



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense
Campus Camboriú/SC

ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER SOUZA

**HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NA DÍADE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO?
UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC**

Camboriú

2025

ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER SOUZA

**HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NA DÍADE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO?
UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Roseli Nazário, Dra.

Camboriú

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

S719h SOUZA, ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER
HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NA DÍADE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO? UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC /
ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER SOUZA; orientadora
Roseli Nazário. -- Camboriú, 2025.
251 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, Mestrado em Educação,
Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Crianças. 3. Formação
Continuada em Serviço. 4. Educação Infantil. 5.
Etnografia. I. Nazário, Roseli. II. Instituto
Federal Catarinense. Mestrado em Educação. III. Título.

ADRIANA PERPETUA BECKHAUSER SOUZA

**HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NA DÍADE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO?
UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU-SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 27 de agosto de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Roseli Nazário, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Luciane Pandini Simiano, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 25/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/09/2025 16:50)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO
CPED:AG/CAM (11.01.03.11)
Matricula: 00015904

(Assinado digitalmente em 22/09/2025 22:40)

ROSELI NAZARIO
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matricula: 00031303

(Assinado digitalmente em 28/09/2025 18:11)

LUCIANE PANDINI SIMILANO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.000-00

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 25, ano: 2025, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: 22/09/2025 e o código de verificação: 069437e661

Às minhas filhas, Ana Luísa e Alice,
foi por vocês, para vocês e com vocês que me
desafiei a realizar o mestrado.
Às interlocutoras e ao interlocutor da pesquisa
— Jéssica, Leidionéia, Lenice, Patrícia,
Raquel, Renata e Anderson —sem vocês, esta
pesquisa não seria esta pesquisa.
À professora Roseli, que percorreu todo o
processo de mãos dadas comigo.

AGRADECIMENTOS

Como conseguir expressar toda minha gratidão nessas poucas páginas? Como seria possível nomear todas as pessoas que me provocaram, me incentivaram a chegar nesse momento? Diante da impossibilidade de listar diversos nomes e o risco de esquecer muitos deles, inicio agradecendo todas as pessoas que compartilharam seus dias, suas palavras, suas vivências, suas presenças, seus estudos, suas caminhadas comigo nesses 25 anos de atuação na Educação Infantil.

Este estudo, com certeza, possui um pouco de cada um e cada uma de vocês. Cada criança, familiar e colega de trabalho me inspirou a seguir em frente e lutar por uma Educação Infantil pública de qualidade. No entanto, algumas pessoas estiveram de maneira intensa ao meu lado nesses anos de mestrado, e à elas meus agradecimentos um tanto mais individualizado.

Ana Luísa, Alice e Fred, ausências e distanciamentos físicos foram necessários, mas vocês sempre estiveram comigo, em cada segundo de todo o processo, no coração, na memória, nas decisões tomadas, por nós! “Abraço em famíliaaaaaa!” (Fala de Alice, quando estamos juntos).

Família, agradeço cada palavra de apoio, a compressão pela minha falta, as ajudas com a tecnologia, com as meninas, com o processo.

Crianças, familiares e profissionais do CEI Emília Piske: as ausências foram muitas no decorrer desse tempo de mestrado, mas volto transformada e cheia de alegria por continuar com vocês. Agradeço as mensagens, os abraços, os sorrisos, os “Estamos te esperando!”.

Sandra, Rosemari, Magali, Cristina, Daiane, Helena, Iveti, Elissandra, Anderson, Andreia, parceiras de gestão, agradeço em seus nomes, todas que me disseram: “Tu tens que fazer mestrado!”, mesmo quando eu não enxergava essa possibilidade.

Meus laços do mestrado, Eliana, Janaina, Martin e Janira: com vocês a respiração ficou mais leve, os sorrisos mais presentes, os colos mais aconchegantes e as cantorias mais animadas. Janira, obrigada pelo olhar no estacionamento do IFC no primeiro dia de aula. Não temos foto, mas ele está registrado no meu coração. Foi olhar de acolhida, de cumplicidade, de “Vamos juntas!”, até o fim.

Professores, professoras do IFC e Leonardo (secretário), minha admiração e reconhecimento por suas defesas, suas entregas, suas lutas. Obrigada por partilharem seus saberes, seus tempos e seus compromissos com a Educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Orientadora amiga, Roseli Nazário, este nome é escrito completo, pois foi nessa completude que cheguei a esta dissertação com você. Gratidão por ser quem você é, como você é, e ter me permitido estar com você. A cada dia contigo, entendia por que as pessoas me diziam “Tem que ser com a Rose!”, quando falava para elas que tentaria o mestrado no IFC.

Andréa, Degelane, Luciane e Marilândes, banca de qualificação e de defesa. O agradecimento a vocês é em forma de música “O seu olhar melhora o meu” (Antunes; Tatit, 1995). Seus olhares à minha pessoa e ao estudo serão guardados carinhosamente na memória, no corpo e no texto.

Anderson, Jéssica, Leidionéia, Lenice, Patrícia, Raquel e Renata, em nome de vocês, agradeço aos e às profissionais da coordenação pedagógica pela companhia, pelas trocas, por estarem comigo nos momentos de transformação. Mas, a vocês sete, meu agradecimento ainda mais afetuosos. Nossa caminhada, juntas, pelo *Vale da Coordenação Pedagógica* me permitiu mirar conhecimentos antes invisibilizados.

Maria Salette, obrigada pela generosidade da permissão para a utilização de algumas de suas obras na composição do texto. Elas poetizaram as páginas e as palavras desta dissertação.

À Prefeitura Municipal de Blumenau, agradeço a autorização de Licença pós-graduação de 20 horas no primeiro ano de mestrado e, 40 horas, no segundo. Isto viabilizou a participação em eventos, grupos de estudo e de pesquisa, e maior envolvimento nas ações do curso.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), agradeço o fomento à pesquisa. Essa iniciativa nos fortalece enquanto pesquisadoras e dá vida às pesquisas.

Teria outras pessoas para listar, por isso, neste momento agradeço a Deus, que representa todas elas. Por colocá-las em minha vida, por me dar a vida e nos permitir nos atravessarmos em nossas caminhadas, seja fisicamente ou pela leitura ou, então, pelos pensamentos, pelos estudos.

Abraço fraterno!

“[...] no lugar onde não há lugar, faz-se acontecimento”
Skliar (2005, p. 25).

RESUMO

A formação continuada em serviço de professoras é uma atribuição evidenciada nos estudos sobre a coordenação pedagógica. No entanto, o elo relacional entre esta profissional e as crianças, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, se invisibiliza diante das múltiplas funções assumidas pelas coordenadoras pedagógicas. Com vistas a tensionar essa questão, este estudo, realizado no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), junto à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, propõe analisar em que medida as interações entre coordenadoras pedagógicas e crianças proporcionam subsídios à formação continuada em serviço de professoras da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Ancorado em uma abordagem etnográfica (Clifford; Marcus, 2016; Peirano, 2014; Oliveira, 2023), considera que a Etnografia não é neutra, pois carrega interpretações e sentidos próprios de quem a realiza. Também incorpora a Etnografia de documentos (Ferreira; Lowenkron, 2020), entendendo-a como um método de pesquisa que transcende a realidade registrada. Soma-se a isso a adoção da metodologia da conversa (ribeiro; souza; sampaio, 2023), com a qual foram gerados dados em interlocução com seis coordenadoras e um coordenador pedagógico que atuam em cinco Centros de Educação Infantil do município. Ao buscar ampliar a polifonia, recorreu-se a Placco; Almeida (2009) e Geraldo (2022) para refletir sobre a formação continuada em serviço e as atribuições da coordenação pedagógica. Também se aproximou dos estudos de Vilas Boas (2022), de Scramingnon; Santos; Camões (2022) e de Rocha; Kramer (2013), para pensar a participação das crianças e o reconhecimento de seus saberes nos processos formativos de professoras. Tecido na interlocução com os sujeitos da pesquisa (coordenadoras e coordenador pedagógico), ao visibilizar o não-lugar das crianças na formação continuada docente, o estudo trouxe para o debate também o não-lugar da coordenadora pedagógica na Educação Infantil. A identificação de lacunas quanto ao reconhecimento das especificidades dessa etapa educativa em suas atribuições e responsabilidades oficiais, reverbera diretamente na constituição da identidade profissional dessas coordenadoras pedagógicas e em práticas marcadas pela intuição, desgaste, fragilidade, aceleração e acúmulo de tarefas — aspectos que as distanciam de tempos significativos de interação com as professoras e, sobretudo, com as crianças.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Crianças. Formação Continuada em Serviço. Educação Infantil. Etnografia.

ABSTRACT

In-service continuing education for teachers is a responsibility highlighted in studies on pedagogical coordination. However, the relational bond between this professional and the children, within the daily routines of Early Childhood Education institutions, becomes invisible amid the multiple functions assumed by pedagogical coordinators. Aiming to critically address this issue, this study—conducted as part of the master's program in the Graduate Program in Education at the Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), within the research line *Formative Processes and Educational Policies*—proposes to analyze the extent to which interactions between pedagogical coordinators and children provide input for the in-service continuing education of teachers in the Blumenau Municipal School System. Anchored in an ethnographic approach (Clifford & Marcus, 2016; Peirano, 2014; Oliveira, 2023), the study acknowledges that ethnography is not neutral, as it carries the interpretations and meanings of those who conduct it. It also incorporates document ethnography (Ferreira & Lowenkron, 2020), understanding it as a research method that transcends the recorded reality. Furthermore, it adopts the conversation methodology (ribeiro, souza & sampaio, 2023), through which data were generated in dialogue with six female pedagogical coordinators and one male pedagogical coordinator working in five Early Childhood Education Centers in the municipality. In seeking to amplify polyphony, the study draws on Placco and Almeida (2009) and Geraldo (2022) to reflect on in-service teacher education and the roles of pedagogical coordination. It also engages with the works of Vilas Boas (2022), Scramingnon, Santos, and Camões (2022), and Rocha and Kramer (2013), to explore the participation of children and the recognition of their knowledge in teacher training processes. Woven through dialogue with the research participants (pedagogical coordinators), the study, by making visible the *non-place* of children in continuing teacher education, also brings to the forefront the *non-place* of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education. The identification of gaps in the recognition of the specificities of this educational stage in their official roles and responsibilities directly reverberates in the construction of these professionals' identities and in practices marked by intuition, exhaustion, fragility, acceleration, and task overload—factors that distance them from meaningful moments of interaction with teachers and, above all, with children.

Keywords: Pedagogical Coordination. Child. Continuing In-Service Training. Child education. Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Maria Salette pintando	18
Figura 2 - Série RioAçu.....	27
Figura 3 - Série RioAçu.....	39
Figura 4 - Regiões geográficas de Blumenau/SC.....	49
Figura 5 - Mapa de Blumenau com localização geográfica dos CEIs – campo da pesquisa ...	60
Figura 6 - Sem título.....	85
Figura 7 - Série RioAçu.....	130
Figura 8 - Série RioAçu.....	155
Figura 9 - Solitário Sentir	165
Figura 10 - Maria Salette assinando uma de suas obras	215
Figura 11 - Exposição de obras da artista Maria Salette	215
Figura 12 - Sem título.....	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crianças nascidas e matriculadas na Educação Infantil pública de Blumenau/SC, considerando cor/raça (2023)	44
Quadro 2 - Da divisão por regiões geográficas, porte e vínculo empregatício das profissionais da coordenação pedagógica de CEIs -Ano 2023	51
Quadro 3 - Levantamento: produção acadêmica sobre a Educação Infantil de Blumenau/SC	106
Quadro 4 - Levantamento: trabalhos apresentados ANPED NACIONAL – GT 07	111
Quadro 5- Levantamento: trabalhos apresentados ANPED NACIONAL – GT 08	111
Quadro 6 - Levantamento: trabalhos apresentados ANPED REGIONAL - SUL – GT 06....	112
Quadro 7 - Levantamento: produção acadêmica Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	114
Quadro 8 - Levantamento: produção acadêmica Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	116
Quadro 9 - Temáticas das Reuniões Pedagógicas dos CEIs – Campo de pesquisa. Ano 2024	180
Quadro 10 - Matrículas de crianças no Ensino Regular e Educação Especial, da Educação Infantil de Blumenau/SC	200
Quadro 11 - Responsabilidades e Atribuições da coordenadora pedagógica de Blumenau/SC	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Nascidos em Blumenau por cor/raça (2023).....	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACT	Admissão em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEA	Centro Municipal de Educação Alternativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenadora Pedagógica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBM	Escola Básica Municipal
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Museu de Arte de Blumenau
PC	Paralisia Cerebral
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE-IFC	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense ()
PPP	Projeto Político Pedagógico
RH	Recursos Humanos
SC	Santa Catarina
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	AS PRIMEIRAS PINCELADAS DE UMA DISSERTAÇÃO QUE SE INICIA....	18
1.1	MEMÓRIAS QUE INTERCORREM HISTÓRIAS EM UM VALE	27
1.2	ENTRE RETAS, CURVAS E ENCONTROS NOS VALES EDUCACIONAIS.....	32
1.3	TRAJETOS QUE LEVAM AOS MONTES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	34
1.4	SOU COORDENADORA PEDAGÓGICA: E AGORA?.....	36
2	CHEGAMOS AO MOMENTO DE MAIS ESCOLHAS, PARA ONDE SEGUIR?.....	39
2.1	CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA: tempo de apresentações	41
2.2	PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS ENCONTROS: O TEMPO DOS CONVITES.....	61
2.3	TRAJETOS QUE NOS LEVAM AOS DIÁLOGOS POLIFÔNICOS	67
3	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EN-CON-(OU)TROS	85
3.1	COTIDIANO E INTERAÇÃO EM CURVAS CONCEITUAIS	87
3.2	EN-CON-(OU)TROS NOS ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	104
4	OUTROS en-con-(ou)TROS, NOVAS E VELHAS TRAMAS E O TRANSBORDAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	130
4.1	TRAMAS E TRANSBORDAMENTOS	142
4.2	EN-CON-(OU)TROS COM MOVIMENTOS E ESTRANHAMENTOS	155
5	CAMINHADA ETNOGRÁFICA PELOS MONTES DO VALE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	165
5.1	OS ACHADOS NOS EN-CON-(OU)TROS COM OS BARULHOS E OS SILÊNCIOS.....	175
5.1.1	Cadê as crianças, alguém viu?	176
5.1.2	Encontramos as crianças... Será?	190
5.1.3	Aqui, nas atribuições da coordenação pedagógica, há interação com as crianças?.....	202
6	UMA PAUSA PARA RESPIRAR, APRECIAR A EXPOSIÇÃO E SEGUIR... ..	215

REFERÊNCIAS	226
APÊNDICES.....	244
APÊNDICE A - CONVITE ÀS COORDENADORAS E AO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA CONVERSAS COLETIVAS REALIZADAS EM ABRIL E SETEMBRO DE 2024	244
APÊNDICE B – GUIA DE OLHAR – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	245
ANEXOS.....	246
ANEXO A – ROTEIRO MUNICIPAL - PLANEJAMENTO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA.....	246
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	247

1 AS PRIMEIRAS PINCELADAS DE UMA DISSERTAÇÃO QUE SE INICIA

Figura 1 - Maria Salette pintando



Fonte: Arquivo pessoal da artista Maria Salette Engels Werling.

Ao iniciar uma tela artística, uma artista prepara materiais a serem utilizados por ela e dá as primeiras pinceladas que se unem a outras para a composição estética de sua obra. Essas primeiras pinceladas demarcam seus desejos iniciais que podem fluir na mesma direção até o final da obra ou se transformar no decorrer de sua elaboração. As primeiras pinceladas comunicadas pela artista, mas também à artista, expressam seus desejos e escolhas iniciais, para onde e como seguir adiante, pelos caminhos de mudanças ou aqueles intencionados desde o começo do processo.

Esta dissertação também dá suas primeiras pinceladas inspiradas nesse fazer artístico, ao iniciar com algumas escolhas, materiais e caminhos possíveis a serem explorados, cientes de que estes podem se modificar, apresentar ou serem (re)descobertos no fluir das reflexões, no esparramar das palavras e das miradas que constituem esta pesquisa etnográfica. Estudo que tem como objeto a interação entre coordenadora pedagógica e crianças no cotidiano de CEIs blumenauenses como indicativos para a formação de professoras deste mesmo município.

Diante dessa escolha, leituras e levantamentos de produções bibliográficas e acadêmicas sobre a temática “coordenação pedagógica” foram acessadas em livros, artigos, teses e dissertações dos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e trabalhos submetidos nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nacional e regional sul. Produções pelas e com as quais evidenciamos que reflexões acerca das atribuições desta função, no chão da educação, efervesceram nas últimas décadas, das quais foi destacada a formação continuada em serviço de professoras. Neste texto dissertativo, o conceito de formação continuada em serviço é entendido como os processos formativos organizados pela equipe de gestão — composta pelas profissionais que assumem as funções de direção e coordenação pedagógica — dos e nos Centros de Educação Infantil (CEI), campo de pesquisa, na cidade de Blumenau/SC. O que o diferencia do conceito de formação continuada, tomada neste estudo como os processos formativos organizados pela equipe pedagógica que atua diretamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deste mesmo município.

Assim, a formação continuada em serviço é considerada inerente à função da coordenação pedagógica e é fonte inspiradora desta pesquisa. Do mesmo modo, as interações entre a coordenadora e o coordenador pedagógico e as crianças — um dos elos relacionais

existentes no cotidiano desta profissional e relevante para o processo educativo-pedagógico nos CEIs — também inspiram este estudo.

Cientes da responsabilidade de realizar uma pesquisa no e do cotidiano da Educação Infantil, por meio do método etnográfico e da metodologia da conversa, esta pesquisa é balizada pela seguinte indagação: em que medida as interações entre coordenadoras pedagógicas e crianças proporcionam subsídios à formação continuada em serviço de professoras da Educação Infantil, organizada pelas equipes de gestão dos CEIs da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC?

Decorrente dessa questão, os caminhos deste estudo desdobram-se em: **i)** identificar as atribuições da coordenação pedagógica nos documentos oficiais e na legislação educacional do município de Blumenau; **ii)** observar as vivências cotidianas de coordenadoras e coordenador pedagógico entre e com crianças e pessoas adultas nos CEIs, que constituem o campo da pesquisa; **iii)** verificar os processos de formação continuada em serviço às professoras, organizados pelas equipes de gestão desses CEIs; **iv)** compreender se, e de que modo, os indicativos das crianças são considerados na organização dos processos formativos em serviço de professoras, planejados e realizados pelas equipes de gestão desses CEIs.

Posicionados esses caminhos, este estudo, realizado no cotidiano da Educação Infantil, teve cinco¹ CEIs como campo de pesquisa, e seis coordenadoras pedagógicas e um coordenador pedagógico como sujeitos interlocutores — identificados nominalmente ao longo da pesquisa, assim como os CEIs². O estudo visa analisar em que medida as interações entre coordenadoras pedagógicas e crianças proporcionam subsídios para a formação continuada em serviço das professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC.

Blumenau é um dos municípios formados por elevações de terra, serpenteadas pelo Rio Itajaí-Açu, integrante da região conhecida como Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina. Inspiradas nessa geografia, utilizamos as montanhas e os rios que caracterizam o Vale como metáfora para poetizar esta dissertação, associando-as às imagens das obras da artista Maria Salette Engels Werling. Em suas obras, ela retrata esse conjunto natural de terras e águas por meio de linhas e cores, em suportes artísticos que registram seus olhares estéticos para esta

¹ Embora cientes da convenção formal de escrita numérica recomendada pela norma culta e pela ABNT, neste texto optamos por apresentar todos os números por extenso, visando conferir uniformidade, clareza e fluidez ao texto. Excetuam-se desta escolha os dados estatísticos, medidas, números a partir de dez, indicações de faixa etária das crianças, que são apresentados em algarismos, por razões de precisão, padronização e clareza conceitual.

² A escolha pela manutenção dos nomes próprios dos sujeitos e das instituições vinculadas à pesquisa foi acordada com o/as participantes.

localidade. Esta poética de palavras e imagens, que cruza e atravessa a vida desta pesquisadora esteticamente, também comunica princípios éticos e políticos, os quais permearão o processo de reflexão e análise do texto.

Os encontros que constituem esta pesquisa também se refletem na escolha das autoras e autores que a fundamentam com seus estudos sobre os preceitos de uma Pedagogia da Infância, referentes à Educação Infantil, coordenação pedagógica, Etnografia e conversa como metodologia de pesquisa. Esses estudos percorrem diferentes momentos e realidades históricas, nas palavras de pesquisadoras e pesquisadores já referenciadas e referenciados na área como Rocha e Kramer (2013), Haddad (1997, 2007) e Rocha (1999). Essas autoras defendem uma Educação Infantil vivida em sua pluralidade, de maneira sensível, democrática e inclusiva, ao reconhecer os saberes e especificidades próprias das crianças nos processos educativo-pedagógicos constituídos nas interações entre crianças e adultos.

Ademais, alguns estudiosos contribuem por meio de seus textos e reflexões sobre metodologias experienciadas. Entre eles, destacam-se tiago ribeiro, rafael de souza e carmen sanches sampaio (2023)³, que adotam a conversa como metodologia de pesquisa. Foram incluídos ainda Peirano (2014), Clifford; Marcus (2016) e Oliveira (2023), cujas discussões se incorporam a esta dissertação nas conversas sobre Etnografia.

Outras autoras e autores são envolvidas e envolvidos à pesquisa a partir do recorte temporal de 2013 a 2023, por meio do levantamento de produções sobre “coordenação pedagógica”, que será detalhado em seções posteriores. Todos esses encontros são constituídos por caminhos e montes — alguns já desbravados, outros a serem descobertos, acessados e descortinados ao longo deste texto. Texto que, por vezes, segue o leito do rio e, noutras, o transborda, chegando assim em lugares nem sempre previstos ou, até mesmo, a não-lugares, conforme caracterizado por Augé (2009), por não possuírem identidades, relações ou histórias, em que as experiências são fugazes. Ao contrário dos “lugares antropológicos tradicionais”, os quais se consistem em espaços que possuem um significado sociocultural intenso para aqueles que os habitam, como um lugar de origem ou um lugar relacional.

Outras escolhas também sustentaram esta dissertação, as quais são desenvolvidas ao longo das seções que compõem o texto, e esta seção introdutória, intitulada “As primeiras pinceladas de uma dissertação que se inicia”, narra escolhas desta pesquisa e caminhos

³ Os sobrenomes aqui iniciados com letras minúsculas são mantidos desta forma para guardar a escolha da autora e autores nesta obra referida. Sendo assim, a grafia minúscula é utilizada nesta dissertação sempre que houver citações desta obra, especificamente.

percorridos por mim até à coordenação pedagógica. A segunda seção, “Chegamos ao momento de mais escolhas, para onde seguir?”, apresenta o e as interlocutoras deste estudo, assim como os CEIs, campo de pesquisa. Nela, também são descritos o processo de convite ao e às participantes, bem como, os primeiros passos compartilhados rumo ao território que se denomina, aqui, como “Vale da Coordenação Pedagógica”. Na sequência, (des)encontros com estudos de diferentes autores e autoras se unem à conversa sobre a “Coordenação Pedagógica en-con-(ou)tros”, com levantamento de produções sobre a temática.

Em seguida, “Outros en-con-(ou)tros, novas e velhas tramas e o transbordar da Coordenação Pedagógica”, mira o estreitamento da função à formação continuada em serviço e busca as crianças nos cotidianos das coordenadoras pedagógicas. Já, “Caminhada etnográfica pelos montes do Vale da Coordenação Pedagógica”, é constituída por três núcleos observados nos documentos e cotidianidade: ‘Cadê as crianças que estavam aqui, alguém viu?’; ‘Encontramos as crianças... Será?’ e ‘Aqui, nas atribuições da coordenação pedagógica, há interação com as crianças?’. Por fim, prevendo a importância de apreciar uma exposição artística ou dissertativa, a partir das escolhas realizadas em todo o processo, seguimos com “Uma pausa para respirar, apreciar a exposição e seguir...”, que não busca encerrar este estudo com um ponto final, mas sim apresentar alguns montes do Vale da Coordenação Pedagógica a serem explorados, desvendados, (re)conhecidos e apreciados, a partir de outras escolhas, miradas, montes e transbordamentos.

Essas são seções em que histórias e estudos são tramados, cruzados, apresentados, aproximados e distanciados. Por ser uma escrita constituída por histórias — que ora seguem por caminhos diferentes, paralelos ou cíclicos, ora estão no mesmo trajeto, na mesma linha histórica, geográfica, temporal — nos incita a percebê-las em suas distâncias, proximidades ou, quem sabe, até mesmo, inerências, complementaridade e/ou semelhanças.

É uma pesquisa que envolve sujeitos em suas pluralidades e especificidades, em seus percursos, em suas experiências atravessadas, que se agregam na constituição desta pesquisa e pesquisadoras. Atravessamentos identificados como cruzamentos, que transcendem limites estabelecidos e leva a outros lugares e não-lugares — conhecidos ou desconhecidos — ou ao outro relacional. Uma escrita de vidas abarcadas por outras vidas e que implica escolhas diante de avultadas histórias. Escolhas que atravessam esta pesquisadora junto de sua orientadora. Escolhas feitas a partir de nossas experiências, que de acordo com Bondía (2002), nos atravessam, nos passam, nos tocam.

Uma dessas escolhas contempla o pronome a ser utilizado com maior frequência, *nós*. Por abranger o coletivo que se visibilizará nesta pesquisa, coordenadoras pedagógicas, crianças, professoras, pesquisadoras da área — entre elas, as localizadas no levantamento de produções — e demais autoras e autores, mencionados anteriormente, que fundamentam a metodologia da conversa e a Etnografia como perspectiva teórico-metodológica-epistemológica, adotada para e por esta pesquisa.

Idárraga (2014, p. 75) defende que a Etnografia exige “a descrição detalhada, minuciosa, concreta”, caracterizada por Clifford e Marcus (2016) como escrita densa a ser feita *com* as pessoas envolvidas na pesquisa, o que rompe com o tradicionalismo acadêmico de escrever *sobre*. Ao escrever *com*, partilhamos a trajetória, o percurso, o campo, as experiências e a artesanaria de uma escrita etnográfica, que advêm “para dar conta da etnografia do ‘ânimo compartilhado’, fugindo assim à reificação daquelas fronteiras que sustentam a exclusão” (Coelho, 2016, p. 19 – grifos do original).

A mulher, figura feminina, também ampara mais uma das escolhas para esta dissertação, que se refere a escrita dos termos — professoras, coordenadora pedagógica — no feminino, pois são as mulheres que predominantemente compõem o quadro profissional da Educação Infantil e que inspiram reflexões críticas acerca do fazer docente. São, em sua maioria, mulheres que partilharam seus tempos e processos profissionais no decorrer da caminhada enquanto coordenadoras pedagógicas. São mulheres, em sua maioria, que no ano de 2023 — início da pesquisa em curso — assumiram o cargo de coordenação pedagógica nos Centros de Educação Infantil na cidade de Blumenau, onde residem atualmente, trabalham na função de coordenadora pedagógica e é o contexto geográfico desta pesquisa. Isto justifica a opção predominante do termo no feminino.

No entanto, ao reconhecer as mulheres como maioria nas funções de professoras e coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil de Blumenau, não negamos a importância da presença do profissional masculino nesses contextos, justamente por entender que a educação das crianças — seja no âmbito privado (família) ou no público (CEI) — é uma função a ser partilhada por homens e mulheres. O gênero masculino, inclusive, tem representatividade no grupo de coordenadoras pedagógicas e coordenador pedagógico, sujeitos desta pesquisa; este último afirmou em nossas conversas concordar com a escolha feita pelas pesquisadoras pela opção predominante da escrita no feminino.

A opção de não utilizarmos recursos como /, (), @ ou X para configurar a escrita no feminino e masculino é inspirada na defesa e escolha de Santos (2020), que, assim como

nós, entende que essas alternativas gráficas — embora queiram ser inclusivas — não são lidas pelos leitores de telas, *softwares* que transformam os dados visuais em áudio, interrompendo a leitura quando chegam a esses recursos. Esta interrupção pode ser considerada uma barreira para pessoas que não enxergam ou possuem baixa visão e utilizam esses recursos tecnológicos para a leitura. Diante disso, na busca de elaborar o texto para o acesso das mais diferentes leitoras, a utilização desses recursos será descartada, mantendo a escrita no feminino e quando necessário registramos tanto no feminino como no masculino, dada a presença de um homem coordenador como sujeito deste estudo. Excetuaremos nos casos de citações diretas, em consonância com o que preconiza a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 10520:2002, que orienta a manter originalmente a escrita do autor ou autora citada.

A figura feminina também tem representatividade na artista plástica que poetisa com imagens de suas obras a referida dissertação. Maria Salette Engels Werling, artista plástica e arte-educadora, nascida em Taió/SC, mas residente em Blumenau (Heimann, 2015), tem sua história cruzada à desta pesquisadora em 2014, durante uma de suas exposições no Museu de Arte de Blumenau (MAB), com a série “Intervalos”. Desde então, as obras da artista sobre o Vale do Itajaí expressam uma identidade própria, reconhecida até mesmo sem sua assinatura gráfica, como relatado pela própria em conversa telefônica com a pesquisadora, em março de 2024.

Compostas por linhas que se encontram e desencontram sobre as telas, por diferentes formatos de suportes e cores, as obras de Maria Salette inspiram interpretações sobre seus traços. Linhas que intercorrem as obras e possibilitam a apreciação da rigidez da estrada de pavimentação asfáltica ou a fluidez das águas de um rio. Características que demarcam pesquisas acadêmicas padronizadas e enrijecidas pela ciência moderna ou pesquisas que buscam caminhos mais diluídos, curvilíneos e flexíveis, incursionando em espaços amplos e visíveis, mas também em locais invisibilizados, estreitos e desconhecidos — próprios de pesquisas etnográficas e da conversa como metodologia.

Caminhos escolhidos que nem sempre são os mais fáceis ou os mais seguros, pois as águas, em uma abordagem sobre as aventuras do pesquisar *no* cotidiano e não apenas *sobre* o cotidiano, tendo a conversa como possibilidade de pesquisa “são turvas, as correntezas imprevisíveis e as certezas que usamos como salva-vidas, muitas vezes, não nos salvam; ao contrário, algumas vezes até nos arrastam para o fundo”(Serpa, 2023, p. 93).

Fundo ou fim da linha que nem sempre se mostram, assim como os começos das paisagens desenhadas por Maria Salette. A artista destaca os meios, os percursos, em recortes

escolhidos por ela mesma para serem registrados artisticamente — registros que nos provocam a pensar sobre seus destinos, seus inícios e suas continuidades, sobre o que há detrás daquele avolumamento de terras. O que eles escondem? O que encontraremos ao nos aproximarmos dele ou passarmos por ele? E, se nos distanciarmos, será que o olhar muda? O que os grandes volumes e as estreitas linhas comunicam? O que as águas acessam quando estão no leito ou quando o transbordam?

As obras de Maria Salette, que nos despertam olhares caleidoscópicos para o Vale do Itajaí, são imagens que podem ser conhecidas ou desconhecidas, associadas e interpretadas de diferentes formas, de acordo com nossas experiências e com os atravessamentos que nos compõem. Possibilitam o estranhamento, mesmo diante da familiaridade, e a familiarização com o desconhecido, conforme é próprio da pesquisa etnográfica. Também nos oferecem diferentes ângulos de visão, assim como os nativos descritos por Clifford e Marcus (2016, p. 41), que, ao estudarem suas próprias culturas, “[...] oferecem novos ângulos de visão e profundidade de entendimento. Seus relatos são, ao mesmo tempo, empoderados e restritos, de formas muito particulares”. Particularidades igualmente presentes nas obras poéticas da artista, mulher e professora Maria Salette, que nos empresta sua arte para poetizar a escrita polifônica desta dissertação.

A expressão professora também é utilizada para designar as profissionais que atuam diretamente nos agrupamentos de crianças na Educação Infantil. Cientes das mais variadas nomenclaturas existentes na contratação pelas redes públicas e privadas de ensino, a escolha por este termo é respaldada na realidade atual na cidade de Blumenau, onde as profissionais que atuam diretamente com crianças nas instituições públicas de Educação Infantil são contratadas como professora. Essas profissionais seguem os critérios quanto à escolarização definidos pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) — conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — e as atribuições previstas para o cargo, descritas no Estatuto do Servidor Público⁴. Ou seja, nesta cidade há unicamente a presença de professoras no atendimento direto às crianças, exceto poucos casos específicos de contratações anteriores ao ano de 2007, que fazem parte do quadro especial do magistério, especificado no referido Estatuto, período que ainda não era exigida a formação em Ensino Superior.

⁴ Lei complementar nº 662, de 28 de novembro de 2007, que “Institui o estatuto e o plano de carreira para os servidores do magistério público municipal de Blumenau e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2007/67/662/lei-complementar-n-662-2007-institui-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-para-os-servidores-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Além da realidade local, a opção pelo termo professora também se ancora no artigo 62 da LDB (Lei nº 9.394/1996, com redação alterada pela Lei nº 13.415/2017), que estabelece:

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 (Brasil, 1996; 2017).

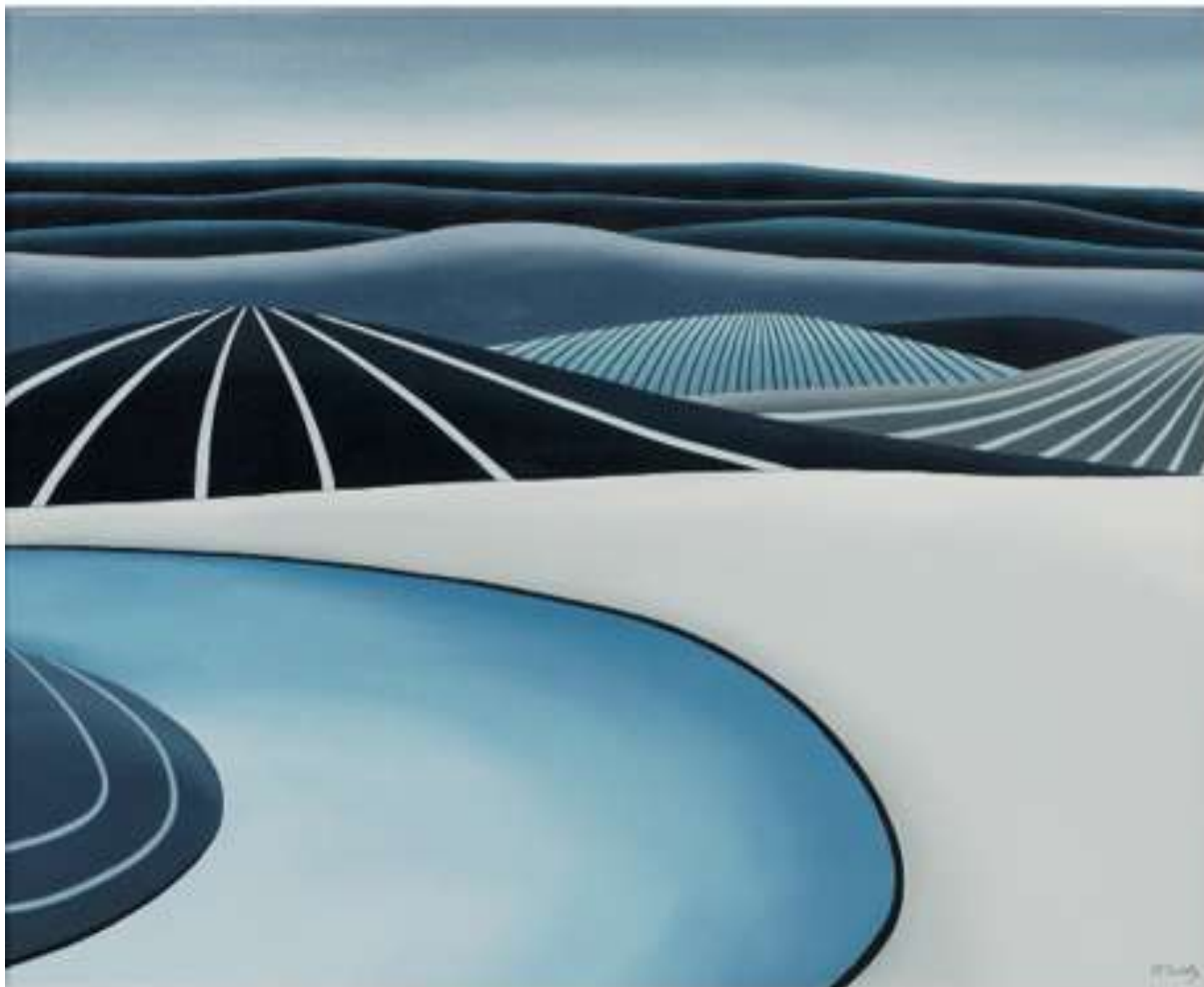
Mesmo havendo o precedente de formação mínima em nível médio para o exercício do magistério na Educação Infantil, previsto na LDB, o que garante habilitação para a função docente, defendemos que as professoras tenham formação mínima em nível superior, preferencialmente licenciadas em Pedagogia, para atuar tanto nesta primeira etapa da Educação Básica quanto nas demais que a sucedem.

