Alfabetização é reduzida à aquisição de um código pautado no treinamento, na memorização e na repetição, opondo-se ao real conhecimento da língua e da compreensão em torno dos contextos nos quais, de fato, ela é importante para a sociedade.

Todavia, antes mesmo de a criança estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito, ela já faz uso da representação escrita para se comunicar dentro ou fora da escola. Essa constatação empírica coloca em questão a ideia contida em documentos como o PNA (2019), de que o ensino da leitura e da escrita precisa obedecer a uma ordem, na qual primeiro se aprende a reconhecer a letra por meio da oralidade, depois se aprende a escrever palavras e, somente mais tarde, se produz textos. Ora, a escrita não é isso! A escrita não pode ser tratada “e maltratada” (Ferreiro, 2013, p. 26) como assim o é, quando considerada como um código cujo ensino está focado em sua mecânica:

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e

sintático. Um adulto lê o jornal e diz, em voz alta: “O vencimento é na próxima segunda. Não haverá prorrogação”. O que uma criança de quatro ou cinco anos compreende ao ouvir este ato de fala, produto de uma leitura que não está destinada a ela? A atitude dos adultos indica que ela acaba de ouvir algo sério, ou seja, da ordem do real, não do “como se”; aquele “como se” que se instaura na ficção, quando algum desses mesmos adultos lê uma estória para ela. A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou a poesia. (FERREIRO, 2013, p. 31).

Uma Educação Infantil que reconhece a escrita como um objeto cultural da maior importância para as crianças assegura situações intencionalmente planejadas em que elas tenham o direito de se apropriar do que contam os livros de história, das informações compartilhadas nas enciclopédias e das escritas que ajudam a organizar o cotidiano; esse é um direito de todas as crianças, principalmente daquelas cujo acesso aos materiais gráficos é escasso fora da escola.

Assim, a escola de Educação Infantil é uma das principais instituições educativas mediadoras de experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. É nela que, por meio de uma consistente proposta pedagógica, as histórias individuais das crianças se entremeiam através das parcerias entre famílias e educadores, das interações com outras crianças, ambientes, materiais, espaços e tempos. Na escola, são inúmeras as experiências pessoais e sociais essenciais para o reconhecimento de si, do outro, do meio em que vivem e do modo como vão se relacionar consigo mesmas, com as demais pessoas e com o mundo.

### 2.3 O DIREITO DE PARTICIPAR DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alfabetizar ou não alfabetizar na Educação Infantil? – eis a questão! Essa pergunta canônica incomoda muitos estudiosos, dentre estes, os professores e as professoras. No conflito entre cuidar das crianças, garantir um tempo para o brincar, preparar as crianças para o Ensino Fundamental e oportunizar o acesso às culturas do escrito por meio das práticas sociais na escola, residem as diferenças educativas no país.

Essa constante dúvida parece estar distante de ser resolvida, isso porque essa interface se relaciona com os objetivos que se tem sobre a Alfabetização neste país. Com isso, a pergunta é ainda mais abrangente e envolve não só o “pode” e o “não pode”, mas também “para que se alfabetiza?”. Para a perspectiva construtivista psicogenética “há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’

esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta” (Ferreiro, 1999. p. 54).

A perspectiva construtivista psicogenética considera como o sujeito constrói o conhecimento em torno da escrita e da leitura e como ele vai avançando em suas conceitualizações. Para Zen, Molinari e Nascimento (2020) o processo de Alfabetização deve se dar a partir de uma relação complexa dos alunos com as diversas culturas do escrito. Dessa forma, é possível compreender que as crianças estão em contato com as mais variadas situações do escrito, seja observando alguém tomando um ônibus, preparando uma receita, consultando a bula de um remédio, produzindo listas para realizar compras no mercado, na feira, no açougue, buscando uma informação específica na internet etc. Sobre isso, Zen, Molinari e Nascimento (2020) enfatizam:

As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais da qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social. Desde o seu nascimento, as crianças produzem novos sentidos para as práticas mediadas pela escrita e transformam uma das mais notórias manifestações do mundo que herdaram: as práticas sociais de leitura e escrita. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 259).

Nessa visão, compreende-se a Alfabetização como direito à melhor participação democrática, como também oportunidade de produzir novos sentidos do sujeito para e com o mundo. Isso é possível pela oportunidade do contato com os diversos textos,

[...] pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. [...] é papel da Educação Infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2011, p. 120-124).

Tudo isso depende muito da concepção de Alfabetização do professor e da documentação que norteia seu trabalho. Para Augusto, suas ações convocam as crianças a este acesso por meio da vivência e observação desse adulto alfabetizado. Assim, algumas aprendizagens podem ocorrer na Educação Infantil:

- comunicar-se nas mais diferentes situações;
- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras, preservando as características da linguagem escrita;
- utilizar textos de diferentes tipos e gêneros em suas iniciativas de estudar e aprender;
- apreciar bons textos e desenvolver gosto e preferências leitoras;
- desenvolver comportamentos leitores diversos, de acordo com as diferentes práticas sociais da escrita;
- compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário;

- refletir sobre como se escreve a partir de suas hipóteses e conhecimentos sobre a escrita, entre eles, a grafia de seu próprio nome;
  - ditar textos ao professor, utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita.
- (AUGUSTO, 2011. p. 125)

Logo, é considerável que todas essas vivências sejam garantidas, e se a Alfabetização é um direito, precisa constituir-se como um compromisso ético e político de todos: gestores, educadores, famílias, sociedade. Mas, o que precisa ser essencial? Baptista (2010) diz que as crianças têm o direito de participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, e que elas tenham as condições necessárias para a descoberta de informações fundamentais sobre a linguagem escrita.

Dessa forma, é imperativo que as crianças vivenciem, nos diferentes momentos da rotina nas escolas de Educação Infantil, a possibilidade de escrever um bilhete para alguém, de ouvir e recontar histórias diversas, de se emocionar com a leitura de contos e poemas, de escolher o livro e/ou texto que melhor atenda ao que elas desejam naquele momento, de anotar e compartilhar descobertas sobre algo que está sendo pesquisado, de construir uma receita, de organizar uma lista para compra no mercado, de fazer anotações de horário e dia no salão de beleza e de vivenciar muitas outras situações que envolvem a escrita.

Aí reside o relevante papel da escola e dos professores: fazer com que essas situações ocorram com qualidade para que as crianças cada vez mais tenham desejo de se apropriarem da escrita. Para Oliveira *et al.* (2019), ações como essa ainda estão indefinidas e, por isso, seguem confusas:

Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje essa é uma realidade em muitas regiões do país. Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita, e enfatizam a decodificação do escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 204).

Diante dessa análise, é possível supor que a Alfabetização entendida e praticada por meio de métodos de ensino de letra por letra e sílaba por sílaba não só afasta a criança do contato real com a escrita, como também não dá conta de mudar os baixos índices de Alfabetização no país. Por isso, não se trata do enfoque no melhor método, mas numa abordagem de Alfabetização condizente com as necessidades deste mundo no qual ler e escrever são instrumentos de acesso, conforme menciona Ferreiro (2013):

“[...] estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria



ideia de texto e de autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais” (FERREIRO, 2013, p. 15-16).

As situações didáticas planejadas com o propósito de assegurar às crianças o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita pressupõem contextos nos quais elas possam conviver com professores e outros adultos alfabetizados que leem para elas e que lhes dão a oportunidade de ler também, baseadas nos comportamentos e estratégias que observam nos leitores experientes. Além disso, ter a possibilidade de escreverem por si mesmas, porque têm o que comunicar e sabem para quem estão comunicando. E ainda, mas não menos importante, estão as situações nas quais as crianças dizem ao professor o que querem que este assente no papel para elas. Ferreiro (2002) defende que se alfabetiza melhor:

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas entre o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...] quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo). (FERREIRO, 2002, p. 82 e 83).

Aos poucos, alguns documentos oficiais vão se transformando em materiais que têm considerado esse direito das crianças de participarem de diferentes práticas leitoras e escritoras. Um exemplo é o Referencial Curricular de Educação Infantil da Chapada Diamantina e Regiões (2020), construído por um coletivo de educadores de diferentes redes da Chapada Diamantina, na parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Esse documento argumenta que:

Para que a criança possa exercer o direito de explorar a modalidade escrita da língua, é necessário que tenha acesso aos materiais escritos e às oportunidades para escrever segundo as próprias ideias. Isso pode ser feito nas mais diversas situações: na organização da agenda do dia; nas escritas do cotidiano – bilhetes para as famílias, circulares da escola e comunicados em geral; no registro de nomes, títulos e legendas de suas produções, cotidianamente; no registro de listas que servem, por exemplo, para organizar os brinquedos, relacionar os ingredientes de uma receita, listar as músicas favoritas ou os contadores de histórias do mês; nos registros de diários de campo e murais que guardam as descobertas dos projetos de investigação das crianças;

na criação das próprias narrativas e poesias, entre tantas outras possibilidades de exploração das práticas de escrita. (SEABRA (BA), 2020, p. 94).

A possibilidade de ler e escrever por conta própria, mesmo sem ainda saber ler e escrever no sentido convencional do termo, é um meio para garantir que todas as crianças possam aprender. Sobre isso, Oliveira *et al.* (2019) ressaltam:

Saber como se expressar por escrito, transitando com propriedade nos diferentes contextos de comunicação, do oral para o escrito, e do informal para o formal – um conhecimento fundamental que pode ser construído desde a Educação Infantil. Além disso, as crianças também podem pensar sobre como se escreve, quais são as regras que regem o funcionamento desse sistema e que permite a elas desvendar o mistério, a magia da escrita, a razão pela qual qualquer pessoa pode pronunciar as mesmas palavras por meio do mesmo conjunto de letras. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 206).

No final da década de 70, época em que os países da América Latina estavam mergulhados numa obscura realidade de analfabetismo, reprovação e evasão, Emília Ferreiro já alertava que o fosso não estava no sujeito da aprendizagem, na criança que não aprende, mas na ausência de políticas públicas de qualidade que pudessem reverter essa situação. Desde então, o acesso à escola cresceu significativamente, porém, o que se chama de “qualidade na educação” segue como tema em debate. Para Ferreiro (1999):

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. [...] Falando como pesquisadora dedicada fundamentalmente a tentar compreender o desenvolvimento das conceitualizações infantis sobre a língua escrita, posso afirmar que os resultados recentes das pesquisas sobre o processo de aquisição da língua escrita das crianças levam a uma conclusão que merece ser considerada: as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas. (FERREIRO, 1999, p. 17).

Assim, é preciso que todos os educadores, dos diferentes cantos deste país, lutem por uma Alfabetização na Educação Infantil que possibilite à criança participação efetiva nas culturas do escrito por meio das práticas sociais e nunca pelo treino de “habilidades básicas” (Ferreiro, 2002, p. 27). Vygotsky também nos alerta:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (VYGOTSKY, 1991, p. 78 e 79).

Nesse sentido, é questão básica que as escolas de Educação Infantil priorizem propostas pedagógicas que, entre tantas possibilidades, despertem a curiosidade das crianças sobre o que

desejam investigar do mundo natural e social, que proponham situações didáticas nas quais elas recontem histórias tradicionais de sua cultura, que ditem textos ao professor utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita, que escrevam de próprio punho algo que faça sentido porque tem uma função social etc. Enfim, que participem de diversas práticas sociais de leitura e escrita cujo propósito comunicativo esteja assegurado. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) dizem que:

É, portanto, desafio da Educação Infantil democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita, disponibilizando às crianças os conhecimentos e as experiências necessárias para pensar sobre sua própria língua. No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais necessária, dado que, para a grande maioria das crianças, é na escola que se encontra a única oportunidade de obter informações que desde sempre circulam entre as famílias mais escolarizadas. O contato com a leitura e a escrita, entretanto, não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente aos cinco anos. Tampouco isso é objetivo desse segmento, o que, muitas vezes, não impede que isso ocorra. O que importa é garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses. Assim recolocada, pode-se tomar como legítima a alfabetização como tema da Educação Infantil. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 205).

Nesse cenário, no qual as políticas públicas ainda são frágeis e, por vezes, reproduzem uma concepção pedagógica que fere os eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil, emerge a urgência de tomar como referência o trabalho de Alfabetização na perspectiva construtivista psicogenética, a qual considera as práticas de ler e escrever em seu aspecto histórico, cultural e social.

## 2.4 O DIREITO DE SEGUIR PENSANDO SOBRE DIREITOS

Um direito legal é aquilo que é justo, é uma prerrogativa. Dessa forma, num país com um número gritante de pessoas não alfabetizadas, o direito a aprender a ler e a escrever não pode ser uma opção da escola, da professora ou da família. Aprender a ler e a escrever, desde o ingresso na escola, deve se constituir um direito da criança estudante e um dever das instituições. Para Gastaldi (2004):

É papel da Educação Infantil aproximar as crianças das práticas sociais convencionais de sua cultura – e a escrita se inclui aqui –, ouvir e valorizar suas ideias sobre o que as cerca e apoiar e incentivar suas investigações e descobertas. [...] Desejamos o fim das instituições educativas ágrafas (sem escrita), de comunidades escolares onde não circulem práticas de leitura e escrita. Desejamos a efetiva e tão sonhada democratização da leitura e da escrita, que todas as crianças sejam letradas. E isso não exclui brincar, desenhar, pintar, modelar, fazer jogos corporais, estudar ciências naturais, jogar, aprender sobre o sistema numérico e, evidentemente, divertir-se muito, fazer amigos, aprender a conviver, a respeitar regras. (GASTALDI, 2004, n.p).

Na perspectiva do desejo de Gastaldi, espera-se que a escola de Educação Infantil avance no entendimento do direito que as crianças têm de experienciar situações que sejam significativas, inclusive as que envolvem as diversas práticas sociais de escrita e de leitura presentes em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, é papel sim da Educação Infantil alfabetizar as crianças. Isso não significa massificar as práticas pedagógicas com atividades repetitivas de leitura e escrita com o intuito de entregá-las ao Ensino Fundamental lendo e escrevendo no sentido convencional do termo. Alfabetizar na Educação Infantil significa respeitar o direito de cada criança de apropriar-se das culturas do escrito que herdaram ao chegar nesse mundo, significa fazer uso da leitura e da escrita para conhecer o mundo e para aprender a se comunicar a partir desse valioso recurso. As crianças anseiam por ter esse direito na escola, conforme afirma Ferreiro (2002):

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo. (FERREIRO, 2002, p. 39).

No entanto, há ainda um caminho longo a trilhar quando se trata da filiação a uma concepção que defende as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil e, por isso, a pergunta segue entre os educadores e educadoras: “Tem idade, dia e hora marcada para começar a alfabetizar?”, ou ainda, “Será que tem uma idade certa para concluir a Alfabetização?”.

Diante dessas indagações, refletir acerca desse tempo e desse espaço é fundamental para compreender o sentido do que e do como ocorre a Alfabetização. Isso não se define nem pela idade e nem pela etapa de escolarização, mas sim pela decisão política assumida institucionalmente ao garantir às crianças o direito de participarem de práticas leitoras e escritoras, no contexto escolar e fora dele. Para tal, propor situações nas quais as crianças pensem sobre a escrita em um contexto que faça sentido não pode seguir como uma condenação à infância.

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COM E PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR, ARTICULADOR E TRANSFORMADOR

[...] é preciso sonhar e reinventar a escola [...] para que formem sujeitos críticos, autônomos, comprometidos e capazes de construir conhecimentos a partir de valores como cooperação, solidariedade e respeito aos direitos humanos. (SILVA, 2018, p. 78).

A urgência de transformação na instituição educacional frente às demandas de um mundo em constante mudança é inegável. O rompimento com paradigmas ultrapassados torna-se essencial para que as escolas se transformem em ambientes significativos e propícios à aprendizagem contínua, estimulando a curiosidade e busca incessante por novas descobertas. Como alerta Nóvoa (2001, n.p), “a escola precisa mudar institucionalmente” para que a atualização e produção de novas práticas de ensino possam emergir de uma reflexão compartilhada entre os colegas.

Alinhado a essa necessidade de mudança, Barroso (2003) ressalta:

[...] para que se possa estabelecer uma integração entre ‘o lugar de aprender’ e o ‘lugar de fazer’, é preciso, também, que sejam criadas condições para que se produza uma outra relação entre o ‘saber’ e o ‘poder’ nas escolas. Isto implica, entre outras coisas, que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e colectivas) capazes de ‘empreenderem’ as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola. (BARROSO, 2003, p. 74).

Conforme disposto no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, os sistemas de ensino são orientados a promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, de acordo com os estatutos e planos de carreira do magistério público, o acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. A Lei nº 13.005, de junho de 2014, que institui o Plano Nacional da Educação, reforça essa política destacando a necessidade de proporcionar formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica, considerando as particularidades, demandas e o contexto específico de cada sistema de ensino.

Para viabilizar esse propósito, é essencial que as secretarias de educação forneçam as condições técnicas e pedagógicas necessárias para que todas as escolas possam estabelecer horários coletivos destinados à formação continuada dos docentes. Esses momentos devem ser frequentes e propiciar o diálogo, estudo, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, sempre articulados ao ambiente de trabalho.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) ressalta que:

[...] ao falar de oportunidades de formação continuada, deve-se compreender a escola para além do ambiente de exercício da docência, também como um espaço social, de troca de saberes profissionais, de reflexão crítica sobre as práticas instituídas no fazer pedagógico e nas múltiplas relações ocorridas no processo ensino-aprendizagem. Isso não significa que as ações formativas restrinjam-se ao ambiente escolar, mas que os processos formativos sejam centrados na escola e nas demandas que as práticas em sua realidade apresentam. (BRASIL, 2019, p. 08).

É essencial garantir a elaboração de propostas formativas a partir dos projetos político-pedagógicos de cada instituição, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel de mediador entre o currículo e os professores. Sua função primordial é a formação docente, buscando assumir, nos diversos contextos de trabalho, uma posição formativa, articuladora e transformadora, conceitos abordados por Placco, Almeida e Sousa (2011) em pesquisa sobre coordenador pedagógico e formação de professores. As autoras propõem a formação, articulação e transformação, como pontos iminentes, inseparáveis de um princípio que direciona a compreensão do que seja a coordenação pedagógica:

Os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP, dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUSA, 2011, p. 276).

Acreditamos e defendemos, assim como as autoras, que os movimentos de formação, articulação e transformação constituem um todo complexo, integrando os diversos atores da escola e os variados contextos vivenciados, construídos e experienciados por cada indivíduo e pelo coletivo. Isso reflete a perspectiva de uma escola colaborativa e em constante aprendizado. Como salientado por Alarcão (2001, p. 22), “o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação”.

### 3.1 OS MOVIMENTOS FORMATIVOS COMO PROCESSO COLABORATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Iniciar essa reflexão nos remete à perspectiva apresentada por Almeida e Placco (2022) sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. As autoras destacam que:

O coordenador pedagógico, como um dos responsáveis pela formação continuada, necessita de interlocutores na sua atuação profissional, de parceiros para discutir, pensar junto, nutrir e instrumentalizar-se para enfrentar e superar os desafios da complexidade da função e das incertezas do mundo contemporâneo em constante transformação. (ALMEIDA; PLACCO, 2022, p. 84).

Os movimentos formativos são fundamentais para a formação continuada do coordenador pedagógico, proporcionando ambientes propícios à troca de experiências e saberes entre os profissionais da educação. Ao garantir interações entre coordenadores pedagógicos, coordenadora técnica pedagógica, professores, gestores e outros especialistas, esses movimentos criam oportunidades valiosas para compartilhar práticas, superar desafios e ampliar caminhos no contexto educacional.

Além disso, esses movimentos fomentam a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimento. Por meio do diálogo e da análise conjunta de práticas formativas, os profissionais têm a oportunidade de questionar conceitos estabelecidos, repensar suas ações e buscar estratégias inovadoras e desafiadoras para enfrentar as urgentes demandas do contexto educacional atual.

A natureza colaborativa dos movimentos formativos também fortalece a construção de uma cultura de aprendizagem contínua dentro das escolas. Ao estimular a participação ativa de todos os envolvidos, esses movimentos contribuem para a criação de um ambiente articulado, formativo e transformador.

Contudo, é importante destacar que os movimentos formativos devem ser planejados de forma intencional para atender aos desafios dos coordenadores pedagógicos. É fundamental considerar os saberes de cada coordenador e as demandas específicas do contexto educacional, garantindo assim a efetividade e a relevância das diversas situações vivenciadas e compartilhadas.

Acerca da continuidade dessa reflexão, em torno dos movimentos formativos, configura-se uma questão: que profissional se responsabiliza pela formação continuada do coordenador pedagógico como formador de professores? Para Garrido (2015),

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil. Primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. [...] Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica [...] Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. (GARRIDO, 2015, p. 10).