As escolhas — implicadas de experiências constituídas de tramas, legislações, interações e pessoas — são apresentadas nesta pesquisa etnográfica que “traz para o primeiro plano o diálogo, em detrimento do monólogo” (Tyler, 2016, p. 188). Nesse processo, emaranham-se caminhos, verdades, interpretações, histórias em uma escrita densa e artesanal, características da escrita etnográfica. Verdades, não como únicas, mas como registros do vivido em um tempo histórico, tecidos pelas experiências de quem esteve presente. Emprestando as palavras de James Bay em um juramento, descritas por Clifford e Marcus (2016, p. 40): “Não tenho certeza se posso dizer a verdade... Só posso dizer o que sei”.

Carregada de escolhas, esta pesquisa lança lentes sobre a interação entre coordenadora, coordenador pedagógico e crianças no cotidiano institucional, reconhecendo que o olhar de outra pessoa para o mesmo contexto poderia revelar outros elementos, outras verdades, outras formas de narrá-lo. O mesmo ocorre com leitoras e leitores desta dissertação, que a interpretarão a partir do que lhes passou — suas lentes, experiências e saberes. O que tocou estas pesquisadoras talvez tenha sido insignificante ou, ao contrário, fundamental para outros sujeitos. Nesse horizonte, consideramos relevante apresentar alguns acontecimentos que constituem esses corpos, esta história de vida, feita de retas, curvas, encontros, distanciamentos, montes, planitudes, idas, vindas, rigidez e fluidez.

1.1 MEMÓRIAS QUE INTERCORREM HISTÓRIAS EM UM VALE

Figura 2 - Série RioAçu



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

Essas memórias se iniciam com uma das obras de Maria Salette Engels Werling, que, ao representar o Vale — como comumente é tratada a região do Vale do Itajaí — o faz no encontro e desencontro de linhas, no registro de diferentes percursos, que juntos compõem a representatividade geográfica por ela escolhida.

Na mesorregião do Vale do Itajaí, onde também está localizada a cidade de Presidente Getúlio — onde nasci no ano de 1981 e residi por poucos meses — encontra-se a cidade de Presidente Nereu, local no qual residi até os 7 anos. É nesta cidade que as lembranças se iniciam, com muitas brincadeiras nas ruas, nas árvores, com borboletas, bicicletas, músicas,

junto das irmãs e vizinhança. Também vêm à tona memórias do jardim de infância⁵, único na cidade — *espaçostempos* que instigam poucas lembranças se comparados às brincadeiras nos contextos externos a ele. Algumas rodas de música dentro de uma grande sala com longas mesas e várias cadeiras pequenas ao redor; mesmo espaço em que nos alimentávamos e desenhávamos com giz de cera em papel sulfite ou realizávamos atividades estereotipadas e reprodutivistas de modelos, “marcados por mecanismos meramente *instrucionais* de transmissão de conteúdo” (Rocha, 2013, p. 377 – grifos do original).

Havia também os espaços externos, onde, segundo a memória, passávamos a maior parte do tempo. Será? Ou seriam esses momentos nos espaços externos os mais interessantes a serem lembrados? Brincadeiras em um parque com caixa de areia, pneus grandes, escorregadores, balanços. Havia um pedaço do terreno com grama onde nós, crianças, brincávamos de pega-pega. Ênfase “nós, crianças”, pois lembranças de adultas brincando junto a nós são inexistentes. Elas surgem nas memórias sendo reconhecidas por “tias”, ao cantar com o grupo de crianças e na distribuição de alimentos, na grande sala. Nos espaços externos, as recordações as trazem com braços cruzados, próximas umas das outras, olhando para nós, crianças, que tínhamos diferentes idades — penso ser entre 3 e 6 anos.

Ao registrar essas lembranças de infância, na década de 1980, percebo memórias cruzadas com momentos vividos cerca de 20 anos depois, quando iniciei na Educação Infantil como atendente de creche em uma instituição privada de Blumenau, e, posteriormente, como recreadora⁶ no serviço público municipal do mesmo município. Tempos distintos, assim como as cidades: Presidente Nereu, na década de 1980, com aporte econômico voltado à agropecuária; e Blumenau, nos anos 2000, um município industrializado. No entanto, ambas embrenhadas em ideários capitalistas, com mulheres no mercado de trabalho, precisando de um

⁵ Termo advindo da tradução de *Kindergarten*, projeto educacional de Froebel, que se “espalhou mais rapidamente pelo mundo, alcançando a Europa do Norte, Ocidente e Oriente, a América do Norte e do Sul e a Ásia durante o período 1860 e 1900” (Haddad, 2007, p.123). Sugerimos, para leituras sobre o jardim de infância em Santa Catarina:

- Sá; Batista (2021). Representações sobre a formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina (1920-1960): Estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.
- Batista; Schmitt (2017). A emergência da docência na creche e jardim de infância em Santa Catarina na primeira metade do século XX.

⁶ Cargo extinto da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, presente no plano de cargos e salários anterior ao ano de 2007, que previa três níveis de contratação, variando em relação a exigência de formação e piso salarial: **a)** Nível de Ensino Fundamental Completo para o Cargo de Atendente – profissional que atuava com a faixa etária de 0 a 3 anos (Turmas de Berçário, Maternal I e II); **b)** Nível de Ensino Médio Completo para o Cargo de Recreadora - profissional que atuava com a faixa etária de 2 a 6 anos (Turmas de Maternal I e II e Jardim I e II) e **c)** Nível de Ensino Médio – Habilitação Magistério ou em Nível de Licenciatura em Pedagogia para o Cargo de Professora – profissional que atuava com a faixa etária de 4 a 6 anos (Turmas de Jardim I, II e III) (Nazário, 2002).

local para deixar suas filhas e seus filhos enquanto cumpriam outras funções além do trabalho doméstico em suas próprias residências.

Entranhadas a essas histórias memoradas, percebemos aspectos da constituição da Educação Infantil, marcada historicamente pela “existência de sistemas paralelos de creches e pré-escolas” (Haddad, 1997): um com raízes na assistência aos pobres, sobretudo com funções tutelares; outro, como resultado de projetos educacionais, de caráter educativo, destinado às classes mais favorecidas, para enriquecer e complementar as experiências das crianças com atividades estruturadas (Haddad, 1997; 2007).

Compreender esses sistemas e estar ciente de suas existências descortina práticas experienciadas e observadas através do corpo de criança e, posteriormente, de atendente e recreadora. Como os braços cruzados das “tias”, no parque do jardim de infância que eu frequentava, que pareciam em constante vigília e a pasta com elástico cheia de “trabalhinhos” manuais para ser apresentada aos familiares, como produto final de certos “aprendizados” dos conteúdos transmitidos.

Conhecer a história da Educação Infantil⁷ permite compreender e, hoje, tensionar os motivos que levaram à adoção de apostilas, como as utilizadas na instituição privada de Educação Infantil onde exerci a função de atendente de creche. Esse modelo, centrado prioritariamente na aprendizagem das crianças e na antecipação da escolarização, atende aos projetos da modernidade, e torna as crianças e suas infâncias um vir a ser (Rocha, 2013) e tendem a homogeneizar as infâncias, seus tempos, ritmos e processos de desenvolvimento. Tal perspectiva caminha na contramão dos preceitos da Pedagogia da Infância, que tem a década de 1980 como marco das lutas e defesas mais sistemáticas no Brasil.

Além disso, conhecer os percursos e lutas da Educação Infantil ao longo da história, desvenda intencionalidades, perspectivas e também desafios das formações continuadas, que se modificam ao longo dos tempos, até serem consideradas um “direito do professor” (Rocha, 2013, p. 198). Os primeiros processos formativos em serviço, experienciei enquanto recreadora efetiva na Educação Infantil Pública de Blumenau, que objetivava romper com práticas estereotipadas, adultocêntricas, sobre as quais começo a ouvir no ano de 2002. Olhar para esta

⁷ Sugestão de leituras sobre os contextos históricos da Educação Infantil com tensionamentos sobre a Educação Infantil defendida pelas pesquisadoras desta pesquisa em curso:

- Haddad, Lenira (2007). A trajetória da educação infantil em quatro ciclos.
- Haddad, Lenira (1997). A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.
- Nazario, Roseli (2002). A “boa creche” do ponto de vista das professoras da Educação Infantil.
- Rocha, Eloisa Acires Candal; Kramer, Sonia (2013). Educação Infantil: Enfoques em diálogos.

história é também memorar outros tempos históricos: primeiro como criança e, mais tarde, como estudante do magistério e do curso de graduação denominado Normal Superior⁸, experiências que se entrelaçam às histórias narradas e aqui compartilhadas.

A brincadeira de “escolinha” estava presente em muitas das experiências brincantes naquela cidade interiorana catarinense. Portas residenciais transformavam-se em quadros-negros e eram suportes para muitas escritas e cálculos feitos com giz, inspirados nas vivências escolares da minha irmã mais velha, que passariam a ser minhas ao iniciar na pré-escola, em uma escola de Ensino Fundamental.

Entre a repetição de letras, números e inúmeros treinos motores, cultivava o desejo de ser professora — desejo que me acompanhou até a vida adulta, quando já residia em Blumenau e iniciei o curso de magistério, nos anos de 1999 e 2000, em nível de Ensino Médio. Foi nesse período que me vi envolvida em discussões e reflexões acerca do “ser professora”, ao conhecer autores como Fröbel, Wallon, Vygotsky, Piaget, Freinet, Paulo Freire, entre outros, até então desconhecidos para mim.

Fui compreendendo os limites das práticas pedagógicas pautadas na produção de atividades preestabelecidas, como os moldes decorativos que compuseram o acervo de materiais da futura professora. Esses recursos assemelhavam-se à pasta de trabalhinhos do jardim de infância, com reprodução em massa e ênfase no treino motor e nas datas comemorativas — abordagem antagônica às brincadeiras, interações e linguagens defendidas desde a promulgação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999). Essa materialidade evidenciava concepções de criança, infância e Educação Infantil que confrontavam as descritas nas legislações da época, bem como a defesa da Educação Infantil como “espaços destinados ao desenvolvimento da criança pautado na curiosidade, investigação, segurança [...]” (Nazário, 2002, p. 20), concepção amparada nas lutas e preceitos de uma Pedagogia da Infância.

No entanto, ao experienciar os estágios e conhecer de forma mais próxima a Educação Infantil e perceber que as crianças vistas naqueles moldes eram muito diferentes das que observava nos contextos de CEIs e Escolas de Ensino Fundamental de Blumenau, os modelos de atividades foram sendo abandonados pelo caminho e a busca por instigar

⁸ Curso regulado no art. 63 da LDB 9334/96, “destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

curiosidades, “como inquietação indagadora” (Freire, 1996, p. 35) afloraram na estudante e estagiária e nos seus planejamentos.

Foram nesses momentos de estágio, que as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental se apresentaram heterogêneas em suas histórias de vida e desenvolvimento, seres competentes, com suas necessidades, seu modo de pensar e agir que lhes são próprios (Bonsenhor, 2019). “Cidadãs de direitos”, conforme o promulgado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Crianças, e não só essas com as quais compartilhamos os estágios, transbordavam da pastinha de modelos de atividades preestabelecidas.

No entanto, continuávamos em busca de formas para visibilizar os desejos das crianças e ter o direito de sorrir espontaneamente com elas, já que não “mostrar os dentes” era uma das orientações para se ter controle sobre as crianças durante a período de estágio. Esse controle, por muitos anos, esteve condicionado ao cuidado de crianças e à formação do adulto civilizado, da sociedade civilizada. Para isso foi necessário educar corpos, instintos, valendo-se de “uma pedagogia extremamente rígida” (Veiga, 2004, p. 65). Historicamente, o controle, tornou-se uma das funções da supervisão escolar, tema que será explanado mais adiante.

Para ajudar a olhar — ou “me ensinar a olhar”, como preconiza o poema de Galeano (2000) — recorremos aos parceiros mais experientes, para juntos pensarmos o que foi musicado por Antunes e Tatit (1995) ao cantar que “o seu olhar melhora o meu”. Professoras, colegas de estudos, estudiosas foram consultadas, pois acreditarmos que a profissão docente se constitui também por meio de trocas, e o trabalho colaborativo entre as parceiras de trabalhos e de estudos; assim como Geraldo (2022, p. 195 – grifos do original) explana em sua pesquisa “**Esse trabalho colaborativo** entre as professoras permite que elas questionem, orientem, reflitam e modifiquem sua prática. As professoras trouxeram a relevância do par mais experiente [...]”.

No entanto, durante esse período de buscas, parcerias e trocas, ainda nos estágios do magistério, as crianças não prevaleceram, muitas vezes, as colocamos apenas no lugar de destinatárias⁹ de nossas reflexões, estudos e possíveis mudanças, ou até mesmo no não-lugar, constituído como o espaço do outro, mas sem o outro. Este registro, advindo das vivências atravessadas pela/na pesquisadora, não tem como objetivo inferiorizar a troca de experiências e saberes entre as pessoas adultas. Pelo contrário, busca deslocar as crianças de um caminho solitário, de não-lugar, para partilhar, junto com as pessoas adultas, os processos reflexivos que as envolvem.

⁹ Termo utilizado por Scramingnon, Santos e Camões (2022) ao se referirem às crianças como destinatárias das políticas públicas, mais do que como sujeitos delas.

Com o término do curso de magistério e iniciação no Ensino Superior, percorri por novos caminhos profissionais: de atendente de consultório dentário passo à função de atendente de creche. Enfim, aconteceu a chegada a um dos caminhos que tanto almejava: trabalhar na educação.

1.2 ENTRE RETAS, CURVAS E ENCONTROS NOS VALES EDUCACIONAIS

Os passos iniciais como atendente de creche foram dados em uma instituição privada de Blumenau, com 20 crianças entre 3 e 5 anos. Ao escrever isso, lembro-me do cheiro da sala com piso amadeirado, mesas e cadeiras com altura direcionada às crianças, ganchos para pendurar as mochilas, quadro branco e duas grandes portas de madeira e vidro, de estilo rústico, que se abriam para o espaço externo composto por duas varandas e abaixo, descendo dois ou três degraus, a grama.

Com esse registro, veio a sensação dessas portas serem portais que possibilitavam o acesso às brincadeiras de movimentos amplos e outras que criávamos juntas: as crianças e a atendente de creche. Escuto os sorrisos, (re)vejo as crianças deitadas em meu colo e o corre-corre de nossas brincadeiras de pega-pega. Será que as tias do jardim de infância, que não participavam das brincadeiras nas áreas externas, inspiraram contrariamente a esse brincar entre adulta e crianças? Ou a compreensão da interação adulta-crianças estava sendo incorporada pela profissional iniciante? Atravessávamos os portais quando não estávamos envolvidas com as atividades das apostilas. Saíamos das retas padronizadas por apostilas — onde todas as crianças faziam a mesma coisa, a reprodução em massa que “sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades” (Brasil, 2009, p. 09) — para as curvas dos corpos e dos movimentos brincantes.

O espaço que comportava nossas curvas, claramente era o da preferência das crianças, pois se apresentava como um “[...] espaço de disputa, transgressão, resistência, criação, conformação, espaço de cultura, de poder e, principalmente, espaço da brincadeira (Ferreira, 2013, p. 158-159). Espaço de fugas das retas homogêneas e mercantis do apostilamento. Ferreira (2013, p. 158) considera o parque um espaço especial na educação, pois é “nele que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção da sua autonomia”. Espaço de fugas, para vivermos a autonomia.

Outra curva que se fazia, ao sair de retas sociais mais tradicionais, estava relacionada ao fato de eu ser muito jovem, não ter filhos e ter optado por trabalhar com crianças pequenas — gerando alguns estranhamentos por parte de famílias, não somente neste espaço,

como também nos demais que acessei após o concurso público municipal em 2002. Esses estranhamentos se fundamentam em concepções historicamente enraizadas sobre a figura da professora, que, em seu processo formativo para os jardins de infância nos anos de 1929, constituem o que Sá e Batista (2021) denominam a “tessitura mulher-mãe-professora”. Essa expressão, segundo as autoras, é também utilizada por Almeida (2009) para se referir à feminização do magistério, mas, nos anos 2000, ainda se manifestava em perguntas sobre saber trocar fraldas, cuidar das crianças e ajudá-las caso se machucassem ou ficassem doentes.

Em 2002, algumas linhas em forma de caminhos se juntam a esta história com o início da minha atividade profissional como recreadora efetiva em um Centro de Educação Infantil (CEI), instituição pública de Blumenau. Cheguei a esse sistema de Educação Infantil, que percorreu caminhos na assistência social e foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, no final dos anos 1980, por pressão de movimentos locais e nacionais. Nazário (2002, p. 48 – grifos do original) assim o descreve:

Frente à grande importância dada ao caráter educativo/pedagógico da creche, a administração pública municipal de Blumenau transferiu para a SEMED, no final dos anos 80, a supervisão das profissionais que atuavam diretamente com as crianças nos centros infantis. Isso ocorreu por conta das *pressões* de um movimento local oriundo dos profissionais das escolas, que afirmavam que o trabalho feito com as crianças nos centros sociais era de baixa qualidade, pois não era suficientemente escolarizado para o gosto dos professores das escolas.

Esse registro evidencia os desígnios atribuídos à Educação Infantil pelas professoras do Ensino Fundamental da época, mas que permanecem enraizados até hoje em práticas antecipatórias e preparatórias na primeira etapa da Educação Básica. Também se refletem em discursos contemporâneos que defendem o apostilamento da Educação Infantil e apoiam a parceria público-privado, priorizando o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do educativo-pedagógico e a preparação da criança ao vir a ser.

Além de Nazário (2002), as pesquisadoras Bonickoski (2016), Marcelino (2020), Bassani (2020) e Geraldo (2022) elucidam os caminhos percorridos por profissionais da Educação Infantil até a contemporaneidade. Esses trajetos históricos, com curvas e retas, foram vivenciados por elas próprias e por outras pessoas, além de serem registrados em documentos relacionados à Educação Infantil em níveis nacional e municipal, entrelaçando-se às linhas específicas de suas pesquisas.

O encontro com essas pesquisadoras e suas pesquisas aconteceu através de levantamento de produções sobre a Educação Infantil na cidade de Blumenau em diferentes

bases digitais e repositórios, de acordo com descrição realizada na seção 3, intitulada “Coordenação pedagógica en-con-(ou)tros”.

1.3 TRAJETOS QUE LEVAM AOS MONTES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao iniciar como recreadora efetiva no CEI Hilca Piazero Schneider, tive, pela primeira vez, a intervenção profissional de uma orientadora educacional. Ela comparecia ao espaço em dias alternados, já que atendia em dois¹⁰ espaços de educação, número que havia sido reduzido, pois, anteriormente, cada orientadora educacional ou supervisora escolar acompanhava até cinco instituições de Educação Infantil. Essa realidade é socializada por Bonickoski (2016, p. 24):

Em 1993, iniciei na coordenação pedagógica em cinco unidades pré-escolares, nomeado às instituições de educação infantil, em Blumenau, na época. Essas instituições fizeram parte da Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social até 1991. Após, com a mudança dessas instituições para da Secretaria de Educação, denominou-se um orientador educacional ou supervisor escolar para cada cinco instituições. Esses profissionais eram responsáveis pelo pedagógico das instituições e atuavam de maneira semelhante ao que hoje é a função dos coordenadores pedagógicos, acumulando as duas funções, de supervisor escolar e orientador educacional.

Suas intervenções consistiam em orientações voltadas aos registros do cotidiano com as crianças, elaborados a partir de observações e de planejamentos diários. Esses registros eram descritos como uma listagem de atividades em um caderno universitário e também traziam anotações sobre os *espaçostempos* compartilhados com as crianças de 2 a 5 anos de idade. Esse processo teve continuidade nos anos seguintes, em outros dois CEIs de Blumenau nos quais atuei como recreadora: o CEI Paulo Zimmermann e o CEI Emma Tribess.

Atribuímos como meu marco constituinte a minha participação em processos de formação continuada organizados pelas orientadoras educacionais dos CEIs e/ou pela Secretaria Municipal de Educação, por diversificar conhecimentos acerca da função e do desenvolvimento infantil. Com essas formações continuadas em serviço, que aconteciam paralelamente à graduação em curso Normal Superior, algumas dúvidas foram sanadas e outras fomentadas. As reflexões constituídas pelos desdobramentos das concepções de criança, infância e Educação Infantil foram fortalecidas, assim como os enfrentamentos dos “não sei”

¹⁰ Organização municipal para o atendimento do orientador educacional ou supervisor escolar naquele momento histórico.

— desafio do educador, como aponta Freire (2008, p. 159), ao ensinar: “[...] dosar adequadamente o enfrentamento com os ‘não sei’, com o desconhecido, de tal modo que não paralise o processo de construção do conhecimento, mas, pelo contrário, o instigue a buscar saber mais”.

Na busca por diversificar saberes, realizei duas especializações em Educação Infantil com ênfase em gestão escolar. A primeira ocorreu entre 2005 e 2006, período em que atuava como recreadora, e a segunda, em gestão escolar, entre 2011 e 2012, quando estava na função de diretora do CEI Professora Elzira Hornburg. A especialização inicial forneceu habilitação para a participação no concurso público nº 002 de 2006, do qual participei motivada pelos incentivos de colegas de estudo e de profissão. Essa mesma motivação também esteve presente no percurso de Patrícia e Raquel, coordenadoras pedagógicas dos CEIs Anilda Batista Schmitt e Professora Maria Zimmermann, respectivamente. Interlocutoras desta pesquisa, elas compartilham em dias e locais distintos, em encontros e conversas que integram este estudo, revelando que também foram incentivadas por outras pessoas a assumir e experienciar a coordenação pedagógica. A seguir, os relatos permitem acompanhar essas trajetórias mais de perto.

Patrícia revela ter sido convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica, por pessoas que a conheceram como estudante no Curso de Pedagogia e que trabalhavam na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Essas pessoas a incentivaram a iniciar na coordenação pedagógica na carga horária de 20 horas, no ano de 2003. Patrícia manteve-se até 2005 na função e se afastou no ano seguinte. Em 2008 retornou à mesma função, na condição de Admissão em Caráter Temporário (ACT) até 2011. No ano seguinte, iniciou como efetiva no cargo.

Raquel diz ter sido incentivada por sua diretora, que repetia à recreadora — função exercida na época por Raquel — que contribuiria com um maior número de crianças na vivência como coordenadora pedagógica, conforme excerto dos registros densos¹¹ de nossas conversas.

Sentadas uma de frente para a outra, em cadeiras pequenas que compõem o conjunto mobiliário infantil padronizado dos CEIs públicos de Blumenau, na companhia dos livros de literatura para crianças e fantoches que integram a biblioteca com paredes de vidro do CEI Prof.^a Maria Zimmermann, circulando-a, local escolhido por Raquel para nossa conversa sobre a pesquisa. Chegamos ao assunto do porquê Raquel opta pela função de coordenadora pedagógica. Com os cotovelos sobre a mesa colorida e

¹¹ Escrita densa na Etnografia, refere-se aos registros que transcendem os acontecimentos e observações em primeiro plano, não se limitando à escritas superficializadas do vivido. É a descrição extensa e minuciosa com interpretações dos significados culturais expressos com os gestos, silêncios, palavras, ações e subjetividades.

apertando as mãos uma à outra, Raquel compartilha que sua decisão se deu quando era recreadora. Ao ir até à diretora da época levar-lhe ideias e fazer comentários sobre possibilidades a serem feitas na unidade, esta lhe dizia que as crianças ganhavam muito com ela sendo recreadora, mas se assumisse a função de coordenadora pedagógica, toda uma escola iria ganhar, pois suas ideias chegariam a um grupo maior de crianças. Diante dessas constantes falas a sua pessoa, Raquel faz o concurso público no ano de 2011 e assume a função no CEI Robert Rudolf Barth no ano seguinte (Conversa com Raquel, abr. 2024, biblioteca com paredes de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann)¹².

Assim como Patrícia e Raquel, incentivada por colegas da área da educação, assumi a função de orientadora educacional, em fevereiro de 2007, no CEI Dr. Arão Rebello. Incentivos de colegas de profissão, que visibilizaram a possibilidade de outra pessoa assumir a função de coordenação pedagógica. O que as leva a distinguir, entre tantas colegas de trabalho, o perfil para assumir ou não a função? Há uma identidade profissional que é externada à outra pessoa, capaz de fazer esta distinção? Talvez os desdobramentos para essa elucidação não sejam respondidos nesta dissertação, mas instigam outras curvas viáveis à pesquisas futuras.

1.4 SOU COORDENADORA PEDAGÓGICA: E AGORA?

Esta seção é iniciada com um subtítulo em forma de pergunta, por ser um questionamento que rondou meu início enquanto coordenadora pedagógica, mas também o de Raquel. Na mesma biblioteca com paredes de vidro, em nossa conversa sobre a pesquisa, ela narrou seus primeiros dias na função; apertando uma mão à outra, olhava séria e carinhosamente a mim, parecia confortável com a conversa que fluía e preenchia os espaços físicos entre nós.

Diz se lembrar que abria e fechava as gavetas, as arrumava, enquanto pesquisava para conhecer a função. A secretária do CEI lhe informava sobre ações a serem feitas por ela, assim como o diretor. Acrescenta que as meninas — como se referia as professoras que trabalhavam com ela — lhes cobravam e assim, juntas, foram construindo, conversando sobre ações a serem realizadas, como o projeto macro da unidade que não tinha (Conversa com Raquel, abri. 2024, na biblioteca com paredes de vidros - CEI Professora Maria Zimmermann).

Não me utilizei da arrumação das gavetas como Raquel, mas na função de orientadora educacional — dadas as decisões e encaminhamentos a serem feitos — busquei elementos do vivido e compartilhado com as orientadoras educacionais que estavam nos caminhos trilhados. Também me apoiei nas interações com as crianças e familiares, cujas

¹² Os fragmentos apresentados em itálico e recuo constituem registros de experiências vivenciadas, diferenciando-se das citações de autoria pelo destaque gráfico.

histórias passaram a ser nossas, nas linhas tramadas. Além disso, contei com o auxílio de pares mais experientes na função e/ou na instituição na qual atuava, assim como ocorrera na época dos estágios do magistério.

Interações importantes na constituição da identidade profissional, no entanto, esse reconhecimento não desconsidera reflexões acerca da formação inicial e continuada das coordenadoras pedagógicas, que por muitas vezes não contemplam especificidades da função. Geraldo (2022) mostra que a “[...] especialização em Gestão Educacional, que é requisito básico, supre algumas de suas necessidades profissionais, mas muitos dos saberes específicos da função são aprendidos no dia a dia”. Kailer e Tozetto (2016, p. 05), ao pesquisarem sobre a formação inicial do coordenador pedagógico, contribuem para o nosso entendimento de que

A formação inicial caracteriza-se como o primeiro contato com os saberes específicos do profissional. Para tanto, faz-se necessário um repertório que caracteriza o trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico precisa sistematizar e abarcar os saberes específicos que envolvem sua atuação na escola.

Os grupos de profissionais, as crianças, seus familiares e os estudos unem linhas, rompem e iniciam outras na constituição desta orientadora educacional, que foi nomeada como Coordenadora Pedagógica no ano de 2008, na redefinição do cargo no Estatuto de Plano e Carreira do Magistério Público Municipal (Blumenau, 2007b) com a Lei complementar nº 662/2007 (Blumenau, 2007a). O estatuto é referido por Geraldo (2022, p. 28) por trazer “[...] a junção de três cargos¹³: supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, criando, então, a coordenação pedagógica” e por nele constar uma lista com 36 responsabilidades e atribuições — listadas adiante no quadro 11 — direcionadas igualmente às coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dentre as 36 responsabilidades e atribuições, destacamos:

- Ministrar curso, palestra ou aula de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente, realizando-as em serviço, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos profissionais.
- Planejar e coordenar as reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe e com a comunidade escolar, objetivando a melhora constante do processo ensino aprendizagem.
- Pesquisar os avanços do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico, bem como organizar grupos de estudo, orientando atividades interdisciplinares, de modo a promover formação continuada dos educadores (professores e/ou funcionários).

¹³ Sugerimos recorrer aos estudos de Matiola (2023) para uma compreensão mais ampla da constituição histórico-legal das referidas três funções.

- Estimular o aperfeiçoamento e a atualização do corpo docente, incentivando a participação em cursos de formação, grupos de estudo, reuniões, palestras, simpósios, seminários e fórum, a fim de contribuir para o crescimento pessoal e profissional (Blumenau, 2007b, p. 27).

Com essas responsabilidades e atribuições legalizadas — parte delas já realizadas pelas orientadoras educacionais anterior a esse período — identificamos as incumbências atribuídas aos processos de formação continuada das professoras dos coletivos profissionais. Trata-se de um procedimento que não se restringe à cidade de Blumenau, como evidenciado nos levantamentos de produções acadêmicas realizados. Assim, a vinculação dessa atribuição à profissional da coordenação pedagógica ocorre de maneira recorrente. Essa recorrência nos motivou a nos embrenharmos pelos *montes* dos cotidianos da coordenação pedagógica, a fim de analisar as interações dessas profissionais e crianças e verificar se delas surgem indicativos para a formação continuada em serviço de professoras dos cinco CEIs que constituem o campo desta pesquisa.

Essa caminhada pelo *Vale, seus montes e rio* que metaforicamente refere-se aos cotidianos da coordenação pedagógica, segue trilhas que intercorrerão em conversas coletivas e individuais, que resultaram escritas densas com as e o interlocutor, PPPs, roteiros para o planejamento das reuniões pedagógicas e legislações, assim como conceitos que escolhemos destacar entre os *montes*. Essas trilhas se completam, se cruzam e constituem o percurso desta pesquisa etnográfica de mestrado, realizada de 2023 a 2025, voltada a (re)conhecermos alguns *montes* do *Vale* da Coordenação Pedagógica.

Com o intuito de refletir sobre montes visibilizados e invisibilizados, além de colocar em relevo a curiosidade para que outras trilhas sejam acessadas e outros *montes* sejam revelados por detrás da névoa, dos avolumamentos de terras serpenteados pelas águas em seus leitos e seus transbordares, seguimos com a explanação da temática, com as histórias que se cruzam, com questionamentos e demais escolhas que constituem este processo.

2 CHEGAMOS AO MOMENTO DE MAIS ESCOLHAS, PARA ONDE SEGUIR?

Figura 3 - Série RioAçu



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

A obra que inicia esta continuidade textual instiga processos de escolhas em *espaçostempos* de se perguntar para onde seguir. Qual ou quais os caminhos a serem experienciados com a pesquisa? Escolhas que se interligam com outras no decorrer da pesquisa e que não acontecem de forma aleatória, mas sim, intencional. Escolhas que não enrijecem a pesquisa, mas a flexibiliza e a faz fluir por esses caminhos e interações pelos quais se segue. Escolhas que provocam outras e mais outras, que instigam aproximações de algumas e distanciamento de outras. Escolhas de início mais enfatizadas entre acadêmica e orientadora, após, com a participação das pessoas que constituem o campo da pesquisa, que também chegam a partir de uma escolha, de participar ou não.

Mas, como chegamos ao convite a essas pessoas? Quem são as profissionais que deram seus aceites para se esparramarem ou não do *leito* e seguir juntas a nós pelo *vale* a ser pesquisado? Os *montes* de terra a serem explorados na Rede Municipal de Ensino de Blumenau são muitos — 80 CEIs — quantidade que o tempo do mestrado não viabiliza percorrer. Diante disso, escolhas iniciais aconteceram, as quais serão explanadas no decorrer da seção.

No entanto, em situações de diálogos, é comum que se iniciem as conversas com apresentações, seja com o propósito de conhecer, recordar ou estabelecer associações. Nesse sentido, optamos por dar continuidade às narrativas a partir da apresentação da cidade de Blumenau, das instituições campo da pesquisa e das interlocutoras e interlocutor, as coordenadoras e coordenador pedagógico dos respectivos CEIs.

Em se tratando da identidade dos sujeitos da pesquisa e das respectivas instituições onde atuam, fizemos a opção por atribuir a autoria às coordenadoras e coordenador e aos CEIs - campo de pesquisa, apoiando-nos nas reflexões tecidas no início dos anos 2000, a partir da seguinte pergunta: “Os nomes: autoria ou anonimato?” (Kramer, 2002, p. 46). Assim como nós, a referida autora recusou-se, à época, recorrer ao emprego de números ou das iniciais dos nomes das pessoas envolvidas nas pesquisas, entendendo que “isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa” (Kramer, 2002, p. 47). Ao mesmo tempo, a preocupação recorria em não criar situações que pudessem vir a prejudicar esses sujeitos, como por exemplo, expor problemas graves vividos por eles, o que poderia constituir em risco real, cabendo, então, o anonimato para resguardar-lhes a integridade. O mesmo cabe às instituições.

Ao considerar os aspectos acima pontuados e entender que os dados gerados não traziam situações que ocasionassem qualquer tipo de constrangimento às interlocutoras e ao

interlocutor deste estudo, bem como, às instituições que consistem em seus espaços de trabalho, conversamos sobre o posicionamento de mantermos a identificação oficial do e das interlocutoras, assim como, o nome dos CEIs nesta dissertação.

Essa é uma discussão aparentemente simples, no entanto, carrega uma dimensão ética e de compromisso com os contextos da pesquisa e, sobretudo, com os sujeitos nela implicados, pois reiteram nossas escolhas teórico-epistemológicas de não as tomar e o tomar como meros colaboradores do estudo, mas sim, como sujeitos ativos, participantes, interlocutoras e interlocutores.

2.1 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA: TEMPO DE APRESENTAÇÕES

Anterior a entrar na especificidade da apresentação de cada uma das interlocutoras e do interlocutor deste estudo — as coordenadoras e o coordenador pedagógico — importa mencionar que tais apresentações se compuseram a partir dos diálogos tramados entre nós (sujeitos e pesquisadora), no decorrer de todo o tempo em campo, os quais foram traduzidos em registros densos desses momentos. Ou seja, a interpretação desses momentos, transformada em registros escritos (e alguns poucos fotografados) serviu de base para tal apresentação e isso foi essencial para a tecitura desta parte da seção. Isso porque cada um desses sujeitos recebeu os registros relativos aos seus tempos com a pesquisadora, o que lhes permitiu ler, analisar, contestar alguma situação narrada e, até mesmo, optar por mantê-la ou não no texto dissertativo final. Assim, constituiu-se uma narrativa que não é apenas da pesquisadora.

Já em se tratando das apresentações dos CEIs - campo de pesquisa, esta escrita se compôs a partir das observações *in loco*, bem como, de informações contidas no PPP de cada instituição. E, em relação à apresentação do município, os dados relativos à Blumenau, com ênfase na Educação Infantil, foram acessados no site IBGE-cidades¹⁴ e através do censo escolar 2023¹⁵, publicizados, em sua maioria, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Feitos esses esclarecimentos iniciais, começemos pela apresentação da cidade de Blumenau. Com uma área territorial de 518,619 km² e população residente de 361.261 pessoas, a cidade apresenta taxa de mortalidade infantil de 10,28 óbitos por mil nascidos vivos. Em termos de escolarização da população de 6 a 14 anos, 97% estão matriculados, conforme dados

¹⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/blumenau.html>. Acesso em: 1 set. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 1 set. 2025.

do site IBGE-Cidades. No que se refere à Educação Infantil, o censo escolar de 2023 contabiliza 19.928 crianças matriculadas, das quais 10.715 frequentam a etapa da creche. Outro dado relevante diz respeito às instâncias administrativas desse atendimento considerando que 7.405 são matrículas em instituições municipais e 3.310 em instituições privadas. No que tange a subetapa Pré-escola, identificamos a matrícula de 9.213 crianças matriculadas de 4 a 6 anos¹⁶, dessas, 6.642 ocupam vagas públicas municipais e 2.571 frequentam a rede privada.

A partir desses números, observa-se um total de 14.047 crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, considerando 13.735 matrículas em instituições localizadas na área urbana e 312 na rural. Desse total de matrícula, vimos, ainda, que 7.240 são do sexo masculino e 6.807, feminino. Ao identificar a cor/raça exibida no censo educacional, temos um número expressivo de 10.687 crianças brancas; 2.628 pretas/pardas e 732 categorizadas como “não reconhecida” ou “não declarada”.

Nas modalidades de Educação Indígena e Quilombola não há registros de matrículas na Educação Infantil, visto que o município não possui instituições cadastradas. Já na modalidade Educação Especial, tem-se o total de 533 crianças matriculadas da Rede Pública Municipal de Blumenau, 195 na subetapa de creche e 338 na pré-escola, distribuídas entre 108 instituições que atendem esse público infantil da Educação Especial no município.

Dados do INEP revelam que Blumenau possui 176 espaços de Educação Infantil, dos quais 114 são públicos municipais e 62 privados. Entre as instituições públicas, 80 atendem crianças na subetapa Creche e 105 na Pré-escola — esta última oferecida tanto em CEIs quanto em Escolas Básicas Municipais (EBMs). No caso das instituições privadas, 61 atendem à Creche e 59 à Pré-escola.

Considerando as docentes da Educação Infantil pública de Blumenau, os dados do INEP indicam que, 1.600 profissionais atuam na subetapa da Creche e 633 na Pré-escolar. Desse total, 1.879 declaram formação superior/licenciatura; 32, superior/bacharelado; 95, normal/magistério; e 60 possuem formação em Ensino Médio ou inferior. Das 2.066 docentes na Educação Infantil pública de Blumenau, no ano de 2023, os dados do INEP ainda socializam que 1.469 possuem pós-graduação e 1.683 são docentes com formação continuada. Da mesma fonte, também é possível identificar o tipo de contratação: 1.094 (51,9%) são concursadas,

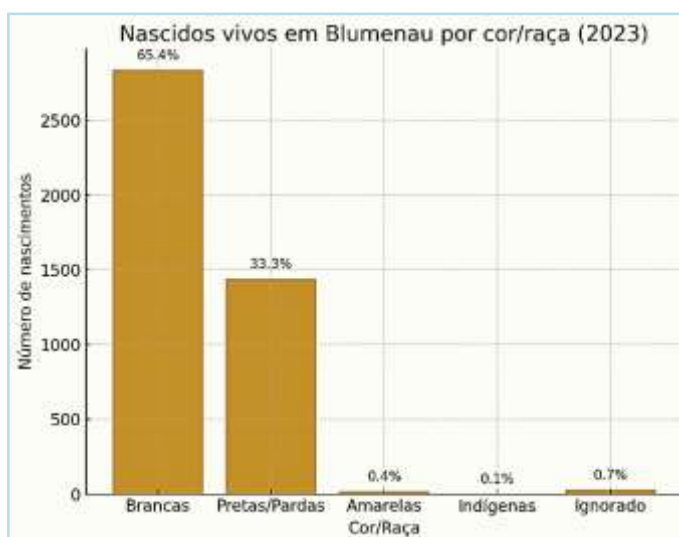
¹⁶ Posicionamos a idade de 6 anos, diferentemente dos documentos legais e/ou oficiais que se utilizam da idade de 5 anos e 11 meses, justo por defender o lugar das crianças que aniversariam a partir de 01 de abril do ano da matrícula, e são diretamente afetadas pela data corte estipulada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 09 de outubro de 2018, a qual “define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 2018).

efetivas e estáveis; 947 (44,9%) docentes possuem contrato temporário; 9 (0,4%) têm contrato terceirizado; e 58 docentes (2,8%) são contratadas pelo regime CLT, isto é, regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho, com vínculo celetista e garantias trabalhistas, porém sem a estabilidade do cargo público.

Os dados relativos ao gênero dessas profissionais, registram 2.011 docentes do sexo feminino e 55 masculino. Em se tratando da cor, de acordo com o censo (2022), 1.610 são declaradas como brancas, 243 pretas/pardas e 208 não possuem cor/raça declarada. Ainda se tem o registro de 9 docentes cadastrados com deficiência.

Esses números, publicizados pelo INEP, evidenciam aspectos que caracterizam a Educação Infantil pública de Blumenau. Com predomínio de pessoas brancas, tanto adultas (78%) quanto crianças (76%), tal cenário pode ser justificado pelos dados referentes às crianças nascidas vivas no município, obtidos junto à fonte DataSUS¹⁷, que revelam a prevalência da cor/raça branca. Em 2023, Blumenau registrou 4.332 crianças nascidas vivas, das quais 2.835 foram de crianças brancas, 1.442 de pretas ou pardas, 19 de amarelas, 5 de indígenas e 31 cuja informação é declarada como ignorada. Percentualmente, temos em Blumenau, 65,4% das crianças nascidas, declaradas como brancas e 33,3% como pretas ou pardas. Ao somarmos as declaradas amarelas e indígenas às pretas e pardas, alcançamos 33,8% de crianças nascidas vivas nesse período — como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Nascidos em Blumenau por cor/raça (2023)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Baseado em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvbr.def>. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹⁷ Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvbr.def>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Ao confrontarmos essas porcentagens com os dados sobre as matrículas de 2023, na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, observamos os valores apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Crianças nascidas e matriculadas na Educação Infantil pública de Blumenau/SC, considerando cor/raça (2023)

Cor/Raça	Branca	Parda/Preta	Amarela	Indígena	Ignorada
Nascidas vivas em 2023	2.835 65,4%	1442 33,3%	19 0,4%	5 0,1%	31 0,7%
Matriculadas na Rede Pública em 2023	10.687 76%	2628 18,7%	21 declaradas em outra 0,1%		711 5%

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/blumenau.html>. Acesso em: 01 set. 2024.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/blumenau/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 01 set. 2024.

Cientes de que o quadro acima acomoda especificidades, como os números de nascidos que comportam somente os bebês, já o de matriculados, contempla as crianças de 0 a 6 anos de idade, ainda assim, com esse levantamento percentual, evidenciamos que crianças declaradas como pretas ou pardas estão em maior número fora das instituições públicas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau — considerando 33,3% entre os nascidos vivos em 2023 e apenas 18,7% matriculadas. O que nos provoca indagações: onde estão? Com quem estão? Por que não estão? Quais lugares e não-lugares habitam na sociedade e na Educação Infantil blumenauense?

Essas questões não serão explanadas minuciosamente nesta dissertação, contudo não as consideramos menos relevantes, pelo contrário, são dados que além de caracterizar a Educação Infantil Pública de Blumenau, também suscitam reflexões sobre as políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação Básica. Convém destacar, ainda, que outros elementos contidos nesta apresentação serão expostos no decorrer da escrita, entretanto cada um deles incita outras pesquisas, artigos, dissertações, teses.

Diante dessa breve apresentação sobre a população de Blumenau e a Educação Infantil Pública do município, reservamos parte do texto a seguir para a apresentação das interlocutoras e interlocutor. São profissionais da coordenação pedagógica que constituem a primeira etapa da Educação Básica blumenauense, cuja participação é fundamental neste

estudo. Optamos por destacar seus nomes, pela disponibilidade e pela entrega tão genuína ao compartilhar suas experiências.

Leidionéia, que divide com Jéssica a coordenação pedagógica do CEI Olga Brehmer, tem 54 anos de idade e soma três décadas de atuação na Educação da Rede Municipal de Ensino do município, período em que assumiu diferentes cargos. Entre as sete participantes desta pesquisa, é quem possui a trajetória mais longa na educação e está há 12 anos na coordenação pedagógica, somente no atual CEI de lotação.

Nas conversas rememora esses tempos históricos dos quais fez parte, fala sobre o que considera conquistas, perdas e costuma narrar mudanças observadas na caminhada. Com voz branda e olhares que passeiam entre mim e o espaço que estamos, expressa de forma visível o amor que nutre pelas crianças, tanto em palavras quanto em gestos. Nos espaços externos e em suas idas às salas de referência dos diferentes agrupamentos, suas mãos geralmente buscam o contato com as crianças. Passa as mãos em seus cabelos. Seus braços oferecem e recebem abraços que lhe são solicitados durante sua passagem pelos espaços do CEI.

Frases com palavras carinhosas são ditas por Leidi (como comumente é chamada) às crianças, assim como as ouve delas também. Fala com empolgação de vivências acompanhadas entre professoras e crianças, expressando esse sentimento com sorrisos nos lábios e olhos. Com facilidade a vemos acompanhada de seu caderno e uma caneta. Nele, anotações manuscritas de suas observações, de lembretes e outras escritas que contam excertos do seu dia a dia. Por vezes, seu caderno é acariciado por ela enquanto conversamos.

Jéssica, com 29 anos de idade, é coordenadora pedagógica desde 2020. Em 2022 assumiu a função no CEI Olga Brehmer, juntamente com Leidionéia. Escolheu a coordenação pedagógica para “*fazer diferente do que vivenciava*”. Atuou tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil. Ágil nas organizações, com frequência está envolvida com tabelas de horários, de agrupamentos e ações que envolvem questões tecnológicas.

Devoradora de livros, participa do grupo do livro com mulheres amigas, do qual fala com muito carinho. Relata por vezes não conseguir parar de ler. Críticas a questões que lhe desagradam ou que não concorda, são expressas com clareza, por meio das palavras e na sua postura corporal. No entanto, narrativas sorridentes também fazem parte de nossas conversas. Um de seus sorrisos marcantes para mim, foi quando disse que estava se sentindo chique por participar da pesquisa. Apresentando-se muita espontaneidade, Jéssica se expõe nas reuniões pedagógicas com participações sobre os assuntos abordados, mas também na iniciação de dinâmicas e no manuseio de recursos audiovisuais.

Patrícia, atualmente com 48 anos de idade, foi professora na rede privada. Iniciou no serviço público após incentivo e convite de pessoas que a conheceram na graduação, no ano de 2003. Atua na coordenação pedagógica, consecutivamente, desde 2008, atualmente ao lado da também coordenadora pedagógica Renata, no CEI Anilda Batista Schmitt.

Ponderada em suas colocações, as expõe com muita tranquilidade, o que também é observado e expresso por professoras nos tempos de observação das reuniões pedagógicas, quando anunciam entre si, sobre a calma e sensibilidade da coordenadora pedagógica. Nas conversas entre nós três — Renata, Patrícia e eu — durante a pesquisa, observo que Patrícia finaliza frases de Renata e as complementa com passagens históricas vivenciadas no CEI e na Rede de Ensino de Blumenau. Assim como, justifica de forma carinhosa e contextualizada atitudes e opiniões da colega.

Seus movimentos corporais, assim como seu tom de voz, transmitem calma, leveza, sem romantizar a educação. Seu olhar na escuta de professoras, me instiga a associá-lo ao ato de recolher, pegar e guardar em suas mãos, parecendo proteger as palavras ouvidas. Cuidado que observo também comigo, quando estou em observações dos e nos cotidianos das coordenadoras pedagógicas no CEI. Procura saber se estou confortável, se preciso de alguma informação e, por vezes, vem até mim conversar sobre assuntos que deseja compartilhar, o que me aproxima de seus sentimentos, pensamentos, conquistas, dúvidas, inquietações.

Renata, parceira de Patrícia na coordenação pedagógica do CEI Anilda Batista Schmitt, manifestou cautela na participação da pesquisa, buscou primeiro saber mais detalhes da mesma até o aceite. Rápida no raciocínio e nas palavras, nossas conversas se enchem de exemplos e de suas opiniões sobre os assuntos abordados, assim como, de suas leituras e estudos, que envolvem outras áreas também.

Com experiência profissional na educação em outros estados brasileiros, compara a função da coordenação pedagógica e diz ser muito diferente de um local para outro. Exerce a função de coordenadora pedagógica desde 2020 na cidade de Blumenau, mas atua na Educação Básica há mais de 10 anos. Anteriormente, assumiu o cargo de professora da Educação Infantil por aproximadamente 1 ano e 6 meses.

Costuma se expor com frequência nos tempos observados durante a pesquisa, tendo uma frase comum nos momentos de interação com as professoras “*Olha pra Renata*”. Nos tempos de observação compartilhados com a coordenadora pedagógica, sua agilidade na movimentação pelos espaços do CEI nem sempre é possível de acompanhar visualmente. Por

vezes está em um lugar, mas qualquer desvio, a perco de vista. Ao retornar, nos contava onde esteve e o que estava fazendo.

Falas relacionadas às famílias foram presentes em conversas com Renata, quando socializa suas orientações, tensionamentos e defesas às ações que presencia. Evidenciava em sua fala, no seu tom de voz e movimentação corporal, a sua preocupação de que as famílias acessem o que lhes é de direito. Para isso, realiza vários encaminhamentos à saúde, assistência social e outros que acredita ser importante a elas. Em falas com professoras, a orientação para que entendam, compreendam e respeitem as diferentes ações das famílias com as crianças, se presentifica em palavras acompanhadas de sentimentos de angústias, pelo fato de nem sempre essa compreensão é efetivamente expressa.

Raquel, no momento da pesquisa com 42 anos de idade, contou que foi incentivada por uma diretora a caminhar profissionalmente na coordenação pedagógica, função que assumiu, por concurso, no ano de 2012 e, logo depois, o cargo de diretora. No retorno à função de coordenadora pedagógica narrou seus aprendizados e as ajudas recebidas, ao manifestar gratidão pelas parcerias. Parcerias destacadas nas falas de Raquel e das quais fala com muito carinho e faz questão de deixar claro que aprende muito.

De uma leveza em seus movimentos e na colocação das palavras, parece pensar antes de falar qualquer uma delas. Com adultos ou crianças, seu tom de voz ameno, manifesta tranquilidade e segurança. Expressa algumas dúvidas, sentimentos de preocupação e cansaço, mas foca e ressalta a positividade, como ela mesma nos diz. Se emociona ao compartilhar memórias de ações com professoras, familiares e crianças. Participante de um grupo de escoteiros, também se mostrou emocionada ao relatar vivências de lá, as associando ao seu cotidiano no CEI.

Cuidadosa com as decisões, divide com a diretora do CEI Professora Maria Zimmermann, suas observações e opiniões, para juntas fazerem os devidos encaminhamentos. Embora tenha narrado momentos de solidão na coordenação pedagógica, em nossas conversas, suas falas costumam estar cheias de presenças, de emoção, de evidências do trabalho das professoras e diretora, que com ela dividem o cotidiano na função.

Anderson, na Educação Infantil há mais de 2 décadas e formado em Educação Física, assumiu diferentes cargos em sua trajetória profissional. Recriador, diretor e, por último, coordenador pedagógico, função de efetivação desde 2020. Atualmente, com 43 anos de idade, manifesta em palavras seu desejo e satisfação em estar na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que, segundo ele, o realiza profissionalmente.

Busca tomar decisões e compartilhar ações com a diretora e professoras do CEI Bertha Muller. Quanto às crianças, as vejo em busca de Anderson através de olhares ou posicionamento corporal, que indicam suas vontades pela aproximação. É comum as ouvir chamá-lo pelo nome. Anderson as pega no colo e as abraça, após seus pedidos para lhes dar esses abraços serem aceitos pelas crianças. Devido ao tamanho físico de Anderson, há crianças que parecem se esparramar em seus abraços, quando o carinho partilhado entre eles se visibiliza corporalmente.

Lenice, aos 50 anos de idade, possui experiência no Ensino Fundamental e Educação Infantil, onde exerceu as funções de professora e coordenadora pedagógica. Está na Rede de Ensino de Blumenau há 17 anos e se efetivou no ano de 2013. Diz ter escolhido ser coordenadora pedagógica para fazer algo diferente do que vivenciava enquanto professora e optou em permanecer na Educação Infantil, pois segundo ela, precisa trabalhar feliz e esta é a etapa da educação que consegue agir como deseja.

Iniciou no CEI Ingo Wolfgang Hering, em 2024. Narra sua passagem por diferentes instituições e diz que as pessoas a amam. Amor que também é evidenciado por Lenice aos gatos. Encontramos os felinos em suas vestimentas, acessórios, falas, adereços, objetos pessoais, decoração da sala da coordenação e estudos.

Seu deslocamento pelo CEI lembra um pouco esses felinos, pois é feito com muita rapidez, com passadas largas, mesmo com o uso de calçado de salto alto, diariamente, uma de suas características. Acompanhar os deslocamentos de Lenice, mesmo que visualmente, é desafiador. Sobe, desce, puxa, arrasta, levanta-se, corre, anda... Também a observei sentada, ao fazer alguma ação de registro no computador ou em seu caderno.

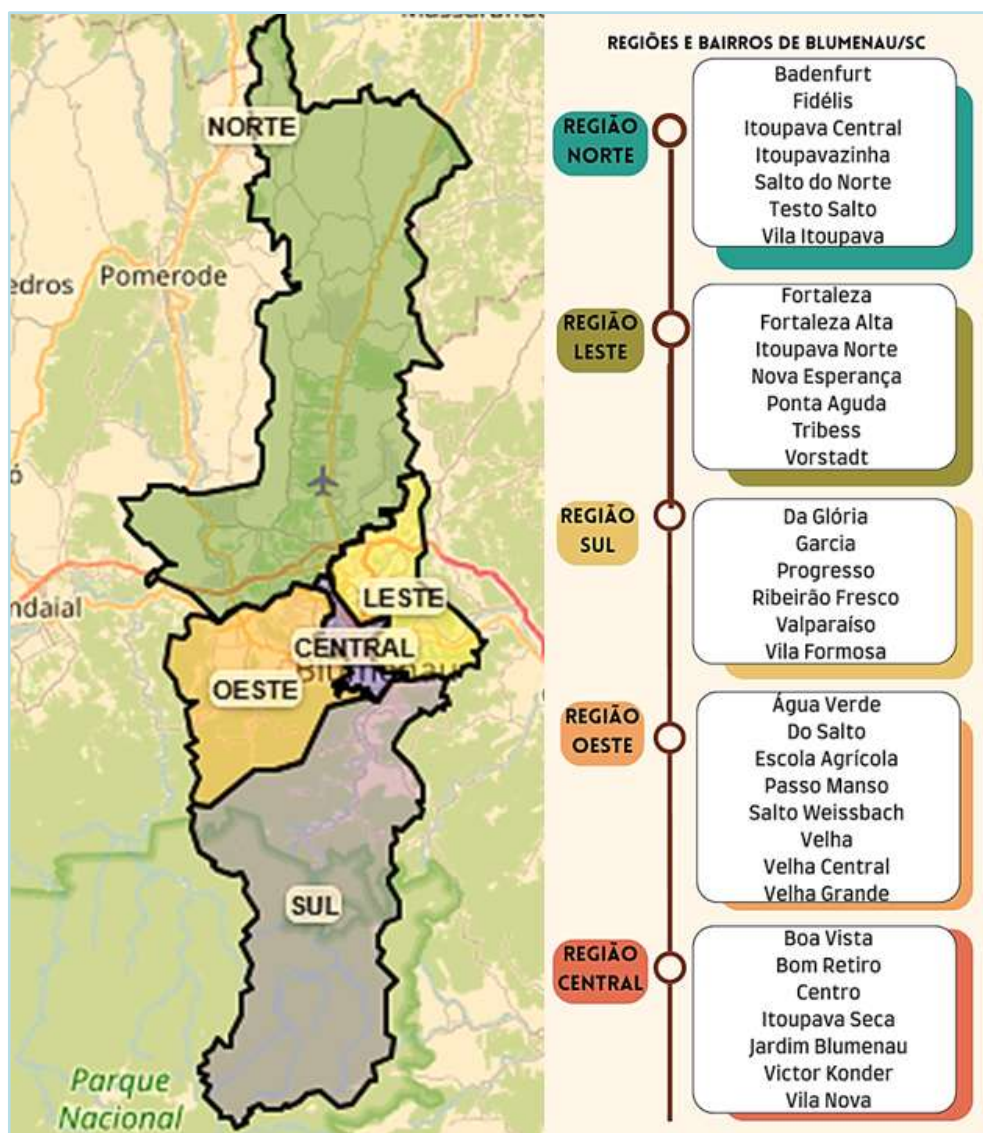
Manifesta prazer em elaborar espaços, criar momentos e elementos para presentear as colegas de trabalho, para que se sintam valorizadas. No entanto, não se sente valorizada enquanto coordenadora pedagógica. Expressa seus desejos e desafios de forma espontânea, comunicando sua abertura e disponibilidade à pesquisa.

Interlocutoras e interlocutor apresentados, vamos conversar sobre os CEIs campo da pesquisa e como chegamos até eles. A definição do campo sobreveio a partir de um quadro previamente organizado (apresentado mais adiante), considerando as regiões geográficas da cidade¹⁸, divididas e identificadas no site oficial da Defesa Civil de Blumenau. São cinco regiões — Norte, Sul, Leste, Oeste e Central — compostas, em média, por sete bairros cada,

¹⁸ Disponível em: <https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/c/bairros>. Acesso em: 22 jun. 2025.

como ilustrado na Figura 4. Essas regiões abrangem distintas localidades geográficas da cidade, caracterizadas por especificidades culturais, econômicas, quantidades de CEIs, com semelhanças e diferenças entre elas.

Figura 4 - Regiões geográficas de Blumenau/SC



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/c/bairros>. Acesso em: 22 jun. 2025.

O mapeamento das regiões permitiu relacionar os CEIs à sua localização geográfica, possibilitando analisar especificidades de cada área; o quadro a seguir apresenta os nomes dos CEIs, conforme listados no site oficial da Prefeitura Municipal¹⁹, bem como o porte

¹⁹ Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/enderecos-unidades-semed>. Acesso em: 22 jun. 2025.

destinado a cada um, baseado no número de crianças matriculadas — informação fornecida por uma profissional dos Recursos Humanos (RH) da Secretaria Municipal de Educação por e-mail²⁰.

Para compreender melhor a organização dos CEIs, eles foram classificados em três categorias de porte, considerando o número de crianças matriculadas: pequeno, quando há até 100 crianças (representado no quadro pela cor rosa); médio, de 101 a 200 crianças (cor verde); e grande, de 201 a 300 crianças, chegando em alguns poucos casos a 328 crianças (cor laranja). A partir do porte de cada CEI, define-se também a existência de uma ou duas coordenadoras pedagógicas que compõe o quadro funcional: até 300 crianças há uma profissional da coordenação pedagógica; a partir de 300 crianças matriculadas ou quando o CEI possui dois prédios, há duas coordenadoras.

Além do porte, o quadro também identifica o vínculo empregatício de cada coordenadora ou coordenador pedagógico, indicando se possuem efetivação no serviço público municipal de Blumenau ou Admissão em Caráter Temporário (ACT). Esse critério foi utilizado para o convite de participação na pesquisa — privilegiando aquelas com vínculo efetivo — dada a maior probabilidade de continuidade na mesma instituição durante o período de investigação. As informações sobre os vínculos foram obtidas no portal Transparência de Blumenau²¹, por indicação de trabalhadoras do RH.

A partir desse levantamento, constatamos que, em setembro de 2023, Blumenau possuía 80 CEIs públicos na Rede Municipal de Ensino: 17 de pequeno porte, 44 de porte médio e 19 de grande porte. Nessas instituições, havia 77 profissionais efetivas na coordenação pedagógica e 23 contratadas em caráter temporário (ACT). Em 3 CEIs, não foi possível localizar informações relacionadas a essa profissional no portal pesquisado.

O conjunto de informações apresentado nos parágrafos anteriores — distribuição dos CEIs pelas regiões da cidade, porte de cada instituição e vínculo empregatício das coordenadoras pedagógicas — é apresentado no quadro a seguir. Nele, é possível observar a relação entre a localização geográfica de cada CEI, seu porte e a condição contratual das profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica.

²⁰ Recursos Humanos da Educação rhinfantil@blumenau.sc.gov.br E-mail recebido em 22 jun. 2023.

²¹ Portal Transparência de Blumenau. Disponível em:

<https://www.blumenau.sc.gov.br/transparenciasalarios/wpsalarios.aspx?>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Quadro 2 - Da divisão por regiões geográficas, porte e vínculo empregatício das profissionais da coordenação pedagógica de CEIs -Ano 2023

REGIÃO - ALERTABLU	CEI	PORTE	VÍNCULO
NORTE	CEI Leonardo Laurindo Terres	Pequeno	Efetivo
	CEI Bertha Müller	Pequeno	Efetivo
	CEI Profª. Evelina E Eichstaedt	Pequeno	Efetivo
	CEI Erwin Pasold	Pequeno	Efetivo
	CEI Walter Rosemann	Pequeno	Efetivo
	CEI Paulo Zimmermann	Médio	Efetivo – ACT*[22]
	CEI Frei Silvério Weber	Médio	Efetivo
	CEI Franz Volles	Médio	Efetivo – ACT*
	CEI Irmã Maria Christa Prüllage	Médio	Efetivo
	CEI Robert Rudolph Barth	Médio	Efetivo (direção) – ACT*
	CEI Profª. Lenyr Peiter Starke	Médio	ACT - ACT
	CEI Alwin Knaesel	Médio	Efetivo
	CEI Irmgard Zoschke	Médio	Efetivo
	CEI Prof. Anselmo A. Hillesheim	Médio	Não localizado
	CEI Maike Andresen Deeke	Médio	Efetivo
	CEI Prof. Paulo Freire	Médio	Efetivo

²² As profissionais ACTs, identificadas no quadro com asterisco, são coordenadoras pedagógicas com contrato temporário que estão em substituição de efetivas licenciadas da função por diferentes motivos: Licença médica, licença prêmio, por assumirem a função de diretoras ou na secretaria municipal de educação.

REGIÃO - ALERTABLU	CEI	PORTE	VÍNCULO
	CEI Wilhelm Theodor Schürmann	Médio	Efetivo
	CEI Profª. Andréa da Silva	Médio	Efetivo – ACT*
	CEI Johanna Conrad	Médio	ACT
	CEI Anton Max Artur Spranger	Grande	Efetivo - Efetivo
	CEI Profª. Tereza Amélia E. Augsburguer	Grande	Efetivo - Efetivo
	CEI Frei Odorico Durieux	Grande	Efetivo (Direção) – ACT*
	CEI Cilly Jensen	Grande	Efetivo (Férias) – Efetivo – ACT*
	CEI Carlos Rohweder	Grande	Efetivo
	CEI Nazaré	Grande	Efetivo – Efetivo
SUL	CEI Prof. Emiliano Stolf	Pequeno	Efetivo
	CEI Brandina Buerger	Pequeno	Efetivo (Direção) – ACT*
	CEI Dario João Vieira	Pequeno	Efetivo (Direção) – ACT*
	CEI Ingo Wolfgang Hering	Pequeno	Efetivo
	CEI Profª. Raquel Wisintainer Soares	Médio	Efetivo (Direção) – ACT*
	CEI Vereador Ewaldo Moritz	Médio	Efetivo
	CEI Luiz Vargas	Médio	Efetivo
	CEI Paulo Tallmann	Médio	Efetivo
	CEI Hercilia Krug	Médio	Efetivo – ACT* (Licença Médica)

REGIÃO - ALERTABLU	CEI	PORTE	VÍNCULO
	CEI Bruno Schreiber	Médio	Efetivo
	CEI Frieda Zadrozny	Médio	Efetivo
	CEI Osvaldo Deschamps	Médio	Efetivo
	CEI Elisa Hort	Médio	Efetivo (Licença Prêmio) – ACT*
	CEI Prof ^ª . Martinha Régis Moretto	Médio	Efetivo (Direção) – ACT (Licença Médica) – ACT*
	CEI Prof ^ª . Teresa Raquel S. de Araújo	Médio	Efetivo (Comissionado) – ACT*
	CEI Antônio José Curtipassi	Grande	Efetivo
LESTE	CEI Max Scheidemantel	Pequeno	Efetivo
	CEI Herondina Helena da Silva	Pequeno	Efetivo
	CEI Emilia Piske	Pequeno	Efetivo
	CEI Edgar Sasse	Médio	Efetivo – ACT*
	CEI Manoela Reinert	Médio	Efetivo
	CEI Pedro Kraus	Médio	Efetivo
	CEI Prof ^ª . Leonides Westarb	Médio	ACT
	CEI Heinrich Reif	Médio	Efetivo
	CEI Daniel Bressanini	Médio	Efetivo (Afastado outro órgão sem remuneração)
	CEI Prof ^ª . Marlise S. Theis	Grande	Efetivo

REGIÃO - ALERTABLU	CEI	PORTE	VÍNCULO
	CEI Arno Bernardes	Grande	Efetivo (Férias) – ACT*
	CEI Emma Tribess	Grande	Efetivo – Efetivo
	CEI Anilda Batista Schmitt	Grande	Efetivo – Efetivo
OESTE	CEI Maria Salete Strauch	Pequeno	Efetivo
	EEI Iesa M. Waldrich/EBM Profª. Helena Martha Natalia Winckle	Pequeno	
	CEI Prof. Adélio Carlini	Pequeno	Efetivo
	CEI Hilca Piazero Schnaider	Pequeno	Efetivo
	CEI Marita Deeke Sasse	Pequeno	Efetivo
	CEI João Gervaz Neto	Médio	Efetivo
	CEI Prof. João Bertoldo Petry	Médio	Efetivo
	CEI Alberto Stein	Médio	Efetivo
	CEI Oswaldo Bürger	Médio	Efetivo
	CEI Wally Serena Brandes	Médio	Efetivo (Direção) – ACT*
	CEI Profª. Elzira Hornburg	Médio	Efetivo (Licença médica) – ACT*
	CEI Evalino Roth	Médio	Efetivo
	EEI Adélia Cardoso/EBM Hella Altenburg	Médio	
	CEI Profª. Elisabete Nunes Anderle	Médio	Efetivo
	CEI José Dickmann	Grande	Efetivo

REGIÃO - ALERTABLU	CEI	PORTE	VÍNCULO
	CEI Thiago Anzini	Grande	Efetivo
	CEI Dr. Arão Rebello	Grande	Efetivo
	CEI Olga Brehmer	Grande	Efetivo – Efetivo (Licença Prêmio)
	CEI Monteiro Lobato	Grande	Efetivo – ACT* (Licença Acidente Trabalho)
	CEI Pastor Nirton dos Santos	Grande	Efetivo
	CEI Manoel da Luz Rampelotti	Grande	Efetivo – Efetivo (Licença Médica)
	CEI Erica Braun	Grande	Efetivo (Gratificação Função de Confiança)
CENTRAL	CEI Profª. Maria Zimmermann	Médio	Efetivo
	CEI Augusto Koester	Médio	Efetivo (Gratificação Função Confiança) – ACT*
	CEI Dr. Wilson Gomes Santiago	Médio	Efetivo
BAIRRO NÃO LOCALIZADO	CEI Profª. Erna Anna Trapp	Médio	Efetivo

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em:
<https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/c/bairros>. Acesso em: 22 jun. 2025.
 Recursos Humanos da Educação - rhinfantil@blumenau.sc.gov.br E-mail recebido em 22 jun. 2023.
<https://www.blumenau.sc.gov.br/transparenciasalarios/wpsalarios.aspx?>. Acesso em: 22 jun. 2025.
<https://www.blumenau.sc.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Legenda – Porte do CEI:

Rosa	= Pequeno (≤ 100 crianças)
Verde	= Médio (101–200 crianças)
Laranja	= Grande (201–300 crianças; alguns até 328)

A partir da análise desse quadro, os convites para participar da pesquisa foram definidos. Consideramos as extremidades geográficas entre instituições de mesmo porte, uma vez que diferentes localizações podem apresentar particularidades que influenciam a ação da coordenação pedagógica:

- a)** região Oeste — duas coordenadoras, Jéssica e Leidionéia, do CEI Olga Brehmer (grande porte), com cerca de 320 crianças matriculadas de 3 a 6 anos em 16 turmas;
- b)** região Leste — duas coordenadoras, Patrícia e Renata, do CEI Anilda Batista Schmitt (grande porte), que atende mais de 320 crianças de 0 a 6 anos em 15 agrupamentos;
- c)** região Central — uma coordenadora, Raquel, do CEI Professora Maria Zimmermann (médio porte – único na região deste porte), que atende 147 crianças de 0 a 6 anos em 11 agrupamentos;
- d)** região Sul — uma coordenadora, Lenice, do CEI Ingo Wolfgang Hering (pequeno porte);
- e)** região Norte — um coordenador, Anderson, do CEI Bertha Muller (pequeno porte).

Esses dois CEIs, das regiões Norte e Sul, além da localidade e do porte utilizados como critério de escolha, foram selecionados também por outras especificidades. O CEI Ingo Wolfgang Hering (região Sul/ pequeno porte), situado no bairro Garcia, local reconhecido pela população como área de vulnerabilidade social, apresenta essa condição explicitada em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP):

O CEI Ingo Wolfgang Hering encontra-se em uma região com alta vulnerabilidade social, percebemos que a maior parte das famílias atendidas vivem com um salário mínimo conforme anexo I, o qual é utilizado para aluguel, despesas com transporte, água, luz e alimentação, sabemos que essas famílias moram na mesma casa com mais de quatro pessoas normalmente [...] (CEI Ingo Wolfgang Hering, [s.d.], p. 2).

De acordo com o PPP, documento utilizado para identificar os dados numéricos de crianças matriculadas e turmas dos cinco CEIs - campo da pesquisa, o CEI Ingo Wolfgang Hering atende 76 crianças distribuídas em sete agrupamentos. Possui duas salas no piso superior, acessadas por uma escada, enquanto as demais dependências da instituição, incluindo a sala de estudos para hora-atividade e a coordenação pedagógica, estão localizadas no piso térreo, compartilhando o mesmo espaço físico. Os espaços de brincadeiras coletivas incluem corredores cobertos e o pátio central, com brinquedos elaborados por adultos, areia, montes de

barro e tecidos pendurados em uma árvore que lembram casulos. Há também uma horta e plantações de flores, incentivando a presença de insetos pelo CEI, proposta de um dos projetos da instituição. Esses ambientes coletivos são frequentemente reorganizados, por isso listamos apenas alguns dos elementos observados. Na chegada ao CEI, entre os dois portões de acesso — um liberado somente após autorização da segurança e outro de entrada livre — há exposições das produções das crianças, que são constantemente atualizadas.

Já o CEI Bertha Muller (região Norte/ pequeno porte) foi escolhido por possuir um coordenador pedagógico, trazendo para o estudo a presença da figura masculina. Como já foi observado, a presença feminina predomina na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Blumenau — 97,3% dos docentes — o que justifica a escrita majoritariamente no gênero feminino. No entanto, não descartamos a importância da figura masculina nesta etapa da Educação Básica. A inclusão de um coordenador pedagógico sustenta sua representatividade no grupo de participantes da pesquisa. Conforme consta no PPP, o CEI possui 75 crianças matriculadas em seis turmas, número que difere do informado por Anderson na primeira conversa coletiva com as coordenadoras, quando mencionou 65 crianças. Essa variação é possível caso haja vagas existentes no CEI. A instituição está instalada em uma casa térrea adaptada, adquirida pelo poder público, com quatro salas de atendimento às crianças, corredores estreitos contendo estantes de livros e armários para materiais coletivos, além de um espaço destinado à alimentação dos adultos. Há também uma sala de direção e uma segunda sala organizada com mesas, utilizada pela secretária, professoras em hora-atividade e pelo coordenador pedagógico.

Embora a edificação seja considerada pequena em comparação à maioria dos CEIs do município, o espaço externo que circunda toda a construção e o bosque adjacente ampliam as possibilidades de brincadeiras e de encontro entre as turmas. Essa interação é destacada no PPP como uma das justificativas da comunidade para a matrícula das crianças na instituição, ainda que não seja o principal motivo de escolha, conforme demonstrado nos excertos:

[...] a comunidade vem matriculando seus filhos no Centro de Educação Infantil Bertha Müller, preocupando-se com o resgate dos valores, o saber dividir, a interação com outras crianças, a higiene pessoal, uma alimentação saudável, vivências pedagógicas, e que as crianças recebam o máximo de carinho e respeito. Mostram preocupação com relação ao aprendizado das crianças e com o que é proposto, procuram acompanhar o desenvolvimento dos filhos .

[...]

A comunidade escolar atendida pelo Centro de Educação Infantil Bertha Müller está localizada no bairro Salto do Norte e arredores. O CEI é procurado devido a sua

localização, sendo uma região de muitas empresas. Neste caso, as famílias procuram por vagas para facilitar o trajeto ao trazer e buscar a criança (CEI Bertha Muller, 2023, p. 3).

O CEI Professora Maria Zimmermann (região Central/ médio porte), localizado no bairro Boa Vista, apresenta no PPP a seguinte informação: “atualmente atendemos 147 crianças de 0 a 6 anos, divididas em 11 turmas, sendo 4 turmas em obrigatoriedade escolar e 7 turmas em período de creche” (CEI Professora Maria Zimmermann, 2023, p. 4). A estrutura física do CEI é de alvenaria, com cuidados estéticos que se destacam pela preservação. Em uma construção de dois pisos, há salas de atendimento às crianças e refeitórios tanto no térreo quanto no piso superior. O CEI dispõe ainda de uma pequena sala para o secretário e a secretária escolar, e uma sala maior destinada à direção e coordenação pedagógica. A instituição também possui uma biblioteca com paredes de vidro no térreo, onde se encontram os espaços externos para brincadeiras coletivas. Além disso, crianças e profissionais utilizam áreas da escola de Ensino Fundamental e da igreja local, situadas nas laterais do CEI, para a realização de eventos, conforme registrado no PPP:

Temos uma parceria com a escola utilizando áreas como o ginásio de esportes para eventos com nossas crianças. Ao lado do CEI temos a Igreja São Francisco a qual temos uma parceria com o espaço para nossos eventos como Noite Cultural, tarde da partilha e outros (CEI Professora Maria Zimmermann, 2023, p. 7).

Sobre a comunidade, é descrito no mesmo documento que

A comunidade que frequenta o Centro de Educação Infantil Professora Maria Zimmermann são crianças oriundas das famílias de classe média, filhos de professores, operários, costureiras, diaristas, funcionários públicos e trabalhadores autônomos (CEI Professora Maria Zimmermann, 2023, p. 7).

Referente ao CEI Anilda Batista Schmitt (região Leste/grande porte), no PPP acompanhamos os processos de transformação da instituição. Inaugurado em 1967 como Centro Social Fortaleza, foi em 1990 que, por meio de decreto, “passou a ser chamado de Unidade Pré Escolar Fortaleza, passando a receber orientação da Secretaria Municipal de Educação” (CEI Anilda Batista Schmitt, 2024, p. 04). O ano de 1993 destaca-se pelo início da construção do novo prédio, que foi inaugurado em 1995, com três pavimentos, quando recebeu a denominação atual: CEI Anilda Batista Schmitt. Localizado no bairro Fortaleza, é “Estrategicamente posicionado ao lado da Base Policial e de duas Associações Comunitárias, o CEI tem como ponto de referência o Terminal Urbano da Fortaleza” (CEI Anilda Batista

Schmitt, 2024, p. 05). De acordo com o documento, atende 324 crianças em 16 turmas. “A divisão é composta por 1 turma de 0 a 1 ano, 2 turmas de 1 a 2 anos, 4 turmas de 2 a 3 anos, 4 turmas de 3 a 4 anos e 4 turmas mistas de 4 a 6 anos” (CEI Anilda Batista Schmitt, 2024, p. 09).