Assim, torna-se cada vez mais imperativo ressignificar de forma contínua o projeto de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba, com foco na redefinição dos

movimentos formativos. Nesse contexto, um dos desafios da coordenadora técnica pedagógica é manter a mobilização dos coordenadores pedagógicos, utilizando a estratégia de tematização da prática, com o intuito de orientá-los a se tornarem “experimentadores de si mesmos” (Zen e D’Ávila, 2018, p. 132) para que, em contextos formativos, tenham condições de refletirem sobre sua própria prática e possam seguir transformando-a, pois, gradativamente, vão compreendendo que:

O papel do formador não é resolver os problemas de quem aprende, não é facilitar seu processo, mas tensionar o que pensam, instigando os sujeitos a encontrarem caminhos possíveis. O reconhecimento das contradições e imprecisões, como evidências do processo experiencial, reposiciona as práticas formativas para além dos discursos teóricos e da mera resolução de problemas circunscritos contextualmente. Retira do formador o lugar de alguém que diz o que está errado e o que deve ser feito. Em troca, uma certa dose de vulnerabilidade e exposição para se comprometer com a transformação permanente de si mesmo e dos professores. (ZEN; D’ÁVILA, 2018, p. 133).

Diante disso, acreditamos que é fundamental e urgente reconhecer e validar o lugar tão recente, complexo e indispensável do profissional coordenador técnico pedagógico. Esse profissional, junto com sua equipe técnica e pedagógica, possui a responsabilidade de assegurar e articular um projeto de formação continuada que proporcione a cada coordenador pedagógico:

- Participar, de maneira articulada e colaborativa, da elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Compreender as especificidades de sua função “exercendo sua ação articuladora, formativa e transformadora” (Placco, Almeida e Souza, 2015, p. 24);
- Construir pautas formativas, que considerem o professor como profissional e autor de sua própria prática, “uma prática educativa transformadora, libertadora, onde todos possam se tornar mais humanos, livres, solidários, justos, sábios” (Vasconcellos, 2019, p. 141);
- Tematizar a prática, socializar e sistematizar constantemente “experimentando a si mesmo como profissional que reconhece na sua própria atuação uma fonte inesgotável de reflexão” (Zen e D’Ávila, 2018, p. 133);
- Produzir, constantemente, escritas reflexivas profissionais, para que ocorram, gradativamente, mudanças, transformações, e que através dessas marcas cada profissional se reconheça como ator e autor dos diferentes processos formativos.

Portanto, assumir e reconhecer-se como um profissional comprometido com uma formação continuada que esteja alinhada ao projeto educacional da escola, em consonância com



os objetivos de uma instituição mais reflexiva e humana, implica articular ações colaborativas e dialógicas. Isso requer implementação de ações transformadoras que estimulem reflexões, incertezas e inovações. Essa postura demanda de cada um de nós uma luta diária, agindo de maneira sistemática e articulada, inspirando-se no legado do nosso grande educador Paulo Freire, que nos ensinou que a educação é um ato político, um processo contínuo de reflexão e ação, capaz de transformar indivíduos e sociedades.

É inegável que promover uma educação que atenda às especificidades das infâncias e reconheça a criança como sujeito histórico e de direitos é uma tarefa complexa. No contexto das interações, relações e práticas cotidianas, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010). Esse processo requer uma escuta atenta, diálogo, comprometimento, parceria e políticas públicas mobilizadoras.

Freire (1996) destaca a ênfase dada ao desejo, à luta, à disponibilidade, ao pensamento crítico, à emoção, à curiosidade e ao conhecimento, tanto individual quanto coletivo, como elementos impulsionadores na busca e construção colaborativa de uma educação libertadora. Essa abordagem possibilita que nossas crianças vivenciem de forma mais plena suas infâncias e encontrem mais felicidade.

É fundamental ressaltar que professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e coordenador técnico pedagógico são profissionais com conhecimentos e experiências singulares. Junto com o coletivo da escola e da rede de ensino, são corresponsáveis pela garantia e qualidade das aprendizagens dos estudantes. Como afirma Alarcão (2001, p. 23), “na escola, todos são atores”.

No âmbito da Rede Municipal de Seabra-Ba, o projeto de formação continuada dos coordenadores pedagógicos tem se desenvolvido nos últimos anos por meio de movimentos formativos interligados. Contudo, é relevante indagar: que movimentos são esses que têm ocorrido com os coordenadores pedagógicos dessa rede municipal de ensino? Esses movimentos formativos têm dialogado com “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, soluções e definir projetos”? (Barroso, 2003, p. 74).

Defendemos uma formação continuada embasada nos estudos teóricos de autores como Almeida e Placco (2015, 2018, 2022), Alarcão e Tavares (2003), Canário (2019), Barroso (2003), Bolívar (2003), Nóvoa (2019) e Zen (2018), os quais evidenciam a importância de um trabalho colaborativo, interativo e dinâmico. Reforçando essa ideia, Nóvoa (2019, n.p) destaca

que “Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. Essa premissa ressoa também na formação dos coordenadores pedagógicos, em que a interação, as discussões e o diálogo com os pares são fundamentais para o desenvolvimento profissional e a construção de práticas formativas mais desafiadoras.

E é por isso que a formação continuada e em serviço, garantida ao coordenador pedagógico da Rede Municipal de Seabra-Ba, precisa ser constantemente ressignificada nos diferentes movimentos formativos. Essa ressignificação visa mobilizar cada sujeito e o coletivo a revisitar seu processo experiencial, revisar suas rotinas formativas, plano de formação, pautas e diferentes registros reflexivos que o auxiliem “a encontrar um sentido naquilo que está fazendo, e, a partir daí, colocar-se como ator, na perspectiva daquele que atua e, portanto, tem responsabilidade sobre sua ação” (Ferraz, 2014, p. 02). Esses movimentos formativos ocorrem constantemente, envolvendo diferentes sujeitos, a saber:

**Quadro 1** – Movimentos formativos que ocorrem na Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba

<b>Movimento formativo</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Práticas formativas</b>	<b>Periodicidade</b>
Movimento formativo na rede	Coordenadora técnica pedagógica e coordenadoras pedagógicas	Estudo, discussão, construção e revisão do plano de formação e de pautas formativas; tematização de protocolo de sala de aula e de escritas profissionais dos coordenadores	Quinzenal
Movimento formativo de rede	Coordenadoras pedagógicas em duplas ou trios, junto aos professores de suas escolas e de outras escolas da rede municipal	Estudo, discussão, construção e alinhamento do plano de trabalho da rede, com apoio do RCM	Trimestral
Movimento formativo na escola	Coordenadora pedagógica e professores	Estudo, planejamento e tematização da prática do professor, além da sistematização de planos de aula	Semanal/Quinzenal
Movimento formativo na escola com a gestão escolar	Coordenador pedagógico, gestão escolar (diretor e vice) e professores	Estudo, discussão, revisão, construção e sistematização do plano de ação da escola com apoio do PPP da escola	Trimestral
Movimento formativo na escola com acompanhamento da prática pedagógica	Coordenadora pedagógica e professor	Acompanhamento da prática do professor de situações didáticas planejadas no coletivo de seus pares professores	Semanal

Movimento formativo na rede com socialização de situações didáticas	Coordenadoras pedagógicas, professores e equipe técnica da SEMEC	Compartilhamento de situações didáticas desafiadoras que permitam às crianças aprender a brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.	Semestral
---	--	---	-----------

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa (2023).

Todos esses movimentos, interligados entre si, contribuem para o fortalecimento de uma cultura colaborativa e reflexiva em cada escola, e, por conseguinte, em toda a rede. Esses movimentos não apenas revelam nossas potencialidades e fragilidades, mas também apontam caminhos que propiciam experiências marcantes e significativas para nossas crianças.

Por meio dos movimentos formativos e de um processo contínuo de escrita reflexiva, o coordenador pedagógico se constitui como um profissional investigador. Esse papel proporciona uma maior consciência dos processos vivenciados pelos professores, ajudando-o a intervir de maneira mais desafiadora e a contribuir efetivamente para o desenvolvimento docente:

Num movimento de formação não é de quem parece que sabe ou faz mais que se estrutura o encontro, mas do como o outro, que é meu colega de trabalho, me faz avançar no que eu preciso. [...]

Há muito o que aprender quando está em jogo a formação de um grupo que vai a cada dia na coletividade buscando fazer melhor, vencendo concepções que há muito vestiram seus corpos e indo e voltando facilmente de um pensamento mais consolidado para uma prática mais recente. Mas é esse grupo que desafia a coordenadora a também estudar pensando no saber de todos e colocando olho no que precisa aprender cada uma. (CP 1).

Para efetivar essa prática de reflexão e registro reflexivo em toda a rede, é imprescindível garantir condições adequadas, já que o ato de escrever é um processo complexo e desafiador, requerendo entrega e disponibilidade por parte do sujeito. Refletir requer do sujeito superar medos e receios, exige confiança no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse contexto, a atuação do coordenador técnico pedagógico mostra-se essencial, pois cabe também a esse profissional fortalecer, nos diversos movimentos formativos, estudos, análises, tematizações de registros profissionais e discussões que gradualmente possibilitem a incorporação dessa prática no processo reflexivo de todos os coordenadores pedagógicos e demais educadores da rede.

Um planejamento precisa ser um caminho de possibilidade, de oportunidade, de novas formas. É claro que muito se tem que avançar porque existe uma linha tênue que

distancia aquilo que se discute e que se estuda do que vai para o papel e do que vai para a prática (e que pode não estar no papel), porém investir na imersão sobre um período que já passou, com a possibilidade de sair dele para outro período que vai começar, a partir da reflexão, é, imperativamente, qualificar um fazer profissional e ensejar experiências mais marcantes para as crianças. (CP 1).

Essa iniciativa não apenas amplia o entendimento dos coordenadores pedagógicos sobre a importância da reflexão na prática pedagógica e nas práticas formativas, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Ao promover debates, estudos e análises desses registros profissionais, os coordenadores podem assegurar, aos poucos, um contexto educacional que valoriza a reflexão como parte essencial da ressignificação do trabalho docente.

É importante ressaltar que essa prática não surge de forma imediata ou espontânea, requer um processo gradual de sensibilização, formação e colaboração contínua. A prática reflexiva pode promover uma mudança significativa na maneira como os profissionais compreendem e utilizam a reflexão no seu dia a dia, gerando um impacto positivo no trabalho desenvolvido em cada escola e em toda a rede.

O esforço contínuo direcionado para a efetivação de uma prática reflexiva visa alcançar o que Alarcão (2001) conceitua como “escola reflexiva”:

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e ao longo da história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Assim, uma escola reflexiva não se limita apenas a um espaço de ensino e de aprendizagem, mas configura-se como um ambiente em constantes movimentos. É um ambiente que se fundamenta no pensamento crítico e na prática reflexiva, permitindo que a comunidade escolar compreenda sua própria essência, reconheça suas particularidades e esteja “pronta” para enfrentar os desafios e explorar as potencialidades que se apresentam ao longo do tempo. A abordagem reflexiva proposta por Alarcão é fundamental para uma educação em constante movimento, que aprende e se desenvolve continuamente, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e “preparado” para as demandas em constante transformação da sociedade.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 10), “esta nova construção pedagógica precisa de educadores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”. Nessa perspectiva, o lugar do coordenador pedagógico, formador de professor, não

pode ser de um profissional que cuida das questões burocráticas da escola e que, muitas vezes, resolve situações emergenciais, por não saber qual é mesmo o seu papel na instituição. É fundamental que, por meio dos movimentos formativos, o coordenador compreenda progressivamente que sua função central é formar professores, o que requer uma constante atualização, reflexão e análise crítica das práticas formativas, valorizando a experiência e a construção colaborativa do conhecimento.

### 3.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FUNÇÃO PRIMORDIAL DE FORMADOR DE PROFESSORES

Assumir o papel de formador não é uma tarefa simples e imediata. Trata-se, sobretudo, de um processo de construção contínua, uma aprendizagem permanente que se estabelece na interação do coordenador com os professores, em colaboração com a equipe gestora, exigindo uma constante reflexão e integração dos conhecimentos construídos com as demandas do ambiente educacional.

O papel do formador consiste também em se manter receptivo para aprender constantemente com a prática e com os desafios do contexto de trabalho. A colaboração entre coordenador pedagógico, os docentes e a equipe gestora é essencial para um desenvolvimento contínuo, em que os estudos, as discussões, o diálogo e a troca de experiências são fundamentais para ressignificar suas práticas formativas e aprimorar as práticas pedagógicas dos docentes.

A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) demonstra que a função específica do coordenador pedagógico – formador de professores – fica secundarizada na maioria das escolas brasileiras, prevalecendo o eixo da articulação em detrimento do eixo da formação, e que esse desequilíbrio compromete o eixo da transformação, que quase nunca chega a ser cogitado no âmbito da escola.

A referida pesquisa aponta para a ausência de uma formação continuada específica destinada aos coordenadores pedagógicos, o que revela uma lacuna significativa nessa área. Embora muitos coordenadores relatem participar de atividades de formação continuada, como cursos e encontros, essas oportunidades costumam ser pontuais e não oferecem uma base sólida e contínua para o desenvolvimento profissional desses coordenadores. Nóvoa (1992, p. 25) destaca um ponto fundamental: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através do trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de sua identidade”.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental nos processos formativos dos professores, “trata-se de formar o professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir” (Imbernón, 2011, p. 41).

A compreensão do papel do coordenador pedagógico como formador de professores é de extrema relevância. Esse profissional desempenha uma função complexa e fundamental ao articular e planejar, de maneira colaborativa, práticas formativas que envolvem escuta, observações, estudos, reflexões, planejamentos e acompanhamentos. Gradativamente, por meio da interação com a comunidade escolar e com a rede de ensino, tanto o coordenador pedagógico quanto o coletivo escolar se tornam protagonistas no processo educacional.

Contudo, a consolidação do papel do coordenador pedagógico como formador de professores requer a implantação e implementação de políticas públicas específicas voltadas para essa finalidade. O reconhecimento e a efetivação dessa função não se manifestam de forma automática ou espontânea, dependem do respaldo de diretrizes políticas que garantam recursos e estratégias de formação continuada e em serviço. Dessa forma, o coordenador pedagógico poderá desempenhar suas atribuições de maneira reflexiva e colaborativa, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento profissional dos professores. Para isso é fundamental, segundo Pereira (2022), que essas diretrizes políticas considerem:

- O objeto da ação formadora do CP é a prática profissional dos professores;
- Os professores precisam ser compreendidos pelo CP como profissionais com conhecimentos prévios e necessidades formativas que precisam ser valorizadas, identificadas e consideradas nos processos formativos;
- O trabalho coletivo deve ser um princípio e um compromisso ético, na medida em que dá sentido ao currículo, ao PPP da escola e abre caminho para que a mudança e a transformação de práticas ganhem sentido na aprendizagem dos estudantes. (PEREIRA, 2022, p. 97).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) acrescenta:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11).

Sendo assim, é fundamental que o coordenador pedagógico compreenda que, no processo de formação continuada, a aprendizagem do professor ocorre de forma constante por

meio da intervenção de seu parceiro de trabalho mais experiente – seu formador. Entretanto, é essencial reconhecer que o professor é o principal autor de sua própria experiência, cabendo ao próprio educador ressignificar sua prática e reelaborar seu conhecimento de maneira contínua.

De acordo com Nóvoa (1992, n.p), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

O papel do coordenador pedagógico, portanto, é mediar esse processo ao criar um ambiente propício para a reflexão, a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimento entre os professores. Essa abordagem colaborativa e coletiva não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também fortalece a identidade profissional do educador, promovendo uma educação mais alinhada e fortalecida com os desejos e necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Vale destacar que o objetivo principal do processo de formação continuada dessa rede é contribuir para o desenvolvimento de um profissional mais autônomo, reflexivo, que saia do lugar de quem “apenas” opina para uma tomada de ação coletiva, colaborativa, consciente e cada vez mais fundamentada. Portanto, mais do que um projeto de formação continuada dos educadores, a formação precisa ser um projeto da escola e de toda uma rede de ensino, precisa ser reconhecido por todos. Bolívar (2003) reitera que,

O estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa. Quer dizer que o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição. (BOLÍVAR, 2003, p. 81).

É imprescindível esclarecer que a formação continuada, para ganhar reconhecimento e permitir que as escolas aprendam enquanto organização, demanda processos de investigação e reflexão crítica (Nóvoa, 1992). Além disso, é necessário compreendê-la como “[...] um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não o único” (Imbernón, 2011, p. 46).

As reflexões de Hobold (2018) ressaltam uma série de fatores determinantes nos processos formativos:

[...] fatores como o preparo do formador, a experiência de quem realiza as formações, o interesse dos próprios professores participantes, o clima de trabalho na escola, a cultura escolar para a mudança, os espaços e tempos de estudos, as condições objetivas de trabalho e os recursos para pesquisa etc. interferem diretamente nesses processos formativos. (HOBOLD, 2018, p. 441).

Ao retomar as práticas profissionais, tanto dos coordenadores pedagógicos quanto da coordenadora técnica pedagógica, nessa rede municipal, torna-se evidente a clara influência desses fatores. Muitos deles são notavelmente presentes na dinâmica da rede, exercendo um impacto direto sobre as aprendizagens de nossas crianças, como, por exemplo, a alta rotatividade de professores contratados anualmente, e em algumas escolas em certos períodos dentro do mesmo ano letivo; a periodicidade na troca de coordenadores pedagógicos, que ocorre a cada quatro anos durante as mudanças de gestão; entre outras variáveis. Todos esses fatores têm afetado de forma significativa os resultados de aprendizagem tanto das crianças quanto dos educadores.

Destacamos, também, que apesar dos fatores negativos identificados na Rede Municipal de Seabra-Ba, esta tem garantido espaços, tempo e materiais para estudos e planejamentos, incorporados dentro da carga horária de trabalho tanto dos coordenadores pedagógicos quanto dos professores de Educação Infantil. Essas condições favoráveis têm possibilitado à rede implementar os diversos movimentos formativos anteriormente mencionados. Conforme enfatizado por Canário (2019, p. 285), “a formação dos educadores é sempre necessariamente inacabada. Compete-lhes aprender com a sua própria experiência e reflexão”.

Mas o que significa, de fato, aprender com a própria experiência e reflexão? Como assumir a formação continuada como um processo inacabado? As reflexões das autoras Zen e D’Ávila (2018) nos permitem compreender melhor essa complexidade:

[...] o caminho da formação não deve ser nem o da resolução de problemas, nem o abandono dos sujeitos à própria sorte. [...] será necessário compreender a formação como uma construção permanente e não somente como mera resolução de problemas. Assumir a formação como um processo experiencial, como algo que acontece no sujeito, a partir das suas interações com o outro e com o mundo, significa redefinir as práticas formativas para além da mera resolução de problemas. As práticas formativas precisam se reconfigurar, para ajudar formadores e professores a criarem a possibilidade de duvidar do conjunto de crenças sobre o que se faz e legitimá-las como objeto de reflexão. Isso pressupõe assumir as contradições e imprecisões, que emergem no percurso formativo, como evidências do processo experiencial. (ZEN; D’ÁVILA, 2018, p. 130).

Sendo assim, acreditamos que intensificar a estratégia formativa de tematização<sup>3</sup> no trabalho de formação continuada possibilita às coordenadoras pedagógicas, à coordenadora técnica e aos professores aprenderem através da própria experiência. Acreditamos que “o desejável e necessário é que todos [...] se tornem cada vez mais responsáveis, coletivamente,

---

<sup>3</sup> O trabalho de tematização, segundo Weisz (2001), é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. É olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.



pelo resultado do trabalho de toda a escola” (Weisz, 2001, p. 123). A autora sinaliza que a mais poderosa de todas as formas de documentação é, no entanto, a gravação da atividade em vídeo, argumentando que:

A diferença entre o documento produzido por um observador em classe e a gravação em vídeo da atividade é que permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo [...] e, através da discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando. (WEISZ, 2001, p. 124).

Consideramos também de extrema importância que o coordenador pedagógico possa planejar e dedicar tempo para escutar, observar e registrar não apenas as palavras ditas, mas também as expressões, os silêncios e os movimentos dos educadores. Ele precisa ter a clareza de que uma de suas principais funções consiste em acompanhar de forma atenta, sensível e reflexiva os detalhes da prática pedagógica dos professores. Conforme apontado por Alarcão (2001), a escola se torna um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem significativa para os alunos, quando há um esforço coletivo em proporcionar essa reflexão formativa e transformadora.

Assim, acreditamos que “o desenvolvimento profissional se realiza, portanto, na ação e nas relações, mas principalmente pela reflexão sobre a ação. Decorre daí a relevância da formação continuada, como elemento essencial, mas não o único” (Bellintani e Ronca, 2022, p. 72). Para Imbernón (2011),

A melhoria da formação ajudará no desenvolvimento profissional, mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2009, p. 15) salienta que “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto aos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”. Sendo assim, é relevante enfatizar que a formação continuada desempenha um papel significativo no desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes compreender a importância de aprender por meio da experiência, sempre atuando de maneira articulada e colaborativa.

No processo de formação de professores, é necessária a existência de espaços dedicados para que eles possam compartilhar suas vivências, anseios e inquietações. Conforme ressalta Almeida (2015, p. 84), “o saber da experiência e da formação, para atingir resultados, precisa ser refletido, formulado, organizado, sistematizado. É assim que ele se transforma em conhecimento”.

Este Projeto de Intervenção (PI) representa um trabalho abrangente que engloba uma cadeia formativa envolvendo a equipe técnica da secretaria municipal de educação – formada por profissionais mais experientes –, que é responsável pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares, e a equipe de coordenadores pedagógicos, que é responsável pela formação continuada dos professores e auxiliares de ensino. É denotativo que todos são coautores dos movimentos formativos e corresponsáveis pela garantia das aprendizagens dos estudantes, pois:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de ação isolada, externa e/ou pontual. Ao contrário, pressupõe um conjunto de iniciativas interligadas, em diferentes dimensões, envolvendo diversos sujeitos: os professores têm o apoio dos coordenadores, que contam, por sua vez, com a colaboração dos formadores da equipe técnica, que levam o amparo político da Secretaria de Educação para gerir as políticas e práticas de formação. Os formadores também precisam de apoio técnico e, para tanto, buscam parcerias com base nas suas necessidades. As transformações são possíveis quando se combinam com estratégias que garantem a formação permanente e a construção de políticas públicas, ambas trabalhando juntas de maneira a sustentar o aprimoramento contínuo de todos os profissionais da escola. (INOUE; OLIVEIRA; GOUVEIA, 2014, p. 16).

Portanto, o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial como formador de professores, conforme evidenciado por pesquisas na área. Sua atuação é fundamental para apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas e fomentando uma cultura escolar comprometida com a melhoria contínua da educação. Além disso, seu trabalho visa buscar uma comunidade escolar engajada, colaborativa e comprometida com a melhoria constante do ambiente educacional.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa, muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa. (GATTI, 2010, p. 11).

Ao assumir como objetivo geral deste Projeto de Intervenção (PI) o fomento à ressignificação das práticas profissionais de coordenadores pedagógicos através da produção de uma série documental audiovisual que retrate movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo, em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil, optamos pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Nesta seção, delinearemos o percurso metodológico utilizado neste estudo, com destaque para as bases epistemológicas, o campo empírico da pesquisa, os participantes e os critérios de seleção, bem como os instrumentos, procedimentos de produção e análise de dados. A intenção consiste em proporcionar “uma abertura para o vivido e seus sentidos, para os valorosos saber e saberfazer vindos da vivência refletida” (Macedo, 2015, p. 53). Essa abordagem visa aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo, permitindo uma imersão nos movimentos formativos vivenciados pelos participantes e na riqueza dos conhecimentos construídos e ressignificados a partir de suas reflexões sobre a prática.

### 4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

As bases epistemológicas desta pesquisa são essenciais para a definição de um percurso metodológico que atenda ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. Como apontado por Minayo (2002, p. 26), “pesquisa é um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, fomentando um diálogo aberto e colaborativo, bem como a investigação aprofundada dos diversos participantes, visando compreender as complexidades inerentes ao papel da coordenadora técnica pedagógica e a função primordial das coordenadoras pedagógicas como formadoras de professores. Como destacado por Vieira (2010, p. 88), “o pesquisador que se lançar à prática da pesquisa qualitativa deve, antes, limpar a mente de hipóteses preconcebidas, a fim de evitar que perca sua capacidade de observação”.

A pesquisa-formação proposta neste estudo se configura como uma modalidade fundamental para a ressignificação das práticas profissionais das coordenadoras pedagógicas. Essa abordagem favorece oportunidades significativas para a transformação de práticas formativas, caracterizando-se como movimentos formativos colaborativos de estudos, discussões e reflexões envolvendo a coordenadora técnica pedagógica e as coordenadoras pedagógicas. Macedo (2021) destaca a natureza intrínseca da pesquisa-formação, ressaltando que:

[...] a pesquisa-formação implica em realizar ação formacional intencionada, sempre!  
[...] formação aqui implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. (MACEDO, 2021, p. 19).

A escolha por esse tipo de pesquisa está diretamente relacionada ao meu papel como pesquisadora e formadora de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil. Busco ressignificar minha prática por meio da escuta e observação dos movimentos de formação continuada e colaborativa, utilizando diversos procedimentos para a coleta e produção de dados. Esses dados são essenciais para o planejamento de uma Produção Técnica-Tecnológica (PTT) – dispositivo formativo dos movimentos que compõem a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Como destaca Galeffi (2009), uma pesquisa qualitativa é significativa quando sua força desencadeia mudanças no ambiente de atuação.

#### 4.2 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

De acordo com os dados do sistema I-Educar, utilizado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Seabra para a gestão das informações educacionais, temos:

**Quadro 2** – Dados da Rede Municipal de Ensino de Seabra – dezembro/2023

<b>Características do Campo Empírico da Pesquisa</b>	<b>Números/Informações</b>
Total de estudantes na Rede Municipal de Seabra-Ba	7381
Estudantes de 4 e 5 anos na Educação Infantil	1115
Escolas que atendem crianças de 4 e 5 anos	20 (16 na zona rural, 04 na zona urbana)

Coordenadoras pedagógicas atuando com professores de Educação Infantil	07 (02 efetivas, 03 contratadas, 02 professoras efetivas assumindo a função de coordenação)
Professores atendendo crianças de 4 e 5 anos	52 (28 efetivos, 24 contratados)
Estrutura de atendimento das escolas	06 atendem apenas Educação Infantil, 09 atendem Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais, 05 atendem Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos finais
Condições físicas das escolas	05 funcionam em casas ou associações alugadas, as próprias não atendem aos parâmetros básicos de infraestrutura do MEC (2006)
Situação dos professores	24 são contratados e passíveis de substituição a cada mudança de gestão, a maioria possui formação em Pedagogia

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa (2023).

#### 4.3 OS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os critérios de seleção das sete coordenadoras pedagógicas participantes nesta pesquisa foram estabelecidos com base em duas condições específicas:

- **Atuação exclusiva com professores de Educação Infantil:** priorizou-se a escolha de coordenadores pedagógicos que desempenham suas atividades exclusivamente com docentes que atuam na Educação Infantil.
- **Experiência mínima de dois anos como coordenadora pedagógica em escolas de Educação Infantil:** Essa condição foi estabelecida para assegurar uma base de vivência e experiência nas práticas formativas, enriquecendo o escopo investigativo da pesquisa.

A definição desses critérios objetivou permitir uma análise mais detalhada das vozes e práticas formativas das coordenadoras pedagógicas em seus contextos profissionais. Além disso, a intenção é compreender os desafios enfrentados por essas profissionais ao realizar um trabalho colaborativo de formação continuada, visando o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil. A pesquisa buscou investigar como os movimentos formativos implementados nessa rede têm impactado e influenciado o trabalho dessas coordenadoras pedagógicas dentro do ambiente escolar.

É relevante destacar que, visando aprofundar a análise e a discussão de aspectos identificados na coleta de dados, optamos por preservar o anonimato das participantes deste estudo. A fim de garantir essa confidencialidade, faremos referência a elas por meio de letras maiúsculas e números, resguardando assim suas identidades.

**Quadro 3** – Participantes da pesquisa – coordenadoras pedagógicas

Dados	CP 1	CP 2	CP 3	CP 4	CP 5	CP 6	CP 7
Idade	49 anos	34 anos	51 anos	51 anos	39 anos	53 anos	38 anos
Formação	Pedagogia e Letras com especialização em Psicopedagogia hospitalar e gestão escolar; Mestrado em Educação (cursando)	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia hospitalar	Pedagogia e especialização em Educação Infantil	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	Pedagogia	Pedagogia e especialização em Educação Infantil e em Currículo, Didática e Avaliação	Pedagogia
Vínculo funcional	Concursada como professora assumindo a função de CP	Contratada	Concursada como CP	Concursada como professora assumindo a função de CP	Contratada	Concursada como CP	Contratada
Tempo como coordenadora pedagógica	03 anos na rede privada e 04 anos na rede pública	04 anos na rede municipal	03 anos e meio na rede municipal	07 anos na rede municipal	05 anos na rede municipal	16 anos na rede municipal	02 anos na rede municipal
Tempo como professora	10 anos na rede privada e 04 anos na rede pública	06 anos na rede privada e 04 anos na rede pública	12 anos na rede pública	23 anos na rede pública	03 anos na rede pública	10 anos na rede privada e 12 anos na rede pública	03 anos em escola conveniada; 03 anos em rede privada e 02 anos na rede pública
Quantidade de professores com que trabalha e de escolas em que trabalha	11 professores e 02 escolas	08 professoras e 02 escolas	07 professoras e 03 escolas	09 professoras e 02 escolas	08 professoras e 04 escolas	05 professores e 01 escola	10 professoras e 01 escola

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Essa pesquisa foi desenvolvida com seres humanos, respeitando os princípios éticos e científicos da pesquisa. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (CEP-ISC/UFBA). A análise foi realizada em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Resolução do Conselho Nacional

de Saúde (CNS) nº 510, de 2016; na Resolução CNS nº 466, de 2012; e na Norma Operacional nº 001, de 2013, do CNS; no dia 19 de setembro de 2023.

Após os encaminhamentos e avaliações requeridos, a aprovação para realização dessa pesquisa envolvendo seres humanos foi concedida no dia 01 de outubro de 2023, por meio do parecer substanciado de número 6.336.624, com registro CAAE 73369523.2.0000.5030.

É relevante ressaltar que, conforme estabelecido pela Resolução CNS 466/2012, os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, com função consultiva, deliberativa e educativa. Esses comitês são estabelecidos para defender os interesses dos participantes da pesquisa, assegurando sua integridade e dignidade, além de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### 4.4 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Fomentar a ressignificação das práticas profissionais de coordenadores pedagógicos através da produção de uma série documental audiovisual, que retrate movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo, em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil, convocou a definição de duas etapas de produção de dados: a **entrevista individual semiestruturada** e os **movimentos formativos** que ocorrem constantemente com os coordenadores pedagógicos, com a mediação da coordenadora técnica pedagógica, que também é pesquisadora deste Projeto de Intervenção.

##### 4.4.1 Entrevistas individuais semiestruturadas

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com as coordenadoras pedagógicas, visando compreender os percursos formativos e suas práticas cotidianas. Lüdke e André (1986, p. 33) afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”.

Assim, escolhemos como um dos instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada – técnica que permite ao entrevistado contribuir no processo de investigação com liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade – para que as coordenadoras pedagógicas possam incluir o que desejam tendo a clareza do objetivo dessa pesquisa.

Além disso, algumas etapas, como a preparação, a realização e o registro das respostas, precisavam respeitar algumas medidas fundamentais sinalizadas por Marconi e Lakatos (2003). Sobre a etapa de preparação da entrevista, as autoras, sinalizam ações essenciais, como:

**Planejamento da entrevista:** deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; **conhecimento prévio do entrevistado:** objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto; **oportunidade da entrevista:** marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido; **condições favoráveis:** garantir no entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; [...] **preparação específica:** organizar roteiro ou formulário com as questões importantes. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 199).

Para que fosse possível coletar informações pertinentes que atendessem aos objetivos propostos da pesquisa, também foi fundamental deixar claro para a entrevistada a finalidade da pesquisa, sua relevância e ressaltar a importância de sua colaboração. Marconi e Lakatos (2003) ainda enfatizam algumas outras normas necessárias, em relação às etapas de realização e o registro das respostas:

Deixar o informante falar à vontade e, depois, ajudá-lo com outras perguntas, entrando em maiores detalhes; o registro deve ser feito com as mesmas palavras que o entrevistado usar, evitando-se resumi-las. Se possível, anotar gestos, atitudes e inflexões de voz. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 200).

Assim, é importante destacar que essas medidas e normas compõem algumas das técnicas de uma entrevista, não para engessar o processo de produção de dados, mas para ajudar o pesquisador a se aproximar de informações cada vez mais acertadas e condizentes com os objetivos de sua pesquisa. Segundo as autoras (2003), quando o entrevistador/pesquisador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis.

#### **4.4.2 Produção de dados a partir de movimentos formativos com as coordenadoras pedagógicas**

A produção de dados a partir de movimentos formativos com as coordenadoras pedagógicas se configura como uma estratégia para potencializar uma rede interativa. Nesse processo colaborativo, busca-se apresentar aspectos capazes de instigar novas reflexões e promover uma reavaliação constante do problema em estudo. Essa dinâmica é impulsionada pela prática da escuta atenta e do diálogo coletivo e colaborativo.

Sabendo que o ato de se mover é uma das principais características do movimento, cabe ao pesquisador/moderador manter foco nas discussões de acordo com os objetivos da pesquisa,



possibilitando movimentos constantes; garantir ambientes propícios às discussões e interações, para que as coordenadoras pedagógicas se sintam confiantes e possam atuar como sujeitos protagonistas, fortalecendo e ampliando o que está sendo pesquisado, na sua rede de ensino.

Produzir dados a partir de movimentos formativos, já instituídos nessa rede, é compreender que eles são diversos, únicos, plurais, inusitados e que permitem a essa pesquisadora transitar de maneira única, marcando um movimento experiencial que faz dela uma pesquisadora e uma profissional com olhares mais atentos e sensíveis ao que ocorre na vida. Como afirma Ferreira (2011, p. 140), “Não se pode construir o mundo, transformá-lo, construir-se e transformar-se sem ter a presença da dimensão sensível”.

Nessa perspectiva, a escolha de movimentos formativos para a produção de dados, teve a vantagem de trazer com mais força as vozes e demais gestos das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Isso permitiu que elas compartilhassem mais sobre sua própria prática, sobre o seu papel central como formadora de professores, e trouxessem, nos diferentes movimentos formativos, suas vivências.

As falas, registros escritos, vídeos, áudios e relatos derivados da entrevista e dos movimentos formativos com as coordenadoras pedagógicas foram fundamentais para o alcance dos objetivos dessa pesquisa. Esses diferentes meios de coleta de dados proporcionaram uma compreensão mais abrangente e aprofundada do tema de análise.

Dessa forma, a escolha da entrevista semiestruturada e dos movimentos formativos foi essencial para a produção de dados de forma mais dialógica e colaborativa. Essas escolhas permitiram aos participantes expressar suas indagações e compartilhar suas vivências com coragem e empatia, promovendo uma ressignificação em relação às suas práticas formativas.

É relevante ressaltar que, antes da definição da produção de dados, compartilhamos com as coordenadoras pedagógicas os objetivos dessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora deste estudo ao longo de um período de cinco dias, de maneira presencial no espaço formativo da SEMEC, individualmente com as sete coordenadoras pedagógicas. Cada entrevista teve uma duração variando entre 40 a 90 minutos.

Em relação à produção dos dados por meio dos movimentos formativos, desejamos registrar que, desde março de 2022, quando iniciei meu Mestrado Profissional em Educação, tenho mantido um envolvimento contínuo na análise desses movimentos formativos. Essa análise se concentrou principalmente nas diversas interações entre a coordenadora técnica e as coordenadoras pedagógicas, resultantes das tematizações da prática, estudos e discussões realizadas.

Esse processo reflexivo tem sido vivenciado com uma abordagem investigativa, possibilitando uma análise colaborativa, aprofundada e em constante movimento. O objetivo primordial é fortalecer o direito das crianças de participarem cotidianamente de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Durante as entrevistas, os diálogos foram gravados e posteriormente transcritos pela pesquisadora. No contexto dos movimentos formativos, os diálogos foram registrados de diversas maneiras, incluindo gravações de áudio, registros escritos, vídeos e fotografias. Essa diversidade de formas de coleta de dados foi fundamental para a primeira fase de organização do material a ser analisado, configurando assim o corpus dessa pesquisa.

A minuciosa análise e leitura desses materiais possibilitou a organização dos diálogos e movimentos dos participantes em duas dimensões, as quais foram subdivididas para elucidar uma compreensão mais embasada das perspectivas e abordagens das diferentes coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil. Essa análise visa atender aos objetivos geral e específicos deste Projeto de Intervenção.

Os dados foram construídos a partir dos referenciais teóricos que fundamentam este projeto, resultantes dos diálogos e dos movimentos formativos com as coordenadoras pedagógicas dessa rede municipal. Além disso, os conhecimentos construídos nos diferentes blocos temáticos do Mestrado Profissional e no diálogo com a banca de qualificação desempenharam um papel fundamental na formação desta pesquisadora iniciante. As discussões enriquecedoras com a professora-orientadora deste estudo também contribuíram significativamente para a construção desses dados.

É importante salientar que os movimentos formativos, aliados à entrevista individual, constituíram-se como fontes de dados para o planejamento e produção de uma série documental audiovisual – a Produção Técnica-Tecnológica (PTT). Esse dispositivo de formação visa provocar, de maneira planejada, coletiva e colaborativa, uma “alter-ação” nas práticas formativas das coordenadoras pedagógicas. Conforme enfatizado por Macedo (2021, p. 21) “alter-ação significa mudar consigo próprio(a) e com os(as) outros(as), envolve alteridades em processos aprendentes”.

Com base nesse contexto, é relevante destacar que esse processo vai além da Produção Técnica-Tecnológica, configurando-se como um dispositivo de formação que permite aos participantes constantes movimentos de reflexões individuais e coletivas. Isso contribui para um projeto de rede de formação continuada de coordenadores pedagógicos, que coloca no centro as práticas formativas do formador. Essa abordagem possibilita a ressignificação de um

ambiente coletivo de formação e a constante redefinição dessas práticas. Como defendem Zen e D'Ávila (2018),

Considerar o formador como sujeito das práticas formativas significa assumir que a formação não é aquilo que se faz com o sujeito, mas aquilo que acontece com os sujeitos quando se propõe de modo colaborativo a incorporar algo novo em suas práticas. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p. 132-133).

Nos diversos movimentos formativos, a interação e as trocas foram analisadas não apenas para compreender a complexidade do pensamento e das expressões das pessoas, mas também para entender como e por que pensam dessa maneira (Gatti, 2005). Assim, a escolha desses instrumentos e procedimentos permitiu a mobilização de diferentes saberes, impulsionando de forma significativa o processo de pesquisa, estudo, reflexão e movimento constantes.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados representa uma das etapas mais complexas em uma pesquisa científica, exigindo do pesquisador um estudo minucioso para escolher e definir estratégias e procedimentos de análise que possibilitem a compreensão do problema e o alcance dos objetivos da pesquisa.

Ao retomar o objeto dessa pesquisa, que consiste em: compreender como os movimentos formativos destinados às coordenadoras pedagógicas têm impactado o trabalho da coordenadora no planejamento e no acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil dentro do ambiente escolar, acreditamos que a análise temática de conteúdo, uma técnica embasada em procedimentos sistemáticos de pesquisa científica, possibilitou a análise dos dados qualitativos em consonância com o objetivo geral deste estudo.

Essa abordagem tem fundamentação teórica em Minayo (2002), que delineia três fases da análise temática de conteúdo:

1. **Pré-análise:** A primeira fase se concentra na organização do material a ser analisado, o corpus da pesquisa. Gomes (2002) afirma que com base nos objetivos e questões de estudo, nesta etapa define-se a unidade de registro, de contexto, trechos significativos e categorias.
2. **Exploração do material:** Essa fase demanda extensas leituras por parte do pesquisador. Conforme Gomes (2002), é o momento de aplicar o que foi definido na etapa anterior e representa a fase mais longa do processo.

**3. Tratamento dos resultados, a inferência e interpretação:** Nessa fase final, busca-se “tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto; nessa busca deve-se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estão sendo analisados” (Gomes, 2002, p. 76).

Essas fases, delineadas pela análise temática de conteúdo, orientaram o processo analítico para a compreensão aprofundada dos dados coletados e sua relação direta com os objetivos deste Projeto de Intervenção.

## 5 MOVIMENTOS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA COM A COORDENAÇÃO TÉCNICA PEDAGÓGICA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS FORMATIVAS

As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia. (ALARCÃO, 2001, p. 20).

As palavras de Alarcão (2001), citadas na epígrafe desta seção, alinham-se com uma das inquietações que motivaram este Projeto de Intervenção: o trabalho colaborativo na formação continuada de coordenadoras pedagógicas em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil. Acreditamos, ainda, que essa busca por uma educação melhor a cada dia é possível somente por meio das relações entre as pessoas e de cada indivíduo consigo mesmo, com seu trabalho, a escola e a rede, sustentada por constantes movimentos formativos.

Compreendemos que esses movimentos, quando realizados de maneira colaborativa e reflexiva, favorecem a ressignificação das práticas formativas dos educadores, permitindo que cada um assuma “as contradições e imprecisões que emergem no seu percurso formativo, como evidências de seu processo experiencial” (Zen e D’Ávila, 2018, p. 131).