A estrutura física do CEI, descrita pelas coordenadoras pedagógicas como “desafiadora”, concentra as áreas de brincadeiras coletivas no térreo da edificação. Na área frontal, há um parque; nas laterais, espaços coletivos para brincadeiras; e, ao centro, um pátio coberto. Aos fundos, localiza-se o parque sensorial, onde encontramos maior número de plantas. No térreo, encontramos a secretaria, que dá acesso à sala da coordenação pedagógica, a qual se conecta à sala da direção. Para chegar à direção, a passagem obrigatoriamente ocorre pela secretaria e pela sala da coordenação, separadas por divisórias de encaixe. Na sala da coordenação pedagógica, há uma grande mesa oval utilizada para reuniões e conversas com profissionais e familiares.

Também de porte grande, o CEI Olga Brehmer (região Oeste), localizado no bairro Velha Central, próximo ao Terminal Urbano de ônibus, apresenta semelhanças históricas com o CEI Anilda Batista Schmitt. Inaugurado em 1967 como Centro Social Velha Central “passa a se chamar Pré-Escolar Velha Central” (CEI Olga Brehmer, 2023, p.04). Em 1996, por votação, recebeu o nome de CEI Olga Brehmer. Quanto ao atendimento das crianças, o PPP informa que: “Atualmente o CEI Olga Brehmer, atende a região 07, crianças em sua maioria residentes nos bairros Velha Central e Velha, algumas da Velha Grande e Passo Manso, com uma média de 320 crianças, organizadas nas turmas de 3 a 4 anos, 4 a 5 anos e 5 a 6 anos” (CEI Olga Brehmer, 2023, p. 5).

O documento especifica ainda o número de crianças por turma, indicando que a maioria frequenta esse espaço educativo-pedagógico em horário parcial — 4 horas — devido à faixa etária (4 a 6 anos) e constituírem as turmas de pré-escola. Para estas turmas, a carga horária destinada à matrícula na Rede Pública de Ensino de Blumenau, é exclusivamente de 4 horas.

Atualmente o CEI atende crianças de três a seis anos, sendo: turmas de 3 a 4 anos com 78 crianças, turmas de 4 a 5 anos com 115 crianças e turmas de 5 a 6 anos com 122 crianças, totalizando 315 crianças. Organizados em 4 turmas de 3 a 4 anos que são atendidas em período integral e/ou conforme horário estipulado na matrícula, 6 turmas de 4 a 5 anos sendo 3 no matutino e 3 no vespertino e 6 turmas de 5 a 6 anos, sendo 3 no matutino e 3 no vespertino (CEI Olga Brehmer, 2023, p. 5).

Quanto à estrutura física, o CEI possui um prédio térreo com duas áreas cobertas para brincadeiras coletivas e dois espaços externos descobertos, localizados na área frontal e lateral da instituição. Há um refeitório, onde as crianças se revezam nos períodos de alimentação. A secretaria e a sala de direção, que ocupam o mesmo espaço físico, estão situadas próximo ao portão de acesso frontal do CEI. A sala da coordenação pedagógica está anexada ao refeitório das crianças e adultos, na parte posterior da instituição. Para adentrarmos à sala das coordenadoras pedagógicas, é necessário passar pelo mesmo acesso utilizado para o refeitório das crianças.

A localização dos CEIs — campo de pesquisa — está representada no mapa de Blumenau apresentado a seguir, ilustrando sua distribuição no município.

Figura 5 - Mapa de Blumenau com localização geográfica dos CEIs – campo da pesquisa



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: google.com/maps. Acesso em: 10 nov. 2023.

2.2 PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS ENCONTROS: O TEMPO DOS CONVITES

Após a devida apresentação das coordenadoras e do coordenador pedagógico, assim como dos respectivos CEIs de atuação que compõem o campo de pesquisa, passamos a narrar o procedimento adotado para convidar essas profissionais, que atendiam aos critérios de seleção dos CEIs. Inicialmente, realizamos contato telefônico, ligando para os cinco CEIs e convidando as profissionais para participarem da pesquisa, que se iniciaria somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Camboriú.

Para atendermos às exigências da Resolução nº 510 de 2016, que preza pela ética nas pesquisas e a “[...] ação consciente e livre do participante” (Brasil, 2016, s/p), era preciso a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, a qual apresentou algumas orientações e solicitou a assinatura de documentos por parte das coordenadoras e coordenador pedagógico para a aprovação formal da participação.

Diante dessas solicitações, o primeiro contato presencial com os participantes da pesquisa ocorreu em encontros previamente agendados, destinados à coleta das assinaturas. Esse procedimento foi realizado após a explicação da finalidade do estudo e o esclarecimento da necessidade da aprovação do CEPSH-IFC para seu início. Como mencionado no capítulo introdutório, a pesquisa envolve seis coordenadoras e um coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, representando as cinco regiões geográficas da cidade e os três portes definidos pelo RH da prefeitura para os CEIs da rede — pequeno, médio e grande.

O aceite das profissionais foi imediato e acompanhado do reconhecimento da necessidade e importância de maior atenção às demandas da coordenação pedagógica, evidenciadas pelos relatos sobre seu cotidiano e opiniões acerca da pesquisa. As expectativas vinculadas à pesquisa foram apresentadas juntamente com desabafos sobre um cotidiano marcado por múltiplas atribuições, que *transbordam* a carga horária, as atribuições previstas no Estatuto do Magistério, os planejamentos das profissionais e os aprendizados acadêmicos relacionados à função.

As expectativas das profissionais, narradas no ato inicial de assinatura dos documentos, foram observadas posteriormente no campo. Como nos relatos de Lenice, em 09 de agosto de 2024, quando diz “[...] *só que muitas coisas ainda eu faço em casa, que são as coisas que eu quero fazer para elas*”, referindo-se às lembranças que elabora às profissionais.

Raquel, em diferentes encontros, contou que evita levar afazeres para casa, mas faz leituras de pareceres descritivos em sua residência, após sua jornada de trabalho. Em nossa conversa, realizada em 10 de dezembro de 2024, na sala dos secretários — local que estava justamente para permanecer mais reservada e realizar as leituras das escritas das professoras — ela comentou: “*ter apoio do coletivo, tanto que consegui ler quase todos os textos no CEI, finalizei alguns poucos em casa, para dar conta daquela semana de postagem*”. Jéssica compartilhou comigo, em agosto do mesmo ano, na sala da coordenação pedagógica, que realiza leituras e estudos sobre a Educação Infantil somente em casa, por considerar a leitura também como um hobby.

No relato de Renata, em conversa realizada em agosto, ela contou que, antes mesmo de almoçar, foi ver como uma criança estava, a fim de dar retorno à mãe. Complementou que, enquanto atende uma criança ou uma situação específica, outras demandas surgem, outras profissionais a chamam, e, assim, procura atender a tudo. Quando percebe, já ultrapassou seu horário de trabalho. Nesse mesmo dia, presencio afazeres durante seus horários de almoço, quando chego no CEI às 12h50,

[...] minha entrada é autorizada pelo vigilante do CEI e logo em seguida pela diretora. Ela me recebe como nos demais dias, com muito carinho e sugere que eu entre na sala da coordenação e me junte às demais pessoas que estão almoçando no local, dizendo “já és de casa”.

Entro e encontro Patrícia e Renata almoçando com mais duas profissionais na mesa grande que possuem na sala. Patrícia diz que hoje atrasaram um pouco para o almoço. Peço que fiquem muito à vontade, que eu aguardo tranquilamente [...].

Patrícia e Renata finalizam o almoço e se direcionam às suas mesas, mexem em alguns papéis, no celular e computador, entendo que ainda não completaram 1 hora de almoço, pois comentam entre elas que não podem registrar o ponto, visto que “não deu o horário ainda”. Continuam conversando coletivamente sobre estereótipos, desenhos universais nos processos de inclusão. [...] Neste tempo de conversa, uma mulher, que imagino ser uma professora, chama Patrícia para conversar, mas, fora da sala da coordenação.

Continuamos o assunto sobre estereótipos, artes. [...] durante essas falas, Patrícia retorna à sala e em poucos minutos uma professora entra para falar com Renata. As duas conversam na mesa de Renata e eu e Patrícia na mesa ao lado. Após algum tempo, Renata comunica que precisa registrar o ponto, e que já havia passado 1 minuto. Penso na quantidade de ações que fizeram durante os seus horários de almoço (Observação e conversa, ago. 2024, sala da coordenação pedagógica - CEI Anilda Batista Schmitt).

Além dessas ações que *transbordam* a carga horária diária de 8 horas, observei, em diferentes encontros nos CEIs, diversas atividades desempenhadas pelas coordenadoras e pelo coordenador pedagógico. Entre elas: realização de curativos, aferição de temperatura,

recebimento de doações, organização e decoração dos espaços físicos do CEI, auxílio na alimentação das crianças, registros fotográficos das vivências entre professoras e crianças, e acolhimento emocional de professoras que buscavam apoio na pessoa da coordenação pedagógica. Também constatei a recepção de pessoas da comunidade no portão do CEI, escrita de bilhetes, instalação de aparelhos tecnológicos — como caixa de som, microfone e projetor —, respostas a mensagens no *WhatsApp*, fechamento das salas ao final do dia, entre outras atividades que serão detalhadas ao longo desta dissertação.

Esses registros não têm o objetivo de emitir juízo de valor, mas de evidenciar as diversas ações realizadas pelas coordenadoras e pelo coordenador pedagógico durante os períodos de observação desta pesquisa, muitas das quais *transbordam* as atribuições previstas no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Blumenau, 2007b). Tais registros fundamentam as expectativas das profissionais em relação à pesquisa, que buscou problematizar e tensionar certas angústias e culpas presentes em seus cotidianos, exemplificadas por ações vivenciadas por elas e por ele nos momentos de assinatura dos documentos. As coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, relatam “*não dar conta*” de todos os afazeres do dia e expressam o desejo de estarem mais próximas das professoras e das crianças, ainda que nem sempre consigam fazê-lo diariamente ou no tempo que gostariam.

O sentimento de culpa, presente nas rápidas conversas entre colegas de função durante a assinatura dos documentos solicitados pela SEMED, foi novamente evidenciado por Patrícia em nossa primeira conversa coletiva, realizada em 1º de abril de 2024, após a aprovação da pesquisa pelo CEPESH-IFC em março do mesmo ano, conforme registrado no caderno de observações e conversas:

Patrícia que estava de braços cruzados, sorriso discreto no rosto, contando sobre sua entrada na coordenação pedagógica por incentivo e o aceite como um desafio, termo que utiliza também para caracterizar o espaço de trabalho que atua. Descruza os braços e os movimenta acompanhando suas palavras ao comunicar seu sentimento de culpa em situações que ferem os direitos das crianças, como as de maus-tratos, onde há o encaminhamento posterior, no entanto, a culpa é anunciada por não ter conseguido evitar (Conversa coletiva com café da manhã, abr. 2024, na FURB).

A culpa, a angústia e o sentimento de incapacidade de não conseguir lidar com toda a demanda cotidiana — devido a grande quantidade de afazeres no dia a dia — não impediram que essas profissionais aceitassem participar desta pesquisa; talvez tenham até contribuído para incentivar seu aceite. Frases relacionadas aos atrasos de afazeres por “*não dar conta*” das

demandas planejadas para o dia, foram proferidas no decorrer das conversas com as coordenadoras pedagógicas, sendo também relatadas por professoras durante um dos dias de acompanhamento do cotidiano das coordenadoras pedagógicas, de acordo com registro no caderno de observações e conversas da pesquisadora.

[...] acompanho Patrícia que diz que irá cumprimentar professoras das turmas do pré, no terceiro piso. Patrícia entra nas salas, conversa com as professoras presentes, quando ouço algumas delas lhe falarem que estão com tudo atrasado. No corredor pergunto se 'o estar com tudo atrasado' se refere aos registros diários que compõem a documentação pedagógica. Patrícia confirma. Por estarem substituindo as ausências de professoras, que estão de licença médica ou licença prêmio e outras por não terem sido contratadas até o momento — em sua maioria professoras de apoio — as professoras presentes estendem seus horários no atendimento às crianças e realizam os afazeres da hora-atividade extraclasse, posterior ao tempo que estão no CEI, o que provoca o atraso nas ações de registros, segundo elas (Conversa com Patrícia, mai.2024, corredores do 3º piso - CEI Anilda Batista Schmitt).

Naquele dia, enquanto Patrícia me apresentava as salas e cumprimentava as professoras, aproveitou para tratar das substituições necessárias para o mesmo dia — tarefa geralmente realizada pela diretora do CEI, que estava em reunião fora da instituição, e que, por isso, a demanda foi assumida pela coordenadora pedagógica. Culpas, atrasos e acúmulos têm provocado cansaço, desânimo e até adoecimento das profissionais da educação, que necessitam de afastamento médico e, conseqüentemente, precisam ser substituídas, em um ciclo repetitivo. Acompanhar essa realidade permite compreender melhor os desejos destinados à pesquisa nos momentos de assinaturas de documentos.

Voltando ao primeiro encontro coletivo, realizado após a aprovação do CEPESH-IFC, os convites²³ foram enviados às participantes e ao participante. Em 1º de abril de 2024, o encontro contou com a presença de duas das convidadas e do convidado, sendo que duas ausências foram justificadas por compromissos de trabalho, uma por motivo pessoal e outra permaneceu sem justificativa. Optamos por uma localidade central da cidade, com o propósito de facilitar o deslocamento.

Nesse dia, foi oferecido um café da manhã como gesto de agradecimento pela participação na pesquisa e também como forma de acolhimento — prática recorrente em Blumenau, onde o alimento simboliza carinho e se converte em motivo de encontros. Ao lado da mesa de alimentos, organizamos um espaço com carteiras cobertas por tecido e uma cesta

²³ Disponibilizados no Apêndice A.

contendo textos e livros, destacando materiais que compõem as leituras e registros desta pesquisa. Próximo a esse ambiente, nos sentamos em roda para a apresentação do estudo e para nos conhecermos melhor. Permanecemos reunidos das 8h30 às 11h15, quando todos se despediram e retornaram aos seus locais de trabalho.

Nessas horas de conversa, as angústias relacionadas ao cotidiano da função voltaram a se fazer presentes, entrelaçadas tanto com as apresentações da pesquisa quanto com as falas das participantes, que compartilharam experiências profissionais semelhantes e distintas, vivenciadas nos dois CEIs representados. Esses sentimentos emergiram em frases ditas em tom de voz firme, com certa elevação, revelando-se como um pedido de ajuda.

Enquanto os desdobramentos da conversa se constituem, frases referentes à coordenação pedagógica são colocadas ao centro da roda e saltam aos nossos ouvidos, materializadas em registros sobre a exposição de Renata, que fazíamos no momento:

—“É martirizante ser coordenadora”.

—“Nossa função é muito desafiadora e a gente se sente impotente”.

—“A coordenação é escravidão. Tudo tem que ser feito pela coordenação”.

—“A gente tem muita burocracia. Em termos de coordenação fizemos pouco. Tem muita coisa administrativa”.

—“Me sinto atolada de tanta coisa”.

O corpo de Renata, que cruza e descruza as pernas, movimenta o tronco para frente e para trás, abre ainda mais seus olhos, e com alterações no tom de voz, expressa essas frases apinhadas do que nos representa cansaço, indignação, desejos de mudanças e busca por entender as atribuições da função (Conversa coletiva com café, abr. 2024, na FURB).

O relato e o corpo de Renata, atravessados por sentimentos, experiências únicas, concepções e desejos sobre a coordenação pedagógica, *transbordam os leitos* de pesquisas assentadas em procedimentos metodológicos, voltados à unificação de dados, de sequência linear que tantas vezes se distanciam das subjetividades e dos saberes populares. Como optar por metodologias lineares quando temos palavras, como as de Renata, que possuem em seu âmago tantas ações, histórias e sentimentos sendo compartilhadas com as pesquisadoras? Quando há um corpo que externa a agitação e sentimentos aflorados com as palavras, cabe a nós considerá-las ou ignorá-las?

A ciência moderna — tecida no interior de um projeto social (modernidade) que se constrói dos binarismos (corpo-mente; natureza-cultura; ação-estrutura) e que, por isso fragmenta e invisibiliza qualquer conhecimento que não possa ser mensurado — valida as diferentes linguagens e as palavras de coordenadoras pedagógica em cotidianidades interacionistas? Ciência que, para Tyler (2016), se transformou no decorrer dos tempos, quando

adotou um modelo de linguagem mais fechado, fez de sua própria linguagem o objeto de descrição e controlou seu discurso colocando-o à prova e, assim, “[...] à medida que a ciência se comunicava cada vez melhor no que diz respeito a si mesma, tinha cada vez menos a dizer sobre o mundo” (Tyler, 2016, p. 185).

Dizeres do, sobre e com o mundo — neste estudo, o mundo é desenhado na interação entre a coordenadora pedagógica e as crianças — são reconhecidos e evocados tanto na conversa quanto pela Etnografia, opções teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa, escolhidas para estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho (Geertz, 1989; Velho, 2013). Essa escolha aproxima-se da perspectiva de Clifford (2016, p. 33), ao afirmar que a Etnografia “[...] olha de forma oblíqua para todos os arranjos coletivos, distantes ou próximos. Ela transforma o estranho em familiar, o exótico em cotidiano”.

Cotidiano pesquisado e compreendido por Certeau (1998) na relação como as pessoas vivem e criam significados para as ações do dia a dia, valendo-se de táticas e estratégias para apropriações culturais e de espaços em suas rotinas diárias, no intuito de desviar das estruturas dominantes. Sendo assim, para o referido autor, “As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas e manipulações técnicas” (1998, p. 109).

Esquemas e manipulações técnicas que revelam vida social na rotina diária para dizer que “[...] o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (Pais, 2003, p. 31).

Esquemas, táticas e estratégias experienciadas pela pesquisadora no cotidiano da função de coordenadora pedagógica por mais de uma década também despertaram o desejo de lançar outras lentes para se encontrar nas palavras de Saramago (1998) ao lembrar que só nos conhecemos quando saímos de nós. Para o autor, uma ilha permanece desconhecida até que nela desembarquemos, e sua sugestão poética para vermos a ilha, é justamente sair dela. Assim, embora eu habite *a ilha* da coordenação pedagógica, *as ilhas* de Anderson, Jéssica, Leidionéia, Lenice, Patrícia, Raquel e Renata são únicas e, até então, desconhecidas a mim. se juntassem aos delas e dele. Foi pelo aceite em nelas desembarcar e viver seus cotidianos que meus olhares puderam se juntar aos delas e ao dele.

Na visão de Placco (2009, p. 55-56), os olhares também compõem o cotidiano da coordenação pedagógica como um importante exercício e abrange um conjunto de necessidades: Olhar da constatação; Olhar da investigação, análise e reflexão; Olhar da ação; Re-olhar da avaliação; Olhares de curiosidade, invenção, espanto; Olhares de amorosidade e respeito. Nesta diversidade de olhares, a autora evidencia os registros, alertando para que não se perca a funcionalidade e a necessidade deles, os definindo como um outro jeito de olhar, “[...] intermediado pelo ato reflexivo de escrever, anotar, organizar ideias, complementar olhares da experiência concreta com os momentos de reflexão provocados pela escrita”. Olhares escritos e conversados. Olhares não propagados somente com os olhos, mas sentido com todo o corpo em experiências de interação. Experiências, que na visão de Serpa (2023), deixam marcas, fomentam mudanças nos rumos, nos sonhos, na vida e nos apresentam novas possibilidades de trajetos.

2.3 TRAJETOS QUE NOS LEVAM AOS DIÁLOGOS POLIFÔNICOS

Ao assumir a análise da interação entre coordenadoras pedagógicas e crianças no cotidiano dos CEIs como indicativo para os processos de formação continuada em serviço — organizados pelas gestoras dos CEIs às professoras da Rede Municipal de Ensino de Blumenau — identificamos a pertinência de realizar uma pesquisa qualitativa, por se apoiar, sobretudo, “na percepção e na compreensão humana” (Stake, 2011, p. 21). O autor acrescenta que “Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar teorias e os experimentos” (p. 21), o que reforça a intensidade das características qualitativas assumidas nesta pesquisa.

Nos estudos de Geraldo (2022, p. 80), destaca-se que “A pesquisa qualitativa exige da pesquisadora interpretação e sensibilidade para com os dados”. Na mesma perspectiva, Vilas-Boas (2022, p. 16) apresenta a pesquisa qualitativa como uma proposta que “[...] permite um olhar de valor para o vivido, para a vida que pulsa no interior da escola; permite um valor para as palavras ditas, para as ações realizadas, para os sentimentos vivenciados – enfim, dá significado para o vivido [...]”.

Vida pulsante em interações que atribuem valor não apenas às palavras ditas, mas também aos silêncios, às ações e paralisações, às emoções e sentimentos que circundam e intercorrem o cotidiano das profissionais da coordenação pedagógica, exigindo-lhes a

sensibilidade ressaltada por Geraldo (2022) ao tratar da pesquisa qualitativa. Vidas pulsantes, com suas histórias individual-coletiva consideradas em pesquisas sobre os cotidianos educacionais, que para André (2009) manifestam as diferentes formas de agir, se posicionar, alienar e se comunicar das pessoas.

Ao partir do pressuposto de uma pesquisa com características qualitativas, a perspectiva teórico-metodológica se traduz por uma Etnografia, que, de acordo com Peirano (2014, p. 385), “[...] abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”. Multiplicidade que caracteriza também a Educação Infantil, a coordenação pedagógica, as crianças, os modos de vida que integram e se integram nesta etapa da Educação Básica.

Etnografia como forma de abalar, que no dicionário online de português traz significados referentes a “mover um pouco, fazer tremer, sacudir, causar grande emoção, provocar alterações” (Abalar, 2023, s/p). Palavras que quando *miradas* em seu íntimo, com maior profundidade, apresentam movimentos, desafios, o despir da rigidez, o que nos permite envolvimento em uma entrega de entrelaços e conexões de vidas, de experiências, em um “dançar” de pares, junto da novidade e do conhecido, do novo e do antigo, o que Peirano (2014, p. 381) também utiliza para caracterizar a Etnografia. A autora afirma que “Métodos (etnográficos) podem e serão sempre novos, mas sua natureza, derivada de quem e do que se deseja examinar, é antiga”.

Essas relações, cruzamentos, conexões, movimentos e abalos — acompanhados por palavras, silêncios, olhares, cheiros, sabores, contextos e *espaçostempos* — compõem registros que comunicam e produzem sentidos referentes à ação vivida. Constituem, assim, um dos grandes desafios da Etnografia, como novamente nos apresenta Peirano (2014, p. 386 – grifos do original):

[...] palavras *fazem* coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia – e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo.

Palavras que compõem uma pesquisa e que se conectam com palavras *fazedoras* de coisas de outras pessoas, de outros documentos, textos, parágrafos, frases, de silêncios e polifonias. Por isso, esta pesquisa também se incorpora da Etnografia de documentos, por acreditar no que defendem Ferreira e Lowenkron (2020, p. 09) referindo-se aos documentos, afirmam que “[...] não só registram realidades pré-existentes, mas também são tecnologias centrais na produção e fabricação das realidades que governam, sejam elas corpos, territórios, relações”.

Documentos que caracterizam a pesquisa etnográfica documental, possibilidade que vem sendo tramada e destramada por pesquisadores contemporâneos. Documentos que foram acessados nesta pesquisa, e darão origem a um outro documento: no movimento de vai-e-vem entre corpos, territórios e relações que acontecem tanto na interação entre pessoas quanto nas interações com os próprios documentos.

Documentos que, nos estudos de Oliveira (2023, p. 51), “nos ajudam a situar o campo” e “nos ajudam a compreender melhor a dinâmica do nosso campo” e que, na defesa de Ferreira e Lowenkron (2020), são considerados como o próprio campo, por serem constituídos por pessoas que carregam em si e nos documentos a somatória de interações, tramas, experiências e conhecimentos de coletivos sociais. Se pensarmos os documentos, também campo desta pesquisa, elaborados exclusivamente pelas comunidades dos CEIs — como é o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) — não há como desconsiderá-los como campo.

Interação, tramas, vai-e-vem, detalhes, escolhas, escutas e ausculta, olhares, observações, escritas, coisas, realidades; perceber a Etnografia com possibilidade não enrijecida é nos reportarmos à Educação Infantil e às crianças, tão diversas, tão movimentadas, múltiplas em suas infâncias e interações. Multiplicidade também destacada por Oliveira (2023, p. 75) ao dizer que “[...] a instituição escolar envolve uma multiplicidade de agentes, que, ainda que não sejam sujeitos de pesquisa diretamente, estão implicados na etnografia”.

Ao compartilhar essas pluralidades e distinções infantis, estão as profissionais da coordenação pedagógica e as professoras, que se cruzam em cotidianos relacionais comuns, constituídos junto aos familiares e demais profissionais nos *espaçostempos* dos e nos CEIs, que também são múltiplos e únicos em suas composições, conforme pode ser constato nos cinco PPPs das instituições campos desta pesquisa.

Por mais que haja uma padronização imposta pelo Conselho Municipal de Educação de Blumenau, através da Resolução nº 001/2019 – CME/BLUMENAU, que “Fixa

normas para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP e Regimento Interno das Instituições de Educação Básica, Integrantes no Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau” (Blumenau, 2019, s/p), os PPPs dos referidos cinco CEIs se apresentam de forma distintas, desde a formatação às teorias e práticas que o constituem, o que transcende o estabelecido na normativa municipal.

Esses documentos registram as identidades singulares dos CEIs, que se aproximam em alguns aspectos e se diferenciam em outros — no número de profissionais, nas crianças matriculadas, nas autoras e autores que fundamentam suas práxis, assim como nas escolhas que compõem os textos — ainda que a Resolução supracitada, em seu artigo 4º, indique o que o PPP deve contemplar. As capas dos PPPs desses CEIs também apresentam distinções nas apresentações: em uma, há a foto do CEI; em outra, o desenho de meninos e meninas, lado a lado, imagem costumeiramente encontrada na internet. Uma terceira capa traz um desenho feito por crianças; um PPP não apresenta imagens em sua capa; e, no quinto arquivo, a capa não foi enviada à pesquisadora.

Essa parte do documento — irrelevante para muitos em pesquisas acadêmicas — é destacada na pesquisa etnográfica de documentos por ser, ao mesmo tempo, parte do material analisado e constituir uma escolha que comunica conceituais dessas instituições. Tal como a escolha das palavras, dos textos e das teorias-práticas que compõem a identidade gráfica do CEI, junto a outros artefatos. Nos estudos de Ferreira e Lowenkron (2020, p. 23), ao explanarem sobre artefatos gráficos, as autoras expõem:

A crescente atenção concedida à materialidade de documentos em trabalhos etnográficos, nesse sentido, tem lançado luz sobre o fato de que papéis e formulários, assim como retratos, assinaturas, selos, carimbos e outros artefatos gráficos de uso corrente em organizações burocráticas desempenham funções tanto no controle e na coordenação de procedimentos, agentes e ações administrativas, quanto na construção de subjetividades, afetos, pessoas e relações que extrapolam universos organizacionais.

Diante da defesa dessas autoras, percebemos que o conjunto de artefatos gráficos de um documento comunica escolhas e constrói subjetividades que percorrem a presença e a ausência de crianças em suas composições, a estereotipia e a artesanaria, a realidade e o imaginário.

Se há diferenciações entre os PPPs, também há uma semelhança evidenciada nas leituras dos cinco documentos: os termos destinados a identificar as crianças que frequentam

o CEI. Tal como no levantamento das produções sobre a coordenação pedagógica — que será apresentado posteriormente — nesses documentos encontramos as expressões estudantes e alunos para se referirem às crianças na etapa da Educação Infantil. Em alguns PPPs, esses termos aparecem com menor frequência; em outros, são recorrentes. Palavras que, talvez, passassem despercebidas em pesquisas não etnográficas, mas em uma pesquisa etnográfica documental na Educação Infantil, avolumam-se aos olhos, assim como as imagens nas capas, por revelarem escolhas das profissionais, sustentadas em suas concepções e experiências.

Porque considerarmos uma definição interligada aos processos de ensino-aprendizagem dos e nos ambientes escolares, e por os diferenciar das relações educativo-pedagógicas das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. Diferenciações pontuadas por Rocha (2001, p. 31 – grifos do original), referência no campo da Educação Infantil, que apresenta esse marco distintivo entre as instituições, sem invalidar nenhuma delas.

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Essa relevância atribuída à escolha das palavras é apoiada na visão de Larrosa e Rechia (2018, p. 330), que afirmam: “[...] as palavras que usamos determinam o mundo que percebemos, que nossa forma de dizer é inseparável de nossas formas de pensar e de nossas formas de fazer”. Dizeres escritos e também oralizados nas conversas com as coordenadoras e coordenador pedagógico e em reuniões pedagógicas com professoras, revelam a indissociabilidade entre as palavras, o pensar e o fazer, mencionados por Larrosa e Rechia (2018).

O termo aluno aparece na escrita dos PPPs e nas falas verbalizadas das profissionais, seja ao relatarem entre si ou à pesquisadora, em tempos das reuniões pedagógicas e em outros tempos da pesquisa, ao descreverem ações de seus cotidianos com as crianças. Também está presente nas descrições das atribuições das professoras e coordenadoras pedagógicas no Estatuto do Magistério. No entanto, não é encontrado no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, no texto específico da Educação Infantil, embora este tenha fundamentação na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). A BNCC prescreve objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com foco principal em processos de ensino-aprendizagem e antecipação da escolarização, o que atribui às crianças da Educação Infantil o papel de aluno e transforma as relações educativas em processos de ensino.

As percepções que conduzem à utilização de diferentes lentes para olhar, ouvir e sentir — tanto as escritas quanto as falas, silêncios, ausências, presenças, movimentos e paralizações — são aspectos centrais da pesquisa etnográfica. Para Mattos (2011), esta estuda tanto os padrões mais previsíveis quanto os menos previsíveis nos contextos interativos entre as participantes da pesquisa, e nos incitam a olhares, no plural, para o contexto cotidiano. Olhares que se transmutam com o outro, com as interações, os tempos e contextos, com os lugares e não-lugares, sem a preocupação única do encontro com o produto final, mas sim, de ocupar a trajetória, a experiência, o percurso (Indárraga, 2014), de elevar encontros e desencontros.

Nas palavras de André²⁴ (2009, p. 15)

A pesquisa do tipo etnográfica permite documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia (sic) da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Ao documentar, registramos nossos atravessamentos, o que nos passa e afecta. Utilizando-nos das palavras de Bondía (2002) nas e com experiências cotidianas compartilhadas entre participantes da pesquisa e pesquisadoras. Por isso, a possibilidade de encontros e desencontros, de sons e silêncios, de documentar o não-documentado e de nos revelarmos nas escritas. A escrita etnográfica expõe não apenas as pessoas e as relações observadas, mas também quem a escreve, a partir das escolhas sobre o que comporá o texto, do que se destaca daquilo que afetou a pesquisadora e foi considerado relevante para a composição do texto etnográfico. Assim sendo, a escrita etnográfica não é neutra.

No estudo de Oliveira (2023, p. 26) é exposto que “[...] não existe a possibilidade de descrever a cultura sem interpretá-la; toda descrição pressupõe uma interpretação”.

²⁴ Ressaltamos que as contribuições da autora são relevantes à esta pesquisa. No entanto, divergimos quanto a sua defesa pela pesquisa do tipo etnográfica, por sustentarmos que a pesquisa etnográfica também é realizada por professores e outros profissionais que optam por pesquisar **com** as pessoas e não **sobre** as pessoas, trilhando as especificidades da Etnografia, como perspectiva teórico-metodológica-epistemológica.

Interpretação feita pelas pesquisadoras constituídas de suas experiências, de seus afectos, por isso, sem neutralidade. Interpretação que, para Pais (2003, p. 66), “é sempre construção” de um mundo dito ou pensado, o que o autor considera mais importante do que o mundo em si mesmo. O autor (2003, p. 66) ainda contribui ao afirmar que “A realidade social não existe a não ser de forma interpretada. Não é um objecto (sic) que possamos ver de maneira neutra ou que seja dado; antes é uma estrutura semiótica construída, enquanto representação e através da interpretação”.

Essas revelações, interpretações e afectos que formam o texto etnográfico, buscam descortinar singularidades dentro de coletividades, detalhes, fragmentos de falas, gestos. Pratt (2016, p. 85) ao se referir à Etnografia, argumenta que a busca como alternativa “não é, contudo, uma totalidade ou síntese baseada na subjetividade multifacetada do etnógrafo/viajante/cientista, mas algo menos unificado e mais polifônico”. Um texto escrito com as participantes, com a evocação dos sons e dos silêncios, calçado dos estudos de Tyler (2016), em diálogos com interlocutores que se diferenciam uns dos outros.

O desnudar das relações, nas pesquisas etnográficas, entrelaça-se à metodologia da conversa apresentada nos estudos de sampaio, ribeiro e souza (2023, p. 36) como “[...] a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar” — o que será tratado mais adiante. Por ser dialógica e polifônica, a pesquisa etnográfica considera relações horizontalizadas, as vozes ouvidas e as silenciadas. Por trazer em primeiro plano o diálogo, rejeita a ideologia do “observador-observado” (Tyler, 2016) e prioriza a produção recíproca, a coletividade entre as participantes da pesquisa.

Nessa polifonia horizontalizada, palavras redundantes na pesquisa etnográfica, a escrita é retirada das margens e destacada por sua relevância e inerência, pois, Etnografia é escrita, é escrita densa. Conforme Geertz (1989, p. 38), “Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – sobre o papel na cultura na vida humana”. Em corroboração com a densidade dos registros etnográficos e a escrita sobre a cultura na vida humana, Mattos (2011, p. 53) significa o método como “[...] escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular”, e acrescenta que por isso, a Etnografia, é uma especialidade da antropologia, mas que entendemos ser de uso de e em outros campos disciplinares.

Sobre o uso da Etnografia por outros campos disciplinares e sua ligação com a Antropologia, enunciemos ainda as palavras de Oliveira (2023, p. 106) de que “a etnografia deve assumir um caráter afirmativo em educação, não é preciso ser um antropólogo no sentido estrito do termo para produzir boas etnografias, mas para isso o diálogo com a antropologia será fundamental”. Ao assumir a Etnografia na educação, não a desvinculamos da Antropologia; pelo contrário, reconhecemos suas contribuições, assim como a de outros campos disciplinares que se dedicam a compreender as multiplicidades de vidas nos mais distintos grupos sociais.

Ao transcender o escrever **sobre**, destacamos o escrever **com**, por se tratar de um texto participativo que evoca a realidade — não presente, mas também não ausente. É o encontro com os esconderijos dos vales, lá existentes, mas muitas vezes não apercebidos, acessados muitas vezes apenas nos *transbordares* dos rios de seus leitos, quando as águas saem de seus rumos previsíveis e atingem lugares antes não visitados, mas também não-lugares. Assim como em uma conversa, quando podemos ir aonde não havia sido previsto, encontrar acordos, tensões, interrogações, interrupções e continuidades, que Larrosa (2003 *apud* Ferraço; Alves 2023, p. 63 – grifos nossos) narra sensivelmente

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, **pode-se ir aonde não havia sido previsto**... E essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... Por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa...

As diferenças na arte da conversa — as interrupções, imprevistos e mudanças — emergem por serem autorais e artesanais, semelhante ao texto etnográfico, que também se define pela autoria, pela artesanaria e por ser fragmentário. Assim como a vida no campo, no entendimento de Tyler (2016), que compara o texto etnográfico à uma colcha de retalhos, constituída de pequenos pedaços de tecidos selecionados, próximos uns aos outros e conectados. Metáfora semelhante é utilizada por Vilas-Boas (2022) em sua pesquisa sobre a coordenação pedagógica, a partir de sua própria experiência na função.

Pedaços que se conectam e se complementam, como na tríade autor-texto-leitor de um texto etnográfico. Para Tyler (2016), essa tríade não privilegia nenhum de seus membros, por se tratar de um texto participativo, escrito com o campo, em um processo de integração entre as diferentes culturas ali existentes. Entre as vidas conectadas pelas ambiguidades, subjetividades e incompletudes, entre a poética e a política, pois se baseia “na receptividade do ‘escutar’ e na reciprocidade do ‘falar com’”. Ela [etnografia] [...] substitui o monólogo do alto-falante pelo diálogo” (Tyler, 2016, p. 204); e transita entre autor-texto-leitor, entre pesquisadora e participantes da pesquisa, nas conversas faladas e escritas.

Essa conversa polifônica, integrante do campo estabelecido pelas relações e constituída ao longo do processo, é percebida repleta de textos, os quais foram selecionados com as participantes para serem conectados à colcha de retalhos que Tyler (2016) nos apresenta. Campo relacional, reforçado nos estudos de Novak (2021, p. 87) que o concebe como cotidiano que...