Durante a entrevista individual e nos diferentes movimentos formativos, utilizados para a produção de dados, tornou-se evidente o envolvimento, as incertezas, o medo e o desejo expressos por cada coordenadora pedagógica, refletindo uma busca constante por uma educação melhor na nossa rede municipal de ensino. Na condição de pesquisadora e coordenadora técnica pedagógica, alimento o sonho de que os movimentos formativos que acontecem nessa rede sejam sempre impulsionados pela colaboração e pela reflexão constante dos diferentes educadores que compõem cada escola, contribuindo assim para o aprimoramento de toda a rede.

Os resultados serão apresentados e analisados por meio de duas dimensões, as quais foram subdivididas. A primeira dimensão é o **processo formativo da coordenadora pedagógica**, que se desdobra em dois movimentos: a) Movimento em rede: ações da coordenação técnica pedagógica com as coordenadoras pedagógicas; b) Movimento em rede e com a escola: conquistas e desafios das coordenadoras pedagógicas como formadoras de professores. A segunda dimensão diz respeito às **práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil**, desdobrando-se em dois aspectos: a) Saberes das coordenadoras pedagógicas: mudanças e permanências; b) Planejamento formativo com os professores: alguns desafios no planejamento de situações didáticas de leitura e escrita.

Para as análises, selecionamos os diálogos que melhor se alinham com os objetivos deste estudo, compartilhando reflexões, incertezas, alegrias, desafios e saberes emergentes ao longo desse percurso.

## 5.1 PROCESSO FORMATIVO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

### 5.1.1 Movimento em rede: ações da coordenadora técnica pedagógica com as coordenadoras pedagógicas

A primeira dimensão de análise desta pesquisa aborda aspectos relevantes ao processo formativo da coordenadora pedagógica, configurados através dos diálogos nas entrevistas e análises de materiais escritos, áudios e vídeos. Esse processo se desdobra em movimentos que articulam uma rede formativa, impulsionando as escolas e núcleos de maneira articulada e colaborativa. Um desses movimentos articulava-se com as ações que a coordenação técnica pedagógica realizava, mobilizando demandas formativas dessas coordenadoras pedagógicas. Quando questionadas sobre o impacto desses movimentos formativos junto à coordenação técnica pedagógica, especialmente em seu papel como formadoras de professores, suas respostas revelaram:

Neste espaço, é onde eu avalio e obtenho uma dimensão de quanto a escola está inserida. As situações que ocorrem desde o planejamento até a sala de aula fazem parte deste encontro que temos aqui [...]. Além dos encontros presenciais a cada quinzena, nos reunimos em rodas de conversa e discussão, mesmo fora deste espaço, pois a coordenadora técnica propõe um trabalho entre grupos. Ou ela encaminha um áudio, uma pergunta, uma dúvida, ou um material de estudo. Também nos conectamos por meio do nosso grupo de WhatsApp, compartilhando fotos, vídeos e áudios nos quais nossos colegas destacam algo interessante que fizeram ou discutem dúvidas que surgem. (CP 1).

As tematizações que ocorrem neste espaço me ajudam a revisar e ressignificar as minhas pautas formativas. Já mudei várias vezes a forma de sistematizar a minha pauta, pois a cada vez que observo, ouço e participo das trocas de saberes entre coordenadora técnica e meus colegas de trabalho, percebo um constante movimento de mudanças. Essa dinâmica contínua tem contribuído para a melhora constante do meu trabalho. (CP 2).

A análise dos depoimentos das CP1 e CP2 revelou uma rede articulada de trabalho formativo. Suas ações se entrelaçam, mantendo a integração entre a atuação dessas profissionais e os desafios didáticos enfrentados no contexto da sala de aula. Essas profissionais, comprometidas apesar dos inúmeros desafios, assumem a responsabilidade pela formação contínua dos professores. O objetivo é que, por meio de parcerias com suas coordenadoras

pedagógicas e uma rede formativa, cada professor seja capaz de planejar e proporcionar situações de aprendizagem progressivamente desafiadoras e significativas para as crianças.

A fala da CP 1 evidenciou algo muito importante que ocorre nesse processo de movimentos formativos: a formação continuada não se limita apenas aos encontros presenciais que ocorrem com a coordenadora técnica pedagógica. Ela se movimenta de forma contínua nos diferentes ambientes de aprendizagem. Esse movimento presencial se desdobra nas rodas de trabalho em grupo; nas discussões geradas a partir de perguntas, comentários ou áudios encaminhados pela coordenadora técnica; e nos diálogos frequentes que emergem por meio de vídeos, fotos e outros materiais de sala de aula compartilhados pelas coordenadoras por meio de mídias sociais. Sobre isso Zen e D'Ávila (2018) afirmam:

A exposição e a interlocução são condições importantes da formação compreendida como um processo experiencial. Os contextos profissionais precisam permitir a todos, e a cada um, o direito de expor suas próprias conceitualizações sem que isso se configure em uma ameaça para a dignidade do sujeito. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p. 132).

De maneira análoga, Zen, Carvalho e Sá (2022, p. 99) também argumentam que “a transformação dos sujeitos é potencializada quando a formação continuada é compreendida como um processo experiencial”. Dessa forma, o reconhecimento por parte das coordenadoras pedagógicas de que elas também precisam estar em constante formação, a compreensão da importância do coletivo, o reconhecimento de que a presença da coordenadora técnica pedagógica fomenta diversos movimentos formativos – sejam eles presenciais ou através de mídias sociais – e a estratégia da tematização da prática, que permite a cada um se movimentar constantemente sendo “experimentador de si mesmo durante as práticas formativas” (Zen e D'Ávila, 2018, p. 132), fortalecem esse processo experiencial. Isso ajuda as coordenadoras pedagógicas a reconhecerem, assim como os professores, que elas também são sujeitos em formação.

Sobre esse movimento coletivo com a coordenadora técnica pedagógica, a CP 6 também relatou:

Eu sei que eu tenho um monte de problemas profissionais, mas em que ponto preciso melhorar neste momento? As discussões com os colegas, os materiais escolhidos para estudo e discussão nos ajudam a priorizar os problemas profissionais. Os encontros formativos aqui nos ajudam nesse aspecto. Ao identificar onde precisamos melhorar e o que é necessário aprender a cada dia, conseguimos discernir as prioridades entre as muitas coisas que precisamos aprender. Observar as práticas dos outros faz com que também reflitamos sobre as nossas próprias ações. (CP 6).

A CP 6 destacou, nesse excerto, algo essencial nos movimentos formativos: a priorização dos problemas profissionais, tendo o coletivo como elemento fundamental na escolha desses conteúdos. Isso revela que a construção aprofundada e frequente de movimentos formativos, nessa rede, articula e integra uma rede de trabalho, possibilitando à coordenadora pedagógica de cada escola refletir sobre o seu fazer, tomar decisões colaborativas mais acertadas e dialogar com as demandas do Projeto Político-Pedagógico da sua escola. Sobre isso, Nóvoa (2009) alerta:

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Os diferentes depoimentos das sete coordenadoras pedagógicas, participantes deste estudo, evidenciaram a força da partilha e do diálogo profissional que acontece nos movimentos formativos de rede entre coordenadora técnica pedagógica e coordenadores pedagógicos. As CP 3 e CP 7 enfatizam essa força ao relatarem que:

Construir as agendas de leitura da semana, dando às crianças a oportunidade de escolher os livros que desejam ouvir e também ler durante a semana, a partir de uma pré-seleção intencional feita pela professora, dos livros da biblioteca de classe, tem me ajudado a pensar em diversas práticas de leitura e escrita que é possível vivenciar em uma biblioteca. Percebo que antes dessa tematização, não visualizava tamanha riqueza, tanto é que no 1º semestre deste ano de 2023 trabalhamos pouco nesse sentido. Tivemos dificuldades em planejar os movimentos de catalogação dos livros e a produção das fichas de cartazes com as indicações literárias. A cada movimento formativo que ocorre aqui na SEMEC, vou aprendendo ainda mais a ser coordenadora pedagógica. (CP 3).

Esses momentos que ocorrem aqui, para mim, como coordenadora pedagógica, são os melhores, eu acho. Essa troca de saberes, essa humildade, generosidade que o grupo tem de não deixar o outro sozinho, de sempre compartilhar coisas, tirar dúvidas, dar as mãos, me ajudam a ser uma profissional melhor. (CP 7).

A análise dos materiais compartilhados pelas coordenadoras, durante os distintos movimentos formativos, relacionados aos planejamentos e acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil, evidenciou a importância da tematização da prática no contexto de um movimento de rede, estrategicamente mediada pela coordenadora técnica pedagógica. Essa estratégia formativa possibilitou às coordenadoras pedagógicas reavaliar e ressignificar, gradualmente, suas abordagens nos planejamentos e acompanhamentos dessas práticas. A CP 5 ressaltou que:

A força da formação está na tematização! Fui percebendo na prática do outro, com as problematizações da coordenadora técnica e diálogos com meus colegas, que



precisamos defender um trabalho em torno da biblioteca de classe e não dos cantinhos de leitura; pois é dentro da biblioteca que as práticas leitoras e escritoras fazem sentido. As crianças escolhem o que desejam ler/ouvir; selecionam livros que desejam pegar emprestado para compartilhar com sua família; catalogam os materiais da biblioteca por meio dos dados mais importantes da obra, permitindo o controle do acervo e a localização mais rápida; buscam informações de algo que estão pesquisando em uma das enciclopédias ou outros materiais informativos etc., ações que os cantinhos de leitura não permitem realizar. (CP 5).

Essa fala também demonstrou que os movimentos de rede, envolvendo a coordenação técnica pedagógica e as coordenadoras pedagógicas, com foco na tematização da prática, ganharam maior intensidade com a introdução de diversas obras literárias e científicas adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação de Seabra (SEMEC). Essas obras foram destinadas à implantação e implementação de bibliotecas em todas as turmas de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino. O constante empenho e reivindicações dos educadores, aliados à aprovação do Referencial Curricular Municipal (RCM) pelo Conselho Municipal de Educação (CME) em 2020, desempenharam um papel significativo na aquisição desses acervos. Como afirma Castedo (2010),

[...] há décadas temos trabalhado para que o cenário da aula se transforme em uma biblioteca sob medida para a classe, onde um conjunto de crianças e docentes trabalha com os livros [...] Possibilitamos que docente e alunos de todos os anos, mesmo que ainda não leiam por si mesmos de maneira convencional, destinem o tempo necessário para organizar a biblioteca de classe e para mantê-la em funcionamento durante todo o ano. A maior quantidade e variedade possível de materiais de leitura em um lugar acessível da sala, ao alcance das crianças, apresentados de maneira atraente, renovados e restaurados periodicamente para que circulem, sejam lidos, sejam trocados entre leitores, sejam objetos de estudo, tomados como modelos de escrita, para consulta, como fonte de bons argumentos ou refutações consistentes. (CASTEDO, 2010, p. 197-198).

Assim, durante a análise minuciosa da entrevista e dos diferentes movimentos formativos, mantivemos a convicção de que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho colaborativo” (Placco e Souza, 2012, p. 27). É nesse engajamento em rede que nos consolidamos como profissionais. Tornamos pessoas que requerem a participação constante em variados movimentos formativos e colaborativos e que demandam uma gestão pública comprometida com políticas eficazes. Essas devem garantir e enriquecer os acervos das bibliotecas de cada escola, proporcionando oportunidades para que todos os profissionais da educação possam aprimorar continuamente suas práticas, assumindo assim uma responsabilidade conjunta pelas trajetórias de aprendizagem das nossas crianças.

**Foto 1** – Encontro formativo com coordenadores pedagógicos na SEMEC



**Foto:** Ivonete Rufino (2023).

### **5.1.2 Movimento em rede e com a escola: conquistas e desafios das coordenadoras pedagógicas como formadoras de professores**

O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na formação coletiva e colaborativa, atuando como o principal articulador do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de assumir a responsabilidade pela formação continuada dos professores. Sua presença é constante ao lado dos professores, tanto durante os planejamentos formativos quanto nos acompanhamentos da prática pedagógica, nas paradas avaliativas, nos momentos de ressignificação do plano de trabalho, nos seminários didáticos e outros espaços coletivos presentes nas escolas e na rede.

Ao assumir esse papel articulador e formador, junto com os professores e o coletivo da escola, o coordenador pedagógico corresponsabiliza-se pelas aprendizagens mais significativas e impactantes dos estudantes, promovendo constantes transformações no ambiente escolar.

Quando questionadas sobre como têm organizado suas rotinas de trabalho para conciliar os dois principais propósitos do coordenador pedagógico – a articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola e a promoção da formação continuada dos professores – elas afirmaram:

A partir do ano passado, percebo uma aproximação significativa entre dois documentos fundamentais da escola: o PPP e o Plano de Trabalho. Antes, essa integração não era tão evidente. Atualmente, os professores conseguem se identificar no PPP, pois é um documento que reflete as práticas da escola, as vozes e a participação desses educadores. O recente movimento na nossa rede, envolvendo a

eleição para diretor, também incentivou os gestores a olharem mais para esse documento e a construir um plano de ação para a escola com base nele. Estou o tempo todo mais atenta a esses documentos e ao trabalho na sala de aula. Organizo a minha rotina sem perder de vista a sala de aula e estes documentos. Na segunda-feira, tenho um encontro inicial com a gestão, para juntos, alinharmos a semana. Não fazemos isso na sexta, pois é o dia em que estou em planejamento ou estudo com os professores. À tarde de segunda, circulo nas salas, observando rapidamente o trabalho dos professores, as crianças, o recreio... Na terça temos nossa formação na SEMEC. Na quarta, divido meu tempo entre estudo e acompanhamento da prática do professor. Na quinta, alinho pauta e continuo estudando. E na sexta, planejo e estudo junto aos professores. (CP 6).

Eu me esforço para cumprir esses propósitos nos planejamentos e, em seguida, acompanho, sempre na parceria dos professores, nas rotinas de sala de aula e nos planejamentos, verificando se as propostas estão de acordo com o plano de trabalho e com nosso referencial curricular. Procuo ler bastante também para conseguir alcançar esses propósitos. Costumo ouvir muito aqueles que não falam nada, e que a gente não consegue arrancar nada. Aí eu fico pensando: “Será que estão me escutando? Será que o que estamos falando faz sentido para elas? O que está acontecendo?”. E aí a gente vai chegando aos pouquinhos, entrando. Acho que em todas as salas de aula também procuro entrar. Dou bom dia, converso, tanto com os professores quanto com as crianças. Acho que uma coisa que diz muito sobre o nosso trabalho são as crianças. Então, tenho boas conversas com elas. Mas eu queria mesmo uma rotina reguladora; minha rotina muitas vezes muda. Chego na escola, tem alguns “incêndios”, aí tiro um pouco do foco e acabo fazendo outras coisas que não estavam previstas na minha rotina. Eu queria dizer: “Hoje eu tenho que fazer isso” e seguir fazendo, mas muitas vezes o objetivo é desviado. Eu deveria ter este momento de estudo, mas nem sempre eu consigo. Parece que parar para estudar dá ideia de que eu, como coordenadora, não estou fazendo nada. Aí eu penso: “Eu aqui sentada, lendo, acho que não deveria estar aqui; precisava estar ali na sala, ali com tal professora”. Aí eu fico meio confusa, perdida e digo: “Ai, meu Deus! O que é mesmo que tenho que fazer?”. Acabo me perdendo um pouquinho. Organizo minha rotina por semana, listando as prioridades, e tento realizá-las, mas nem sempre dá certo, exceto os planejamentos formativos que ocorrem sempre nos dias definidos. (CP 7).

Para essas coordenadoras, a rotina está sempre a serviço dos problemas didáticos observados no fazer dos professores. As diversas falas e comentários nos permitiram acreditar que essas profissionais assumem sua função precípua de formadoras de professores. Um aspecto marcante nos depoimentos é o relato da CP 7, que expressa a dificuldade em priorizar sua função como formadora, apontando a necessidade de estudar, acompanhar e elaborar pautas. Isso reflete uma angústia em não conseguir se aproximar das práticas de algumas professoras. De acordo com Imbernón (2011):

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

A CP 5 descreveu uma rotina de trabalho organizada e estruturada, estabelecida semanalmente, fundamentada nos problemas observados na sala de aula e nas contribuições

constantes dos professores durante os acompanhamentos e planejamentos. Além disso, ela destacou a importância de estar atenta ao tempo de aprender, ainda mais com suas colegas coordenadoras, e de se dedicar ao estudo para aprofundar os conhecimentos relevantes para sua atuação como coordenadora pedagógica. Ela também mencionou a realização de movimentos formativos com as auxiliares de ensino, o apoio à gestão durante reuniões de pais e a observação cuidadosa das ações cotidianas da escola, incluindo o acolhimento das crianças e o momento do recreio:

Minha rotina de trabalho é organizada e estruturada todas as sextas-feiras e nasce dos problemas da sala de aula e da fala constante dos professores nos acompanhamentos e planejamentos. Fui aprendendo a ficar mais atenta com o tempo e também aprender mais com as vozes e ações dos meus colegas coordenadores. Semanalmente tenho planejamento formativo e acompanhamento da prática do professor. Também realizo encontros formativos com as auxiliares de ensino e apoio a gestão nos encontros de reuniões de pais. Nunca esqueço de deixar um tempo na minha rotina para estudar e aprofundar em conteúdos importantes para o meu fazer como CP. Observo também o professor chegando e como ele vai acolhendo suas crianças. Olho o momento do recreio e gosto de estar junto com as professoras observando com cuidado e carinho cada ação que tem ocorrido no cotidiano da escola. (CP 5).

A fala seguinte, da CP 1, revelou que o dia a dia da sala de aula proporciona condições para o espaço de formação, sendo esse processo ancorado no Plano de Trabalho e no Referencial Curricular Municipal (RCM). Ela ressaltou a importância desses referenciais na definição da identidade da escola. Sua rotina de trabalho envolveu interações coletivas e individuais com as professoras, tanto em movimentos formativos planejados como de forma informal. Destacou a relevância de observar a sala de aula não como vigilância, mas como uma condição para o processo formativo. Além disso, ressaltou a importância de estudar, organizar o planejamento e manter uma aliança com a dupla gestora.

No dia a dia, a sala de aula vai dando condições para que o espaço de formação aconteça, e o espaço de formação só acontece porque ele tem olhos para esta sala de aula, sendo que todos os dois estão ancorados num eixo maior que é o Plano de Trabalho e o próprio Referencial Curricular Municipal. Então o RCM tem uma dimensão maior, mas dentro da escola ele tem uma dimensão específica, porque a escola também vai colocando ali sua personalidade, sua identidade. Deste currículo municipal a gente tem o Plano de Trabalho e dentro deste a gente ancora a formação continuada, mas o tempo inteiro vinculada às práticas de sala de aula. Minha rotina de trabalho está distribuída entre estar com as professoras ora coletivamente nos encontros semanais, quinzenais, ora individualmente. Fazer essa escuta formal e informalmente. A gente pode ter uma conversa bacana durante 10 minutos do recreio, em que pode não parecer que é uma conversa formativa, mas que dê condições para que eu possa pensar no que já sei, no que preciso aprender e nas dúvidas destes professores. Um outro ponto que precisa estar na garantia desta rotina é para onde eu olho e a que hora eu olho. Eu preciso olhar a sala de aula acontecendo, mas eu preciso olhar a sala de aula exposta para mim pela professora. Então assim: quando ela escolhe uma imagem, um vídeo para eu olhar, isto diz muito de como eu preciso me organizar como coordenadora para devolver e para dar o passo à frente. Então minha rotina se divide em olhar para o que essas professoras fazem, não como vigília, mas como

condição para eu seguir formando; ter materiais desta sala de aula e ter tempo para estudar e ter tempo para organizar o planejamento. Fora outras situações que estão no bojo do fazer da coordenação pedagógica e que tem a ver com a minha aliança com a dupla gestora. (CP 1).

Em seu depoimento, a CP 1 explicitou o ambiente dinâmico e multifacetado da escola, no qual muitas coisas acontecem o tempo todo – desde conflitos entre os estudantes e funcionários até situações como a de profissionais que adoecem ou famílias em busca de informações sobre sua criança – e destacou a necessidade de estabelecer uma rotina formativa de trabalho, focada nos desafios enfrentados na sala de aula, como um instrumento poderoso. Essa abordagem direciona o papel essencial da coordenadora pedagógica como formadora de professores, permitindo evitar que ela seja sobrecarregada pelas urgências e emergências cotidianas, possibilitando que se concentre em sua função primordial de formadora de professores.