[...] não se limita tão somente ao momento da geração de dados, em que o pesquisador e o nativo estão juntos [...]. Entendemos que o diálogo tecido com/entre as teorias acumuladas, confrontado com uma nova realidade observada, acaba por trazer outros desafios e resultados em torno do que deve ser interpretado.

Uma vez que, por ser relacional, o campo não se dá *a priori*, não é estático, é movimento, se altera e se constitui no cotidiano. Ele (o campo) não é somente insignificante, banal, como elucida Pais (2003, p. 74), é vida e situado no “histórico-original-significativo”. Sob a ótica de Almeida e Agostinho (2019, p. 300) “O campo se mostra na medida em que adentramos e a aproximação se faz pelas relações de confiança, e também de desconfiança, estabelecida entre os sujeitos”. Relações que se fundem nas interações cotidianas nos espaços de Educação Infantil — campo de pesquisa — e que chegam até mim nas primeiras participações em reuniões pedagógicas e observações em três CEIs, através do questionamento desconfiado de professoras, que queriam saber se eu estava vinculada ao quadro de profissionais que trabalham diretamente na SEMED.

Pergunta que, no primeiro momento, não me chamou atenção, mas que, ao chegar ao terceiro questionamento, me provocou estranhamento e outras indagações: será que a pergunta se deu de forma aleatória? O fato de eu estar na ação de observar e registrar as conduziu a esse pensamento? Há associação entre observar e registrar com vigilância e/ou controle? O que significaria para essas profissionais a presença de representantes da SEMED

em processos de observação e registro do e no cotidiano? Sentir-se observado e perceber que alguém faz registros de *espaçotempos* e experiências nos quais há participação dessas profissionais, provoca desconfiança e desconforto?

Chegamos à identificação do sentimento de desconforto, pois, ao me apresentar — ou ser apresentada ao coletivo e explicar sobre a pesquisa e suas participantes — os corpos de algumas professoras pareciam relaxar, como se aceitassem a pesquisa e sentissem certo alívio por não estarem diretamente envolvidas. Essa alteração na postura corporal foi acompanhada de relatos como: “*Ah, que bom!*”, “*Precisa mesmo*”, “*Interessante!*”. Nesses primeiros momentos, tive a sensação de que as professoras desejam também o olhar da pesquisa voltado às coordenadoras e ao coordenador pedagógico; entretanto, os motivos que embasam esses desejos não ficaram explícitos em suas falas.

Diante dessa experiência, que me instigou a refletir sobre o processo de observação e registro no campo da pesquisa, outras questões emergiram: como são identificados e significados os atos de observar e registrar a cotidianidade nesses CEIs? Há observações e registros, por parte das coordenadoras pedagógicas, do cotidiano partilhado com as adultas e as crianças? Como isso é compreendido pelas professoras e pelas crianças? Como as crianças se sentem ao serem observadas e ao terem suas ações transformadas em registros diariamente? Quais registros são elaborados a partir das interações da coordenadora pedagógica?

Apontamentos esses, não imaginados antes da pesquisa em campo, mas que se manifestam e são considerados quando a pesquisa é etnográfica, compreendendo que as águas de um rio nem sempre permanecem somente dentro de seus leitos. Por vezes, transbordam e provocam desconfortos, estranhamentos, conhecimentos e distintas reflexões sobre e em um cotidiano que nos parece tão comum e explorado, mas que continua a abrigar especificidades que saltam aos olhos e outras que se invisibilizam.

Por essas visibilidades e invisibilidades, que a pesquisa sobre e no cotidiano reverbera interesses e urgências enfatizadas na concepção de André (2009, p. 13)

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia (sic) escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula.

Cotidiano, que é campo de pesquisa e assunto de muitas conversas no meio educacional. Versar — ou melhor, versares — que se entrelaçam à pesquisa etnográfica, em uma única composição, em um trajeto em comum, como a imagem da obra que complementa esta escrita.

Nesse ponto, trazemos parte da composição artística que inicia esta seção²⁵, para destacar o encontro de duas vertentes que se tornam um único trajeto com a junção de ambos



— assim como a Etnografia e a conversação, que se unem na construção de dados desta pesquisa. Mas por que a conversa? Porque ela é uma possibilidade de enriquecer e investigar o cotidiano, de pensar junto aos outros e com os outros, entendendo que “pensar é sentir e receber o que vem de fora” (Pais, 2003, p. 57) a partir

dos outros. Dessa forma, abdica-se de processos mecanizados, conforme nos ensinam Costa, Oliveira e Farias (2021).

A metodologia de pesquisa por conversa também se relaciona à Educação Infantil, pois objetiva a desmecanização dos processos e a partilha dos saberes, libertando-nos das amarras de uma lógica em que apenas uma pessoa ensina e os demais aprendem. Como afirma Serpa (2023, p. 116): “A conversa que interessa à nossa pesquisa é aquela que permite que uma lógica se resignifique na outra, expanda-se na outra, aprenda com a outra”. Assim como a Etnografia, a conversa enquanto metodologia de pesquisa é presença, escuta, heterogeneidade e polifonia — um investigar **com** e não **sobre**, considerando como campo as relações, os movimentos e as interações. Por meio dela, assumimos o que defendem ribeiro, souza e sampaio (2023, p. 175 – grifos do original):

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. Por isso, o compromisso de investigar com e não sobre o outro. **Com** porque, ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as ‘habitantes’, os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vivem diariamente?

²⁵ Ao longo do texto, essa formatação reaparece intencionalmente, afastando-se das normas da ABNT, entrelaçando-se ao tecido da obra e à materialidade desta escrita, acompanhando o ritmo e a cadência do texto como gesto consciente e expressão viva das pesquisadoras.

Falar sobre suas vivências diárias em conversas — tão comuns em nossa sociedade, tão presentes e incorporadas ao senso comum — resulta o tecer coletivo da pesquisa, entre as aproximações e distanciamentos das realidades e experiências de cada participante, entre o visível e o invisibilizado, as singularidades e pluralidades, os acordos e desacordos. Utilizá-las como metodologia de pesquisa, busca encurtar as distancias entre as integrantes e nos envolvermos em relação horizontalizada marcada de presença e escuta, o que se difere da entrevista semiestruturada.

Conforme propõe Santos (2020, p. 121):

[...] a conversação como percurso metodológico, distanciando-se das amarras da cientificidade centrada no positivismo, longe do que seria uma entrevista semiestruturada ou entrevista aberta. E, de nenhum modo acredito que uma substitua a outra enquanto opção metodológica, o que proponho é a conversação, a qual exige uma postura de presença e escuta, de tempo sem pressa, e de deixar-se levar ao sabor de uma conversa como se fosse a favor das águas.

A conversa, escolhida como metodologia a ser vivenciada nesta pesquisa, busca desatar amarras e desmecanizar a cientificidade positivista, ao envolver de forma densa — mas não rígida — a escuta, a partilha e a troca de saberes e experiências entre pesquisadora e interlocutoras. Nesse processo, também busca o distanciamento das intencionalidades patriarcais, fortalecidas na sociedade capitalista, e que impõem restrições, regulações e controles das conversas, segundo Najmanovich (2023), o que, porém, não conseguem, dado o caráter vital da conversa. Por ser vital, sua potencialidade e consonância não estão garantidas; ainda assim, segundo a autora, sempre serão geradoras.

Entre potencialidades e a ausência delas, consonâncias e dissonâncias, a conversa “[...] expressa uma ética, estética e política conviviais que surgem quando compreendemos que viver é necessariamente conviver” (Najmanovich, 2023, p. 214). O conviver compartilhado nas instituições de Educação Infantil, entre adultos e crianças, tecem a cotidianidade desses espaços e adensam as especificidades desta etapa da Educação Básica.

Nesse conviver diário, em uma mesma etapa da Educação Básica, com ações simultaneamente similares e distintas nos diferentes CEIs de Blumenau, a conversa se presentifica nos viveres entrelaçados nesses espaços e se encontra com a etimologia da palavra, conforme apresentada por Najmanovich (2003, p. 211 – grifos do original): “A palavra ‘conversar’ vem do latim *conversari* e significa ‘viver, dar voltas, em companhia’”.

Conversa, viver em companhia que transcende os muros e cercas dos CEIs e constitui esta pesquisa, que objetiva respeitar as vozes das participantes, não as tornando meras ilustrações desta dissertação, mas mantendo-as como vozes reflexivas, ouvidas e partícipes deste texto escrito a muitas mãos. Um texto que também busca instigar outras conversas, entre as leitoras e com as demais autoras. Afinal, em concordância com os estudos de Serpa (2023, p. 103) , “O diálogo é este espaço de luta entre as vozes sociais, que por sua vez são também plurais”. É esse diálogo plural que almejamos tecer (e manter) com as participantes e o participante, autoras e autores, leitoras e leitores.

Porque a conversa é assim: surge, se entrelaça, até chegar a um ponto que muitas vezes nem sabemos quem a começou, mas está em nós e entre nós, como poeticamente Skliar (2011, p. 65)²⁶ escreve; a conversa. “Comienza com outro, no se sabe cuándo. Ni donde. Ni quién é el outro. Termina al interior de uno mismo, no se sabe porqué”. Serpa (2023) também aborda sobre a conversa que nos fica mentalmente, que segue uns nos outros, por muito tempo, inacabada; por isso nas palavras da autora, ela não se encerra quando nos despedimos.

No entanto, esse fluir de palavras não desvia a pesquisa de seu objetivo geral, mas, nos apresenta no percurso, caminhos não pensados anteriormente, montanhas a serem exploradas, provocações com encontros e desencontros inimaginados, o que visibiliza o não presente e nos faz habitar novos territórios, pois, conversar tem intrínseco, de si mesmo, não se sabe por quê.

Uma estética de presença, do olhar no olho, do versar com, vinculada a uma práxis vital e a uma ética que nos levam a criar e habitar novos territórios existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, de construí-lo compartilhadamente, nas interações e a partir das indagações (ribeiro; souza; sampaio, 2023, p. 173).

Compartilhamentos, interações e indagações que têm o propósito de conectar todos esses novos territórios ao objetivo central desta pesquisa, que é de conhecimento das participantes. Elas e ele estão cientes de que contribuem com a pesquisa, mas isso não as limita de se expressarem espontaneamente, conforme esclarece Nunes (2020), ao nomear o processo como conversas interativo-provocativas:

²⁶ Tradução livre: “Começa como o outro, não se sabe quando. Ou onde. Ou quem é o outro. Termina dentro”.

As conversas interativo-provocativas têm por objetivo a livre expressão dos sujeitos da pesquisa. No entanto, não perdemos de vista a natureza engajada, uma vez que os sujeitos, ao aceitarem participar da pesquisa, somente o fazem depois de serem inteirados pelo pesquisador sobre o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e a relevância científica, acadêmica e social de sua participação na realização da pesquisa. Os sujeitos, portanto, sabem que estão contribuindo com a pesquisa, mas, ao estabelecermos as *conversas interativo-provocativas* como procedimento de produção de informações, assumimos o compromisso de possibilitar a expressão livre e espontânea dos sujeitos (Nunes, 2020, p. 421 – grifos do original).

Esse compromisso assumido com a expressão livre e espontânea das participantes da pesquisa, por meio da conversa, se realiza porque vai ao encontro das concepções relacionadas à epistemologia qualitativa, apresentada também por Nunes (2020, p. 414). Tal epistemologia compreende que “[...] os sujeitos envolvidos – pesquisador e pesquisado – são considerados sujeitos pensantes e, como tais, são portadores da condição de refletir sobre as informações da pesquisa à medida que são coletadas/produzidas”.

Assim como a epistemologia qualitativa, a Etnografia e a conversa como método — compreendida à luz dos estudos de Pais (1993; 2003) como um caminho que se faz ao andar — e como metodologia, configuram-se como um processo de troca, de coletividade e de parceria, uma polifonia entre as envolvidas, pesquisadora e pesquisadas, em relações horizontalizadas estabelecidas na cotidianidade. Há um objetivo que orienta a investigação por caminhos que se constroem e reconstroem, uma vez que esta pesquisa se movimenta e é urdida por diferentes histórias. Assim,

[...] é importante considerar que a metodologia não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa. Vai além: está atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção. Ao falarmos de metodologia, com letra minúscula, afirmamos uma dialógica entre epistemologia, ética, política e método. Um caminho que se constrói e reconstrói no movimento de investigar, tendo em vista desafios, perguntas e respostas provisórias e cambiantes que vão sendo capazes de tecer no movimento de pesquisa [...] (ribeiro; souza; sampaio, 2023, p. 169).

Temos ciência de que a pesquisa etnográfica, como fenômeno interdisciplinar emergente, consiste em um processo que não segue técnicas e procedimentos rígidos, padronizados ou pré-determinados. Pelo contrário, ela se desenvolve no desenrolar do trabalho de campo — também construído no decorrer da pesquisa, e não dado *a priori*. Nessa perspectiva, reconhecemos que o “trabalho de campo produz um tipo de autoridade que se ancora, em larga medida, na experiência subjetiva e sensorial” (Pratt, 2016, p. 69), assim como

a conversa enquanto metodologia de pesquisa. Ainda assim, prevemos alguns procedimentos de aproximação às participantes desta pesquisa, como forma de puxar conversa, tal como sugere o dito popular. Dentre esses procedimentos, destacamos um que instigou as conversas com as coordenadoras e o coordenador pedagógico, participantes da pesquisa: a utilização de palavras e frases referentes a sua identificação e escolha pela coordenação pedagógica, a atribuição de formadora, suas interações com adultos, crianças e registros, no dia a dia da função.

Os registros elaborados no decorrer da pesquisa seguem o indicativo da escrita densa, previsto na Etnografia, e abordam as vivências cotidianas de coordenadoras e do coordenador pedagógico entre e com as crianças do CEI. Esses registros retornaram às interlocutoras e ao interlocutor da pesquisa para leitura e possíveis alterações. Além disso, foram considerados como mais uma possibilidade desencadeadora de conversas relacionadas aos objetivos deste estudo.

Registramos ainda, a importância da elaboração prévia de um roteiro²⁷ — guia de olhar — para orientar as observações. No entanto, esse roteiro foi se modificando ao longo do percurso, pois compreendemos que o campo e os próprios procedimentos de construção de dados resultam das relações que a pesquisadora teceu com os sujeitos e com o espaço em que se inseriu.

Além desses procedimentos e recursos, também acessamos dados que identificam as atribuições da coordenação pedagógica, descritas na Lei Complementar nº 662 de 2007 (Blumenau, 2007a) e no Estatuto e Plano de Carreira para os Servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau (Blumenau, 2007b). Esses elementos compuseram o conjunto de recursos físicos utilizados nas conversas entre pesquisadora e pesquisadas. A partir deles, realizamos conversas entre parceiros de função, entre tempos e processos de fala e escuta de ambos os lados. Assim, nos distanciamos de vivências em que apenas a pesquisadora pergunta e a pesquisada responde, como ocorre em entrevistas semiestruturadas. Nossa escolha prezou pela interação, pela relação horizontalizada e pelo reconhecimento das participantes como interlocutoras no e do diálogo. Diferenciar conversa de entrevista semiestruturada nesta dissertação não significa qualificar uma e desqualificar outra, mas demarcar as razões que nos

²⁷ Disponibilizado no Apêndice B.

levaram a optar pela conversa — entendida como a metodologia que melhor se harmoniza com o objeto deste estudo.

As conversas ocorreram tanto individual quanto coletivamente, conforme os caminhos da pesquisa. A primeira delas foi coletiva, como já mencionado, e foi avaliada por Patrícia — uma das coordenadoras pedagógicas presentes naquele encontro — como um movimento a ser repetido, por considerar interessante a partilha da cotidianidade da função com colegas de outros CEIs. No mês de setembro, realizamos mais uma conversa coletiva, acompanhada da entrega de registros impressos dos encontros do primeiro semestre e da apresentação do texto de qualificação. Novamente, nos reunimos em um local central da cidade, de fácil acesso, para tomar café da manhã e conversar, inspiradas pelo encontro realizado em abril.

Nesse segundo momento, estiveram presentes Patrícia, Renata e Raquel. As ausências das demais participantes e do participante foram justificadas pela impossibilidade de deslocamento devido aos afazeres nos CEIs e, em um caso, porque uma das coordenadoras pedagógicas precisaria utilizar horas do seu banco de horas para participar da pesquisa, o que não foi possível por não haver saldo para isso. Uma coordenadora não justificou sua ausência. Para aquelas e aquele que não estiveram presentes nesse dia, a entrega dos registros e a apresentação do texto de qualificação foram realizadas nos CEIs, em encontros individuais.

Outras conversas foram realizadas em duplas ou individualmente nos CEIs e também em participações em reuniões pedagógicas, quando a interação da coordenadora pedagógica com as crianças, familiares e professoras também se revela, das quais evidenciaremos a interação com as crianças.

As reuniões pedagógicas ocorreram nos meses de abril, maio, junho, setembro, outubro e dezembro. Esses movimentos formativos são organizados pelas equipes de gestão dos CEIs, que escolhem um dia da semana para realizá-las, quando não há atendimento às crianças. A semana e o mês em que devem acontecer são definidos pela SEMED e informados no calendário da Educação Básica 2024. Mesmo com a definição antecipada das datas, o feriado nacional da Consciência Negra (20 de novembro), não previsto no calendário municipal, a orientação foi alterar a organização das reuniões pedagógicas de outubro, conforme esclareceram Raquel, Renata e Patrícia no encontro coletivo de setembro.

Como falávamos de ações nos CEIs, questiono sobre as reuniões pedagógicas de outubro, que soube que terá mudanças. As coordenadoras pedagógicas confirmam que não haverá o dia sem atendimento às crianças. A pauta da reunião pedagógica será organizada durante as HAEs das professoras, no decorrer da semana estipulada pela SEMED, que Raquel acha que será de 19 a 23/10. Patrícia e Renata expõem dúvidas com relação a como atender todas as professoras. Raquel diz que em dezembro do ano passado já foi assim. Patrícia e Renata ficam pensativas e com dúvidas de como fazer esse processo formativo com todas as professoras. Lembram que possuem 60 professoras e fazer com as 60, demandam vários grupos de estudos. Renata ainda lembra “e sem ter professor que falta, que é o problema nosso”. Voltam a ficar pensativas ao falarmos dos dias dedicados a isso, quando Patrícia rememora que ano passado fizeram grupos por mais de uma semana. Renata lembra que é um mês que estão envolvidas com os pareceres descritivos também. Patrícia comenta: —“É uma semana bem exaustiva senhor, a gente fica literalmente sem voz” (Conversa coletiva com café da manhã, set. 2024, na FURB).

As temáticas abordadas nas reuniões pedagógicas eram escolhidas pela equipe de gestão, que preenchia um roteiro padronizado de planejamento da reunião pedagógica²⁸. Esse documento registrava a data do encontro, nomes e telefones da instituição e da equipe de gestão, tema, objetivos geral e específicos, justificativa, metodologia, local e análise do encontro — esta última preenchida pelas profissionais da SEMED após envio para apreciação e avaliação, podendo ser deferida ou indeferida. O mesmo roteiro também constituiu uma importante fonte de dados para esta pesquisa.

A análise de dados seguiu os indicativos da Etnografia, considerando as participantes, os contextos e o percurso da pesquisa. As categorias de análise foram construídas *a posteriori*, identificadas a partir de regularidades ou aspectos inéditos observados durante o processo de vivência, conversas e observação das interações entre coordenadora pedagógica e crianças. Em outras palavras, a análise consistiu em realizar o que Geertz (1998) define como o escrever “estando aqui” (*being here*), ou seja, já fora da situação de campo, em processo de textualizar os fenômenos socioculturais observados “estando lá” (*being there*) nos Centros de Educação Infantil.

Esses registros reflexivos foram elaborados a partir de escritas feitas à mão, de forma rápida e muitas vezes desalinhada, em um caderno que guarda conversas, palavras ditas, mas também silêncios, distanciamentos, sentimentos, pensamentos, movimentos e olhares. Por isso, se diferem do relato, escrita com certa superficialidade, sem implicações, para apropriar-se como registro, escrita densa, descritiva e reflexiva. Esse caderno, que se transformou em um

²⁸ Disponibilizado no Anexo A.

parceiro de pesquisa, guarda em suas linhas registros que constituíram os textos do estar lá, mesmo estando aqui.

Por compreender a importância e o compromisso ético com a devolutiva do estudo, foi necessário pensar e organizar alternativas que extrapolassem o ato simples de entregar uma cópia da dissertação após a defesa pública. Assim, durante o processo de pesquisa, a socialização dos dados foi compartilhada com o coordenador e as coordenadoras pedagógicas envolvidas, sempre prezando pela confidencialidade; por isso cada interlocutor recebeu apenas os registros referentes às suas próprias observações. No caso de duplas, as conversas realizadas individualmente tiveram seus registros entregues da mesma forma. Já as conversas realizadas com a dupla contaram com a entrega de um único registro para leitura de ambas.

Outra socialização realizada, no decorrer da pesquisa, aconteceu com a artista Maria Salette. Após o período da qualificação, em agosto, agendamos um encontro em seu ateliê, onde a artista nos recebeu para apresentarmos como as imagens de suas obras foram utilizadas nesta dissertação. De maneira muito carinhosa e atenciosa, Maria Salette expressou sua satisfação e agradecimento pela escolha de suas produções artísticas, registrando também sua admiração pela forma como as obras foram utilizadas. No mesmo dia, ela nos apresentou seu ateliê, seus projetos e catálogo, colocando-se à disposição para enviar novos arquivos digitais de suas obras e fornecer outras informações que considerássemos importantes para o processo de registro.

Após a defesa, também houve contato com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED) para discutir possíveis modos de devolutiva do estudo às coordenadoras dos demais CEIs da referida Rede Municipal, durante os encontros formativos com essas profissionais, caso do interesse da Secretaria. Além disso, colocamo-nos abertas a outros encaminhamentos relacionados à socialização que pudessem surgir a partir desse órgão.

Fechamos esta parte do texto apresentando alguns momentos que evidenciam o pesquisar **com**, mostrando como se deu a participação das interlocutoras e a incorporação do olhar à palavra encontro, “en – con – (ou)tros”. No entanto, outros encontros também ocorreram, comigo mesma e com outras e outros que constituem este rizoma²⁹ dissertativo com os quais nos juntamos e apresentamos na próxima seção.

²⁹ Termo cunhado por Deleuze e Guattari (1995), para caracterizar a multiplicidade, os princípios de conexões e heterogeneidades. Para os autores, rizoma tem múltiplas entradas, não tem começo, nem fim, mas um meio que cresce, que transborda em linhas que se conectam e em linhas de fuga.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EN-CON-(OU)TROS

Figura 6 - Sem título



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

A obra que compõe esta continuidade textual nos provoca a ver conexões, complementariedade, encontros. Encontros de diferentes caminhos, processos, volumes. Encontros que se unem em suas diferenças, na constituição de uma única imagem. Encontros com o conhecido e o desconhecido. Que se alargam e se estreitam. Que se integram.

Encontros que marcam a função da coordenação pedagógica na pluralidade apresentada pelas profissionais, pelas famílias e pelas crianças; com o cotidiano, com as legislações, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais documentos pedagógicos; com os variados saberes, idades, histórias, culturas e trajetórias; e com a nossa identidade profissional, entrelaçada à de tantas outras pessoas que partilham a Educação Infantil nesta coletividade de encontros.

Encontros que resultam em conversas e silêncios, que para nós também se tornam um comunicar. Encontros entre o falar e o escutar, que nos deslocam reflexivamente de certezas, dúvidas e conceitos, incorporando-nos uns aos outros, em consonância com as palavras de Skliar (2023, p. 250).

Conversar é escutar e tomar a palavra, se é que há algo a ser dito. Não se trata da desavença entre o acordo e o desacordo. É muito mais que isso: a forma humana de incorporarmos-nos uns aos outros, de encarnar-nos uns aos outros, de sentir como se torna potência ou impotência o que vivemos.

Ao contemplar os encontros, com e na obra que inaugura esta seção, e ao memorar a coordenação pedagógica, reconhece-se esta como sujeito de conexões — chamada por Sartori (2018) de *elos* e apresentada por Vilas Boas (2022, p. 243) como uma colcha de retalhos³⁰, ao poetizar:

A coordenação pedagógica é feita de muitos retalhos!³¹

Pedacinhos preciosos, cheios de vida e de história.
Nem sempre são os planejados, nem sempre são felizes, nem sempre são os melhores.
Mas tem vida, tem saber, tem interação, tem disposição, tem desafios, tem afeto, tem busca, tem aprendizagem, tem estudo e tem trabalho.

³⁰ Inspirada na poesia “Sou feita de retalhos” de Cris Pizzimenti. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

³¹ Poesia completa em:

VILAS BOAS, Selma Nascimento. “**Sou feita de retalhos**”: narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/2485442749618411.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

Com tantos retalhos, há muitos encontros e encantos.
Há muitos sorrisos, há muitos olhares, há muitas experiências.
Há muitas pedras e muitas pérolas [...].

Por todos esses encontros, que se constituem em e no cotidiano da coordenação pedagógica da Educação Infantil e que se confluem em interações, destacamos nesta pesquisa, sobretudo, as interações com as crianças. Sabemos que essas interações não ocorrem de forma isolada, mas estão vinculadas a outras linhas que estruturam esse cotidiano de retas e curvas, compondo um rizoma de encontros; também integrado pela formação continuada em serviço das professoras, momento em que refletem sobre esta cotidianidade relacional vivida, conforme sustenta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao se referir aos programas de formação continuada de professoras — entendimento que estendemos à coordenação pedagógica.

Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009, p. 13).

Reflexões que não engessam, não homogeneízam, mas que deslocam as profissionais de práticas de reprodução, sem autonomia, impensadas, para aquelas que as instigam a pensar os cotidianos como movimento e não como mesmidade, como espaços de invenções e não repetições, que não se capitalizam, sustentados na visão de Certeau (1998, p. 38): “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Com base nessa movimentação reflexiva, consideramos importante colocar em relevo duas palavras que já foram mencionadas diversas vezes até o momento e que continuarão a se avolumar nesta composição textual: cotidiano e interação. O que são? Por que destacá-las entre tantos *montes* que compõem este *Vale* textual? Será que linhas retas, homogêneas as definem ou curvas heterogêneas são as que as representam? Para esclarecer as lentes utilizadas pelas pesquisadoras para essas duas palavras-ações-contextos, as chamamos para uma conversa mais reservada.

3.1 COTIDIANO E INTERAÇÃO EM CURVAS CONCEITUAIS

Ao ler sobre crianças ou acompanhá-las na Educação Infantil é comum falarmos, escutarmos e ou observarmos as crianças em movimentos interativos, relacionais, culturais —

seja ao brincar, narrar ou experimentar — em consonância com a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12):

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

Diante dessa concepção, afirmações de que as crianças são heterogêneas em e com suas múltiplas formas de brincar, imaginar, narrar, experienciar, são expostas. Mas seria essa também a concepção de cotidiano que atravessa a Educação Infantil? As crianças da e na Educação Infantil, constituem e são constituídas em e por cotidianos heterogêneos, ou esses abarcam linearidades e homogeneias? Que cotidianos, afinal, se constroem, se abrigam e são abrigados nas interações entre a coordenadora pedagógica e as crianças?

O cotidiano tem sido objeto de pesquisa por diferentes áreas do conhecimento. Certeau (1998), por exemplo, ao investigar as práticas cotidianas, destaca a criatividade dos consumidores e mostra como as pessoas comuns utilizam táticas e estratégias para se apropriar dos produtos e espaços impostos pela sociedade, desafiando a ordem estabelecida pela chamada “antidisciplina”. Já Pais (1993, p. 108) em suas reflexões sobre a sociologia do cotidiano, evoca que o importante para essa sociologia é “fazer insinuar o social” e nos apresenta que,

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias. Mas também se costuma dizer que no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia-a-dia (sic) se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no ‘nada de novo’ do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.

Diante do exposto, cabe perguntar: seria esse cotidiano algo pronto e igual para todos? Mesmo nascendo em uma cotidianidade, que presentifica culturas e sociedade em formação já existentes, o cotidiano se mostra, ao mesmo tempo, singular e coletivo. Enquanto sujeitos, agimos na realidade que nos é apresentada, existente, mas não nos tornamos alienados a ela, pois elaboramos táticas para viver em sociedade. Tais táticas se erguem a partir de

significações e relações nos, dos e com contextos sociais e coletivos. São ações criativas, improvisadas, que permitem contornar limitações impostas pelas estratégias de poder. Na perspectiva de Certeau (1998, p. 46) a tática é “um cálculo que não pode com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro”.

Nessa relação de imposição de poder (estratégias) e nos contornos (táticas) somos constituídos e constituímos o cotidiano, a vida diária, o momento histórico, pois somos seres históricos, inseridos em um determinado tempo e espaço, quando um age sobre o outro, como André (2009, p. 13) expõe: “[...] um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e, como tal, determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico”. Sendo assim, um sujeito que, conforme defende da autora, se transforma ao mesmo tempo em que transforma o ambiente e, por meio dos significados, se objetiva nas interações.

No caminho desse entendimento, Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90) explicitam que o termo cotidiano abrange a dimensão criadora da vida em sociedade e os diversos modos do existir humano, produzidos e produtores de heterogêneos *espaçostempos* — grafados de forma indissociável pelos autores citados— nos quais a vida se realiza e é inventada. A partir dessa conceituação, que aponta para a diversidade de cotidianos, as autoras e o autor, sugerem a utilização do termo em sua pluralidade, demarcando realidades de significações e subjetividades. Mais recentemente, Ferraço e Alves (2023, p. 56) reforçam a sugestão de pensarmos o cotidiano no plural “[...] como fluxos, como redes em permanentes tessituras de devir, fluidas e abertas ao acaso, impossíveis de serem contidas ou representadas em suas potências e complexidades”.

Pluralidade de cotidianos por serem vida (Pais, 2003). Vida que também sugestionamos ser pensada no plural pela diversidade de pessoas, situações, contextos, táticas, histórias, que a integra. Vida cotidiana que, conforme o autor citado, é situada no banal-insignificante, mas também no que é significativo, histórico, original. Com isso, o cotidiano é “revelador, por excelência, de determinados processos de funcionamentos e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam” (Pais, 2003, p. 72).

Pluralidade constituinte dos sujeitos e sociedade, por conseguinte, dos espaços de Educação Infantil. Ao afunilar a amplitude dos cotidianos para o campo educacional, direcionando olhares para essa categoria que intercorre o cotidiano, André (2009) discorre

sobre o aumento do interesse por estudos ao que ela denomina como categoria “cotidiano escolar”, na década de 1980, diante o crescente número de pesquisas etnográficas. Defende a autora que esse movimento trouxe consigo o estreitamento dos conceitos atribuídos ao cotidiano escolar, ressaltando que os estudos iniciaram sendo feitos **no** cotidiano e não **sobre** o cotidiano — grifo das pesquisadoras para marcar a diferença teórico-prático entre ambos.

A referida autora ainda salienta como uma tarefa de urgência, a investigação das especificidades do cotidiano escolar, porque esses estudos

São fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (André, 2009, p. 13).

Cotidiano que se diversifica com os variados sujeitos, *espaçotempos* e suas significações. Embora os espaços de Educação Infantil tenham igualmente o papel socializador, a forma como os sujeitos se organizam nas suas relações — sendo produtores de especificidades locais no dia a dia da instituição — resulta no cotidiano próprio, conforme ressalta André (2009).

Essa perspectiva constituinte de cotidianos próprios responde a alguns dos questionamentos levantados anteriormente sobre se os cotidianos seriam únicos, lineares ou heterogêneos. Embora existam aproximações entre os cotidianos educativo-pedagógicos, também se observam distanciamentos e diferenças entre eles, o que é necessário e uma exigência na perspectiva de André (2009) para se romper com visões estáticas, repetitivas ou disformes do cotidiano. Nesse sentido, Pais (2003, p. 78) enfatiza que “o cotidiano não é apenas espaço de realização de actividades repetitivas: é também um lugar de inovação. A vida quotidiana não é apenas feita de rebotalho”.

Os cotidianos próprios, mencionados por André (2009), se manifestam nos cinco CEIs campos desta pesquisa, que mesmo localizados em uma única cidade e baseados em um currículo municipal exclusivo, possuem suas significações de *espaçotempos*, com suas singularidades e pluralidades constituintes de cotidianos próprios. Surge, então, as questões: será que esse cotidiano próprio é percebido pelos sujeitos da coordenação pedagógica em sua interação com as crianças? Ou o rompimento das visões de cotidianos estáticas, repetitivas emergem no dia a dia?

A partir desses questionamentos, retomamos nossos registros no caderno de conversas e pinçamos o tempo de despedida das crianças que frequentam meio período, por conta da faixa etária de 4 a 6 anos, em três CEIs, campo de pesquisa. Devido ao grande fluxo de famílias que chegam ao mesmo horário — 11h30 — para buscar as crianças, uma das coordenadoras pedagógicas da instituição se organiza para acompanhar as saídas, próxima ao portão de acesso, onde há também o segurança do CEI. Este CEI possui três turmas com essa faixa etária, totalizando cerca de setenta crianças, já que, segundo a coordenadora pedagógica, há vagas em uma das turmas, diminuindo o número que seria de setenta e cinco crianças no total. Essa ação de acompanhamento foi narrada pela coordenadora pedagógica e observada pela pesquisadora no campo.

Próximo das 11h30 [Patrícia] se direciona a um dos portões de entrada do CEI para acompanhar a saída das crianças de meio período. Por serem muitas crianças, costuma fazer isso, mas relata que nem sempre consegue, por estar em reuniões ou em outro afazer que a impossibilita. Em frente ao portão, que fica paralelo à porta da secretaria, há um banco para as crianças se sentarem. Entre o portão e o banco, Patrícia se localiza, de onde se despede de crianças, cumprimenta familiares e conversa com algumas professoras. Das crianças que estão no aguardo de seus familiares há uma menina que entra na secretaria, não consigo perceber se Patrícia a observa, mas, de onde está é possível. Ela fica de joelhos em uma cadeira e olha pela janela, quando diz que ficará ali, pois assim consegue ver sua mãe chegar. Resposta dada à profissional da secretaria que sugere que a menina espere seus familiares no espaço externo à secretaria. Até seu familiar chegar, ela fica nesta cadeira e sai assim que a pessoa responsável chega para busca-la, quando Patrícia se despede dela. Simultaneamente, outra menina se aproxima de mim. Estou ao lado de um balcão, próxima da porta da secretaria com o caderno e caneta, anotando observações deste movimento que a coordenadora pedagógica participa. A menina pergunta se sou a nova diretora, com a minha negativa e explicação do que fazia ali, ela sai da secretaria e volta ao corredor, espaço de espera das crianças até o familiar chegar, ali faz movimentos corporais como se fosse dança e logo um familiar também chega para busca-la. Observo as demais crianças, elas estão de pé conversando e segurando suas mochilas, algumas bem próximas das professoras. A maioria em movimento, sentam, levantam, brincam, o que provoca a queda do banco. Todas as crianças saem do CEI em torno de 15 minutos, algumas conversam com Patrícia na despedida, outras vão ao encontro dos familiares e saem rapidamente. Percebo que nem sempre Patrícia consegue se direcionar às crianças, por sua atenção ter sido solicitada por professoras ou alguma criança específica que lhe conta algo. (Observação e conversa, mai. 2024, corredor de acesso - CEI Anilda Batista Schmitt).

Em outro CEI de grande porte, com 6 turmas de atendimento parcial no período da manhã, o que totaliza mais de 120 crianças a saírem da instituição no final da manhã, acompanho o seguinte movimento narrado por nós nos registros sobre o campo:

11h25min Jéssica pega um microfone e vai ao portão de acesso ao CEI, fico próxima, observando. Percebo que na rampa de acesso, na área pública, há uma fila de homens e mulheres encostadas no muro, em espera e algumas crianças estão com suas mochilas sentadas em bancos, nas laterais do corredor do CEI. Jéssica abre o portão e no microfone fala o nome de crianças e das professoras. Conforme vai nomeando, as crianças acessam o corredor onde estamos, passam pelo portão e se encontram com a pessoa adulta que as veio buscar. A coordenadora pedagógica fala os nomes rapidamente, algumas inclusive com o sobrenome, as chamando a partir das pessoas que estão na espera. No início fico sem entender o que está acontecendo, depois entendo que ela identifica as crianças autorizadas a irem embora, nominalmente, som que amplifica para todo o CEI através da caixa de som.

Algumas crianças são levadas pelas professoras ao portão, às demais crianças é solicitado que esperem nos bancos que ficam nas laterais do corredor. Noto que as crianças se sentam acompanhadas de suas mochilas. Quando chega os transportes privados — topic — Jéssica lê nomes listados em dois papéis que estão em suas mãos, e uma fila de crianças passa em minha frente, depois por Jéssica, que segura o portão de acesso aberto e vão até a pessoa responsável pelo transporte que está na rampa que une a calçada externa do prédio e o portão de acesso. Terminado as pessoas que estavam na espera, ainda há crianças no aguardo de adultos responsáveis para lhes buscarem, então, conforme as pessoas vão se aproximando da rampa de acesso, Jéssica nomeia a criança e esta vai ao seu encontro. Este movimento acontece até próximo das 11h50.

As últimas crianças, por ter um espaçamento maior no tempo de saída entre uma e outra, Jéssica as chama e comenta algo com a criança enquanto ela se desloca para o portão, seja sobre a mochila, batom que usa. Quando sai do portão de acesso e se senta nos bancos, próxima de onde estou, pergunto se sempre aconteceu este movimento de despedida no CEI, Jéssica diz que não, que iniciou depois do ataque às crianças em uma creche da cidade, no ano passado – 2023. Fizeram isso para que não houvesse a circulação de muitas pessoas dentro do CEI (Observação e conversa, jun. 2024, no corredor frontal - CEI Olga Brehmer).

Já no CEI de porte pequeno, que possui somente uma turma de meio período no período matutino e uma no vespertino, não chegando a 40 crianças, observamos que a coordenadora pedagógica realiza outros afazeres enquanto acontece o tempo de despedida dessas crianças, que frequentam o período matutino:

Lenice está em uma mesa no corredor auxiliando uma das professoras na colagem de fotos. Elaboram como se fosse um rolo de filme com uma sequência de imagens de crianças. Estou próxima a elas com meu caderno e caneta para anotações. De onde estamos, extremo do portão de acesso, observo familiares chegarem para buscar crianças que estão matriculadas no CEI meio período. Eles adentram o CEI para busca-las, não consigo ver exatamente aonde vão, mas imagino pelo local que acessam, que seja a sala da turma ou espaço que leva à sala. A campainha do portão toca, uma professora escuta e comenta entre nós. Lenice de forma rápida solta as fotos impressas que segurava e caminha até o portão para fazer o atendimento de uma mulher que entra no CEI. Lenice a direciona para conversar com algumas professoras, quando entendo que não é familiar de crianças do CEI. Lenice a acompanha a um determinado espaço e depois volta para a colagem das imagens (Observação e conversa, mai. 2024, no pátio central - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Acompanhando esses três momentos, em dias e locais distintos, de acordo com as organizações dos sujeitos e suas significações nos *espaçotempos* históricos, as ações entre as coordenadoras pedagógicas são distintas, apresentam singularidades e organizações de cada coletivo em um tempo comum aos três CEIs. Diante disso, somos instigadas a acessar o conceito de cotidiano descrito no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, documento que fundamenta as ações dos CEIs campo desta pesquisa e que talvez possa traduzir as três experiências vividas e registradas. Nele encontramos, baseados em Barbosa (2006), que o cotidiano é mais abrangente que a rotina, sendo que ele “incorpora o espaço-tempo fundamental para a vida humana, onde acontecem tanto as rotinas repetitivas quanto pode acontecer o inesperado, a inovação, o extraordinário” (Blumenau, 2021, p. 39). Para Pais (2003, p. 46) “São nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas, de desvio”.

Inesperado desvio, que aconteceu no primeiro CEI quando observo as duas meninas se deslocarem do corredor para a secretaria por iniciativa própria: uma para aguardar seu familiar visualizando-o pela janela, e outra para se aproximar da pesquisadora, questionando quem eu era e o que fazia ali. Esse deslocamento do lugar previsto para a espera, sem um pedido prévio — que alguns poderiam classificar como indisciplina — é compreendido Certeau (1998) como “antidisciplina”. Trata-se de uma ação que recusa normas rígidas, subvertendo formas de controle, retirando as crianças das retas, iguais, imóveis, civilizatórias, para as curvas distintas, criativas, inesperadas, inventadas.

A invenção manifesta-se na forma como as crianças vivem esse tempo de espera. Embora haja um banco disponível para se sentarem e aguardar, elas conversam, mexem nas mochilas, deslocam-se do local previsto e inventam brincadeiras entre si. Esse *espaçotempo* é partilhado com a coordenadora pedagógica, que acompanha visualmente os movimentos das crianças. Durante os minutos que constituem a observação, não ouço pedidos para que sentem, mas o banco continua lá, à disposição, nesse tempo de espera.

Se focalizarmos o momento em que os familiares chegam para buscar as crianças no CEI, é possível observar similaridades quanto aos horários, à faixa etária das crianças e aos grupos de pessoas responsáveis por buscá-las: adultas e com algum vínculo afetivo com a criança. No entanto, também se evidenciam diferenças na forma como esse tempo é vivenciado pelas coordenadoras pedagógicas, no número de crianças e nos espaços de espera disponíveis. Trata-se de um *espaçotempo* de espera comum na rotina dos três CEIs, mas que é modificado

pela invenção de duas meninas que utilizam a secretaria para ressignificá-lo. Um tempo comum nos três CEIs — vivido de maneira diferente pelas três coordenadoras pedagógicas — por mais que essas profissionais não sejam mencionadas no excerto do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau que se reporta a esse *espaçotempo*, como tempo do dia a dia da instituição, em que se salienta:

[...] ao receber e despedir-se das crianças diariamente, pode-se potencializar ou fragilizar vínculos e afetos entre professores, crianças e familiares, por isso é tão importante planejar esses momentos. A acolhida e a despedida envolvem relações de sensibilidade e delicadeza no diálogo do professor com as crianças e famílias. O planejamento para esses momentos necessita de um olhar responsável do professor para que o espaço seja intencionalmente organizado, seguro, acolhedor e diversificado, evitando práticas repetitivas e rotineiras (Blumenau, 2021, p. 39).

Trata-se de um tempo que se repete diariamente nos espaços de Educação Infantil, definido por um horário específico escolhido por cada CEI para a saída das crianças. Embora repetitivo, ele é percebido nas instituições como um lugar no e do cotidiano, possível de modificações, transformações e rupturas por meio da atenção ao extraordinário. Mas, será que escutamos esse extraordinário? Ou nos ensurdecemos em sua presença? Barbosa (2013, p. 219), ao explicar sobre cotidiano, o define como “[...] o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas”.

Beleza encontrada nas táticas das crianças para sanarem seus desejos que se entrelaçam aos tempos de rotina, desejos que rompem com os ciclos repetitivos de espera compartilhados entre crianças e profissional da coordenação pedagógica, crianças e professoras, vistos por algumas pessoas como invenções e, por outras, como indisciplina. Repetição e invenção que se constituem e são constituídas no dia a dia dessas pessoas, nas interações sociais.

Diante da abrangência do cotidiano que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pelos sujeitos, pelas vidas, pelas belezas e extraordinariedades, pelas rejeições e resistências, revelamos a pertinência de pesquisas etnográficas no e sobre o cotidiano da Educação Infantil, para com elas “[...] tentar entender como operam, no seu dia-a-dia (sic), os mecanismos de dominação e resistência, de apropriação e rejeição, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conteúdos, atitudes, valores, modos de ver e sentir a realidade e o mundo” (André, 2009, p. 15).

Como esta é também uma pesquisa etnográfica de documentos, voltamos aos PPPs das cinco instituições campo da pesquisa, para nos encontrarmos com o conceito de cotidiano e em quais contextos é utilizado nesses documentos. No acesso, os termos cotidiano e cotidiana são apresentados de maneiras distintas em abordagens sobre a ação democrática e inclusiva, como acompanhamos no PPP do CEI Anilda Batista Schmitt (2024, p. 25): “Agir democraticamente nesse ambiente significa valorizar a diversidade, tornando a inclusão uma prática cotidiana, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância da participação, decisão e ideias dos outros”. O CEI Bertha Muller apresenta o cotidiano como ponto de partida para a educação inclusiva: “A Educação Inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano, onde todas as crianças precisam aprender e ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social”. Já o CEI Olga Brehmer, explana sobre propostas pedagógicas e cita o cotidiano como tempo-espaço:

As propostas realizadas devem vir de encontro com a realidade da comunidade escolar, sendo planejadas interações com significados e envolvimento da criança, respeitando a individualidade de cada um e dando espaço para a expressão de suas diferentes linguagens no cotidiano (CEI Olga Brehmer, 2023, p. 20).

No PPP do CEI Ingo Wolfgang Hering (s/d, p. 24-25), na seção que trata da abordagem curricular, encontramos o cotidiano também subentendido como tempo-espaço

O Cei Ingo Wolfgang Hering em todas as suas organizações é fundamentado no currículo do município de Blumenau, que traz uma forte importância no planejamento da vida cotidiana das crianças e registros como contação de histórias para conhecimento dos familiares, comunidade e de si mesmo.

Na explanação sobre conceitos científicos e espontâneos, no PPP do CEI Professora Maria Zimmermann (2023, p. 10) o termo “cotidianas” é reportado às vivências diárias “[...] os conceitos espontâneos são aqueles que o sujeito constrói a partir de suas experiências cotidianas, de maneira inconsciente e sem sistematização”.

Nos documentos não encontramos a definição explícita de cotidiano, contudo, os termos são subentendidos na leitura como rotina, espaço-tempo, indicativo para ações inclusivas e de ensino-aprendizagem. Há outros pontos que o cotidiano e as ações cotidianas são explanados nos PPPs, como ao citarem a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao discorrer sobre a formação continuada de professoras, entretanto, a escuta do extraordinário definido por Barbosa (2013), citada anteriormente nesta dissertação, não se apresenta explícita

nos documentos visitados, mas intencionada quando registram a importância de ouvir as crianças, considerando suas participações, opiniões e desejos.

Criança presente, participativa e considerada nas organizações dos cotidianos realizadas pelas instituições de Educação Infantil, também é indicativo de orientação na explanação textual descrita no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009, p. 09):

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

Pesquisar os cotidianos educativo-pedagógicos é nos embrenharmos em definições e situações diversas que englobam as relações e interações dos sujeitos, observadas nos encontros de vidas que se influenciam e se formam mutualmente nos contextos sociais, conforme sustentam Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90 – grifos do original): “Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermosensinar*mos, formamos e nos formamos”.

Os envolvimento que se formam e nos formam, apontados pelas autoras e autor, ocorrem de maneiras diversas entre os diferentes sujeitos das instituições. Contudo, nossas lentes aproximaram-se para uma visualização mais nítida das interações entre a coordenadora pedagógica e as crianças, a partir das quais aspectos do cotidiano foram percebidos e compuseram a contextualização reflexiva desta pesquisa. Para isso, seguimos o *leito* — caminho que os rios percorrerem — conceitual, que abrange a interação, permitindo-nos estar cientes por onde as *águas* dessa dissertação escorrem e se esparramam.

Interação, palavra viva nos textos sobre a cotidianidade da Educação Infantil e eixo orientador dessa etapa da Educação Básica, juntamente com a brincadeira, destacada nas DCNEI (Brasil, 2010), e localizada dez vezes no documento que descreve interações das crianças com outras crianças, com manifestações culturais, com o conhecimento, com a linguagem verbal, com a história afro-brasileira e africana, no cotidiano. O que possibilita a

compreensão de que a interação envolve as pessoas, e, nesta pesquisa especificamente, pessoas do e no cotidiano institucional.

Interação que é definida por Castanheira (2014, s/p. – grifos do original) como “[...] ação recíproca de dois ou mais corpos”, por realizarem ações que causam consequências para os participantes, dada a influência que essas ações provocam na maneira como nos vemos e como vemos as demais. A autora supracitada continua sua explanação sobre a palavra, e a explica em duas partes “*inter* ‘no interior de dois; entre; no espaço de’ e *ação* ‘ato ou efeito de agir’”.

Conceito que dissipa a compreensão de interação sem movimento, como uma ação que acontece sem reciprocidade, sem afecto, visto que compreendemos interação como ação, movimento, reciprocidade, rizoma. Conceituação que Cole *et al* (2007, p. 103), inspiradas na perspectiva vigotskiana, definem como um aprendizado que “[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Em estreita relação com o conceito de cotidiano, descrito por Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90 – grifos do original) como dimensão criadora da vida em sociedade — “[...] e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçostempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia” —, a interação e o cotidiano se movimentam e se conectam em linhas rizomáticas, incitando o rompimento com linhas de organizações hierárquicas tradicionais. Contribuindo para essa discussão, Pais (2013, p. 113) também aproxima cotidiano de interações, ao destacar que “É na experiência cotidiana que descobrimos o conhecimento tácito das interações sociais”.

Convém destacar que o conceito de interação nem sempre é utilizado isoladamente em sua definição; por vezes, vem acompanhado de outros termos. Considerada como ação entre dois ou mais corpos em fenômenos reticulares, os aspectos sociais são considerados nas pesquisas relacionais interativas, o que desvenda sua presença coletiva e recíproca. Todavia, nem sempre as interações serão denotadas por aproximações e/ou concordâncias, por vezes dissociam as pessoas, de acordo com a perspectiva de Pansani (2011, p. 63) na definição de interação social:

Conjunto das interações humanas, isto é, das ações e reações recíprocas por meio das quais os homens se aproximam ou se dissociam. [...] A interação é o característico fundamental da vida social: desde que um indivíduo esteja dentro de um grupo, está,

a cada momento, recebendo as influências desse grupo que, por sua vez, o influencia de algum modo.

Assim como a conversa — utilizada como metodologia nesta pesquisa — as interações também se constituem de tensões, conflitos e dissociações, por serem intrínsecas aos encontros, inclusive aos conceituais, que se distanciam da simples junção de corpos e reconhecem as diferenças entre as pessoas e seus diversos modos de existir. Nos estudos sobre a conversa como metodologia de pesquisa, ribeiro, souza e sampaio (2023, p. 35) elucidam que os conflitos e tensões presentes nas conversas nos conduzem a processos reflexivos e movimentos de interação, ao abordarem que isso acontece pelos diferentes “modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)...”. A autora e autores apresentam esses diversificados modos como o desafio no encontro com o outro, por ser provocador “pensar(se) *com o outro*” (p. 35 – grifos do original).

Pensar com o outro, como modo de pensar coletivamente sobre si, sobre os demais, sobre os *espaçostempos* que integram o cotidiano interacional dos e nos espaços de Educação Infantil, assim como requerem os princípios básicos descritos no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, instigarão ações onde “[...] se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito” e se dissipem “a reprodução em massa [que] sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades”, para assim questionar e romper “[...] com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas” (Brasil, 2009, p. 8).

Relações que compõem as instituições de Educação Infantil e que ao serem recriadas, repensadas, questionadas a partir da compreensão de interação como ação recíproca, horizontalizada — reconhecendo os diferentes modos de existir e pensar — viabilizam o rompimento de práticas adultocêntricas, eurocêntricas, androcêntricas e hierarquizadas tradicionalmente. Nesse contexto de ruptura, as interações entre adultos e crianças, assim como entre as próprias crianças, são retiradas da marginalidade³² para assumir a centralidade, juntamente com outros processos de interações. Tal perspectiva converge com o destaque feito por Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1287): “[...] de que as crianças estão sempre nos

³² Aqui pensada à luz da abordagem sociológica da infância, enquanto um processo de exclusão provocado pela acentuada diferença gerada, especialmente, pelo fator geracional, conjugado “aos efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais” (Sarmiento, 2005, p. 363).

ensinando e a oportunidade de assumir a escuta como princípio do trabalho nos aproxima delas, ajudando-nos a definir e redefinir práticas cotidianas”.

Escuta e participação coletiva estão descritas no PPP do CEI Olga Brehmer (2023), que identifica as crianças na listagem de colaboradores. No entanto, ao explicar sobre gestão democrática, o documento passa a utilizar o termo alunos para se referir às crianças.

Um dos principais objetivos da gestão democrática é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da instituição e da comunidade escolar no conselho escolar, ou seja, essa gestão permite a participação do coletivo: pais, **alunos**, docentes e funcionários nas tomadas de decisões (CEI Olga Brehmer, 2023, p. 29 – grifos nossos).

Assim como no PPP do CEI Bertha Muller (2023, p. 40) que também há a identificação das crianças como colaboradoras do plano de ação da instituição “A construção do Plano de Ação Coletivo conta com a participação de todos os segmentos, envolvendo famílias, crianças, professores, gestores, cozinheiras, serviços gerais e zeladoria”. A escuta e participação das crianças também é orientada através da escrita no PPP do CEI Anilda Batista Schmitt (2024, p. 19) ao discorrerem sobre as propostas pedagógicas.

As propostas pedagógicas são planejadas considerando a observação, a escuta das vozes das crianças e a mediação do professor. As atividades visam atender aos desejos, interesses e descobertas das crianças, estimulando a participação ativa no processo de aprendizagem. A organização do espaço físico e das vivências diárias é cuidadosamente planejada para promover o desenvolvimento integral, integração, autonomia, movimento, jogo simbólico, expressão, descobertas, exploração e experimentação.

Apresentamos apenas alguns exemplos registrado das possibilidades de interação horizontalizada entre adultos e crianças, nos quais se observa o reconhecimento da escuta e participação delas. Contudo, outros apontamentos são explanados nos PPPs e também em estudos sobre a participação das crianças, sendo que os mais memorados são advindos das brincadeiras, narrativas e desejos, principalmente quando nos voltamos às crianças de 0 a 6 anos e seus processos de interação social.

Como o localizado na dissertação de Araujo (2019, p. 28), ao tecer considerações sobre as culturas das infâncias, reflete que elas “[...] representam as produções das crianças a partir das interações com seus pares e com os adultos, através das brincadeiras, dos diálogos e da relação com as produções apresentadas pelos adultos em um processo dinâmico e

participativo”. Interações que corporificam as ações e reações recíprocas descritas por Pansani (2011), que visibilizam as crianças em relações horizontalizadas com os adultos.

Também visualizamos no PPP do CEI Professora Maria Zimmermann (2023, p. 30-31) ponderações sobre as brincadeiras e interações entre adultos e crianças:

A criança é um ser de natureza brincante e a brincadeira, assim como as interações, constituem os eixos estruturantes da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil que, antes de tudo, configuram um lugar de alegria e prazer para aprendizagens significativas. E aos adultos, que estão com as crianças, permitir-se entender o valor da brincadeira, em clima leve e de satisfação, envolvendo-se nos desejos espontâneos, apoiando e acolhendo o tempo necessário para a criança brincar. Entende-se que a criança tem o tempo próprio, seu, para brincar. Não o tempo do relógio, marcado pelo adulto.

As brincadeiras também ganham visibilidade no PPP do CEI Ingo Wolfgang Hering (s/d, p. 13) vinculadas à aproximação entre pares:

São fundamentais no processo educativo proporcionar momentos, de faz de conta, da imaginação, pois a aproximação dos pares e com os demais, que são permeadas pelas múltiplas linguagens, nos levam a realizar propostas pedagógicas com objetivos certos, que vão muito além do esperado, deixam o ambiente mais alegre, permitindo que as brincadeiras sejam um lugar de felicidade de realizações nas aprendizagens significativas.

Ao brincar a criança interage com questionamentos, desafios e descobertas que envolvem o mundo que compartilha com outras crianças e adultos em diferentes instituições sociais. Esse mundo, embora estruturado pelos adultos e culturas, se transmuta nas interações e brincadeiras pois as crianças também atuam como produtoras de cultura.

Analisando as brincadeiras das crianças, Prestes (2008) apresenta excertos de uma tradução da obra original de Vigotsky - *Igra e ieio rol v psikhitcheskom razvitii rebionka* – que a autora traduz como “brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” por entender haver distorções na tradução da obra realizada por outras autoras e autores, a começar com a palavra brinquedo, que traduz em seu texto como brincadeira.

Já para a criança muito pequena a brincadeira não se torna seu principal recurso de satisfação, de prazer, a coloca em igualdade e até mesmo diminuída em comparação a outras intensas experiências. Exemplifica com o ato de chupar a chupeta, quando afirma que os tempos entre o desejo e a sua satisfação, costuma ser curto.

Assim, retomando Prestes (2008), a brincadeira é uma forma de transição que a criança tem para realizar a separação da ideia do objeto, segundo a autora, uma tarefa tremendamente difícil, que costuma se fazer presente no cotidiano das crianças nos espaços de Educação Infantil, que acolhem suas invenções, criações, imaginações. Para a mesma autora (2008, p. 26), “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”, que a criança de pré-escola reage aos adultos por ter consciência das suas relações, sendo que a autoridade dos adultos lhes impõe respeito.

Já Cole *et al.* (2007, p. 122) utilizam o termo brinquedo na organização do livro “A formação social da mente” para detalhar que é o brinquedo o condutor na determinação do desenvolvimento da criança e sobre ele ainda expõe:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é a realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Parece que a curva discursiva desta dissertação foi maior que o imaginado. No entanto, abordar sobre interação com as crianças é adentrar às brincadeiras e aos seus desejos, visualizando como recursos de comunicação e expressão da realidade e do imaginário. Tais dimensões se fazem presentes entre criança entre crianças de diferentes idades, adultos, espaços, elementos materiais, constituindo-se no outro relacional. É uma ação de interior entre dois ou mais corpos, como reflete Castanheira (2014), que se influenciam mutuamente e instigam processos de significação tanto da criança como da pessoa adulta. Assim, o ato de brincar é provocativo de interações, mutações de cotidianos que explicitam conhecimentos.

Experienciamos um ato provocativo de interações e explicitação de conhecimentos em um momento de acesso a uma das salas de crianças no CEI Anilda Batista Schmitt.

Entramos as três — Patrícia, Renata e eu — em uma das salas do agrupamento de 2 e 3 anos; as crianças se aproximam de nós, nos abraçam, querem contar e mostrar muitas coisas. Quando percebo, cada uma estava em uma ação diferente. Patrícia falava de horários com uma professora, Renata conversava com outra profissional sobre observações de uma criança que será encaminhada ao CEMEA para avaliação da equipe multifuncional, quando um menino chega até mim e diz me olhando atentamente que estava fazendo um sorvete, mexendo uma colher de plástico dentro de um pote. Digo que gosto de sorvete, ele continua a mexer e fala ser de chocolate, retorno dizendo que gosto de sorvete de chocolate. Diz ser seu o sorvete. Falo que está tudo bem. Então me olha com o semblante sério e com um garfo de plástico nas

mãos, espeta algo imaginário dentro do pote e o traz em direção à minha boca, diz que aquilo era fruta e que era saudável, pra eu comer. Depois, diz comer um hamburguer e me oferece arroz e feijão, porque segundo ele é mais saudável. Me oferece na boca, quando preciso fazer o movimento de mastigação (Conversa brincante, mai. 2024, na sala de uma das turmas do CEI Anilda Batista Schmitt).

Brincando por poucos minutos, essa criança — que me vê pela primeira vez e me busca para interagir na brincadeira — revela conhecimentos acerca do que é considerado saudável ou não em nossa cultura, ao representar objetos sociais e reproduzir o gesto da mastigação no processo alimentar. Explicita também certos desejos e preferências pessoais.

Prestes (2008, p. 28) em seus estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, ao desofuscar ideias genéricas sobre as brincadeiras, revela que “O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras”. Regras que se fundam no mundo estruturado ao qual chega e que desde muito pequena já é envolvida, como se sentar para comer. Regras que também surgem das próprias crianças.

[...] o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência (sic) a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (Prestes, 2008, p. 32).

A emancipação das amarras e o agir na brincadeira pela linha da menor e maior resistência, inspiram minhas memórias acerca das duas meninas que se deslocam para a secretaria no tempo da despedida. Cientes da regra de não sair do CEI sem um adulto responsável, buscam por outro espaço — a secretaria — para se distanciar de onde estavam, e assim se aproximarem de suas satisfações de deslocamento. Ou do menino, que manifesta seu desejo de comer algo não saudável socialmente, sorvete e hamburguer, alimentos que não consumiria no CEI, mas que os tem a disposição de forma imaginária.

Observar as crianças em seus atos brincantes — em suas linhas de maior e menor resistência, em suas táticas de distanciamento das amarras — é a possibilidade de fazermos descobertas com relação aos seus desejos, seus pensamentos, suas experiências. É perceber as influências provocadas por elas, nelas e nos outros. É adentrar em questões interiores da criança

que são externadas em “liberdades ilusórias” (Prestes, 2008). Ver, ouvir, sentir a brincadeira é nos aproximarmos das crianças e suas relações criadas “entre a situação pensada e a situação real” (Prestes, 2008, p. 36).

A interação com as crianças, na qual a ação do brincar se manifesta com frequência nas relações humanas e baseia conhecimentos às crianças e aos adultos, às crianças e às coordenadoras pedagógicas, em movimento recíproco. Essa perspectiva dialoga com o que Vilas-Boas (2022, p. 104) declara em seus estudos sobre a abordagem histórico-cultural: “É por meio da interação com o outro e da interação com a cultura que o ser humano aprende, atribui significados ao seu fazer, constrói conhecimento, amplia repertório cultural, produz cultura”. Tais significações e relações, como destacam Ferraço, Santos e Alves (2018), constituem nossas subjetividades e orientam nossas ações no cotidiano.

Por todos esses encontros descritos — sobre o cotidiano, as interações e os sujeitos que os constituem e por eles são constituídos —, que se entrelaçam na integralidade, em e nos cotidianos institucionais, convém destacar dimensões abrangentes e relevantes aos estudos sobre os cotidianos integradores da Educação Infantil, a fim de conhecê-las mais de perto, conforme aponta André (2009, p. 15):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia (sic), apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas.

Diante do exposto, nossa lente de aumento voltada para a interação da coordenadora pedagógica e a criança, focaliza essa relação, mas não cerceia a possibilidade de captar relações, interações e ações cotidianas de diferentes sujeitos da Educação Infantil, que se emaranham às participantes da pesquisa na prática da sua função com as crianças, constituintes das linhas educativo-pedagógicas que contornam e permeiam tais interações.

Como registrado a seguir, quando acompanho Renata pelos diferentes espaços do CEI Anilda Batista Schmitt para observar sua interação com as crianças. Nesse momento, percebo que as professoras também se fazem presentes nesses espaços e, ao se direcionarem à coordenadora pedagógica — ou quando Renata se dirige a elas —, são citadas na escrita etnográfica, que considera essa relação integrada à interação entre coordenadora pedagógica e crianças.

Após, acessamos alguns espaços do CEI. No primeiro corredor, logo após a secretaria, Renata para na porta da sala onde estão os bebês e duas professoras. Falam sobre algumas crianças e a coordenadora pedagógica também conversa com alguns bebês, que a olham ali no portão, do lado de fora da sala. Continuamos e chegamos ao pátio coberto, onde algumas crianças brincam, no entanto, a maioria delas está na área descoberta, lateral do CEI. Não identifico a quantidade de turmas, mas percebo ser de diferentes idades, entre 2 e 4 anos. Renata vai até algumas professoras e outras vêm até ela. Falam sobre algumas crianças, as nomeiam, quando a coordenadora pedagógica pergunta sobre um menino — falando seu nome — a professora indica onde ele está e Renata diz que irá observá-lo. Vai até o gira-gira e roda o brinquedo com algumas crianças. O menino que observa está sentado próximo, brincando com a areia. Ao lado há o balanço, onde também impulsiona algumas crianças no vai e vem do brinquedo. Fica entre os dois brinquedos, conversa com as crianças, que lhe pedem para gira-las ou balance-las. Neste local, faço algumas anotações das observações em meu caderno, quando uma professora me pergunta se sou da SEMED, comento que não e explico o que faço no CEI. Ainda neste espaço externo, Renata conversa com professoras sobre o diagnóstico médico de algumas crianças. Entendo que a maioria deles estão relacionados ao autismo. Parecem surpresas com a comunicação de uma das mães que relatou a uma professora, sobre o filho ter laudo de autismo. Essas falas acontecem entre idas e vindas de Renata com as crianças, que a chamam para brincar ou que Renata vai até elas. Noto que se a coordenadora ouve uma criança chorar, vira rapidamente seu olhar a ela e busca saber o que aconteceu (Registro, out. 2024, na área externa - CEI Anilda Batista Schmitt).

Esse registro nos apresenta alguns dos encontros que profissionais da coordenação pedagógica vivenciam na atuação da função. Encontros que se tramam e tecem seus dias, seus cotidianos. Encontros marcados e improvisados, intencionados ou não. Encontros de corpos que interagem ou não, encontros que acontecem de diferentes formas, nos *espaçostempos* dos Centros de Educação Infantil. Encontros que revelam e ocultam, que emergem ou submergem assuntos, situações, pessoas.

Nem sempre os encontros ocorrem na presencialidade, há outras formas de encontros que também constituem esta pesquisa, como os encontros pelas trilhas dos estudos, das pesquisas, com os quais revelamos *montes*, recebemos lentes, nos aproximamos ou nos distanciamos. Estudos que fomos em busca para apoiar esta caminhada etnográfica.

3.2 EN-CON-(OU)TROS NOS ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os en-con-(ou)tros de uma pesquisa transbordam a presencialidade física e o contato direto entre as pessoas, sendo possível acontecer também através da flexibilidade em dissertações, teses, obras literárias e demais formas de estudo. Assim, para chegarmos ao Vale da Coordenação Pedagógica e trilharmos por diferentes encontros, escolhemos primeiramente

acessar caminhos que nos aproximam da Educação Infantil de Blumenau, buscando conhecer as abordagens pesquisadas com foco na primeira etapa da Educação Básica deste município.

Para isso, percorremos alguns repositórios, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, consultamos os repositórios de duas instituições que ofertam cursos de mestrado em educação na região — PPGE-FURB e PPGE-IFC — em busca de pesquisas que pudessem contribuir com este estudo. Essa consulta também nos permitiu conhecer, por outras lentes, a Educação Infantil pública do município, campo desta pesquisa.

Nesses repositórios, utilizamos inicialmente as palavras-chave “Educação Infantil e Blumenau”. Em uma segunda busca, com o objetivo de ampliar os resultados — sabendo que outras pesquisas voltadas para a Educação Infantil já haviam sido realizadas neste Programa —, no repositório da FURB utilizamos apenas a palavra-chave “Educação Infantil”, o que garantiu a exibição de mais estudos.

Dessas quatro plataformas — BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, repositório do PPGE-FURB e repositório do PPGE-IFC — retiramos as pesquisas que se repetiam em diferentes bases de dados e selecionamos os estudos que possibilitavam o acesso aos resumos, totalizando 16 dissertações, todas identificadas no quadro a seguir, elaborado pelas pesquisadoras. Todos os resumos foram lidos e, a partir dessa primeira leitura, a pesquisa de Novak (2021) destacou-se por sua escolha teórico-metodológica, assentada na Etnografia.

Quadro 3 - Levantamento: produção acadêmica sobre a Educação Infantil de Blumenau/SC

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC: BDTD; CAPES; BIBLIOTECA IFC E BIBLIOTECA FURB					
Ano de defesa	Modalidade	Autora Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2002	Dissertação	NAZARIO, Roseli.	A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil.		Sul
2016	Dissertação	SIMÃO, Diana Sueli Vasselai.	Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil.	Criança. Cartografia como método. Espaços. Educação infantil. Práticas discursivas. Políticas de educação.	Sul
2016	Dissertação	BONICKOSKI, Rosemari Formento	Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil	Cartografia como método. Estética. Educação Infantil. Políticas de Educação.	Sul
2018	Dissertação	RAUTENBERG, Jessica	Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade.	Hora-Atividade. Formação Continuada de Professores. Educação Infantil	Sul
2018	Dissertação	KOEHLER, Rafael	Teatro na educação infantil: entre o jogo e a performance	Pedagogia do Teatro. Educação Performativa. Estudos da Performance. Bakhtin e o Círculo. Programa Performativo para a Educação Infantil. Corpos.	Sul
2019	Dissertação	SILVA, Janainna da	Educação estética na educação infantil da rede municipal de ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos	Educação estética; Educação infantil; Projeto Político Pedagógico; DCNEI; RCNEI	Sul
2019	Dissertação	MATTOS, Garbareth Edianne de.	Experiências estéticas musicais: um <i>leitmotiv</i> para o desenvolvimento profissional docente?	Desenvolvimento profissional docente; Educação infantil; Experiência estética musical; Projeto Musicalização Infantil	Sul
2019	Dissertação	BONSENHOR, Tauana Patricia.	A ecoformação continuada de professoras religando saberes e sentidos num centro de educação infantil	Ecoformação; Formação docente; Educação Infantil; Análise Textual Discursiva; Princípios investigativos; Educação ambiental	Sul
2019	Dissertação	BERTAGNOLLI, Luciana Heloisa Alves Biss Silva.	Chegamos! E agora? Os atravessamentos do currículo para as crianças de 4 anos na escola	Criança; Currículo; Escola	Sul

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC: BDTD; CAPES; BIBLIOTECA IFC E BIBLIOTECA FURB					
Ano de defesa	Modalidade	Autora Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2019	Dissertação	MORETTI, Sheila Machado dos Santos	A passagem da criança da educação infantil para os anos iniciais e a construção inicial do “ofício de aluno”	Anos Iniciais; Crianças; Educação Infantil; Ofício de Aluno; Sociologia da Infância.	Sul
2020	Dissertação	MARCELINO, Cristina da Silva	Uma cartografia dos trajetos de gestoras da educação infantil	Cartografia; Cotidiano; Educação infantil; Gestor; Práticas	Sul
2020	Dissertação	BASSANI, Maite Daiana	Rotinas Culturais vivenciadas por crianças envolvidas pelo ideário típico alemão blumenauense.	Redes Interdependentes; Habitus; Ideário típico alemão blumenauense	Sul
2020	Dissertação	SANTOS, Magali Kramer dos	Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: a documentação pedagógica transformada em casos de ensino	Formação docente; Casos de ensino; Documentação pedagógica; Educação infantil	Sul
2020	Dissertação	CUNHA, Heloize Cristina da	Experimentar, investigar e vivenciar: mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um centro de educação infantil'	Formação de Professores; Educação Infantil; BNCC; Atividades Experimentais Investigativas; Educação Científica	Sul
2021	Dissertação	NOVAK, Regiani Francez	Institucionalização da infância: narrativas de crianças a partir de experiências na educação infantil e na família	Narrativas infantis. Institucionalização da Infância. Educação Infantil.	Sul
2022	Dissertação	GERALDO, Andréia Roncáglio	Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professoras no interior de Centros de Educação Infantil	Formação continuada. Coordenação pedagógica. Formação de professores. Educação Infantil.	Sul

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em:

BDTD: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 dez 2023.

CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 dez 2023.

Biblioteca IFC: <https://biblioteca.ifc.edu.br/>. Acesso em: 10 dez 2023.

Biblioteca FURB: <https://www.furb.br/pt/servicos/biblioteca>. Acesso em: 10 dez 2023.

Na continuidade da seleção, após a leitura dos resumos, identificamos pesquisas que abordam a formação continuada em instituições públicas de Educação Infantil, das quais destacamos os estudos de Rautenberg (2018), Santos (2020a) e Bonsenhor (2019), esta última abordando o conceito de “ecoformação”. Simão (2016) cartografa práticas discursivas sobre espaços na Educação Infantil, enquanto Koehler (2018) investiga o teatro nesta primeira etapa da Educação Básica. Silva (2019) e Mattos (2019) analisam, respectivamente, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) em relação à educação estética e as experiências estéticas musicais. Bertagnolli (2019) apresenta os atravessamentos do currículo para crianças de 4 anos na escola, e Moretti (2019) discorre sobre a passagem da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais, bem como a construção inicial do “ofício de aluno”. Cunha (2020), por sua vez, estuda a mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas.

Considerando o referido levantamento, uma das dissertações apresenta estreita relação com esta pesquisa, pois tem como sujeito profissionais da coordenação pedagógica da Educação Infantil de Blumenau, com foco na formação continuada dessas profissionais, assim como na formação de professoras. Intitulada “Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professoras no interior de Centros de Educação Infantil”, a autora Andréia Roncáglio Geraldo (2022, p. 33) disserta sobre “compreender as implicações da formação continuada da coordenação pedagógica da Educação Infantil à formação de professoras no interior de CEIs, visando qualificar sua prática pedagógica”.

Dada essa aproximação, a dissertação de Geraldo (2022) compõe as reflexões deste estudo, que também considera a formação continuada em serviço de professoras de CEIs de Blumenau como elemento do campo etnográfico, tendo profissionais da coordenação pedagógica como sujeitos da pesquisa. A formação continuada em serviço, investigada por Geraldo (2022), se avolumou em linhas vividas pela pesquisadora, com a iniciação no serviço público.

Após esses encontros com pesquisas que nos permitiram mirar a Educação Infantil pública de Blumenau a partir de diferentes lentes, retomamos a busca por outros trabalhos, especialmente aqueles alinhados ao objetivo desta pesquisa: analisar em que medida as interações entre coordenadora pedagógica e crianças oferecem subsídios para a formação continuada em serviço de professoras que atuam em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC.

Buscamos por aproximações nos trabalhos submetidos nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nacional e regional sul. Lembrando que essas reuniões se constituem em “um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área” (ANPEd)³³. Nossa busca analisou trabalhos que tiveram como sujeito a coordenadora e o coordenador pedagógico na etapa da Educação Infantil, considerando as especificidades da função diante da faixa etária das crianças, da organização dos *espaçotempos* e dos eixos que orientam as experiências educativo-pedagógicas, os quais se diferenciam do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As primeiras consultas foram realizadas nos registros das reuniões ANPEd, tanto nacionais quanto regionais. Nos encontros nacionais, a busca ocorreu nos grupos de trabalho (GTs) 07 e 08, destinados, respectivamente, à educação de crianças de 0 a 6 anos e à formação de professores. Já nas reuniões regionais, optamos pela região Sul, por ser a localização geográfica desta pesquisa, onde o acesso se deu nos eixos 05 e 06: o primeiro voltado a estudos acerca da Educação e Infância e o segundo à formação de professores.