A coordenadora pedagógica 3 (CP 3) relatou que, mesmo empenhando-se para direcionar sua atenção ao papel de coordenadora pedagógica, frequentemente se vê envolvida em demandas emergenciais que surgem na rotina escolar. Ela destacou a discrepância notável entre suas expectativas em relação ao papel de coordenadora pedagógica e a realidade enfrentada durante sua jornada de trabalho na escola. No entanto, ressaltou que, apesar desses desafios, os movimentos formativos de planejamento mantinham uma constância, ocorrendo quinzenalmente. Esses movimentos representam momentos fundamentais em sua rotina, proporcionando oportunidades valiosas para reflexão e construção coletiva, evidenciando seu comprometimento contínuo com a formação e desenvolvimento profissional:

Mesmo me esforçando para focar nesse meu papel de coordenadora pedagógica, ainda me perco em algumas demandas emergenciais que surgem. A jornada que tem dentro da escola é bem diferente daquilo que a gente imagina. A gente pensa que vai dar conta de algumas coisas que estão na nossa rotina de trabalho e às vezes a gente não dá conta. Mas os encontros formativos de planejamento são sempre garantidos, numa periodicidade quinzenal. (CP 3).

A fala da CP 3, ao ressaltar as dificuldades enfrentadas e a importância do movimento formativo de planejamento na escola, reflete, de certa forma, a concepção de Madalena Freire (2019) sobre a construção de um grupo:

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. [...] Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas. [...] Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. (MADALENA FREIRE, 2019, p. 104-105).

A sincronia entre as palavras da CP 3 e os princípios de Madalena Freire (2019) destaca a relevância do movimento formativo como um elemento essencial na construção e fortalecimento de um grupo de educadores. Essa conexão reforça a ideia de que, mesmo diante das adversidades e desafios, a constância na participação e o comprometimento com a reflexão coletiva são fundamentais para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento do grupo.

O acompanhamento da prática pedagógica dos professores, conforme relatado pela CP 4, apresenta-se como um desafio significativo:

Na minha rotina, realizo a formação dos professores, semanalmente, abordando temas específicos conforme as fragilidades e potencialidades que percebo nas salas de aula. Durante esses encontros, proporciono um espaço para que as professoras compartilhem suas experiências, discutindo o que deu certo, o que não deu certo e as razões por trás desses resultados, identificando as necessidades de qualificação. Essas conversas são fundamentais para orientar a pauta de estudo da semana seguinte e definir os pontos que requerem aprofundamento. Posteriormente, organizamos a rotina da semana e detalhamos os planos diários nos grupos. Em relação aos acompanhamentos, minha prática envolve observar aspectos importantes, mas reconheço que realizar o acompanhamento com uma pauta definida ainda é um desafio que pretendo enfrentar. (CP 4).

Esse trecho destaca a abordagem proativa da CP 4 na sua função principal como formadora de professores, enfatizando a importância do diálogo contínuo com os docentes e delineando os desafios a serem superados. Enfrentar essa questão e passar a realizar acompanhamentos sistemáticos é essencial na rotina de uma coordenadora pedagógica, conforme destacam Inoue, Oliveira e Gouveia (2014):

O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na classe que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento. (INOUE; OLIVEIRA; GOUVEIA, 2014, p. 59).

A CP 2 relatou que, antes da realização dos planejamentos com os professores, ela realiza frequentes idas e vindas na construção de pautas formativas, revendo registros de algumas falas e comentários de professores, problemas observados no acompanhamento da prática de sala de aula. A partir dessas reflexões, busca embasamento em textos teóricos para apoiar as discussões e planejamento das aulas com os professores:

Em minha rotina retomo o que foi planejado dos projetos e sequências didáticas, que estão na sala de aula, para poder pensar e construir a continuidade da próxima pauta de planejamento pensando na progressão das aprendizagens destas professoras. Volto também à última pauta e aos registros que faço das falas e comentários das professoras. E ao olhar isso tudo defino o que é prioritário e o que será foco no planejamento, dialogando com o meu plano de formação. Tudo isso para produzir uma pauta que se aproxime cada vez mais dos problemas que estão presentes na sala de aula, que seja potente, reflexiva e significativa para as professoras. Além do estudo

teórico que também faz parte da minha rotina. Diante do que vou vendo e discutindo com as professoras vou buscando materiais e textos teóricos que possam ajudá-las a entenderem tal problema que ocorre na sala. Também tem um momento que eu me programo antes, planejo com esta professora e estabelecemos um foco de acompanhamento e acompanho esta professora para ir me aproximando do seu fazer e deste trabalho colaborativo. (CP 2).

Esse relato destaca a abordagem criteriosa da CP 2 no planejamento das pautas formativas, enfatizando a relevância da reflexão, da análise de materiais de sala de aula e do embasamento teórico para a efetividade do trabalho pedagógico. Conforme Nóvoa (2009, p. 30), “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”.

Os relatos das coordenadoras pedagógicas, principalmente nas falas das CP 1, CP 2, CP 4 e CP 5, destacaram a importância de uma formação continuada focada nos desafios enfrentados pelos professores na escola. No entanto, é fundamental reconhecer que, entre diversas outras considerações, a promoção de uma gestão participativa e colaborativa nas escolas bem como a existência de lideranças tanto individuais quanto coletivas, capazes de impulsionar as mudanças necessárias, desempenham um papel essencial. Essas iniciativas são fundamentais para que a formação resulte em inovação e no progresso organizacional da escola (Barroso, 2003).

Os relatos a seguir das coordenadoras pedagógicas CP 2, CP 4 e CP 7 confirmaram a persistência de uma gestão pouco participativa, que carece de lideranças capazes de promover as mudanças necessárias, as quais respeitem o direito da criança de ler e escrever por si mesma, mesmo que ainda não o faça de maneira convencional. A presença constante de atividades de leitura e escrita prontas da internet ainda é evidente em algumas escolas de nossa rede, como indicaram essas coordenadoras:

Alguns professores e gestores escolares continuam fazendo algumas coisas que fogem do nosso Plano de Trabalho e do nosso RCM, porque, acredito, que ainda não sabem fazer. Quais educadores seguem levando para as crianças, diariamente, atividades impressas da internet? Como estamos ajudando esses educadores a compreenderem o que são práticas leitoras e escritoras? Será que estamos muitas vezes ocupando o lugar deles? Em quais escolas tem menos atividades impressas sem sentido? Parece que onde tem menos é porque o trabalho com as práticas pedagógicas de leitura e escrita está mais fortalecido. Como cuidar melhor disso tudo? (CP 2).

A cobrança de pais, da gestão escolar e de professores do Ensino Fundamental anos iniciais ainda é grande para que as crianças de Educação Infantil saibam ler e escrever convencionalmente até o final desta etapa da Educação Infantil. (CP 4).

Planejamos coletivamente, mas na sala de aula surge outro planejamento: atividades da internet xerocopiadas para as crianças repetirem e copiarem. O que mais me incomoda é a quantidade de atividades, que muitas educadoras e gestores chamam de

“atividades para ensinar a ler e a escrever”, que estão nas mãos das crianças e que não dialogam com o nosso PPP e nem com o nosso RCM. (CP 7).

Esses depoimentos destacam a necessidade premente de uma gestão mais alinhada com os princípios pedagógicos, buscando estratégias potentes em colaboração com a coordenação pedagógica e com o grupo docente. É fundamental eliminar práticas que não condizem com o projeto educativo da instituição e da rede municipal, fortalecendo as práticas pedagógicas que respeitem o direito das crianças de participarem cotidianamente de práticas leitoras e escritoras em todas as escolas de Educação Infantil.

As análises desses relatos enfatizam a urgência em perseguir um trabalho coletivo e colaborativo, reconhecendo que a principal finalidade da formação centrada na escola é estimular e estruturar o processo de mudança. Essa abordagem formativa visa contribuir com os próprios professores com conhecimento aprofundado e específico sobre a dinâmica de suas escolas, permitindo que eles elaborem diagnósticos precisos de seus desafios e mobilizem suas experiências, conhecimentos e ideias para identificar e implementar soluções viáveis (Barroso, 2003).

Os relatos e registros sobre as conquistas e desafios enfrentados pelas coordenadoras como formadoras de professores revelaram muito sobre a realidade dessa rede. Um dos principais desafios evidenciados pela CP 7 é o trabalho formativo com professores, que ela considera ‘difíceis’, pois, segundo a coordenadora, esses profissionais pouco ou nada colocam em prática do que discutem e planejam:

O maior desafio é chegar nesses professores que são mais difíceis; é fazer o professor acreditar na proposta e arriscar a fazer. Parece que eles não veem sentido em nada. Acho isso um absurdo! Na escola que trabalho tem professores que ainda nem montaram sua biblioteca de classe com as crianças e alegam que é porque as crianças vão rasgar. Ainda não entendem a potência de trabalho que é possível fazer em torno de uma biblioteca. (CP 7).

Já para a CP 1, o desafio consistia em promover avanços na prática pedagógica de algumas professoras. A coordenadora relatou que, apesar de participarem de todos os movimentos formativos, parece que essas professoras não conseguem progredir em suas práticas:

Pode ser que seja normal, mas é muito difícil algumas professoras avançarem. Algumas professoras se tornam o desafio, por mais que a tematização seja feita sempre. Eu tenho tanta tematização da sala e às vezes incomoda a gente ter material de três ou quatro professoras, e tem ali duas que você não consegue adentrar. Não é que elas não permitam, elas permitem, mas parece que elas não conseguem pensar mais sobre. Elas têm as mesmas oportunidades, os mesmos lugares, discutem, têm uma fala bacana sobre aquilo, mas não conseguem transpor, não conseguem avançar.



Então meu desafio é conseguir ajudar algumas professoras que têm as mesmas oportunidades que as outras e não conseguem avançar tanto quanto. (CP 1).

O relato da CP 1 corrobora o que afirma Barroso (2003), quando diz que:

[...] os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham e que a formação centrada na escola tem neste processo uma função relevante, é preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar. (BARROSO, 2003, p. 74).

Tudo isso nos leva a retomar um argumento de Imbernón (2011), que destaca a formação como um elemento relevante para o desenvolvimento profissional, porém não é o único, e que, talvez, não seja o fator decisivo. Dessa forma, é importante reconhecer que ainda temos, nessa rede municipal de ensino, um número significativo de professores e coordenadores pedagógicos contratados temporariamente. Além disso, as mudanças frequentes e a rotatividade de professores de um ano para outro são muito expressivas. A infraestrutura das escolas, que não atende aos padrões mínimos de qualidade, e tantas outras demandas presentes podem impactar negativamente nos diversos movimentos formativos que têm ocorrido nessa rede.

Apesar dos desafios enfrentados, as coordenadoras também expressam suas alegrias. Por exemplo, a CP 7 relatou que tem observado o surgimento de propostas de atividades planejadas em conjunto com o coletivo da escola. Ela mencionou a implementação de agendas de leitura, sessões simultâneas e tertúlias dialógicas literárias e artísticas em algumas salas de aula, evidenciando avanços significativos. Já a CP 1 ressaltou a potência de uma rede municipal de ensino que articula, em colaboração com as escolas, um trabalho formativo em rede:

Fico feliz quando vejo que essas professoras têm deixado as atividades impressas sem sentido e agora trazem, por exemplo, as escritas nas fichas de empréstimo da biblioteca de classe, nas agendas de leitura. Isso é muito gratificante! (CP 7).

Nós estamos numa rede municipal, este é um primeiro princípio. Não posso fugir desse princípio da formação municipal. Ter uma escola dentro de uma rede, como um emaranhado de fios para lá e para cá, é uma grande conquista. (CP 1).

Além dessas conquistas, outras coordenadoras também compartilharam com entusiasmo e alegria:

Minha maior conquista é ter a abertura de conversar com as professoras sobre o que ocorre na escola, na sala de aula e juntas planejarmos situações didáticas que fortaleçam as aprendizagens das crianças. Ter abertura para entrar na sala, observar a prática do professor, dar devolutivas a partir de questionamentos e comentários. Isso tudo é uma grande vitória! (CP 3).

Ter uma boa relação com os professores me permite chegar nos problemas, naquilo que está acontecendo de dificuldades ou não, na prática do professor, e alcançar o objetivo para aquilo, para aquele propósito, que envolve sempre as aprendizagens das

crianças. Mas para isso, é necessário o tempo todo acolher bem, escutar, entender dos saberes e não saberes desses professores, valorizar o que já sabem e, juntos, na parceria e diálogo, avançar nos não saberes. (CP 2).

Certamente, a interação com o outro e a participação no coletivo desempenham um papel fundamental, no nosso entendimento sobre a função que desempenhamos, nosso lugar na sociedade, a responsabilidade que carregamos e as possibilidades de avanços constantes. Essa dinâmica proporciona um contexto rico para a reflexão, aprendizado mútuo e crescimento pessoal e coletivo. O diálogo e a colaboração com os outros são elementos essenciais para a construção de significados e para a busca de avanços contínuos em diversas esferas da vida. Sobre essa relação potente de grupo, Madalena Freire (2019) ressalta:

Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos. (MADALENA FREIRE, 2019, p. 103).

E é sobre essas relações e ressignificações, que vão ocorrendo nos diversos movimentos formativos, que as CP 4 e CP 5 ainda destacam como conquistas:

Observar no cotidiano que os professores estão permitindo que as crianças leiam e escrevam do seu melhor jeito o tempo todo, está sendo também uma conquista importante. (CP 4).

Uma conquista importante que observo, recentemente, é uma autoavaliação que os professores têm feito. Em todo planejamento coletivo, vou trazendo perguntas, fazendo eles olharem parte do seu planejamento e observando o que foi bem potente, o que precisa ser replanejado. Acho que essas conversas frequentes têm ajudado muito nessa autoavaliação que observo eles fazerem com mais frequência. (CP 5).

Esses depoimentos sobre as alegrias e conquistas dessas coordenadoras nos fazem recordar um trecho de um dos livros que compõem a biblioteca de classe das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba: “Ficar sozinho não está com nada, melhor é estar acompanhado” (França, 2020, p. 27). E é na relação dialógica e dinâmica com o outro que vamos conquistando nossos sonhos e possibilitando que as nossas crianças participem cotidianamente de práticas leitoras e escritoras.

Os desafios abordados pelas coordenadoras pedagógicas vão além da gestão de tempo, que algumas consideram um obstáculo. A elaboração de uma pauta formativa capaz de abordar de maneira mais efetiva os problemas enfrentados na sala de aula também é uma preocupação destacada. Contudo, o principal desafio, apontado pela maioria, está relacionado à concepção de Alfabetização, sendo vista como um ponto incômodo para todas. Esse aspecto destaca-se

como um ponto central de atenção e reflexão, demandando uma revisita ao plano de formação das coordenadoras pedagógicas por parte da coordenação técnica pedagógica.

Na entrevista individual, a CP 1 enfatizou que cada professor, coordenador, educador e gestor dentro dessa rede possui uma compreensão singular sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Ela expressou a convicção de que, por meio de estudos, discussões e tematizações contínuas nos diferentes movimentos formativos, cada indivíduo dentro do coletivo aprimorará sua compreensão da proposta de Alfabetização respaldada pelos documentos dessa rede municipal de ensino. Essa abordagem está fundamentada em uma perspectiva construtivista psicogenética.

As coordenadoras pedagógicas CP 1 e CP 2, mesmo cientes da exigência de tempo, estudo e trabalho colaborativo para enfrentar o desafio relacionado à concepção de Alfabetização, compartilharam descrições animadoras das salas de aula, revelando um movimento ativo e impactante em nossa rede:

Não tem um dia em que as crianças estejam distantes de práticas de leitura e escrita, mas também não tem um só dia em que elas façam isso sem ter um propósito. As crianças nunca, na escola hoje, vão pegar uma folha para escrever a letra A ou repetir várias vezes seu próprio nome. Elas vão escrever o nome muitas vezes no dia, mas porque elas vão se inscrever nas sessões simultâneas de leitura, porque elas vão escrever no desenho que elas fizeram, elas vão assinar a própria arte, enfim, elas vão escrever várias coisas ali, ou porque elas estão participando de uma votação. Vota nisso, vota naquilo, tão criando ali as fichas dos aniversariantes do mês, e ela vai escrever no mês de setembro, que é o mês dela. Então ela pode até repetir o nome dela várias vezes, mas todas as vezes têm um propósito. (CP 1).

Na agenda de leitura, os alunos escolhem na biblioteca de classe os livros que desejam ouvir e ler durante a semana, ora escrevendo, ora ditando para o professor a data, o nome do livro e o nome do autor deste livro para compor esta agenda semanal. Na biblioteca eles também preenchem a ficha de empréstimo para poder levar livros para casa e por isso precisam deixar a data em que estão pegando, o nome do livro e autor e assinar como responsável pelo livro. Quando eles também mandam convite ou recadinho para os pais, a produção é feita tendo o professor como escriba, mas são as crianças que produzem; tudo isso está bem presente nas escolas que coordeno e nas demais escolas da nossa rede. A participação da criança também na sessão simultânea de leitura, escolhendo que livro quer escutar, deixando registrado o seu nome. A escrita nos murais de preferências; nas suas produções, porque sabem que precisam deixar sua marca, “porque fui eu que produzi”, “fui eu que fiz”; quando eles reescrevem suas histórias. Tem várias outras situações, mas essas são as mais presentes e nítidas. (CP 2).

Essas mesmas experiências são ecoadas nas vozes das demais coordenadoras, que compartilharam a presença contínua desses movimentos de escrita e leitura em diversos momentos da rotina de cada professor. Elas também ressaltam que a sala de aula é constantemente impulsionada pelo planejamento formativo, com diálogos como: “Qual foi a intervenção que você fez?”; “Eu quero aprender a fazer essas intervenções que você faz, me

conte mais como é” – e isso já se tornou parte integrante do cotidiano em algumas escolas dessa rede.

**Foto 2** – Planejamento formativo com professoras de Educação Infantil



**Foto:** Chirles Aquino (2023).

## 5.2 PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 5.2.1 Os saberes das coordenadoras pedagógicas: mudanças que marcam uma rede

Durante a entrevista e em todos os movimentos formativos que ocorrem nessa rede municipal, constantemente abordamos a polêmica em torno da Alfabetização na Educação Infantil no contexto brasileiro, sempre carregada de discursos antagônicos. Oliveira *et al.* (2019) defendem que:

Não há um modo de aprender a ler, senão lendo. E nem se pode aprender a escrever, senão escrevendo. Portanto, as práticas da leitura e escrita são a base de qualquer processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Não é possível pensar sobre a escrita sem praticá-la. Não trabalhar essas práticas na Educação Infantil significa ocultar esse assunto das crianças, já que é impossível obter informações sobre a escrita fora dos atos sociais em que se manifesta. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 205).

Por isso, desejamos saber mais sobre os saberes dessas coordenadoras e passamos a analisar minuciosamente os relatos gravados, os registros escritos, os vídeos, os áudios. No decorrer da entrevista, um dos questionamentos realizados foi sobre o que muda e o que

permanece na compreensão dessas coordenadoras sobre a Alfabetização na Educação Infantil e como isso reverbera na atuação de cada uma delas nos últimos 5 anos.

Considerando os relatos das CP 3 e CP 5, é possível identificar algumas dúvidas em torno da Alfabetização e questionamentos importantes, que nos fazem ter convicção que é preciso seguir pesquisando, estudando e defendendo uma Alfabetização que respeite o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

Pra mim é uma novidade muito grande essa questão da alfabetização na Educação Infantil. Na verdade, a gente já sabe que as crianças eram alfabetizadas na Educação Infantil. Mas como elas eram alfabetizadas? Quando eu substituí nas turmas de Educação Infantil – anos atrás – os professores de 4 e 5 anos sempre alfabetizavam. O que eu percebia é que eles alfabetizavam bem na linha do Ensino Fundamental. Trabalhavam uma “sequencinha” de atividades, e aquelas atividades xerocopiadas os meninos iam fazendo dentro daquele processo daquelas atividades. No que fica a dúvida talvez seja: como se dá esta alfabetização na Educação Infantil, atualmente? Como se dá isso mesmo, já que os professores dizem que não sabem trabalhar com alfabetização na Educação Infantil? O que mais pesa aí não é que a criança vai ser alfabetizada na Educação Infantil, é como fazer este trabalho. A maior dificuldade minha é nesse sentido. Como profissional, mostrar para o professor que a criança vai sendo alfabetizada com aquilo que eu vou fazendo na sala: se eu leio, ela também lê, se eu oportunizo que ela escreva, ela também vai escrever. Mas isso não é fácil. Porque as professoras vão dizendo que não sabem fazer intervenções que também ajudem esta criança a seguir compreendendo as regularidades do nosso sistema de escrita. Mas acho que do ano passado para cá houve sim uma grande mudança. Estamos iniciando um trabalho que é pra ser diferenciado; estamos no caminho, mas ainda vai levar um pouquinho mais de tempo. Este ano e o ano que vem quero acompanhar melhor como nossas crianças têm avançado na escrita e que condições temos oferecido para que elas escrevam da melhor maneira. (CP 3).