A pesquisa sucedeu com a palavra-chave “coordenação pedagógica” e compreendeu o período de 2013 a 2023, por se tratar de um recorte temporal recente, que antecede uma década do início deste estudo e evidencia pesquisas atuais sobre a temática da coordenação pedagógica. O ano de 2013 é ainda marcado pela sanção da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB 9.394/96 e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar a educação infantil obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013, s/p), consolidando a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica.

Os trabalhos encontrados compõem quadros elaborados e apresentados ao longo desta seção. Ressaltamos que, nas reuniões regionais, o eixo 05 não apresentou resultados com a palavra-chave “coordenação pedagógica”. Assim, a sistematização das informações considerou apenas os registros localizados no eixo 06.

Nesses grupos e eixos das reuniões nacionais e regionais, localizamos 10 estudos; contudo, um deles estava acessível, apresentado na reunião nacional de 2023. Os demais trabalhos, acessados integralmente, são provenientes das reuniões nacionais de 2015, 2017, 2021 e 2023 e das reuniões regionais de 2016 e 2018, abordando diferentes aspectos

³³ Disponível em: <https://anped.org.br/historico/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

relacionados aos fazeres da coordenação pedagógica. Já nas reuniões nacionais de 2013 e 2019 e na reunião regional Sul de 2021, realizada em Blumenau, não foram identificados trabalhos sobre a temática da coordenação pedagógica.

Nos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais e regionais, destacamos Pereira (2015), que investiga o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil. Assunção e Falcão (2015), assim como Gaio e Cartaxo (2018) e Sartori (2018) abordam a formação continuada da e com a coordenação pedagógica. Kailer e Tozetto (2016) enfocam a formação inicial da profissional – coordenadora pedagógica. Nogueira (2017) analisa a ação da coordenação pedagógica permeada pela resistência, enquanto Barroso e Santos (2021) tratam da experiência social das coordenadoras pedagógicas. Machado e Brostolin (2021) discorrem sobre o olhar da coordenação pedagógica para as crianças e infâncias. Castro, Mendonça e Farias (2021) apresentam uma pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no GT 08 da ANPEd.

Esses estudos fundamentam o referencial teórico desta dissertação e são organizados nos quadros a seguir, permitindo a visualização de suas principais informações e contribuições.

Quadro 4 - Levantamento: trabalhos apresentados ANPED NACIONAL – GT 07

ANPED NACIONAL – GT 07 (EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS)						
Ano	Reunião N°	Local Reunião	Autoras Autores	Título	Palavras-chave	Região Pesquisada
2015	37	Florianópolis	PEREIRA, Jorgiana Ricardo	A coordenação Pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?	Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas	Não localizada
2021	40	Belém do Pará	BARROSO, Fabiana Pinheiro; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos	A experiência social das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil	Educação Infantil. Coordenação pedagógica. Experiência Social.	Sudeste
			MACHADO, Ednéia Maria Azevedo; BROSTOLIN; Marta Regina	Crianças e infâncias: O olhar do coordenador pedagógico da Educação Infantil	Crianças e Infâncias. Coordenador Pedagógico. Educação Infantil.	Norte
2023	41	Manaus	FALCIANO, Bruno Tovar	A produção científica sobre educação infantil no Brasil: três gerações de orientadoras	Texto não acessível	-----

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://anped.org.br/gt/gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Quadro 5- Levantamento: trabalhos apresentados ANPED NACIONAL – GT 08

ANPED NACIONAL – GT 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES)						
Ano	Reunião N°	Local Reunião	Autoras Autores	Título	Palavras-Chave	Região Pesquisada
2015	37	Florianópolis	ASSUNÇÃO, Ozelia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira	O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza	formação de professores; coordenação pedagógica; pesquisa-ação	Nordeste
2017	38	São Luiz do Maranhão	NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Coordenação Pedagógica: ação permeada pela resistência	Coordenador pedagógico, legitimidade, resistência.	Sudeste
2021	40	Belém do Pará	CASTRO, Iris Martins de Sousa; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de	Pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no GT08 da ANPED	Coordenador pedagógico; acompanhamento pedagógico; professor iniciante.	Não localizada

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://anped.org.br/gt/gt08-formacao-de-professores/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Quadro 6 - Levantamento: trabalhos apresentados ANPED REGIONAL - SUL – GT 06

ANPED REGIONAL - SUL – GT 06 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES)						
Ano	Reunião N°	Local da reunião	Autoras Autores	Título	Palavras-chave	Região Pesquisa da
2016	11	Curitiba	KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares	A formação inicial do coordenador pedagógico	Formação Inicial. Saberes do Coordenador Pedagógico. Coordenador Pedagógico.	Sul
2018	12	Porto Alegre	GAIO, Victoria Mottim Gaio; CARTAXO, Simone Regina Manosso	Formação continuada para o coordenador pedagógico: movimentos, possibilidades e limites	Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Teoria e Prática	Não localizada
			SARTORI, Jerônimo	Formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/a na perspectiva freireana	Coordenação pedagógica. Formação continuada. Pedagogia freireana	Sul

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://anped.org.br/reunioes-regionais-sul/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

No intuito de localizar outros estudos, acessamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os conjuntos de palavras-chave “Coordenação Pedagógica e Educação Infantil” e “Coordenação Pedagógica e crianças”. Para a primeira combinação, aplicamos os filtros “título” e os anos de publicação, entre 2013 e 2023. Já na segunda, diante da ausência de resultados em títulos, alteramos o filtro para “assunto”, o que possibilitou identificar duas pesquisas, sendo uma delas já registrada na busca anterior com o primeiro conjunto de palavras-chave.

A partir da consulta nessa plataforma, identificamos 11 pesquisas que tomam a função da coordenação pedagógica como objeto de análise, sendo 9 dissertações e 2 teses. Entretanto, não foi possível acessar uma dessas dissertações. Os dados referentes ao ano de defesa, à classificação do trabalho (dissertação ou tese), ao nome da autora ou do autor, ao título do trabalho, às palavras-chave e à região de realização da pesquisa estão organizados no quadro a seguir, permitindo uma visualização sistematizada dessas informações.

Outra busca realizada na mesma plataforma utilizou as palavras-chave “Coordenação Pedagógica e Interações”, aplicando inicialmente o filtro “título”. Diante da ausência de resultados, o filtro foi alterado para “assunto”; mesmo assim, nenhuma pesquisa foi localizada, indicando que não há registros disponíveis nessa base sobre essa combinação específica de termos.

Quadro 7 - Levantamento: produção acadêmica Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BDTD					
Ano de defesa	Modalidade	Autora Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2013	Dissertação	MENDES, Ana Cláudia Bonachini	Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional	Coordenação Pedagógica; Educação Infantil; Identidade Profissional	Sudeste
2014	Dissertação	MOREIRA, Karen Eloá Silva	A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagem na educação infantil	Educação infantil; Ambientes de aprendizagens; Coordenação pedagógica; Pedagogia da infância; Criança e direitos.	Sul
2015	Dissertação	TEIXEIRA, Andréia de Barros	A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar	Coordenador Pedagógico; Educação; Qualidade; Valorização	Sudeste
2017	Dissertação	SCHIESSL; Marlina Oliveira.	Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Formação continuada; Coordenador pedagógico; Gestão escolar; Educação Infantil	Sul
2017	Dissertação	SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de.	A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.	Ambiente escolar; Educadores; Estudo de casos; Educação permanente; Professores de educação infantil; Formação Escolas; Organização e administração.	Norte
2018	Tese	ARAÚJO, Janaina Cássia Cavalcanti.	Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	Coordenação pedagógica; Desenvolvimento profissional; Educação infantil; Formação; Liderança.	Sudeste
2018	Dissertação	ZANETTE, Jaime Eduardo.	Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Scripts de gênero. Educação Infantil. Sexualidade. Coordenação pedagógica.	Sul
2020	Dissertação	NOVAES, Joana Inês.	Reforma curricular na educação infantil: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica	Coordenação pedagógica, Educação infantil, Agir comunicativo, Reformas curriculares	Sudeste
2020	Dissertação	PAIM, Patricia Guimarães.	O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de ensino de Salvador.	Coordenação Pedagógica; Educação Infantil; Políticas Públicas Acompanhamento; Coordenadores educacionais; Educação de crianças	Nordeste
2022	Tese	PINTO, Keila Santos.	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês	Coordenação pedagógica; Formação docente; Bebês; Pesquisa narrativa	Sudeste

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

No avançar das buscas, a plataforma Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi acessada com o arranjo das palavras-chave “Coordenação Pedagógica e crianças”, escrito entre aspas como forma de direcionar a pesquisa aos títulos. Além desse, outro filtro utilizado relacionava os anos de publicações dos estudos, 2013 a 2023. O termo criança se une à coordenação pedagógica nessa busca, com o intuito de nos aproximarmos de estudos que abarquem a relação entre crianças e coordenação pedagógica — foco desta investigação — afinal, em corroboração com as palavras de Vilas Boas (2022), são as crianças a razão de ser dos espaços de educação, que a autora denomina como escola.

Outra justificativa para a escolha das palavras-chave mencionadas está relacionada ao número reduzido de resultados inicialmente encontrados na BDTD com esse composto, o que reforça o quanto são desejáveis e necessárias leituras que abordem a interação constituinte dos cotidianos dos espaços de Educação Infantil. Ainda assim, nesse primeiro movimento de busca, localizamos apenas uma dissertação. Diante desse número restrito, optamos por retomar a busca utilizando as palavras-chave “Coordenação Pedagógica” e “Educação Infantil”, entre aspas, o que resultou em 36 trabalhos. A aplicação dos filtros “ano” — considerando o mesmo período previamente estabelecido — e “área de conhecimento: Educação e Ensino” resultou em 28 pesquisas, sendo 23 dissertações e 5 teses. Desse total, identificamos que 5 dissertações e 1 tese já haviam sido localizadas em levantamento anterior na BDTD. Assim, para leitura dos resumos, selecionamos apenas os estudos não repetidos, que somam 18 dissertações e 4 teses, conforme é possível acompanhar no quadro a seguir.

Quadro 8 - Levantamento: produção acadêmica Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CAPES					
Ano de defesa	Modalidade	Autora/ Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2014	Dissertação	PEREIRA, Jorgiana Ricardo.	A Coordenação Pedagógica Na Educação Infantil: O Trabalho Observado E As Perspectivas Da Coordenadora E Das Professoras De Uma Creche Municipal	Educação Infantil; Coordenação Pedagógica; Prática Pedagógica.	Nordeste
2014	Dissertação	MACEDO, Sandra Regina Brito De.	A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Coordenação pedagógica; Educação infantil; Formação continuada	Sudeste
2016	Dissertação	SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da.	Programa de formação em venda nova do imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil	Conceito de formação; Estratégias formativas; Reflexão sobre a prática	Sudeste
2017	Dissertação	SANTOS, Luizyana Magda Coelho dos	O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores	Educação Infantil; Coordenadores educacionais; Professores de educação pré-escolar; Formação profissional	Sudeste
2018	Dissertação	FEITOSA, Ana Regina Azevedo	A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa	Coordenadora Pedagógica; Educação Infantil; Formação Continuada	Norte
2019	Tese	MACEDO, Sandra Regina Brito de	Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências	CEU; Resistências; Relações de poder; Gestão escolar; Identidades	Sudeste
2019	Dissertação	ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos	PNAIC; Formação continuada; Educação infantil	Sudeste
2020	Dissertação	JANDIROBA, Calila Fernandes Guimaraes	O Trabalho Pedagógico Em Uma Escola Da Educação Infantil No Município De Itapetinga-Ba: Um Olhar Sobre A Diversidade Cultural	Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Currículo; Diversidade e Interculturalidade	Nordeste

LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CAPES					
Ano de defesa	Modalidade	Autora/ Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2020	Dissertação	MELO, Karine de Abreu	Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico da educação infantil	Formação contínua; Coordenadores Pedagógicos; Educação Infantil	Sudeste
2020	Dissertação	MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira	Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	Coordenadores educacionais; Educação permanente; Professores de educação infantil.	Sudeste
2020	Dissertação	GIAVONI, Regina De Fatima Arraes	Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional	Coordenadores pedagógicos; Formação de formadores; O coordenador pedagógico e a prática docente; Formação de professores	Sudeste
2020	Dissertação	KENSCHIKOWSKY, Larissa	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil	Coordenador pedagógico; Formação continuada; Educação Infantil; Saberes docentes.	Sudeste
2020	Dissertação	ZAN, Aline Maria de Faria Borborema	Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo	Formação continuada em serviço; Educação Infantil; AVAMEC; São Bernardo do Campo. Escola da infância; práticas e fundamentos à luz da BNCC	Sudeste
2021	Dissertação	AGUIAR, Maria Jose de Melo e Alvim	Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil	Coordenação Pedagógica. Currículo; Educação Infantil. Narrativa Autobiográfica	Não especificada
2021	Tese	MACHADO, Edneia Maria Azevedo	Formação e atuação da coordenação pedagógica na educação infantil no município de Ji-Paraná-RO	Formação-Atuação; Coordenação Pedagógica; Educação Infantil.	Norte
2021	Dissertação	SILVA, Jucelia Vieira da	A formação continuada da coordenação pedagógica da educação infantil: uma experiência dialógica e colaborativa em primavera do leste-MT	Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Formação continuada	Centro-oeste
2021	Dissertação	MARQUES, Tatiane Pinto	Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS'	Coordenação Pedagógica; Educação Infantil; Identidade do Coordenador Pedagógico.	Sul

LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CAPES					
Ano de defesa	Modalidade	Autora/ Autor	Título	Palavras-chave	Região pesquisada
2022	Tese	VILAS BOAS, Selma Nascimento.	“Sou feita de retalhos”: narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil	Narrativas pedagógicas; Pesquisa narrativa; Coordenadora pedagógica; Pesquisa da própria prática; Educação Infantil	Sudeste
2023	Dissertação	PANCOTTO, Andre Luiz	A formação do coordenador pedagógico de educação infantil na perspectiva da educação crítico-emancipatória	Formação de coordenadores pedagógicos; Educação Crítico-Emancipatória; Problemática da realidade; Secretaria Municipal de Caieiras	Sudeste
2023	Tese	SANTOS, Alessandra Olivieri	A formação do coordenador pedagógico da educação infantil: memoriais e encontros reflexivos como possibilidades formativas	coordenação pedagógica; educação infantil; memoriais de formação; encontros reflexivos; (auto)biográfica	Sudeste
2023	Dissertação	SANTOS, Debora De Souza	Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na educação infantil no Distrito Federal	Coordenação Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Trajetória da coordenação pedagógica em Brasília. Círculo Autoavaliativo.	Centro-oeste
2023	Dissertação	MAZZETO, Iara Santos	A formação permanente de coordenadoras pedagógicas da educação infantil: qualificação profissional e impactos nas práticas pedagógicas cotidianas	Formação do coordenador pedagógico; Educação Infantil. Casa do professor. Método da cartografia. Qualificação profissional. Impactos da formação.	Sudeste

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Ao reunir os estudos localizados nas duas plataformas consultadas, o acervo final, após a exclusão das repetições, compôs-se de 26 dissertações e 6 teses que versam sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil. Em um primeiro movimento, para se chegar aos assuntos explanados, fizemos a leitura dos resumos dessas 32 pesquisas, etapa que possibilitou identificarmos aproximações e distanciamentos em relação à investigação em curso.

Uma aproximação mais fortemente evidenciada em 28 resumos refere-se à relação entre a coordenação pedagógica e processos formativos, sejam eles contínuos, iniciais, em serviço ou autoformativos. Dentre esses estudos, 18 ressaltam em suas palavras-chave — indicativo das ideias centrais de cada trabalho — o termo “formação”. Em alguns casos, aparece de maneira isolada, como em Seixas (2017) e Araujo (2018). Em outros, surge associado a diferentes composições: “formação continuada” (Schiessl, 2017; Macedo, 2014; Feitosa, 2018; Araujo, 2019; Kenschikowsky, 2020; Silva, 2021), “formação contínua” (Melo, 2020), “formação docente” (Pinto, 2022), “formação de professores e formação de formadores” (Giavoni, 2020), além de “formação profissional” (Santos, 2017).

Demais composições também são indicadas por outras pesquisadoras, conforme exposto no quadro apresentado. Entre elas, destacamos Zan (2020, p. 183), que elege os termos “formação continuada em serviço” — igualmente utilizados nesta dissertação —, conceituando-a como “uma oportunidade de trazer reflexões a partir da prática desenvolvida na escola, ela se configura, portanto, como uma aliada na construção da educação infantil que considere as especificidades da infância”.

Os diferentes processos formativos que envolvem a coordenação pedagógica, evidenciados neste levantamento, são caracterizados por Catanante *et al.* (2018, p. 141) como uma “via de mão dupla”. As autoras explicam que, “[...] ao mesmo tempo que este profissional como coordenador/a pedagógico/a tem direito à formação continuada, é ele/a também responsável pela formação dos/as professores/as com os quais trabalha”. Tal compreensão evidencia a intensa presença desse/a profissional no rizoma formativo.

Nos resumos, emergiram as necessidades formativas de professoras e da coordenação pedagógica, assim como as possibilidades formativas experienciadas pelas pesquisadoras e/ou participantes pesquisadas em diferentes contextos educativos. As formações do e no cotidiano também se fizeram presença em alguns desses resumos, que evidenciaram não somente a importância desses processos formativos, mas igualmente os

desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas com e nesses movimentos. Isso pode ser acompanhado em um excerto do estudo de Schiessl (2017, p. 72), ao explanar a organização de reuniões pedagógicas por parte de profissionais da coordenação pedagógica de Brusque/SC:

As participantes apresentam muitas preocupações em relação à reunião pedagógica. Percebo que organizar este momento não é algo tranquilo a CP. Questões como conteúdo, organização da pauta formativa, conflitos de grupo e a divisão do tempo pedagógico para tratativa de assuntos burocráticos são questões levantadas pelas participantes. As palavras “cursos e capacitações” surgem nas falas para referenciar eventos que a CP promove para a formação continuada dos professores.

Também acerca dos processos formativos, destacamos as observações de Paim (2020, p. 114), em pesquisa sobre o trabalho de profissionais da coordenação pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede de Ensino de Salvador, no contexto das políticas públicas. A autora expõe que “Verificamos que a atividade de formação no cotidiano da escola a ser desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas não se apresenta de forma sistematizada e, sim, de maneira mais espontânea, a partir dos acontecimentos de rotina”. Na mesma página, acrescenta: “pelo que pudemos perceber o trabalho de formação das coordenadoras se baseia nos saberes pessoais e profissionais, sem, no entanto, considerar o que definem as políticas públicas sobre o assunto”.

Políticas públicas, outra temática recorrente nas pesquisas que compõem este levantamento, engloba questões relacionadas à escassez de políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada das profissionais da coordenação pedagógica. Nesse sentido, destacamos as palavras de Araújo (2018, p. 136), que, apoiada em Placco, Almeida e Souza (2011), conclui “que é evidente a necessidade de políticas públicas de formação, a fim de dissolver ou ao menos minimizar as contradições relacionadas à sua atuação”.

Por mais que se evidencie a necessidade de políticas públicas de formação, isso não impede que a função formativa seja considerada inerente à coordenação pedagógica. Talvez seja justamente essa compreensão que fundamenta a necessidade apontada. Reconhecimento intrínseco presente em 28 resumos, os quais destacam o envolvimento dessa profissional em múltiplos afazeres constituintes dos processos formativos em diferentes localidades brasileiras, ressaltando a importância de que ela experiencie a formação continuada.

Destaque possível de ser acompanhado na dissertação de Feitosa (2018, p.109) realizada na cidade de Rio Branco/AC, através da qual explana “[...] visto que, como já foi

afirmado por mim nesse estudo, e muitas vezes pelos estudiosos da questão, na instituição educativa o papel delas [coordenadoras pedagógicas] é articular a formação continuada, sendo a principal responsável por essa ação”.

O estudo de Pereira (2014) evidencia, a partir da análise dos dados, a limitada colaboração da coordenação pedagógica nas práticas pedagógicas e na construção da profissionalidade das professoras, considerando como campo de pesquisa uma creche municipal específica. Por outro lado, outras pesquisas ressaltam a importância da participação dessa profissional em transformações resultantes dos movimentos formativos, o que também é referido por Orsolon (2009, p. 23)

[...] com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

A formação continuada — como atribuição e responsabilidade — considerada por muitas dessas pesquisadoras e pesquisadores como indissociável à função, atravessa-me enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica assim que assumi a função. O compromisso de responsabilizar-me pela formação continuada em serviço de professoras e demais profissionais iniciou-se no CEI Dr. Arão Rebello, em 2007, e perpassou diferentes CEIs de Blumenau até a chegada ao CEI Emília Piske, em 2020 — ano pandêmico³⁴, e desafiador, que, segundo o levantamento de produções, concentrou o maior número de pesquisas sobre coordenação pedagógica.

Marcando temporalmente o levantamento realizado, voltamos a atenção para os anos de defesa das pesquisas, nos quais percebemos que o maior número de publicações ocorreu no ano de 2020. Nos demais períodos de abrangência do levantamento — de 2013 a 2023 — houve publicações em todos eles, mas em número inferior ao de 2020, ano pandêmico, marcado pela educação não presencial. Seria esse o motivo de um maior número de

³⁴ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia em escala mundial, em decorrência da rápida propagação do coronavírus, que causou a Covid-19 e a necessidade de afastamento e isolamento social, oficialmente implementado no Brasil em março de 2020. Esse período, caracterizado pela morte de inúmeras pessoas e pelo descaso do governo brasileiro diante da gravidade da situação, abrigou impactos relevantes e irreversíveis para a vida das cidadãs, tanto adultas quanto crianças. Estudos sobre este período formam um dossiê, que recebe o título de “O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia”, organizado por Santos e Saraiva (2020).

publicações? Por que olhares científicos se voltaram à coordenação pedagógica justamente em um ano pandêmico? Será que a função foi percebida com mais intensidade por ter sido um período de mudanças bruscas nos processos de interação entre e com as crianças, famílias e profissionais da educação? Certas de que angústias e inquietações efervesceram nesse contexto, perguntamos: seria esse o motivo pelo qual a coordenação pedagógica e as coordenadoras pedagógicas surgem em maior número como sujeitos de pesquisa ou objetos de estudo? Acreditamos que as respostas a essas perguntas se constituem em possíveis objetos de estudo, o que resultaria em outra ou outras dissertações. Contudo, o presente levantamento emerge no ano de 2020, devido ao número de pesquisas defendidas sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil, deixando abertas as possibilidades de respostas a serem exploradas futuramente.

Sem respostas, nesta pesquisa, sobre essa averiguação que se transborda em possibilidades futuras de investigação, voltamos aos processos de formação continuada, que não foram interrompidos mesmo com os corpos distanciados pela pandemia, mas nos foram estranhados por ocorrerem por meio de uma tela fria, com a visualização de alguns rostos e a ocultação de outros, sem a possibilidade de nos entrelaçarmos nas falas e as terminar juntas, como muitas vezes acontece em um coletivo. Mesmo com chamadas de vídeo, cartas, ligações e mensagens — possibilidades criadas para aproximar a comunidade do CEI — o distanciamento foi marcado de forma imponente.

Foram longos meses de uma experiência que desejamos não vivenciar novamente, lembradas por Raquel como um período desafiador, marcado pelo aumento de responsabilidades. Segundo sua narrativa, em dezembro de 2024, durante nossa conversa realizada na sala dos secretários do CEI Professora Maria Zimmermann: *“A conversa nos leva a falar sobre o período da pandemia, o quanto foi desafiador para nós, sobre a exposição dos planejamentos, os registros nas plataformas, ‘eu vejo que a responsabilidade aumentou’*, segundo Raquel.

Foram questões educacionais, políticas e sociais que sufocaram e ceifaram vidas durante uma quarentena que parecia interminável, evocando o mesmo sentimento de quebra e ruptura que Novak (2021) narra em sua pesquisa com crianças, atravessada pela pandemia. Foi um ano de estranhar o que nos era tão familiar no CEI, as interações, a partilha de experiências, os afazeres educativo-pedagógicos e os processos formativos.

Processos formativos que são organizados por esta pesquisadora há 18 anos na função de coordenadora pedagógica, mas também enquanto diretora do CEI Professora Elzira Hornburg, entre os anos de 2011 e 2013 e coordenadora curricular na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, responsável pelo acompanhamento e formação das equipes gestoras de doze CEIs de Blumenau, juntamente com outra profissional, também coordenadora pedagógica da rede educacional blumenauense.

Estar na função de gestão, assim como vivenciar de maneira mais intensa a organização de processos formativos, possibilita conhecer as muitas realidades desta Rede Pública de Ensino. Diversidades comunitárias, culturais, espaciais, de práticas educativo-pedagógicas. Tal como, falas, pensamentos, opiniões, vivências, observações, estudos. A escuta, de maneira contínua, conquista e revê novos e velhos lugares, assim como desvenda não-lugares, que na perspectiva de Augé (2009) se emaranham e interpenetram aos lugares.

Gradualmente as formações, que talvez sejam recebidas por profissionais como formatadas, prontas, se transformam em conversas sobre o cotidiano — sobre o nosso cotidiano — em um processo de troca mútua, como na perspectiva de Najmanovich (2023, p. 2015 – grifos do original): “Conversar nunca foi uma mera troca exterior, um envio e recebimento de sinais ou mensagens [...], mas uma **troca mútua**, uma transformação em corpo-alma daquelas que participam dela”.

Conversas que possibilitam visibilizar o real cotidiano vivido e as “gentes” que, sobretudo, formam os espaços de educação e são reveladas nas palavras de Freire (2008, p. 145) como parceiras na constituição de sujeitos: “[...] Escola não vive sem Comunidade. A família, não vive sem Escola. Ambas fazem parte da constituição deste sujeito aprendente, cidadão responsável pelo bem comum”. Olhar para esses espaços de educação e percebê-los compostos por “gentes” e suas histórias, nos desafia, enquanto profissionais da coordenação pedagógica, a refletir acerca das

[...] tantas outras possibilidades que esta função abarca, marcando uma compreensão da educação como alteridade e espaço para estar junto, para escutar e encontrar o outro, se relacionar com ele, tocar, olhar e deixar ser tocado. Um encontro que promova incerteza, complexidade, não linearidade, subjetividade, singularidades e constrange práticas pré-concebidas (Scramingnon; Santos; Camões, 2022, p. 1301).

Romper com as linearidades e práticas pré-concebidas, exige mudanças, que no olhar de Freire (2008 p. 185) “[...] acontece num processo de pequenas e grandes descobertas”.

E quantas descobertas se cruzaram e se articularam nesses anos na Educação Infantil Pública! Descobertas que não se encerram, que continuam a ressurgir e serem garimpadas nas interações com as profissionais dos CEIs que atuei e atuo nas diferentes funções e outros, através de convites — geralmente realizados por um membro da equipe de gestão, para participar de processos formativos em diferentes CEIs de Blumenau.

Descobertas instigadas por crianças e seus familiares, que se unem à coordenadora pedagógica em um elo relacional, constituinte desta profissional e especificada por Sartori (2018, p. 02), como uma atribuição, pois “[...] cabe a coordenação envolver o coletivo da escola para projetar as ações pedagógicas, entrelaçando aspectos da realidade do contexto escolar”. Tal articulação também cria condições para

[...] abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública (Freitas, 2018, p. 129).

Nos abrir a um coletivo de pessoas tão distintas e semelhantes ao mesmo tempo, com suas vidas tramadas por linhas retas e curvilíneas — que ora se entrelaçam às minhas, ora não — assim como assumir o compromisso horizontalizado e participativo junto delas na perspectiva de uma escola pública de gestão pública e democrática, provocam andanças por outros caminhos, por outras trilhas ou, quem sabe, por linhas do rizoma da vida, o mestrado. Esta formação se aproximou vigorosamente a mim no ano de 2022, por meio do processo de seleção, e foi iniciado em 2023, no Instituto Federal Catarinense (IFC), no município de Camboriú.

A retomada dos estudos em uma instituição pública é intencionada por acreditar que “A escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática” (Freitas, 2018, p. 128). Educação pública habitada por esta pesquisadora, do Jardim de Infância ao Ensino Médio como estudante e como profissional da Educação Infantil há 23 anos. O retorno para habitá-la, enquanto estudante, mostra outros *montes* nesse vale educativo, que passam a ser visibilizados, outros descortinados ou distanciados pelas lentes fornecidas por este curso de Pós-graduação Stricto Sensu.

Essas lentes integram as linhas montanhosas que compreendem o intenso processo do mestrado, que transborda os leitos dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, assim como, professoras vinculadas diretamente a eles e à pesquisa de cada mestranda, provocam a visualização de apontamentos, elementos e indagações desconhecidos ou não explorados anteriormente. Com elas, somos encaminhadas e encorajadas a enxergar caminhos, espaços, outras linhas que intercorrem e constituem as montanhas do Vale, que os atravessam e nos atravessam. Com o mestrado foi possível me aproximar de montanhas que estavam distantes, distanciar-me de outras e passar a visualizar algumas que, de determinado ponto não era possível.

Ao explorar algumas dessas montanhas do Vale e perceber a existência de espaços invisibilizados ou pouco visíveis neste gigantesco aglomerado de terras e água — o Vale do Itajaí — metáfora e localização desta pesquisa. A identificação desta microrregião na pesquisa, nos disponibilizou um novo foco de observação na leitura dos resumos das teses e dissertações localizadas nos levantamentos de produções na BDTD e CAPES.

Por meio dessa análise, constatamos que, em 30 resumos, havia referência à localização geográfica da pesquisa. Dentre eles, 18 ocorreram na região Sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, onde se concentrou o maior número de pesquisas. Na região Norte identificamos 3 pesquisas, no Sul 4, no Nordeste 3 e no Centro-Oeste 2. O predomínio de resultados na região Sudeste já era esperado em um levantamento como este, por ser uma localidade com elevado número de instituições de Ensino Superior.

Registramos que, em relação ao estado de Santa Catarina, desconsiderando as pesquisas nas quais Blumenau estava incluída na composição da palavra-chave, há apenas um único estudo cujo campo de pesquisa foi o município de Brusque/SC, fato que reforça a relevância desta investigação. Contudo, não encontramos nenhum estudo assentado na diáde “coordenação pedagógica – criança”.

Díade que também foi transformada em lente para a leitura dos resumos do referido levantamento que fez uso das palavras-chave mencionadas anteriormente. Respectivo às crianças, as quais estão envolvidas na interação com a coordenadora pedagógica no cotidiano institucional, elas são citadas nos resumos com algumas variações termológicas, “criança, crianças, bebês, alunos”. Esses termos foram localizados em 12 das 32 pesquisas e são utilizados pelas autoras em abordagens sobre as concepções de criança, conforme Machado (2021) que anuncia que essas concepções não são neutras e influenciam na prática das

profissionais da Educação Infantil, o que também é declarado por Machado e Brostolin (2021, p. 02): “[...] a concepção de criança e infância deste profissional implica na sua atuação como coordenador sendo o responsável em acompanhar a formação e atuação docente na instituição educativa infantil”.

Já Machado (2021, p. 130) explana que quando a criança é considerada sujeito de direito, as práticas pedagógicas necessitam traduzir esse conceito e provocar rompimentos de concepções generalistas, sendo a formação continuada um contexto importante para essas reflexões. Afirma que,

[...] considerar a criança um sujeito de direito pressupõe pensar nas práticas pedagógica que traduzem esse conceito, implicando um rompimento com concepções e visões universais da criança e da infância, que ainda são recorrentes nas instituições de Educação Infantil, mesmo que os discursos sejam diferentes. Nesse contexto, chamamos a atenção para a importância da formação continuada da coordenação pedagógica nas creches e pré-escolas, que representa uma função que exige especificidades [...].

As crianças ainda são referidas por Moreira (2014, p. 05), quando versa sobre a promoção do direito das crianças, ao analisar as práticas da coordenadora e coordenador pedagógico que “contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagens criativos, instigantes, potencializadores de participação, de autonomia, de ricas e respeitadas experiências às crianças da Educação Infantil” e ao dialogar sobre a concepção de criança. Pereira (2014, p. 174) menciona as crianças ao socializar a fala de uma coordenadora pedagógica participante da pesquisa, “Quando indagada sobre o que acha do seu trabalho na creche ‘Cuidando e Pensando no Futuro’, a coordenadora pedagógica coloca a ideia de amor à profissão e às crianças como um referencial importante para sua permanência na profissão e para a sua atuação”.

As crianças também são citadas por Santos (2017), que ressalta a importância de conhecê-las e identificar os conhecimentos e informações que as meninas e meninos trazem de diferentes contextos para os espaços de educação, e diz que as coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos promovem desenvolvimento profissional ao proporcionarem o desenvolvimento das crianças. Araujo (2019) as inclui em sua análise sobre a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao questionar se ele (o pacto) respeita as crianças como sujeitos de direitos, com seus saberes e culturas.

Também são lembradas por Matos (2020) e Melo (2020) no que se refere à garantia dos direitos de aprendizagem e para identificar a faixa etária das crianças atendidas nos campos de pesquisa. Pinto (2022, p. 200) pesquisa sua própria prática profissional ao investigar a atuação da coordenadora pedagógica no acompanhamento do fazer docente nas turmas de bebês, quando versa:

A tomada de consciência que tive ao responder o outro, para além de desconforto e irresignação, trouxe-me aprendizagem e intensificou o desejo de pesquisar o cotidiano docente junto aos bebês, ao iniciar a constatação de que a pedagogia didatizada e burocratizada não cabe nos Berçários, já que os bebês, muitas vezes, resistem as nossas determinações, colocando-nos em um lugar outro, potente para o processo de humanização, não correspondente ao disciplinamento e a obediência, mas sustentado por princípios que prezam pela autonomia e liberdade. Se estamos abertos a aprender no dia a dia, os bebês deslocam-nos e desafiam-nos a todo o momento.

Marques (2021), em sua dissertação sobre a identidade do coordenador pedagógico da Educação Infantil, refere-se às crianças como alunos e discute as implicações dos processos de aprendizagem e formação humana. E Santos (2023), em sua pesquisa, reconhece a importância de múltiplas experiências às crianças, que serão articuladas em diversificados projetos com as professoras, sendo essa uma das atribuições da coordenação pedagógica.

As reflexões que abrangem o termo “crianças” ou suas variações, estão articuladas ao fazer docente para e/ou com as crianças, ao considerá-las como destino de suas ações, assim como dos processos formativos e até mesmo das políticas públicas. Scramingnon, Santos e Camões (2022), ao se referirem às políticas públicas, nos apresentam que as crianças são mais consideradas destinatárias das políticas públicas do que sujeitos dela. Ou seja, a criança é vista, é posicionada como destino final.

No que se refere à coordenação pedagógica, são escassos os registros que primam pela interação dessa profissional com as crianças, mesmo sendo reconhecida como presença constante no cotidiano dos espaços de Educação Infantil, o que evidencia a importância de ampliarmos os estudos da diáde coordenadora pedagógica – crianças. No levantamento realizado, identificamos aproximações dessa relação em diferentes pesquisas: na promoção de ambientes de aprendizagem para as crianças, analisada nas práticas da coordenação pedagógica por Moreira (2014); na percepção da coordenadora pedagógica e demais profissionais sobre criança, infância e diversidade cultural, conforme Jandiroba (2020); e na pesquisa de Marques (2021), que, ao investigar a identidade do coordenador pedagógico, trata da organização das

relações sociais na escola, como um importante papel dessa profissional, nessas relações, citando “os alunos”.

Contudo, entre as pesquisas localizadas no levantamento, destacamos a tese de Vilas Boas (2022), intitulada “Sou feita de retalhos”: Narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil, completando assim os 12 resumos analisados. Nela, encontramos o registro da existência de narrativas de crianças sobre como interpretam em relação ao que acontece na escola e na rotina da coordenadora pedagógica, ressaltando seus olhares como singulares. O destaque conferido à criança, em uma pesquisa que se propõe a investigar a prática da coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil, por meio de uma pesquisa narrativa da própria prática da autora, instigou o acesso textual para compor os estudos desta pesquisa etnográfica.

Para evidenciar a interação entre coordenadora pedagógica e crianças, buscamos nas palavras de Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1289) o aporte à defesa da participação das crianças na gestão democrática. Para as autoras, essa relação “[...] constitui prática educativa e formativa de responsabilidade das próprias instituições de EI, que atendem crianças de zero a cinco anos”.

Por meio do levantamento de dissertações e teses, salientamos as contribuições da coordenação pedagógica nos ambientes educacionais no que diz respeito à formação continuada das professoras da Educação Infantil, destacando a interação entre esses sujeitos. No entanto, a interação da coordenadora pedagógica com as crianças esteve pouco presente nos estudos selecionados até fevereiro de 2024, o que torna esta pesquisa uma possibilidade reflexiva sobre a interação constituinte do cotidiano da coordenação pedagógica, pois a criança “apresenta um outro olhar, uma nova interpretação, um excedente de visão que ajuda, a nós adultos e profissionais da educação, a olhar para a escola e para nosso trabalho de um outro modo” (Vilas Boas, 2022, p. 173).

Além disso, corroboramos com a ideia de que,

[...] o esforço em garantir o direito à participação das crianças na gestão democrática representa, para os profissionais de educação, um ato político que remete ao direito das crianças de serem consultadas e ouvidas, à liberdade de expressão e de opinião e ao direito a tomarem decisões sobre a realidade social que vivem (Scramingnon; Santos; Camões, 2022, p. 1301-1302).