Antes eu acreditava que na Educação Infantil não podia escrever, pois as crianças ainda não sabiam fazer isso de maneira convencional. Acreditava que nesse segmento era preciso que a criança passasse por um processo de treinamento de letras, sílabas, palavras e cópia várias vezes do seu próprio nome, para que pudesse chegar melhor no Ensino Fundamental. Estar aberto para aprender é fundamental para que possamos ressignificar cada vez mais o nosso saber fazer. Compartilhar com a coordenadora técnica e parceiras coordenadoras de trabalho sobre como estamos planejando nossas pautas formativas, como estamos protocolando e tematizando as atividades de leitura e escrita que estão na sala de aula, me ajuda a ser uma coordenadora melhor. (CP 5).

Tendo em vista esses depoimentos, reiteramos o que foi abordado na seção 4 sobre “O direito de apropriar-se da escrita e a polêmica entre Educação Infantil e Alfabetização”. É notável que as práticas pedagógicas em todos os segmentos, e não só na Educação Infantil, ainda estão fortemente marcadas pela concepção de que a escrita é um código de transcrição da fala, e sua aprendizagem está articulada a uma técnica linear que vai da memorização de letras e sons à compreensão de um texto.

Contudo, esse não é um cenário que almejamos para a nossa rede nem para as nossas crianças. A escrita não deve ser mais concebida como um código de transcrição da fala. O nosso

desejo está explícito nos diversos movimentos formativos e escrito e publicado no Referencial Curricular Municipal e no Plano de Trabalho dessa rede e de cada escola.

Pensar o aprendizado da língua com base na apropriação de práticas leitoras e escritoras de comunicação oral, leitura e escrita traz como principal implicação para o currículo da Educação Infantil a necessidade de colocar em uso a linguagem, em toda a sua complexidade, não apenas no cotidiano como em contextos nos quais a própria linguagem pode ser objeto de curiosidade e de investigação. (SEABRA (BA), 2020, p. 90).

Nessa perspectiva, é essencial planejar, mediar e articular continuamente estudos sobre a Alfabetização numa perspectiva construtivista psicogenética, em parceria com coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares, sempre articulados ao contexto de trabalho – aos problemas de sala de aula. Isso implica assumir a corresponsabilidade pelo direito das crianças na Educação Infantil de “ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e testar suas hipóteses” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 205). Conforme destacado por Almeida (2018):

Quando o formador tem bem determinado onde quer chegar, porque é preciso chegar lá, e traça seu percurso fundamentado na ética, no respeito e na empatia, impulsiona a reflexão para que os diferentes ângulos da situação sejam percebidos e, assim, decisões adequadas sejam tomadas. (ALMEIDA, 2018, p. 33).

A partir dos depoimentos e registros escritos a seguir, das coordenadoras pedagógicas CP 1, CP 5 e CP 7, emergiram exemplos do entendimento delas sobre Alfabetização, incluindo observações sobre as práticas dos professores. Os relatos também evidenciaram a crescente necessidade de aprofundar os estudos sobre esse tema:

Eu já entendo algumas coisas, acho que até muitas coisas, mas quero estudar muito mais sobre isso. Eu vejo em algumas salas de aula professoras realizando propostas de trabalho que de fato se aproximam desta alfabetização em que a nossa rede acredita e em que eu acredito: são as sessões simultâneas, as tertúlias dialógicas, as escritas das descobertas das investigações que as crianças fazem, a escrita das agendas, das fichas de empréstimo na biblioteca. Mas poucas ainda fazem isso. Eu levo a minha escolha do que acredito nos planejamentos, mas nem sempre é isso que o professor quer levar. Não faz sentido dizer que a criança tem que fazer aquilo porque tem que fazer atividade. Pra que esta atividade? Tem sentido para a criança? Que sentido? (CP 7).

Alfabetização não é a escrita de letras e sílabas soltas, sem sentido. Alfabetização, hoje eu entendo, é quando as crianças estão ali no cantinho do salão de beleza fazendo uma lista para saber quem vai ser o primeiro a ser atendido; é quando pegam um livro para levar para casa e anotam seu nome e os dados do livro na ficha de empréstimo; é quando escolhem qual livro desejam ouvir e se inscrevem na sessão simultânea de leitura; é quando registram as descobertas sobre a importância do sono e compartilham com as famílias através de um podcast. É assim que atualmente compreendo o que é a alfabetização que esta rede persegue, mas sei que ainda preciso estudar muito. (CP 5).

Nos últimos cinco anos eu tenho mudado muito a forma de estudar, de perceber, de agir e de compartilhar o que penso, e cada vez mais consciente de que eu tenho

motivos, argumentos, tenho indicadores de que pensar na alfabetização da perspectiva construtivista psicogenética é uma condição pra gente conseguir de fato que as crianças aprendam onde elas precisam aprender, que é na escola. (CP 1).

Dessa forma, através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentada em princípios de movimentos formativos colaborativos, a análise minuciosa das falas, registros, áudios e vídeos das coordenadoras pedagógicas, evidenciou-se uma compreensão sobre seu amplo conhecimento em Alfabetização. A investigação revelou como diversas facetas – incluindo estudos realizados, formações internas e externas, intercâmbios com professores e colegas coordenadoras, e diálogos enriquecedores tanto na rede municipal quanto em contextos escolares específicos – contribuíram de maneira significativa para a singularidade de cada coordenadora pedagógica, destacando seus saberes, por vezes divergentes, mas unificados pelo compromisso com a Alfabetização.

Além disso, a análise dos dados mostrou a importância das tematizações da prática educativa, entre outras ações e oportunidades, como fatores essenciais que evidenciam as experiências e conhecimentos dessas profissionais. Esses elementos, de maneira coletiva, contribuem para a ressignificação de práticas formativas, que as alinham em torno de um objetivo comum: defender e promover a Alfabetização numa perspectiva construtivista psicogenética, considerando-a como um direito das crianças – um direito de participarem, na escola, de práticas leitoras e escritoras.

Essas mudanças, coletivamente, delineiam uma rede municipal que parece progredir gradualmente em direção à implementação efetiva do Referencial Curricular Municipal. Esse processo se desdobra nas práticas dos educadores em cada escola, refletindo-se nas experiências significativas que ocorrem nos diferentes ambientes da escola com as crianças.

### **5.2.2 O planejamento formativo com os professores: alguns desafios no planejamento de situações didáticas de leitura e escrita**

O movimento formativo de planejamento que envolve principalmente professores e coordenadora pedagógica de uma determinada escola, e de uma determinada rede, é um dos movimentos essenciais em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras. Por esse motivo, constitui-se em um movimento complexo e necessário. Mas, o que significa, de fato planejar? Segundo Oliveira *et al.* (2019),

Planejamento é ação articuladora da reflexão e de vários fazeres como a seleção, a organização, a mediação e monitoramento do conjunto de práticas e interações a que as crianças serão intencionalmente expostas. É nesse sentido que se pode dizer que ele é um instrumento de trabalho complexo: ele articula vários outros instrumentos e

por isso é potente para apoiar a atividade profissional do gestor e do professor e, ao mesmo tempo, colaborar para que eles próprios possam compreender melhor a si mesmos e a transformar sua ação no mundo. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 314).

Nesse aspecto, para que ocorram efetivamente mudanças, inovações e transformações, o professor e seu coordenador pedagógico, principalmente, precisam ter a clareza que “planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 314).

A questão apresentada na entrevista e os questionamentos realizados pela coordenadora técnica nos diferentes registros coletados nos movimentos formativos provocavam as coordenadoras pedagógicas a comentarem e dialogarem sobre os desafios do planejamento formativo realizado com os professores, com ênfase nas situações didáticas de leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

Os relatos e registros escritos se referem ao planejamento de intervenções, planejadas pelos professores, numa situação de escrita e/ou leitura pelas crianças. As coordenadoras pedagógicas comentaram que ajudar os professores a planejarem boas perguntas ou boas informações, considerando os saberes das crianças e o contexto da produção, continua sendo um grande desafio:

A escrita ainda é um desafio, mas é um desafio no sentido da boa intervenção. Eu acho que as professoras ainda têm muitas dúvidas sobre como intervir na hora que esta criança está escrevendo um bilhete ou um card que vai divulgar para a família. Eu acho que o desafio tá nesse âmbito mesmo: qual a melhor intervenção? Em que momento fazer esta ou outra intervenção? Já melhoramos muito sobre isso, mas ainda é um desafio para mim e para os professores. (CP 2).

Tanto as professoras quanto eu, coordenadora pedagógica, temos muito mais dificuldades nos encaminhamentos e realização de intervenções nas situações de leitura do que de escrita; então eu ainda preciso avançar muito nas condições e nas estratégias de leitura, porém fazer com que uma profissional perceba isso já muda muito, muito, muito mesmo. Pelo menos tem uma percepção ali do que não sabem e isso é um desafio e nos mobiliza para estudar, tematizar e discutir mais sobre isso. (CP 1).

A análise e retomada desses depoimentos fornecem uma visão esclarecedora sobre a identidade e práticas das coordenadoras pedagógicas. Em suas falas e registros escritos, elas enfatizaram seus anseios e empenho na construção de um planejamento reflexivo e colaborativo capaz de abordar os desafios enfrentados pelos professores em suas salas de aula. Os depoimentos das CP 1 e CP 2 acima evidenciaram as dificuldades persistentes nos encaminhamentos e nos movimentos de planejamento, especialmente no que se refere ao planejamento que os professores realizam de intervenções desafiadoras nas situações didáticas de leitura e escrita. Nesse contexto, Zen (2023) argumenta:



As situações didáticas para ensinar a ler e a escrever devem ser planejadas tomando como ponto de partida sua função precípua de possibilitar às crianças que coloquem em jogo suas próprias formas de produzir conhecimento. Nesse sentido, torna-se imperativo que as intervenções docentes dialoguem de maneira efetiva com o que as crianças pensam sobre os usos e funcionamento da escrita, ao invés de ignorá-las. (ZEN, 2023, p. 9).

Esse entendimento ressalta a importância de alinhar as intervenções pedagógicas com as concepções de uma Alfabetização ancorada na perspectiva construtivista psicogenética. Isso destaca a necessidade de um planejamento que promova um ambiente de aprendizagem significativo, alinhado às práticas sociais de leitura e escrita. Ao reconhecerem essas dificuldades, as coordenadoras pedagógicas demonstram um compromisso contínuo com a melhoria de ambientes de aprendizagem que façam sentido para as crianças.

A leitura e análise dos depoimentos das CP 5 e CP 6 revelaram que para elas está claro que as situações didáticas de leitura e escrita precisam partir de práticas sociais. A CP 6 destaca:

O que ainda me desafia é ajudar no planejamento de situações didáticas que envolve a biblioteca de classe. Os professores ainda não conseguem entender os movimentos importantes de práticas leitoras e escritoras que ocorrem dentro de uma biblioteca e planejam como se fossem um cantinho da leitura. (CP 6).

A CP 5, ao falar sobre a biblioteca de classe, enfatiza:

Dentro da biblioteca de classe eu acho que ainda tenho muitas dificuldades de ajudar as professoras. Este movimento ali de catalogação, de produção de inventário, de produção de regulamento, de produção das fichas de empréstimos, ainda é um desafio. Preciso estudar mais e discutir isso nos espaços coletivos da SEMEC. (CP 5).

Para essas coordenadoras, CP 5 e CP 6, o desafio maior dentro dessas práticas de leitura e escrita que ocorrem em torno da biblioteca de classe são os encaminhamentos e o planejamento dessa situação didática nos movimentos formativos que ocorrem na escola. As falas dessas coordenadoras corroboram as ideias de Lerner (2002),

Definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações – quer dizer, às razões que levam as pessoas a ler e escrever –, às maneiras de ler, a tudo o que fazem os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos. (LERNER, 2002, p. 57).

Os desafios explicitados pelas coordenadoras, ao longo deste estudo, forneceram uma compreensão valiosa. Como coordenadora técnica pedagógica dessa rede municipal, reconheço a importância de ouvir de maneira reflexiva as coordenadoras pedagógicas, acompanhando de perto suas práticas nas escolas. A abordagem colaborativa e reflexiva emerge como essencial

para compreender os desafios enfrentados por essas profissionais. De acordo com Lerner (2002),

Para que o processo de capacitação seja fecundo, duas condições parecem necessárias: por um lado, que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões. (LERNER, 2002, p. 116).

Dessa forma, reitero as ideias de Lerner, afirmando também que, como formadoras de coordenadoras pedagógicas, durante os movimentos formativos, precisamos continuar compreendendo os problemas e desafios que essas coordenadoras apresentam. Devemos seguir investigando o que e por que decidem planejar com seus professores de uma forma e não de outra. Contudo, é essencial conceber que a CP é protagonista da sua própria prática formativa, precisando agir constantemente com autonomia, tomando e assumindo com compromisso e responsabilidade suas decisões, de forma coletiva e colaborativa.

A coordenadora pedagógica expressou, por meio de depoimentos e registros escritos, sua inquietação ao perceber que, em alguns momentos, acaba assumindo o planejamento no lugar das professoras, mesmo reconhecendo que seu papel é o de mediadora e problematizadora. Essa reflexão a leva a questionar seu papel e a buscar maneiras de ajudar as professoras a aprenderem com suas próprias experiências, em vez de fazer o trabalho por elas.

As autoras Zen e D'Ávila (2018) enfatizam a importância de os formadores reconhecerem suas próprias contradições e imprecisões, tornando-se vulneráveis diante dos professores para fomentar um espírito colaborativo no qual todos se reconheçam como sujeitos em formação. Esse contexto ressalta a complexidade do papel do formador e a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e colaborativa durante os movimentos formativos de rede, em parceria com a coordenadora técnica pedagógica.

As pesquisas evidenciaram que todos somos sujeitos em formação e que expor-se com todas as divergências e incertezas tem o propósito maior de nos “com-prometermos com a transformação permanente de nós mesmos e dos professores” (Zen e D'Ávila, 2018, p. 133). Os desafios apontados nos relatos dessas coordenadoras pedagógicas – CP 1, CP 2, CP 5, CP 6, CP 7 – convocam à necessidade de continuar estudando e discutindo com parceiros mais experientes, compartilhando práticas, buscando outras fontes importantes de estudo e intercambiando saberes com profissionais de outras redes, universidades e instituições diversas.

Ficou evidente, principalmente nos depoimentos das CP 1, CP 2, CP 3 e CP 7, que a principal formação vivenciada pelas coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil, dessa

rede municipal de Seabra-Ba, é oferecida pela SEMEC, nos movimentos que ocorrem frequentemente com a coordenação técnica pedagógica. Entretanto, Imbernón (2011) afirma que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o educador progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. [...] Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Assim como diz o autor, é possível afirmar que alguns desses fatores, revelados também neste estudo, como a instabilidade, a descontinuidade da formação, a ausência de tempo individual para estudar e participar de cursos, lives e congressos para produzir escritas profissionais e para apreciar filmes, livros, documentários e museus, interferem significativamente no desenvolvimento profissional.

A coleta e produção desses dados desempenharam um papel fundamental na articulação e planejamento da proposta da Produção Técnica-Tecnológica (PTT), que resultará em uma série documental audiovisual. A estratégia de planejar, analisar os movimentos formativos filmados em colaboração com coordenadoras e equipe técnica da SEMEC e selecionar trechos para compor o documentário não apenas representa uma PTT, mas também se configura como um dispositivo de formação poderoso.

Esse processo permitirá diversos movimentos formativos, encorajando a exposição de divergências e incertezas por meio das análises das gravações, estudos, discussões e diálogos. O foco no direito de cada criança participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil destaca a relevância deste projeto.

A série visa retratar os movimentos formativos realizados com as coordenadoras pedagógicas e a coordenação técnica pedagógica, com foco específico na intervenção docente no contexto da biblioteca de classe. Esse dispositivo formativo representa uma oportunidade valiosa para documentar e compartilhar experiências, promovendo discussões colaborativas e reflexões sobre as práticas formativas na Rede Municipal de Seabra-Ba.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. (NÓVOA, 2019, p. 10).

Certamente, a experiência de me reconhecer como pesquisadora e investigadora de práticas formativas, especialmente no contexto de trabalho com as coordenadoras pedagógicas, foi um impulso significativo para meu crescimento pessoal e profissional. Percebi que o contínuo estudo e a pesquisa são fundamentais, pois sem as descobertas provenientes da investigação científica, corremos o risco de estagnar, comprometendo assim o dinamismo e a evolução dos movimentos formativos.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral fomentar a ressignificação das práticas profissionais das coordenadoras pedagógicas, por meio da produção de uma série documental audiovisual que retrate movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo, em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

A imersão nesse processo de pesquisa proporcionou uma análise mais abrangente dos desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas nos diferentes movimentos formativos. Essa análise revelou nuances importantes sobre a complexidade do trabalho do formador, destacando a necessidade de abordagens mais reflexivas e colaborativas.

Durante esse percurso de estudo e investigações, também pudemos constatar a relevância da atuação da coordenadora técnica pedagógica no contexto formativo. A construção conjunta do conhecimento, a exposição de contradições e divergências bem como a valorização da autonomia das coordenadoras pedagógicas emergiram como aspectos essenciais para a evolução dos movimentos formativos.

A dinamicidade dos movimentos está intimamente ligada à experiência. Eles emergem das inquietações, incertezas e contradições, evoluindo constantemente por meio do engajamento coletivo na busca, estudo, diálogo e questionamento incessante. É nesse contexto colaborativo que os movimentos formativos se ampliam, promovendo transformações significativas.

Durante a busca e análise, evidenciou-se claramente que a formação continuada das coordenadoras pedagógicas, quando mediada de forma reflexiva e colaborativa, exerce uma influência significativa nas aprendizagens dessas profissionais e, por conseguinte, dos

professores. Esses movimentos formativos contribuem para fortalecer o direito das crianças de participarem cotidianamente de práticas leitoras e escritoras no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, as coordenadoras identificaram um dos principais desafios em seu papel como formadoras de professores. Especificamente, esse desafio está relacionado à compreensão da concepção de Alfabetização, considerada uma questão crítica compartilhada por todas elas. Expressam o desejo de uma melhor compreensão da proposta de Alfabetização preconizada por essa rede, destacada no Referencial Curricular Municipal, a qual se baseia em uma perspectiva construtivista psicogenética.

Além disso, destacaram a importância da estratégia formativa de tematização da prática, usando um protocolo de observação em sala de aula. Essa abordagem visa gradativamente ressignificar suas práticas formativas, ampliando o papel autoral dos professores no planejamento de atividades de leitura e escrita.

Os dados produzidos e analisados nesta pesquisa também evidenciaram que os movimentos formativos planejados e implementados de forma colaborativa têm impulsionado práticas pedagógicas desafiadoras e significativas. Dentre essas práticas, destaca-se o trabalho com as agendas de leitura, as escolhas feitas pelas crianças sobre o que desejam ouvir durante as sessões simultâneas de leitura, bem como as investigações realizadas ao explorar a biblioteca de sala, entre outras ações impactantes.

Considerando esses aspectos destacados no estudo, ressaltamos a relevância da Produção Técnica-Tecnológica (PTT). A PTT tem como objetivo criar uma série documental audiovisual que retrate os movimentos formativos planejados e realizados de modo colaborativo. Essa iniciativa visa potencializar o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil, buscando fomentar a ressignificação de práticas formativas das coordenadoras pedagógicas.

Essa PTT, concebida como um dispositivo formativo, possibilitará uma análise mais aprofundada e reflexiva das práticas formativas das coordenadoras pedagógicas. Esse processo envolve os diversos movimentos que precedem a conclusão do documentário: desde a filmagem dos movimentos formativos, o planejamento e a seleção de trechos até a organização e edição de cada série que comporá o material audiovisual.

Uma vez editada e publicada, a série documental se tornará um dispositivo valioso para a formação continuada das coordenadoras pedagógicas, com o propósito de fortalecer suas práticas formativas. Esse material poderá contribuir significativamente para o aprimoramento do Sistema Municipal de Ensino de Seabra-Ba.

Face ao exposto neste Projeto de Intervenção, reiteramos a urgência das redes de ensino em proporcionar, de forma contínua, um projeto de formação continuada aos coordenadores pedagógicos, inserido em sua carga horária regular de trabalho. É fundamental alinhar esse projeto às considerações expostas por Almeida e Placco (2022), que destacam a importância de uma formação centrada na prática profissional dos professores. O reconhecimento das experiências e demandas formativas prévias dos professores pelo coordenador pedagógico é essencial para integrá-las significativamente nos movimentos formativos.

Além disso, um projeto de formação continuada deve fortalecer o trabalho colaborativo como um pilar essencial, não apenas na construção do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, mas também como um compromisso ético. Essa abordagem coletiva e colaborativa confere sentido às práticas de formação, promovendo a transformação e aprimoramento destas, refletindo diretamente na qualidade das aprendizagens das crianças.

Por fim, almejamos que este estudo possa efetivamente contribuir para a melhoria da formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Desejamos também que ele sirva de base para fomentar discussões em torno da imprescindível necessidade de políticas públicas desafiadoras que assegurem, a esses profissionais, uma formação contínua e de qualidade. Acreditamos firmemente que tal formação não apenas impacta diretamente na aprendizagem das crianças, mas também influencia positivamente todos os diversos atores envolvidos no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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.

AUGUSTO, Silvana. **A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na Educação Infantil**. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Abril 2011. Disponível em:  
<<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452?mode=full>> Acesso em: 21 de fev. de 2022.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 2003. p. 79-100.

BAPTISTA, Monica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. v. 1. Belo Horizonte, 2010. Anais eletrônicos [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro\\_2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file.](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro_2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file.)> Acesso em: 28 de nov. de 2022.

BELLINTANI, Irinilza O. Gianesi; RONCA, Antonio Carlos Caruso. A formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

BOLÍVAR, A. A Escola como Organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2003. p. 79-100.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1 – Coleção de Leis do Brasil – 1961, página 51 Vol. 7. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-1969/lei-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>> Acesso em: 24 nov. de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [2016]. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>  
Acesso em 25 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 24 nov. de 2022.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>  
Acesso em 24 de nov. de 2022.

BRASIL. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em:  
<[https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod\\_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf)> Acesso em 26 de nov. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em:  
<<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em 26 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, Planalto, 2013. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)> Acesso em 24 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, Câmara dos Deputados. 25 de junho de 2014. Disponível em  
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em 26 de nov. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>  
Acesso em 25 de nov. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, Planalto, 2019. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm)> Acesso em 24 de nov. de 2022.

BRASIL. **Referenciais Profissionais Docentes para formação continuada**. Apoio Técnico Fundação Carlos Chagas. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

CAMPOS, Maria M. **Consultas sobre qualidade da Educação Infantil**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.



CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N. & ABUCHAIM, B. (2011). **A qualidade da educação infantil**: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, 41 (142), 20–54. Recuperado de: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>> Acesso em 23 de nov. de 2022.

CANÁRIO, Rui. Darlinda Moreira conversa com Rui Canário: agir e compreender o mundo – contributo para uma visão ampla do ato educativo. **Diálogos**. Revista Lusófona de Educação, 45, 2019.

CASTEDO, Mirta Luisa (2010). Dar aula com bibliotecas de classe. *In: 30 Olhares para o futuro*. São Paulo: Centro de Formação Escola da Vila. p. 197-214. Em Memória Acadêmica. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.739/pm.739.pdf>> Acesso em 23 de nov. de 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). Escrivência: a escrita de nós*: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRAZ, Beatriz. **Papel do coordenador na reflexão que o professor faz de sua prática**. Disponível em: <<http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/11-09-Texto-Beatriz-Ferraz.pdf>> Acesso em 23 de nov. de 2022.

FERREIRA, Gilmar Leite. **A performance poética**. Repertório Teatro e dança. Ano 14, n. 17, p. 136-142, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. v. 95. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Ilustrações de Juliana Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*: educação e ciências humanas. Prefácio Remi Hess. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GASTALDI, Maria Virgínia. **Prazeres e saberes de leitores não convencionais**. 2004. Revista Avisalá. 19. ed. Disponível em: < <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-19/prazeres-e-saberes-de-leitores-nao-convencionais/>> Acesso em 06 de fev. de 2023.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. S. de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Cap. 4. p. 67- 80. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 425-442, 2018.

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

INOUE, Ana; OLIVEIRA, Cybele Amado de; GOUVEIA, Beatriz. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). **Gestão pedagógica da rede de ensino: política de formação continuada, acompanhamento e avaliação da aprendizagem**. v. 1. Palmeiras, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-formação/Formação-pesquisa criação de saberes e heurística formacional**. v. 1. Campinas: Fontes Editores, 2021.

MADALENA FREIRE. **Educador, educa a dor**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António Manuel Seixas. **O professor e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António Manuel Seixas. Professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentili. **Nova Escola**. n. 142. maio/2001. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>> Acesso em 23 de nov. de 2022.

NÓVOA, António Manuel Seixas. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António Manuel Seixas. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Zilma *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

PEREIRA, Rodnei. Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposição de uma base de conhecimentos profissionais para o coordenador pedagógico. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs).* **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (2011).* **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 227-287. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.)* **O coordenador pedagógico e os desafios da Educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

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 (orgs).* **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re) pensando o plano de ação e a formação. *In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.).* **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021.

SEABRA. **Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Funções Públicas dos Servidores do Magistério do Município de Seabra**. Lei Municipal nº 436/2010.

SEABRA. **Plano Municipal de Educação**. Lei Municipal nº 535/2015.

SEABRA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Seabra (SEMEC); Instituto Chapada de Estudo e Pesquisa (ICEP). **Referencial Curricular de Educação Infantil**. Seabra, 2020.

SILVA, Moacyr da. Diálogo entre Coordenadores Pedagógicos: contribuições do Ginásio Vocacional para a escola de hoje. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.).* **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto das práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 122-134, 2018.

ZEN, Giovana Cristina; GOUVEIA, Beatriz. **Formação, rotina e práticas na Educação Infantil**. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). São Paulo: RFPG Comunicação, 2019.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María Claudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. Práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Práxis Educacional** (online), v. 16, p. 255-277, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>> Acesso em 26 nov. de 2022.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria, Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **A formação continuada como um processo experiencial: a transformação de educadores em Boa Vista do Tupim/BA**. Cadernos de Pesquisa, 29 (3). (2022). Recuperado de: <<https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n3.2022.41>> Acesso em 23 de nov. de 2022.

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI 10.22481/praxisedu.v19i50.14121.

**APÊNDICE A – Proposta de Produção Técnica-Tecnológica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



**VAILMA MARTINS DE MEDEIROS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MOVIMENTOS: A CONSTRUÇÃO  
COLABORATIVA DE UMA SÉRIE DOCUMENTAL COMO DISPOSITIVO PARA A  
FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA**

**SALVADOR  
2024**

VAILMA MARTINS DE MEDEIROS

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MOVIMENTOS: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA SÉRIE DOCUMENTAL COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA-BA**

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen.

Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

SALVADOR  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Medeiros, Vailma Martins de.

Formação continuada em movimentos [recurso eletrônico] : a construção colaborativa de uma série documental como dispositivo para a formação de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-BA / Vailma Martins de Medeiros. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovana Cristina Zen.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Formação Continuada. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

372. 21 - 23 ed.

[...] não há um caminho único a ser seguido, mas é preciso que nos importemos com quais caminhos tomar, inclusive para construir outros, descobrir atalhos, encontrar múltiplas geografias e, quem sabe, trilhar caminhos novos, para cada um de nós. (PEREIRA, 2022, p. 100).



## RESUMO

MEDEIROS, Vailma. **Formação continuada em movimentos: a construção colaborativa de uma série documental como dispositivo para a formação de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba.** 2024. Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen. 25 f. il. Produção Técnica-Tecnológica (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Esta proposta de Produção Técnica-Tecnológica, resultante da investigação realizada no Projeto de Intervenção entre os anos de 2022 e 2023, gerou uma PTT com o objetivo principal de fomentar a ressignificação das práticas profissionais dos coordenadores pedagógicos em um contexto colaborativo e coletivo, visando fortalecer o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil. A estratégia delineada compreende o planejamento de uma série documental audiovisual que retrate os movimentos formativos concebidos e realizados de forma colaborativa. Os dados produzidos e analisados no Projeto de Intervenção destacaram a relevância da tematização da prática no âmbito de um movimento de rede. Essa estratégia formativa possibilita às coordenadoras pedagógicas uma constante reavaliação e ressignificação de suas práticas formativas. Por isso, a definição da Produção Técnica-Tecnológica não se limita a ser apenas um produto do Projeto de Intervenção; ela é concebida como um dispositivo formativo. Sua finalidade é proporcionar uma análise aprofundada das práticas formativas dos coordenadores pedagógicos, com foco na intervenção docente dos movimentos que ocorrem no contexto das experiências com e na biblioteca de classe, entendida como uma parte integral do processo formativo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Alfabetização; Formação Continuada; Movimentos formativos; Série documental; Dispositivo de formação.

## ABSTRACT

MEDEIROS, Vailma. Continuing training in movements: the collaborative construction of a documentary series as a device for training pedagogical coordinators of Early Childhood Education at the Municipal Network of Seabra-Ba. 2024. Advisor: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen. 25 f. ill. Technical-Technological Production (Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations – Master's in Education). Faculty of Education, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

This Technical-Technological Production Proposal, resulting from the investigation carried out in the Intervention Project between the years 2022 and 2023, generated a PTT (*Produção Técnica Tecnológica*) with the main objective of promoting the resignification of the professional practices of pedagogical coordinators in a collaborative and collective context, aiming to strengthen the child's right to participate in reading and writing practices in Early Childhood Education. The outlined strategy comprises the planning of an audiovisual documentary series, which portrays the training movements conceived and carried out collaboratively. The data produced and analyzed in the Intervention Project highlighted the relevance of thematizing the practice within the scope of a network movement. This training strategy allows pedagogical coordinators to constantly reevaluate and re-signify their training practices. Therefore, the definition of Technological-Technical Production is not limited to being just a product of the Intervention Project; it is conceived as a formative device. Its purpose is to provide an in-depth analysis of the training practices of pedagogical coordinators, focusing on the teaching intervention of movements that occur in the context of experiences with and in the class library, understood as an integral part of the training process.

**Keywords:** Early Childhood Education; Literacy; Continuing Training; Formative movements; Documentary series; Training device.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Movimentos formativos que ocorrem na Rede Municipal de Seabra-Ba.....	14
Quadro 2 – Etapas previstas para o planejamento da PTT .....	20

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CP	Coordenador Pedagógico
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PI	Projeto de Intervenção
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCM	Referencial Curricular Municipal
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
<b>2</b>	<b>PROPOSTA DA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA</b> .....	12
2.1	PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 1 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: ALINHANDO ESCOLHAS DA REDE POR MEIO DO RCM, DO PLANO DE TRABALHO E DAS DIFERENTES VOZES DAS CRIANÇAS E DOS EDUCADORES .....	15
2.2	PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 2 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: CONTEÚDO FORMATIVO DO PLANO DE FORMAÇÃO DA COORDENADORA TÉCNICA PEDAGÓGICA ALINHADO AOS CONTEÚDOS DO PLANO DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	16
2.3	PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 3 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: AVALIANDO E MONITORANDO O PLANO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	16
2.4	PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 4 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: PLANEJANDO, ACOMPANHANDO E TEMATIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	17
2.5	EQUIPE DE PRODUÇÃO, EDIÇÃO E FINALIZAÇÃO DA SÉRIE DOCUMENTAL.....	19
2.6	ETAPAS DE PLANEJAMENTO DA SÉRIE DOCUMENTAL.....	20
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	22
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	24

## 1 APRESENTAÇÃO

[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 39).

A presença constante de interrogações, dúvidas e incertezas ressalta a natureza dinâmica da mudança e a importância da reflexão como propulsora do processo de formação continuada. É um movimento constante entre minha identidade e o potencial revelado pela reflexão crítica sobre minhas ações. Como afirmou nosso grande educador, Freire (1996, p 38), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A partir da reflexão sobre minha prática como coordenadora técnica pedagógica na Rede Municipal de Seabra-Ba, ampliada a partir dos estudos e discussões ocorridos no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), e considerando a coleta, análise e produção de dados ao longo do Projeto de Intervenção (PI), surge a proposta da Produção Técnica-Tecnológica (PTT), cujo propósito central é desencadear inovações significativas no contexto educacional. Essa iniciativa segue o movimento dinâmico e reflexivo preconizado por Freire, integrando a ação prática com o constante processo de reflexão sobre a ação.

O impulso para essa iniciativa surgiu das indagações que emergiram durante o exercício da minha função como coordenadora técnica pedagógica: “Quais desafios os coordenadores pedagógicos enfrentam em seus ambientes de atuação ao buscarem estabelecer um trabalho colaborativo de formação continuada com os professores para desenvolver práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil?”. Além disso, “Como os movimentos formativos planejados e mediados pela coordenadora técnica pedagógica têm impactado o trabalho dos coordenadores na escola?”.

Essas inquietações nos conduzem por caminhos complexos e incertos, instigando-nos a avançar, a nos movimentar em busca de alternativas. Com o propósito de investigar a fundo esse desafio, o objetivo geral do Projeto de Intervenção (PI) é fomentar a ressignificação das práticas profissionais dos coordenadores pedagógicos. Isso será alcançado por meio da produção de uma série documental audiovisual que retrate movimentos formativos planejados e realizados de maneira colaborativa. O foco dessas ações formativas é direcionado ao

fortalecimento do direito das crianças em participar de práticas leitoras e escritoras, promovendo assim um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo.

Como meios para alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- I. Analisar compreensivamente os desafios que as coordenadoras pedagógicas enfrentam, em sua função precípua de formadoras de professores, com ênfase na manutenção – e não apenas no fomento – do trabalho relacionado à leitura e escrita na Educação Infantil;
- II. Analisar com as coordenadoras pedagógicas como os movimentos formativos destinados a elas têm impactado o planejamento e o acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil;
- III. Incorporar ajustes necessários aos movimentos formativos de coordenadoras pedagógicas, identificados a partir de uma reflexão conjunta realizada com essa finalidade;
- IV. Planejar, em colaboração com as coordenadoras pedagógicas, a produção de uma série documental audiovisual, selecionando os movimentos formativos mais relevantes para o fomento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil;
- V. Contribuir com o Sistema Municipal de Ensino de Seabra-Ba através da produção de uma série documental audiovisual concebida como um dispositivo destinado à formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

A escolha por “Formação continuada em movimentos” destaca a natureza dinâmica e evolutiva da formação, indicando um processo que não tem fim, persistindo em constantes mudanças e ressignificações. O termo “movimentos” não apenas sugere a fluidez desse processo formativo, mas também evoca a ideia de mobilização ativa e engajamento constante por parte das coordenadoras pedagógicas.

A inclusão de “como dispositivo para a formação” na Produção Técnica-Tecnológica (PTT) destaca a função prática da série documental no processo formativo. Ao considerar a PTT como um dispositivo, reconhecemos sua capacidade de promover reflexões, gerar discussões e possibilitar transformações. Isso permite aos coordenadores pedagógicos expor suas contradições e imprecisões, dando espaço para uma ressignificação gradual de suas práticas formativas.

Durante o desdobramento do Projeto de Intervenção, tornou-se evidente que a formação continuada das coordenadoras pedagógicas, quando mediada de forma reflexiva e colaborativa, exerce uma influência significativa nas aprendizagens desses profissionais e, por conseguinte,

nos professores. Esses movimentos formativos desempenham um papel essencial em fortalecer o direito das crianças de participarem cotidianamente de práticas leitoras e escritoras no contexto da Educação Infantil.

Os dados produzidos e analisados no Projeto de Intervenção evidenciaram a importância da tematização da prática no contexto de um movimento de rede, estrategicamente mediada pela coordenadora técnica pedagógica. Essa estratégia formativa possibilita às coordenadoras pedagógicas reavaliar e ressignificar, gradualmente, suas abordagens nos planejamentos e acompanhamentos dessas práticas.

Dessa forma, é essencial que os movimentos formativos, planejados em conjunto com as coordenadoras pedagógicas, atribuam prioridade às práticas formativas dessas profissionais, fundamentadas em suas experiências no contexto de trabalho. Como ressaltado pelo professor Macedo (2015, p. 26), “é na experiência que se dá o encontro irredutível entre o ser e o saber”.

A proposta Técnica-Tecnológica, concebida como um dispositivo formativo, desempenhará um papel fundamental ao possibilitar uma análise aprofundada e reflexiva das práticas formativas das coordenadoras pedagógicas. Esse processo compreende uma série de movimentos que antecedem a conclusão do documentário, abrangendo desde a escolha das cenas dos movimentos formativos até a organização e edição de cada episódio que integrará o material audiovisual.

A conclusão do documentário não representa um ponto final, mas, ao contrário, marca o início do uso de uma ferramenta dinâmica e interativa que impulsiona a continuidade do processo formativo. Cada episódio, ao retornar aos movimentos formativos entre coordenadoras pedagógicas, mediados pela coordenadora técnica pedagógica, não apenas reafirma, mas também amplia o diálogo, as discussões e reflexões sobre os desafios e conquistas no contexto da formação continuada.



## 2 PROPOSTA DA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA

A intervenção, como proposta, não se limita aos escritos de um trabalho de conclusão de Mestrado Profissional, pois, desde o momento inicial da pesquisa, ela pode configurar-se como inovação, na medida em que os pares se colocam colaborativamente a *pensarfazerviver* o currículo em sua dimensão formativa. (ALMEIDA; SÁ, 2001, p. 955).

A escolha de produzir uma série documental audiovisual está fundamentada na convicção de que, conforme argumenta Nichols (2005, p. 48), “a prática do documentário é uma arena onde as coisas mudam”. Nessa perspectiva, a imersão nos diversos movimentos formativos, a seleção de cenas gravadas e a escolha de depoimentos e expressões possibilitam uma constante transformação. Entendemos que “nosso engajamento neste mundo é a base vital para a experiência e o desafio do documentário” (Nichols, 2005, p. 71).

A proposta para a construção da Produção Técnica-Tecnológica (PTT) está planejada para se desenvolver ao longo de um semestre, abrangendo o período de fevereiro a julho de 2024. Esse processo ocorrerá nos movimentos de rede, envolvendo ativamente a coordenação técnica pedagógica e as coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil. O foco estará nas práticas formativas que se vinculam ao Referencial Curricular Municipal (RCM) e ao Plano de Trabalho da rede, bem como aos planos de trabalho de cada escola. Essa abordagem será especialmente direcionada para a intervenção docente no contexto das experiências com e na biblioteca de classe, alinhando-se com as reflexões de Lerner (2002) quando afirma,

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

Para atingir esse objetivo, o planejamento dos quatro episódios que compõem essa série documental deve ser concebido a partir das seguintes premissas:

- i. Os movimentos formativos que serão registrados devem ser compreendidos como processos dinâmicos, dialéticos e reflexivos entre a prática e o conhecimento sobre essa prática, tanto da coordenadora técnica pedagógica quanto das coordenadoras pedagógicas (Freire, 1996).
- ii. Reconhecer que a mudança de práticas implica enfrentar inevitavelmente conflitos delicados entre os participantes, como professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar. Esses conflitos originam-se de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes (Garrido, 2015).

- iii. Entender que o papel do formador não se resume a resolver os problemas de quem aprende ou a facilitar seu processo. Pelo contrário, o formador deve tensionar o pensamento dos sujeitos, instigando-os a encontrar caminhos possíveis (Zen e D'Ávila, 2018).
- iv. Ter clareza de que o objeto da ação formadora do coordenador pedagógico é a prática profissional dos professores. O trabalho coletivo deve ser um princípio e um compromisso ético nesse processo (Pereira, 2022).

Dessa forma, reiteramos a importância de ressignificar continuamente a formação continuada e em serviço garantida ao coordenador pedagógico da Rede Municipal de Seabra nos diversos movimentos formativos. A produção de uma série documental, desde a fase inicial de planejamento até após a publicação de cada episódio, tem como objetivo mobilizar cada coordenadora pedagógica e o coletivo a revisitar constantemente seu processo experiencial.

Vale ressaltar que a série documental – um dispositivo de formação – tem o propósito de possibilitar aos educadores constantes reflexões e discussões, possibilitando transformações do seu fazer na escola e do seu fazer coletivo na rede. Nessa perspectiva, Macedo (2010) destaca:

Pensando em dispositivos de formação, temos a dizer que eles indubitavelmente portam “linhas de força” e produzem subjetividades ou processo de subjetivação, matéria-prima do processo mesmo de formação como uma experiência de sujeitos em movimento. Edificam, portanto, poderosas mediações formativas. (MACEDO, 2010, p. 110).

Assim, acreditamos que, durante a produção da série documental até após a publicação de cada episódio, poderosas mediações formativas serão realizadas pela coordenadora técnica pedagógica nos movimentos com as coordenadoras pedagógicas, assim como nos movimentos formativos que ocorrem nas escolas com os professores tendo a coordenadora como mediadora, contribuindo para que cada educador e todo o coletivo, como bem enfatizado por Macedo (2010, p. 140), “produzam subjetividades, matéria-prima do processo mesmo de formação como uma experiência de sujeitos em movimento”, porque, como defende o autor, só há formação se ela for experiencial.

A análise dos dados do Projeto de Intervenção revela, por meio das falas e registros das coordenadoras pedagógicas, a significativa importância da tematização da prática no contexto de um movimento de rede. ‘A força da formação está na tematização’ (CP 5). Em consonância com Weisz (2001, p. 123), “a tematização da prática é um instrumento de formação que vai na

direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores”. Nesse contexto, acreditamos que a tematização da prática possibilita que as coordenadoras pedagógicas, seguindo a perspectiva de Freire (1996), ao se voltarem para si mesmas através da reflexão sobre a prática, desenvolvam uma curiosidade inicial ingênua que, ao se perceberem como tais, se transforma em uma postura crítica.

Antes de detalhar o planejamento de cada episódio, desejamos mais uma vez compartilhar quais são os movimentos formativos que ocorrem de maneira constante na Rede Municipal de Seabra-Ba com as coordenadoras pedagógicas, envolvendo diferentes sujeitos:

**Quadro 1** – Movimentos formativos que ocorrem na Rede Municipal de Ensino de Seabra-Ba

<b>Movimento formativo</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Práticas formativas</b>	<b>Periodicidade</b>
Movimento formativo na rede	Coordenadora técnica pedagógica e coordenadoras pedagógicas	Estudo, discussão, construção e revisão do plano de formação e de pautas formativas; tematização de protocolo de sala de aula e de escritas profissionais dos coordenadores	Quinzenal
Movimento formativo de rede	Coordenadoras pedagógicas em duplas ou trios, junto aos professores de suas escolas e de outras escolas da rede municipal	Estudo, discussão, construção e alinhamento do plano de trabalho da rede, com apoio do RCM	Trimestral
Movimento formativo na escola	Coordenadora pedagógica e professores	Estudo, planejamento e tematização da prática do professor, além da sistematização de planos de aula	Semanal/Quinzenal
Movimento formativo na escola com a gestão escolar	Coordenadora pedagógica, gestão escolar (diretor e vice) e professores	Estudo, discussão, revisão, construção e sistematização do plano de ação da escola com apoio do PPP da escola	Trimestral
Movimento formativo na escola com acompanhamento da prática pedagógica	Coordenadora pedagógica e professor	Acompanhamento da prática do professor de situações didáticas planejadas no coletivo de seus pares professores	Semanal
Movimento formativo na rede com socialização de situações didáticas	Coordenadoras pedagógicas, professores e equipe técnica da SEMEC	Compartilhamento de situações didáticas desafiadoras que permitam às crianças aprender a brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.	Semestral

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa (2023).

Todos esses movimentos são constantemente alinhados e discutidos, contando com a parceria ativa da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e da coordenadora técnica pedagógica de Educação Infantil. Essa abordagem é dinâmica, dialética e reflexiva, promovendo uma interação constante entre o agir prático e o conhecimento sobre esse agir por parte de cada sujeito diretamente envolvido nesse processo frequente de formação continuada, sempre articulada ao contexto de trabalho.

## 2.1 PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 1 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: ALINHANDO ESCOLHAS DA REDE POR MEIO DO RCM, DO PLANO DE TRABALHO E DAS DIFERENTES VOZES DAS CRIANÇAS E DOS EDUCADORES

A produção desse episódio ocorrerá durante o mês de fevereiro e na primeira quinzena de março de 2024, abrangendo os movimentos que acontecem antes, durante e após a Jornada Pedagógica – um movimento que a rede sempre organiza antes do início do ano letivo. Esses movimentos serão predominantemente relacionados a:

### **Antes da jornada pedagógica:**

- ✓ **Movimento com coordenadoras pedagógicas e coordenadora técnica pedagógica:** Esse movimento envolve estudos, discussões e a escolha de estratégias formativas, com a coordenadora técnica pedagógica atuando como mediadora. Em conjunto, planejam a pauta formativa, com foco no contexto das experiências com e na biblioteca de classe, para o movimento que ocorrerá posteriormente com os professores da rede.

### **Durante a jornada pedagógica:**

- ✓ **Movimento com os professores de Educação Infantil tendo as coordenadoras pedagógicas atuando em duplas:** Nesse movimento, os professores das diferentes escolas da rede municipal interagem e discutem escolhas para o 1º trimestre no contexto das experiências com e na biblioteca de classe. A coordenadora técnica pedagógica acompanha e registra as ações de cada dupla de coordenadoras para posteriormente realizar devolutivas, tanto oralmente quanto por escrito, para cada dupla.
- ✓ **Movimento com os professores de Educação Infantil em cada escola:** Durante esse movimento, a coordenadora pedagógica, junto com os professores, continua estudando, discutindo e ampliando as escolhas, considerando o PPP de sua escola.

### Após a jornada pedagógica:

- ✓ **Movimento formativo com coordenadoras pedagógicas e coordenadora técnica:**  
Nesse momento, o movimento retoma com o Plano de Trabalho alinhado nos movimentos de rede e de escola. Juntas, coordenadoras pedagógicas e coordenadora técnica pedagógica, escolhem conteúdos formativos comuns para serem trabalhados com os professores de Educação Infantil da rede ao longo do ano de 2024, considerando o contexto das experiências com e na biblioteca de classe.

## 2.2 PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 2 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: CONTEÚDO FORMATIVO DO PLANO DE FORMAÇÃO DA COORDENADORA TÉCNICA PEDAGÓGICA ALINHADO AOS CONTEÚDOS DO PLANO DE FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A produção do segundo episódio ocorrerá entre os meses de março e abril de 2024. Esse episódio será planejado e organizado com foco nos movimentos formativos que acontecem com as coordenadoras pedagógicas, tendo a coordenadora técnica pedagógica como mediadora desse movimento.

- **Movimento formativo com coordenadoras pedagógicas e coordenadora técnica:**  
Esse movimento envolve o estudo específico de conteúdos formativos que a rede irá perseguir durante o ano de 2024, com foco na intervenção docente no contexto da biblioteca de classe. O ponto de partida para esse estudo é a prática de sala de aula, buscando apresentar, de maneira coletiva e reflexiva, o fazer de cada um, apoiado em textos teóricos pertinentes.

## 2.3 PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 3 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: AVALIANDO E MONITORANDO O PLANO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A produção do terceiro episódio está programada para ocorrer entre os meses de abril e maio de 2024. Esse episódio será planejado e organizado com ênfase nos movimentos formativos relacionados à avaliação e monitoramento do Plano de Trabalho de Educação Infantil, no contexto das experiências com e na biblioteca de classe.

- ✓ **Movimento com os professores de Educação Infantil tendo as coordenadoras pedagógicas atuando em duplas:** Nesse movimento os professores de Educação

Infantil das diversas escolas da rede municipal reúnem-se novamente para avaliar e monitorar o plano de trabalho. Durante essas interações, discutem o que precisa ser intensificado no 2º trimestre e o que deve ser mantido, sempre com foco na progressão das aprendizagens das crianças, considerando o contexto das experiências com e na biblioteca de classe. A coordenadora técnica pedagógica desempenha um papel fundamental nesse movimento, acompanhando e registrando as práticas formativas de cada dupla de coordenadoras. Esses registros fornecem a base para devolutivas orais e escritas, contribuindo para o fortalecimento do trabalho de formação continuada.

- ✓ **Movimento com os professores de Educação Infantil em cada escola:** Durante esse movimento a coordenadora pedagógica, em colaboração com os professores, continua avaliando e monitorando o Plano de Trabalho de Educação Infantil. Esse processo ocorre no contexto de trabalho e leva em consideração o Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico de cada escola. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e contextualizada do contexto das experiências com e na biblioteca de classe.

#### 2.4 PRODUÇÃO DO EPISÓDIO 4 – MOVIMENTO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS COM E NA BIBLIOTECA DE CLASSE: PLANEJANDO, ACOMPANHANDO E TEMATIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A produção do último episódio, programado para o mês de maio e a primeira semana de junho, concentra-se nos movimentos formativos que acontecem nas escolas, destacando o papel central da coordenadora pedagógica como mediadora e formadora de professores. A coordenadora técnica pedagógica atuará em colaboração, acompanhando e registrando algumas dessas práticas formativas, para posteriormente realizar a tematização.

- ✓ **Movimento com os professores de Educação Infantil em cada escola:** Durante esse movimento, a coordenadora pedagógica, em parceria com os professores, desenvolve rotinas semanais e elabora planejamento de sequências didáticas no contexto da biblioteca de classe. Nessa perspectiva, destaca-se o papel fundamental da coordenadora pedagógica, ao promover, de maneira coletiva, a tematização de uma aula específica que ela acompanha no contexto da biblioteca de classe. Essa abordagem colaborativa visa fortalecer o direito da criança em participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

Destaco, ainda, que todos os episódios dessa série documental contarão com depoimentos de educadores e apresentarão alguns retratos da sala de aula, evidenciando os movimentos que vêm ocorrendo dentro dessa rede em relação ao contexto das experiências com e na biblioteca de classe. Cada episódio terá uma duração máxima de 15 a 30 minutos.

Certamente, a proposta de Produção Técnica-Tecnológica deste Projeto de Intervenção está alinhada com as diretrizes gerais para a elaboração de projetos de intervenção divulgadas pelo PPGCLIP. Isso fica evidenciado nas vozes das autoras Almeida e Sá (2021), quando afirmam que:

Esse compromisso de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no contexto profissional é inerente à proposta curricular do MPED-UFBA, orientada para um percurso de pesquisa construído no cotidiano das escolas, envolvendo as comunidades educativas em suas singularidades e diversidades socioculturais. (ALMEIDA; SÁ, 2021, p. 941).

A abordagem proposta reflete, assim, um compromisso forte com a compreensão aprofundada do contexto e a busca por movimentos pertinentes e inovadores para as questões identificadas.

É importante destacar que a efetivação do Projeto de Intervenção depende de uma parceria efetiva com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e com o Conselho Municipal de Educação, por serem órgãos normativos da rede municipal de ensino. Dado que a SEMEC já assume a responsabilidade de garantir formação continuada para seus professores e coordenadores pedagógicos, a Produção Técnica-Tecnológica (PTT) surge como um instrumento para fortalecer essa política, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

O propósito principal desta Proposta de Produção Técnica-Tecnológica (PTT) é proporcionar a cada sujeito envolvido (coordenadora técnica pedagógica, coordenadora pedagógica e professor) a oportunidade de ressignificar seus diversos movimentos formativos no contexto de trabalho. Portanto, esta PTT se configura como um dispositivo de formação e não um mero acervo de práticas formativas.

A ressignificação almejada visa conceber esses movimentos como integradores e articulados às dimensões interacional, física, temporal e funcional. O objetivo central é priorizar, acima de tudo, o direito da criança de participar de prática leitoras e escritoras na Educação Infantil.

## 2.5 EQUIPE DE PRODUÇÃO, EDIÇÃO E FINALIZAÇÃO DA SÉRIE DOCUMENTAL

A produção dessa série documental envolverá uma equipe composta por três profissionais: um jornalista, um fotógrafo e um editor de vídeo, os quais serão disponibilizados pela SEMEC. Essa equipe desempenhará um papel essencial na captação e edição dos diversos movimentos planejados para a série. Além disso, a SEMEC já dispõe de equipamentos tecnológicos em quantidade suficiente, proporcionando aos profissionais as condições necessárias para realizar as gravações, edições e publicações de maneira esperada e planejada.

Ao longo do primeiro semestre de 2024, além das responsabilidades diretas de gravação e edição, a equipe designada também estará envolvida em reuniões estratégicas de alinhamento. Durante esses encontros, ocorrerá uma profunda compreensão de cada episódio, permitindo uma melhor definição dos espaços a serem explorados, a avaliação da acústica desses ambientes, o planejamento da iluminação e outros detalhes fundamentais que influenciam significativamente na linguagem audiovisual do documentário. Essa abordagem participativa e detalhada busca garantir a coesão e a qualidade estética da PTT, enriquecendo a narrativa visual e potencializando o impacto da série documental.

Assim que a equipe de produção finalizar um episódio, o material retorna aos movimentos formativos envolvendo as coordenadoras pedagógicas. Nesse movimento, a coordenadora técnica pedagógica fará uso desse dispositivo fomentando a ressignificação das práticas profissionais dessas coordenadoras.

Destaco, ainda, que nas últimas semanas do mês de junho, a equipe de produção assume a responsabilidade de finalizar essa série documental, disponibilizando todos os episódios nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Essa iniciativa visa não apenas divulgar, mas também estimular debates em torno da necessidade de políticas públicas eficazes que assegurem uma formação continuada e de qualidade para os coordenadores pedagógicos.

Reconhecemos que tal formação impacta diretamente nas aprendizagens das crianças e demais atores escolares. Ao ampliar o alcance, por meio das redes sociais e repositório da UFBA, buscamos envolver a comunidade escolar e a sociedade em geral, promovendo uma discussão mais ampla e consciente sobre a importância da formação continuada na melhoria do cenário educacional e o fortalecimento do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.



## 2.6 ETAPAS DE PLANEJAMENTO DA SÉRIE DOCUMENTAL

A proposição desta PTT convoca ao planejamento e à articulação de diversas etapas essenciais, a saber:

**Quadro 2** – Etapas previstas para o planejamento da PTT

<b>Etapas</b>	<b>Data prevista</b>
Reunião online pelo Meet com parceiro de trabalho jornalista, Marcos Vinícius, para alinhamento das possibilidades de realização e produção desse documentário na nossa rede municipal.	12/01/2024
Apresentação da proposta da PTT ao secretário de Educação e equipe técnica, para definirmos os profissionais que irão filmar e editar, e motorista responsável pelo deslocamento dessas pessoas.	15/01/2024
Reunião de alinhamento e organização de roteiro de gravação com Marcos, João Ernandes e Elivelton – equipe responsável pela gravação e edição da série documental.	01/02/2024
Planejamento e definição de recursos e materiais para início das gravações com secretário de educação e equipe responsável pela produção da série documental.	02/02/2024
Retomada, com o grupo de coordenadores pedagógicos, dos objetivos do Projeto de Intervenção e planejamento dos quatro episódios que irão compor a série documental.	05/02/2024
Início das gravações dos movimentos formativos com a equipe responsável.	05/02/2024
Seleção, junto aos coordenadores pedagógicos, das vozes e cenas que irão compor cada série documental e produção de um roteiro de edição.	Durante todo o 1º semestre de 2024
Edição por João, Marcos Vinícius e Elivelton das cenas selecionadas a partir de um roteiro produzido pelos coordenadores pedagógicos e coordenadora técnica pedagógica.	Durante todo o 1º semestre de 2024
Revisão, junto aos coordenadores pedagógicos, do episódio pré-editado, para inclusão ou retirada de algo.	Durante todo o 1º semestre de 2024
Tematização do episódio editado com o objetivo principal de fomentar práticas profissionais dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil.	Durante todo o ano e sempre que necessário
Edição final da série documental.	Primeira semana de julho de 2024
Postagem da PTT no repositório da UFBA.	Julho de 2024
Publicação da PTT nas redes sociais da Educação Infantil de Seabra-Ba (Instagram e canal do Youtube Bom é ser criança).	Julho de 2024

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Enfatizamos que o percurso da formação continuada e em serviço é complexo, demandando um aprofundamento teórico, um conhecimento aprofundado da realidade, além da observação e análise contínua da própria prática. Esse processo também exige de nós “coragem

para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias” (Almeida, 2008, p. 45). O comprometimento com esses elementos fundamentais é essencial para o fortalecimento da formação continuada, destacando a importância da coragem e do engajamento ativo por parte dos profissionais envolvidos nesse processo de desenvolvimento profissional.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o caminho da formação não deve ser nem o da resolução de problemas, nem o abandono dos sujeitos à própria sorte. A formação deve ser esse movimento experiencial, um movimento que cria um solo fértil sobre o qual se caminha. (ZEN; D'ÁVILA, 2018, p. 130).

As considerações finais deste estudo apontam para a proposta de Produção Técnica-Tecnológica como uma estratégia potente no alcance dos objetivos deste Projeto de Intervenção. O intuito é fomentar a ressignificação das práticas profissionais de coordenadoras pedagógicas por meio de uma série documental que retrate movimentos formativos planejados e realizados de maneira colaborativa. Esse enfoque visa, primordialmente, fortalecer o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

O percurso experienciado nos diversos movimentos formativos pelas coordenadoras pedagógicas proporciona uma imersão profunda em seu fazer, incorporando o que Freire (1996) destaca como um movimento dinâmico e dialético entre o agir e a reflexão sobre o agir. Nesse contexto, a prática profissional das coordenadoras pedagógicas é concebida como um processo interativo e reflexivo que se desenvolve constantemente.

Esses movimentos formativos, de maneira gradual, instigam transformações das coordenadoras, o que, por conseguinte, provoca mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Em decorrência dessas mudanças, as propostas de trabalho desenvolvidas no contexto da biblioteca de classe passam a ter sentido e significado, proporcionando oportunidades para que as crianças participem ativamente de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a produção de uma série documental, por meio de movimentos formativos, apresenta a vantagem de não apenas documentar a prática comum em uma rede municipal de ensino, mas de registrar algo em constante movimento e evolução. A série documental revela as múltiplas formas como as coordenadoras pedagógicas abordam suas responsabilidades, destacando suas experiências, singularidades, descobertas e autonomia. Essa abordagem dinâmica evidencia a natureza em constante transformação do trabalho dessas profissionais.

A experiência resultante dos estudos, pesquisas escritas e produções realizados durante o curso de mestrado certamente ampliou as reflexões sobre Educação Infantil e contribuiu para a qualificação de um projeto já implementado no município: a formação continuada de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil da Rede Municipal de Seabra-Ba. Aprendemos que “o coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e

uma transformadora” (Almeida, 2012, p. 44). Além disso, compreendemos a necessidade de políticas públicas eficientes que garantam uma formação continuada específica para esse profissional.

A formação continuada do coordenador pedagógico, como ressaltado, deve ser um processo dinâmico, mobilizador e aberto às mudanças e incertezas. É por meio do diálogo, fundamentado em estudos teóricos e práticos, e impulsionado por um trabalho coletivo e colaborativo, que esse profissional pode conceber, planejar e implementar a formação continuada de seus professores na escola e na rede.

Assim, ancorados nas experiências vivenciadas no mestrado profissional, reconhecemos a importância do coordenador pedagógico como agente de transformação na Educação Infantil. A implementação de políticas públicas eficientes, alinhadas à necessidade de formação específica, é fundamental para potencializar o papel desse profissional na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, fortalecendo o direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Veronica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**. v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In:* BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.
- PEREIRA, Rodnei. Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposição de uma base de conhecimentos profissionais para o coordenador pedagógico. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto das práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 122-134, 2018.

## APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista (semiestruturada)

**Tempo estimado: De 60 a 90 minutos**

**1. Recepção:** garantir um ambiente agradável e propício às falas, para que o sujeito participante se sinta confiante e possa se posicionar como sujeito protagonista, fortalecendo e ampliando o que está sendo pesquisado, na sua rede de ensino.

**2. Apresentação da pesquisa:** apresentar em linhas gerais a proposta da pesquisa e da entrevista individual; garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; gravação da entrevista individual em gravador digital, com autorização do sujeito participante.

### **I – Dados pessoais e profissionais do sujeito participante:**

01 – Nome (*sua identidade será preservada*):

02 – Sexo:

03 – Idade:

04 – Vínculo funcional: ( ) permanente/efetivo ( ) temporário

05 – Escola/núcleo em que atua como coordenadora pedagógica

06 – Tempo de atuação nessa escola/núcleo

07 – Sobre a formação inicial:

#### **Graduação/licenciatura**

Curso:

Ano de conclusão Instituição ( ) pública ( ) privada

#### **Pós-graduação**

Área:

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

08 – Tempo de atuação na educação (*insira a quantidade de anos*):

Como professora:

Rede pública ( ) Rede privada ( )

Como coordenadora pedagógica:

Rede pública ( ) Rede privada ( )

Outra função:

Rede pública ( ) Rede privada ( )

### **II – Dados sobre o assunto da pesquisa-intervenção:**

09 – O coordenador pedagógico é o principal guardião do projeto pedagógico da escola, além de assumir a promoção da formação continuada dos professores. No cotidiano escolar isso se configura como um grande desafio. Como você tem organizado a sua rotina de trabalho para dar conta desses dois grandes propósitos?

10 – Há um consenso de que a formação continuada deve estar centrada na escola, nos problemas que os professores enfrentam na sala de aula. Mas sabemos que não é tão simples fazer isso. Fale um pouco de suas conquistas e de seus desafios como formadora de professores.

11 – Como coordenadora pedagógica, você tem aprendido e compreendido o seu lugar como formadora de professores? Os espaços, tempos, materiais e interações que ocorrem, quinzenalmente, junto ao coordenador técnico pedagógico da SEMEC, têm contribuído com o seu fazer profissional como formadora de professores?

12 – Aqui no Brasil, a discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil é muito polêmica, carregada de discursos antagônicos. Considerando os últimos 5 anos, o que muda e o que permanece na sua compreensão sobre esse tema e como isso reverbera na sua atuação como coordenadora pedagógica?

13 – Em quais momentos do cotidiano escolar você tem percebido que as crianças têm participado ativamente de práticas leitoras e escritoras? Como você vem ajudando os/as professores/as no planejamento dessas práticas?

14 – Em relação ao planejamento formativo com seus professores de situações didáticas de leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, quais são ou quais foram as situações que mais a/o desafiam/desafiaram ao longo destes 2 últimos anos?

15 – Há algo a mais que queira ou sinta necessidade de dizer?