Garantir o direito de participação das crianças nos mais diversificados contextos educativo-pedagógicos, é de responsabilidade das diferentes funções que compõem o quadro educativo das instituições de Educação Infantil que, no caso desta pesquisa amplia as lentes à profissional da coordenação pedagógica. Sendo assim, como esta participação é mirada pela coordenação pedagógica? É mirada?

**4 OUTROS EN-CON-(OU)TROS, NOVAS E VELHAS TRAMAS E O
TRANSBORDAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Figura 7 - Série RioAçu



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

Minhas experiências na função de coordenadora pedagógica, na etapa da Educação Infantil, ao longo de mais de uma década, instigaram o desenvolvimento desta pesquisa, que reflete sobre as atribuições da coordenação pedagógica, com foco na formação continuada em serviço das professoras da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Consideramos, ainda, que essa formação é inerente à função da coordenação, assim como os elos relacionais que incorporam o cotidiano desta profissional junto a suas parceiras de trabalho, crianças, famílias e demais membros da comunidade institucional.

São muitas as pessoas, situações e contextos que envolvem o cotidiano da Educação Infantil. Há retas, curvas, elevações grandes e pequenas, próximas e distantes e, entre elas, muitas escolhas a se fazer. Algumas apontadas até o momento, outras que se fizeram no decorrer da exploração das montanhas — os dados — visualizadas no processo da pesquisa, as quais incorporam este capítulo.

Como já dito, trata-se de uma pesquisa etnográfica que se explica “ou se autoexamina como um tipo de escrita” (Pratt, 2016, p. 63) com a qual pretendemos levar as leitoras e leitores, de acordo com Geertz (1998), a *estar lá* mesmo estando *aqui*, por conta da densidade que tentamos dar ao estudo.

A pesquisa etnográfica revela especial cautela na escolha da composição gráfica a ser utilizada nesta dissertação, precedendo algumas justificativas no esparramar da escrita, que, assim como as águas dos rios do Vale, acessam lugares nem sempre previsíveis, visíveis ou planejados, e também se deparam com o não-lugar, aquele que “não cria nem identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança” (Augé, 2009, p. 87). Esparramar, termo e ação que vinculamos à pesquisa etnográfica e a metodologia da conversa, pois se constituem processualmente com as participantes, com o campo e com as descobertas de uma pesquisa que se institui **com** e não **sobre**, extravasando os leitos previsíveis de uma pesquisa, assim como, das pesquisadoras e participantes, provocadas pelas mudanças decorrentes do deslocamento das águas.

Entre as escolhas da composição gráfica neste esparramar etnográfico, estão os termos “formação continuada e formação continuada em serviço”, explanados com base na realidade da cidade de Blumenau/SC. O primeiro — formação continuada — no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau é destinado a “[...] um ambiente profícuo de discussão em que se analisam as práticas realizadas e a teoria que as

orienta, favorecendo tanto o percurso formativo do professor como o percurso formativo da criança e do estudante” (Blumenau, 2021, p. 21).

No Currículo Municipal, o termo é utilizado para se referir tanto ao processo formativo organizado pelas profissionais que ocupam cargos na SEMED, destinado a toda a rede, quanto aos organizados pela equipe de gestão dos CEIs aos grupos específicos de trabalho. No entanto, nesta dissertação, utilizamos o termo de forma distinta ao proposto no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, conforme brevemente explicitado no capítulo introdutório deste texto dissertativo.

Tratamos como formação continuada os processos formativos que são organizados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mediados pela própria equipe ou por convidadas. Geralmente, com abordagens amplas, à luz das realidades municipal e atribuições das diferentes funções que compõem esta secretaria. A formação continuada é destinada às profissionais da educação, independente do cargo ocupante — professoras, professoras de apoio, coordenação pedagógica, secretária e direção —, do tempo de vínculo junto à prefeitura municipal e do caráter de contratação (efetivas e ACTs). Ocorrem, ora separadamente entre as distintas funções, noutras, com a junção de diferentes funções em um mesmo processo formativo. São caracterizadas através de editais municipais, que abrangem objetivos, locais, tempos de duração, temáticas e público-alvo.

Essa compreensão é reafirmada nos PPP dos CEIs — campo de pesquisa, como será detalhado a seguir. Para as profissionais do CEI Anilda Batista Schmitt (2024, p. 30), a “formação continuada se revela como um aspecto indispensável para transformar os profissionais da educação, capazes de realizar análises críticas sobre sua prática visando aprimoramento constante”. Já no PPP do CEI Professora Maria Zimmermann (2023), o entendimento de formação continuada é ampliado, abrangendo tanto iniciativas próprias de busca formativa, quanto formações em serviço e vivências cotidianas, além de relacionar o favorecimento desses processos formativos ao percurso do professor e da criança.

A formação continuada se torna, então, um ambiente profícuo de discussão em que se analisam as práticas realizadas e a teoria que as orienta, favorecendo tanto o percurso formativo do professor como o percurso formativo da criança. Por outro lado, o percurso formativo do professor se concretiza tanto nas vivências cotidianas quanto nas atividades educativas formais de sua área de atuação, nas formações específicas em serviço ou naquelas adquiridas por iniciativa própria (CEI Professora Maria Zimmermann, 2023, p. 38).

Todavia, nesta dissertação, o termo formação continuada em serviço, é empregado para representar o processo de constituição formativo contínuo, após ou paralelo à formação inicial de professoras, professoras de apoio, professoras de linguagem do movimento e musicalização, coordenadora pedagógica, secretária e diretora. Trata-se de uma formação realizada em serviço, em *lócus* e a partir das especificidades da instituição, organizada pela equipe de gestão de cada CEI.

Por haver professoras com contratação temporária, assim como, professoras de apoio e dos projetos de linguagem do movimento e programa de musicalização, a formação continuada em serviço também acontece paralelamente à formação inicial dessas profissionais, considerando que algumas delas, com vínculo temporário, ainda estão com a graduação em andamento.

Compreendemos, entretanto, que mesmo a formação continuada em serviço sendo realizada em espaços físicos fora do institucional — como museus, teatros, universidades, instituições de atendimento educacional especializado, casa de cultura, ateliês — consideramos em serviço por abordar especificidades e necessidades da realidade do grupo de profissionais de cada CEI, assim como pactuam Gama e Terrazzan (2018, p. 127):

É importante esclarecer que, centrar e vincular a formação de professores à escola não significa desenvolver ações exclusivamente “dentro do espaço escolar” do ponto de vista específico utilizado, mas sim desenvolver ações sempre ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretende efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas institucionais.

A defesa pela formação continuada em serviço, citada por Matiola (2023, p. 134) como “um direito adquirido por lei e as redes devem assegurá-lo”, também encontra respaldo em Nogueira (2017) e Sartori (2018). Nogueira (2017) amplia o debate ao explicitar as ações de resistência da coordenação pedagógica e a atribuição de coordenar relacionada à formação docente em serviço. Já Sartori (2018) ressalta a formação continuada em serviço como essencial nos afazeres da coordenação pedagógica, ao basear suas reflexões na perspectiva freireana. Geraldo (2022, p. 141, 142), em sua pesquisa na cidade de Blumenau, defende que “É olhar para onde se está, o que se construiu e transformou, para o que precisa ser (re)pensado e para como transformá-lo. É olhar para o CEI e refletir sobre ele”.

Na mesma perspectiva, Zan (2020, p. 147-175) declara: “[...] no que diz respeito às necessidades da Educação Infantil, a formação continuada em serviço surge para trazer

novos olhares e reflexões ao trabalho desenvolvido nas escolas, e, também, aparece como forte aliada ao processo de construção de uma pedagogia da infância”.

Registramos, ainda, que a formação continuada em serviço tem recebido diferentes nomenclaturas e formas de organização, de acordo com as concepções, estudos, planos de trabalho, pesquisas de estudiosas e das experiências das profissionais envolvidas no processo. Nesse contexto, a coordenadora pedagógica figura, frequentemente, como a responsável por articular e conduzir sua implementação nos espaços institucionais de educação.

Outro aspecto a ser destacado refere-se aos *espaçostempos* formativos que comportam a formação continuada em serviço. Nas palavras de Bodnar (2013, p. 208), trata-se do “[...] lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores”. Integram esses *espaçostempos* formativos — grupos de estudo de professoras; reuniões com familiares para tratar das especificidades das crianças, e não apenas para repasses informativos; reuniões em que ocorre a troca de experiências entre professoras e equipe de gestão sobre determinado grupo; além das reuniões de acolhimento com professoras que ingressam no CEI, geralmente iniciadas com a apresentação do PPP da instituição e com esclarecimentos acerca das concepções relacionadas à proposta pedagógica. São momentos compõem a formação continuada em serviço.

No entanto, reafirmamos que neste estudo, o conceito formação continuada em serviço é empregado quando fizemos menção unicamente aos momentos de reuniões pedagógicas organizadas pelas equipes de gestão dos CEIs de Blumenau, a partir de demandas específicas do local e grupo de profissionais que o compõem. Isso é, quando “[...] os saberes dos/as professores/as, bem como suas vivências no cotidiano escolar, devem ser consideradas [...]” (Matiola, 2023, p. 135), assim como, das crianças que também integram essa coletividade, tida como enfoque no processo formativo e de gestão democrática, que objetiva as reflexões colaborativas.

Ao analisar os PPPs do cinco CEIs - campo de pesquisa, há explorações reflexivas sobre a formação continuada e a formação continuada em serviço, lembrando que as compreensões e descrição de ambas se mesclam conceitualmente. Ainda percebemos que termos como formação interna e reunião pedagógica, também são citados nos PPPs em escritas sobre a formação continuada em serviço, como é observado no PPP do CEI Bertha Muller (2023, p. 36)

Para além da formação continuada em serviço organizada pela Secretaria Municipal de Educação, da qual os professores, diretor e coordenador pedagógico participam, o CEI Bertha Müller elabora anualmente um plano de formação interna com a finalidade de refletir e discutir sobre a prática pedagógica para aperfeiçoá-la e redefini-la, momento também para planejar ou replanejar estratégias e ações. As temáticas são pensadas a partir dos interesses dos profissionais e das fragilidades observadas. Estas formações podem ser organizadas para e pelo coletivo, para os professores por grupo etário ou mesmo na individualidade.

Do PPP do CEI Olga Brehmer (2023, p. 36) destacamos

A Formação Continuada para os profissionais acontece em quatro encontros pedagógicos no decorrer do ano, sem atendimento à criança. São realizados planejamentos com dois encontros para conselho de turma, com as duas professoras mais a professora de HAE no turno de trabalho previamente organizados, sem prejuízo ao atendimento da criança e nos momentos de hora atividade (HAE). Reuniões Pedagógicas e Formação Continuada Externa oferecida pela Secretaria Municipal de Educação são oferecidas através de web conferência.

Neste município, fica sob a responsabilidade da equipe de gestão — direção e coordenação pedagógica — organizar o que será abordado nas reuniões pedagógicas, como e onde acontecerão os encontros formativos, assim como elaborar o roteiro³⁵ para o planejamento de cada reunião pedagógica, que são deferidos ou indeferidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) após análise. As reuniões, geralmente, acontecem em seis momentos do ano letivo, em meses definidos no calendário de dias letivos organizado pela Secretaria Municipal de Educação; sendo esses momentos destinados às demandas, relevâncias formativas de grupos específicos de profissionais, incluindo as realidades de cada espaço de Educação Infantil.

No referido roteiro padronizado, há um excerto do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau que reafirma como o percurso formativo da professora se concretiza, o qual trazemos para colocar em destaque a compreensão desse percurso neste município:

[...] o percurso formativo do professor se concretiza tanto nas vivências cotidianas quanto nas atividades educativas formais de sua área de atuação, nas formações específicas em serviço ou naquelas adquiridas por iniciativa própria. [...] [sendo] eixos de atuação para formação continuada do professor: a reflexão da própria prática como elemento gerador de conhecimento pedagógico, o intercâmbio de experiências entre os pares, a união em torno de um projeto comum de trabalho, o estímulo frente

³⁵ O roteiro faz parte dos documentos de gestão, que são padronizados a todos os CEIs do município e preenchidos conforme planejamentos de cada instituição de Educação Infantil (Anexo A).

às diferentes dificuldades encontradas e a ascensão à inovação institucional a partir de experiências de inovações individuais (Blumenau, 2021, p. 21).

Baseadas nos apontamentos, selecionamos esse processo formativo para análise da pesquisa aqui apresentada, por estar enlaçado ao e no cotidiano da coordenadora pedagógica, que se envolve na organização, vivência, prática desses momentos formativos, de maneira intensa e intencional.

A coordenação pedagógica dos e nos espaços de educação tem sido envolvida em diferentes pesquisas nas últimas décadas, período em que as atribuições dessas profissionais estão sendo refletidas criticamente por estudiosas como Geraldo (2022); Pooli, Dias e Ferreira (2018); Sartori (2018); Nogueira (2017); Placco e Almeida (2009), que possuem como estudo em comum a formação continuada de professoras como uma das atribuições intrínsecas à função.

Dentre os estudos relacionados às atribuições da coordenação pedagógica nos espaços de educação, encontramos o acompanhamento educativo-pedagógico junto às professoras, a reformulação e a práxis do Projeto Político Pedagógico (PPP), as orientações e (in)formações à comunidade que compõe o espaço de educação, os elos relacionais, além da formação continuada em serviço das professoras e demais profissionais do quadro administrativo e dos serviços gerais, zeladoria e cozinheiras.

Assim como os estudos sobre a função da coordenação pedagógica vêm se ampliando, também se observa um crescimento nas pesquisas acerca da formação continuada em serviço, especialmente quando o foco é a Educação Infantil. Isso porque se trata de uma etapa que, em comparação ao Ensino Fundamental, foi incorporada mais recentemente à Educação Básica. Inicialmente vinculada à assistência social, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica com maior reconhecimento de suas especificidades a partir da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que dedica, no Capítulo II, Seção II, três artigos exclusivamente voltados à regulamentação dessa primeira etapa da Educação Básica: art. 29 (finalidade), art. 30 (organização) e art. 31 (avaliação).

Esses quase 30 anos de existência da LDB, envolve muitas discussões acerca da Educação Infantil, mas também cortes financeiros e ações decorrentes de concepções meritocratas, individualistas, segregadoras, preparatórias e antecipatórias, como pode ser citado para exemplificar, a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Diante

disso, constatamos que as características e especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica carecem continuar sendo discutidas, refletidas, estudadas, pesquisadas para que a defesa de uma Educação Infantil coletiva, democrática, equitativa, se fortaleça nacionalmente.

Esses estudos, pesquisas e discussões críticas também abordam a identidade das profissionais que a compõem, as crianças e suas famílias, as concepções, o cotidiano, as interações que envolvem essas adultas e crianças de 0 até 6 anos. Tratam de questões peculiares da área, dada as faixas etárias atendidas que demandam ser pensadas, pesquisadas em consideração às especificidades, sempre levando em conta o importante indicativo das DCNEI (Brasil, 2009, p. 7), de que:

[...] se tem mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Ao nos depararmos com essa composição de linhas que se cruzam e se emaranham no dia a dia dos Centros de Educação Infantil, novamente ressaltamos a coordenadora pedagógica em seu papel de “agente articulador”, conforme cita Sartori (2018, p. 01), com sua atribuição integradora de relações formativas, pessoais, locais e temporais, ao se colocar como elo entre as pessoas e as práticas educativo-pedagógicas³⁶. Interações que instigarão transformações de si, enquanto profissional, e de seus colegas de trabalho, crianças e familiares, através da contínua ação-reflexão-ação. O cotidiano da coordenação pedagógica é constituído por essa composição de pessoas, *espaçostempos*, vidas, ações, reflexões e processos formativos, por isso a relevância de tê-la como sujeito de pesquisa.

Como mencionado anteriormente, atuo no contexto da coordenação pedagógica na cidade de Blumenau há mais de uma década, envolvida com as atribuições na Educação Infantil. Trajetória iniciada nos contextos educacionais com as crianças como atendente e, posteriormente, assumindo a coordenação pedagógica experiencio a formação continuada em serviço com profissionais que compartilham esses espaços educativo-pedagógicos durante esse período. Na organização e ou vivência dos processos formativos, objetivamos a reflexão

³⁶ Expressão cunhada por Machado (1993) para dizer do caráter da intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação das profissionais adultas junto às crianças nas instituições educativas, nos planos político, institucional e pedagógico, propriamente dito.

crítica, a partilha de experiências, o diálogo entre as profissionais e as autoras e autores que referenciam esses processos.

O diálogo entre as profissionais da educação contribui para o processo colaborativo de constituição profissional. Contrariando os monólogos, o diálogo instiga a polifonia, “[...] leva à reflexão e potencializa a construção de processos e projetos, que podem ser concretizados de forma colaborativa e solidária”, sob o ponto de vista de Sartori (2018, p. 05). Diálogos polifônicos que incorporam o falar e escutar, barulhos e silêncios, opiniões em suas pluralidades.

Por intermédio do diálogo, parceria e coletividade, avistamos indícios da gestão democrática, que envolve diretamente as ações da coordenação pedagógica por estar embasada no PPP que tem como critério ser um documento de elaboração coletiva, que *abraça* as pessoas que compõem determinado espaço de educação. Assim como, as questões relacionadas à organização da estrutura física e de proposta pedagógica, que culminam nos processos de formação continuada em serviço, os quais envolvem diferentes possibilidades e especificidades nos e dos cotidianos de Educação Infantil, conforme visualizamos no PPP do CEI Bertha Muller (2023, p. 30)

A gestão no Centro de Educação Infantil Bertha Müller busca o diálogo e a mobilização de todos os membros da comunidade escolar, sempre procurando valorizar os momentos de trocas, de sugestões e de críticas para promover a reflexão e a proximidade de todos os segmentos que compõe esta comunidade.

As famílias, crianças, professores e demais membros da equipe escolar são incentivadas a participar de todas as vivências no CEI, não só aquelas que se referem a festas e promoções, mas também dos momentos de construção e reelaboração da proposta pedagógica, reflexão, avaliação e melhorias que visam qualificar a prática pedagógica e estrutura física da unidade.

Sobre o favorecimento da organização de formação continuada em serviço ocorrer, Sartori (2018, p. 02) reforça que “[...] a formação continuada no ambiente da escola favorece a interlocução para tomada de decisões, para pensar de modo adequado o processo ensino-aprendizagem, bem como os procedimentos para relacionar teoria e prática”. Assim como Sartori (2018), Christov (2003, p. 31) também contribui com reflexões acerca da formação continuada em serviço, chamada por ela como educação em serviço.

Uma reflexão importante em qualquer processo de Educação Continuada diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que uma das características da educação em

serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais [...].

No ambiente de trabalho ou em outro espaço físico, quando este é um local que contribua e contemple a reflexão da realidade daquele grupo de profissionais, crianças, famílias e os contextos vividos por esses sujeitos com e em suas especificidades, esse processo formativo reforça a indissociabilidade entre teoria-prática. Sobre essa indivisibilidade no processo formativo, Catanante *et al* (2018, p 140) enfatizam que: “A formação continuada do/a coordenador/a deve prever e favorecer discussões a partir de suas práticas, tendo como referência o seu local de trabalho e a troca de experiências entre os/as colegas, porém deve-se buscar por teorias que sustentem essas práticas [...]”.

Por mais que essa citação se refira à formação das coordenadoras pedagógicas, a inerência teoria-prática também é essencial na formação continuada em serviço das professoras, consoante com o excerto do PPP do CEI Anilda Batista Schmitt (2024, p. 31) na descrição dos objetivos específicos das formações continuadas: “Promover o crescimento pessoal e profissional, integrando teoria, prática e reflexão dos saberes construídos culturalmente [e] Qualificar os profissionais nas dimensões teóricas e práticas, garantindo uma atuação eficaz na Educação Infantil”.

Essa correlação das formações continuadas das profissionais da coordenação pedagógica e professoras acontece por haver o entendimento de que os processos formativos em serviço, experienciados por coordenadora pedagógica e professoras, se tecem no cotidiano institucional de maneira mútua.

Diante desses apontamentos, alguns questionamentos se apresentam: O que subsidia a formação continuada em serviço das professoras de CEIs públicos da cidade de Blumenau? Há trocas de experiências entre as profissionais que compõem o espaço institucional de educação? Quem são os sujeitos que alicerçam as trocas de experiências, os estudos, as reflexões na formação continuada em serviço de professoras? O que é revelado nas observações do cotidiano, é eleito para orientar o planejamento das formações continuadas em serviço? As buscas pelos subsídios da formação continuada em serviço percorrem e contemplam os indicativos das crianças? As crianças, partícipes do processo educativo-pedagógico nos CEIs, estão sendo visibilizadas como subsídios para a formação continuada em serviço de professoras?

Sendo elas, as crianças, o ponto de partida para o planejamento de todas as ações do cotidiano institucional, e também sujeitos constituintes da identidade profissional da coordenação pedagógica, como não as visibilizar nos *espaçostempos* formativos oferecidos às coordenadoras pedagógicas, bem como nos processos formativos que tais profissionais organizam para as professoras?

Para cada pessoa que ler esses questionamentos, possivelmente um conjunto de respostas surgirá de acordo com suas vivências, experiências, realidades, concepções. Sendo assim, esta pesquisa, entende a criança como partícipe de todo o processo educativo-pedagógico e corrobora com as argumentações de Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1300) quando argumentam que

O principal desafio das instituições de Educação Infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática, por meio de uma cultura de gestão pautada na participação coletiva, no diálogo, na escuta do outro e na partilha de saberes entre crianças e adultos.

Saberes das crianças que, por muitas vezes, são encobertos ou ignorados nos cotidianos dos espaços de Educação Infantil, assim como seus pedidos não ouvidos, ocupantes dos não-lugares, em relações marcadas pelo predomínio do adultocentrismo. Este, compreendido por Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) como cultura adulta de padrão superior e predominante de entendimento dos processos educativos na infância. Cultura adulta que conflita com a abordagem de Catanante *et al* (2018, p. 148) ao se referirem à coordenadora pedagógica e crianças, quando versam: “Se compete a esse/a profissional trabalhar com o/a professor/a, dando apoio e suporte ao trabalho realizado junto às crianças. O pedido de uma criança pode ser o disparador de um processo intenso de reflexão”.

No PPP do CEI Ingo Wolfgang Hering (2023) ouvir as crianças é descrito como um dos seus direitos, sendo assim, há orientações no documento para que suas curiosidades e questionamentos sejam considerados na elaboração de projetos. “Para que as propostas pedagógicas façam sentido para a formação integral e o desenvolvimento humano, análises, investigações e pesquisas sobre o que as crianças apontam de curiosidades e questionamentos nos dão subsídios para formulação de práticas e projetos” (CEI Ingo Wolfgang Hering, 2023, p. 20).

Esses processos reflexivos a partir da escuta das crianças, também advém da interação coordenadora pedagógica e crianças, como possibilidade orientadora da formação continuada em serviço e de estudos. A interação — coordenadora pedagógica e crianças — além de estar invisibilizada nos estudos, é pouco presente nos movimentos formativos oferecidos pela SEMED de Blumenau às coordenadoras pedagógicas: não se observa o aporte de indicativos que as ajudem a pensar e propor processos formativos nos CEIs que tomem as suas próprias interações com as crianças como o ponto de partida às reflexões.

Contudo, ressaltamos a relevância dessa abordagem nas formações continuadas por não ser uma prática simples, natural, perceber as crianças como sujeitos potentes, históricos e de direitos, conforme apresenta Vilas Boas (2022); para isso a autora pontua a exigência de muito conhecimento, assim como escuta atenciosa e disposição para mudanças, por parte da coordenadora pedagógica e demais profissionais envolvidos.

A sua integração aos aspectos da docência também é destacada, por contemplar com professoras ações educativo-pedagógicas com as crianças, visto que, como alerta Kailer e Tozetto (2016, p. 13) “É inegável que o coordenador pedagógico precisa compreender aspectos da docência, tendo em vista que cabe a esse profissional a responsabilidade de subsidiar o trabalho docente”. Diante dessa condição, não é possível a esse profissional o distanciamento, a inviabilização das crianças do cotidiano que compartilham, sendo elas o ponto de partida para o fazer pedagógico.

Ao reconhecer a partilha de saberes entre crianças e adultos, é necessário compreendê-los como partícipes dos processos de gestão democrática, perspectiva que identificamos em PPPs consultados e, em especial, nos cinco PPPs dos CEIs – campo de pesquisa. Destacamos, por exemplo: “A gestão democrática só funciona se houver trabalho coletivo, respeito às opiniões, às diversidades e à representatividade de cada pessoa que estiver envolvida na comunidade escolar” (CEI Olga Brehmer, 2023, p. 32). Ao considerar a expressão “representatividade de cada pessoa da comunidade”, entendemos a abrangência que inclui tanto crianças quanto adultos. Nesse sentido, a formação continuada em serviço das profissionais reverbera a gestão vivenciada e constitui-se também a partir dos indicativos de crianças e adultos.

Para que a coordenadora pedagógica tenha as crianças como ponto de partida das formações continuadas em serviço, enxergá-las, percebê-las, escutá-las, observá-las nos mais diferentes contextos e tempos do cotidiano institucional é fundamental. Assim como, relacionar

as especificidades do universo infantil aos processos formativos das professoras, instigar reflexões sobre os afazeres pedagógicos vividos e presentes nas suas realidades — elementos essenciais a serem considerados.

Nesse movimento, torna-se imprescindível analisar as interações da coordenadora pedagógica com as crianças, uma vez que tais análises podem provocar pesquisas e reflexões acerca da profissional que compõe a coordenação pedagógica e de sua interação com as crianças nos contextos da práxis profissional, elementos e sujeitos constituidores do “ser” coordenadora pedagógica. Essa inquirição possibilita, ainda, a (re)significação da formação continuada em serviço de professoras que partilham as ações educativo-pedagógicas em CEIs públicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

4.1 TRAMAS E TRANSBORDAMENTOS

As linhas que representam as interações cotidianas também nos levam e nos revelam a coordenação pedagógica por diferentes ângulos, a partir de estudiosas da função, como Placco e Almeida (2009), autoras referenciadas em diferentes pesquisas que envolvem a coordenação pedagógica, avistadas no levantamento de produções sobre a função, com a qual chegamos à Geraldo (2022) e Vilas-Boas (2002), pesquisas que mantêm relação estreita com a presente pesquisa. Assim como outras autoras e autores apresentados anteriormente.

Entre as linhas que compõem este Vale dissertativo, avistamos ainda uma pesquisa realizada por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) que apresenta o levantamento de produções entre os anos 2000 e 2012 — período anterior ao utilizado como filtro para esta dissertação — nas bases da CAPES e BDTD, com a qual vislumbramos caminhos percorridos pela coordenação pedagógica no período histórico antecessor ao elegido para esta pesquisa. Recorremos a essa produção acadêmica por entender que, assim como as obras de Maria Salette que representam parte de uma paisagem maior, o recorte temporal de uma pesquisa também é parcial de um tempo histórico mais extenso, o que não deprecia os caminhos percorridos anteriormente. Diante disso, o escopo teórico desta pesquisa também se encontra com o levantamento sobre a temática da coordenação pedagógica, realizada por Placco, Almeida e Souza (2011).

As linhas que compõem esta dissertação conduziram-nos até seis coordenadoras pedagógicas e um coordenador pedagógico de Blumenau, em cinco CEIs do município, que,

ao partilharem cotidianos e conversas com a pesquisadora, possibilitaram que realidades, por vezes heterogêneas e, em outros momentos, homogêneas em seus modos de organização do trabalho, gerassem dados descritos e analisados no corpo desta pesquisa, em diálogo com autoras e autores mobilizados. Entretanto, tê-las e tê-lo presentes neste momento de conversa consideramos essencial, pois são *as águas e as terras do vale* nas quais nos embrenhamos com presencialidade nas cotidianidades.

A imagem do início desta seção, agora recortada, retorna neste ponto do texto como representação focalizada dos encontros que inauguram textualmente esta reflexão, evidenciando os papéis e a própria identidade da coordenação pedagógica. Ao adentrarmos nas literaturas e pesquisas científicas no campo da educação,



constatamos a presença de variados textos e estudos que se debruçam as atribuições dessas profissionais. Neles, percebemos o crescimento das produções voltadas a essas e esses integrantes da educação, que se diversificam entre a construção de suas identidades profissionais nas diferentes etapas da Educação Básica, sua formação, atribuições, entre outros, conforme acompanhamos no levantamento de produções, apresentado.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 232) contribuem com estudos que versam sobre a coordenação pedagógica, a partir de levantamento de produções realizado pelas autoras, no período de 1981 a 2010, com o qual constataam que

O levantamento das produções sobre coordenação pedagógica, no âmbito da pesquisa ou da reflexão sobre a prática, revela que, nos últimos anos, tem havido um interesse crescente sobre o tema, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, da identidade profissional e da carreira, até abordagens mais focadas no sujeito, como aspectos subjetivos do CP, suas habilidades e competências, dentre outros.

As autoras destacam ainda que o crescimento mais expressivo das produções ocorre a partir de 2003, o que, para elas, revela tanto consensos acerca da relevância dessas profissionais nos espaços educativos quanto a necessidade de aprofundar a compreensão sobre suas funções e práticas, bem como de fundamentar princípios que orientem suas ações. Tais apontamentos continuam sendo identificados, reconhecidos, pormenorizados nas produções mais contemporâneas, conforme levantamento de 2013 a 2023.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 611), de igual modo compartilham levantamento de produções sobre o coordenador pedagógico — gênero masculino utilizado pelas autoras — nos anos de 2000 e 2012, por meio do qual expressam:

Os produtos dessas pesquisas revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis da educação, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício no cotidiano das escolas, não havendo, porém, menção ao coordenador de área, que é o foco da pesquisa em questão.

Os levantamentos apresentam diversificados *leitos* por onde as *águas* da coordenação pedagógica se esparramam, se encontram, afunilam e distanciam no decorrer do tempo histórico e dos processos de estudos, demarcando sua função relacional e formativa nas instituições de educação.

Diversidade também presentificada nas nomenclaturas que identificam a profissional da coordenação pedagógica no decorrer do tempo histórico pesquisado e nas visitas às produções referentes ao cargo — coordenadora pedagógica, pedagoga, professora pedagoga, supervisora, apoio técnico, orientadora, especialista. Denominações que se constituem historicamente nas vertentes atributivas da função e variam de acordo com o local de sua vinculação, conforme estudos de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 239):

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. Com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho.

No entanto, as autoras ressaltam que legislações anteriores à mencionada já permitiam a presença de profissionais no acompanhamento pedagógico, como é o caso do inspetor escolar. Documentos legais que foram sendo transformados pelas mudanças nas quais a educação é imersa, reverberando nas diferentes funções que a compõem, entre elas a coordenação pedagógica.

Ressaltamos que os aspectos históricos do percurso até a consolidação da função de “coordenação pedagógica” não constituem objeto central de análise desta dissertação. Contudo, recorreremos aos estudos de Machado (2021), Geraldo (2022) e Matiola (2023) com o intuito de compreender os caminhos trilhados por essa profissão/função, em consonância com

Watterson (1991)³⁷, para quem “A história é algo muito forte. Da história não se pode fugir, a história não se pode negar. Na história está o começo da história...”.

Essa história, percorrida e contada por Matiola (2023) no seu estudo sobre a coordenação pedagógica da e na Educação Infantil, apresenta o percurso histórico da função no Brasil, desde a chegada dos Jesuítas, em 1549, até a contemporaneidade. Sua pesquisa perpassa a figura do “prefeito geral de estudos”, que cumpria a função de supervisor, a qual se extinguiu com a expulsão dos Jesuítas na reforma pombalina. Entretanto, o supervisor ganha nova função de direção, inspeção, fiscalização e orientação de ensino.

Em abordagem sobre o inspetor escolar, nos anos de 1927, Geraldo (2022) explana sobre as ideias das atribuições pautadas na vigilância e punição, escreve que de 1920 a 1960 o supervisor escolar se responsabilizava pela parte técnica. Período que também contempla a criação dos cursos de pedagogia, que habilitava os ingressantes a exercer a função de técnico em Educação. Em 1961, ressalta a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, em 1964, em meio à ditadura militar, recuos educativos aconteceram e a “[...] função do então supervisor educacional ocupava um lugar de controle da eficiência dos demais membros da comunidade escolar” (Geraldo, 2022, p. 42).

Na década de 1990, o modelo tecnicista foi substituído por uma gestão democrática, quando a figura da coordenação pedagógica substituiu a do supervisor, formalmente definida na LDB 9394/96. Nesse marco histórico, Geraldo (2022, p. 40) evidencia que,

[...] a função da coordenação pedagógica acompanhou os avanços da Educação Infantil, principalmente após a LDB/1996, deixando de ser fiscalizadora e controladora – atribuições oriundas da supervisão escolar – até progressivamente se tornar a profissional responsável pelo trabalho pedagógico nas unidades educacionais, pela construção e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, bem como pela formação continuada em serviço.

Como se pode observar, as mudanças que implicam à coordenação pedagógica entrelaçam-se às da educação, sobretudo no que se refere às nomenclaturas que transpassam as atribuições e a identidade dessa profissional no Brasil, conforme tensiona Machado (2021, p.

³⁷ Extraído de uma tira de quadrinhos publicados em jornais de vários lugares do mundo, que tem como protagonistas “Calvin e Haroldo” (Calvin and Hobbes, no original) – Calvin um menino de 6 anos e, Haroldo, um amigo imaginário em forma de urso de pelúcia. Esses personagens, surgidos em 1985, foram criados por Bill Watterson, que toma como referência o reformador religioso João Calvino e o filósofo Thomas Hobbes.

112): “[...] percebemos que, para a figura desse profissional, além das questões de ordem de nomenclatura e, até mesmo, das atribuições, não há uma definição, causando, assim, uma fragilidade na identidade do profissional no seu local de atuação”.

Mudanças nacionais que, por conseguinte, implicam em Blumenau. História que se encontra, se cruza com a desta pesquisadora no ano de 2007, nesse município. Contudo, transformações já marcavam o percurso histórico da cidade, como aponta Bonickoski (2016) — apresentada em seção anterior —, uma das primeiras coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do município de Blumenau, ao relatar que iniciou na função em cinco unidades diferentes no ano de 1993.

Após esse período, o número de instituições pelas quais as orientadoras educacionais e supervisoras escolares eram responsáveis foi gradativamente reduzido até atingir a quantidade que há atualmente: uma coordenadora pedagógica em cada CEI com até 300 crianças, e duas quando a instituição possui mais de 300 crianças matriculadas e/ou dois prédios.

O ano de 2008, registra a mudança da nomenclatura na ficha funcional dessas profissionais, quando orientadoras, supervisoras e administradoras escolares da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, são nomeadas como coordenadoras pedagógicas. Para Geraldo (2022) a fusão entre as funções implicou ampliação da demanda de trabalho das respectivas profissionais. Demanda manifestada por Renata, Patrícia e Anderson, em nossa primeira conversa coletiva da e na pesquisa, evidenciada nas falas que emergiram a conversa à medida que os assuntos se entrelaçaram à apresentação do estudo e de seus integrantes. A seguir, apresentamos trechos dessa conversa, realizada em uma manhã de abril de 2024, que retratam anseios dessas coordenadoras e desse coordenador pedagógico, os quais, na subjetividade das falas, corroboram a ampliação da demanda de trabalho apontada por Geraldo (2022).

Neste encontro com o outro, participantes da pesquisa, nos apresentamos com falas que transcendem a identificação básica pessoal, de nome, local de trabalho, tempo na função. As falas também são carregadas de angústias e constatações relacionadas ao cotidiano da coordenação pedagógica, como o aumento de laudos médicos das crianças, diagnosticadas, principalmente, como autistas, e a necessidade de conhecer mais sobre [...].

Enquanto essas falas vão se avolumando na roda e se entrelaçando entre as vozes, as professoras dos CEIs são lembradas em experiências com as crianças e nas interações com a coordenadora pedagógica; quando as dificuldades com o uso do computador e a escrita, por parte das professoras, são enaltecidas, pois exigem a

mediação da coordenadora pedagógica nesses afazeres. Renata e Patrícia, que trabalham na mesma instituição de Educação Infantil, com aproximadamente 340 crianças e 60 professoras, partilham maneiras que se utilizam para fazer a intervenção de registros elaborados pelas professoras, como planejamentos, por exemplo, algo que nem sempre é aceito pelas profissionais. Enquanto falam, seus corpos vão se movimentando, manifestando certa agitação com o narrado.

Esses movimentos corporais com maior intensidade, assim como o tom de voz, também compõem sua comunicação — de Patrícia — ao relatar sobre a formação inicial e continuada das professoras, que lhe parece ser fragilizada, tendo a coordenação pedagógica a atribuição de suprir esta lacuna. Diante disso, Patrícia nos questiona, se é mesmo atribuição da coordenação pedagógica ser responsável pela formação continuada das professoras e professores.

Atendimentos e encaminhamentos a familiares das crianças matriculadas no CEI também estavam no assunto compartilhado, quando Patrícia e Renata relatam acontecimentos experienciados por elas, de encaminhamentos médicos, à assistência social e de acolhimento afetivo, principalmente de mães, que as procuram como suporte de escuta e apoio para questões pessoais. Ambas, relatam horas de escuta e encaminhamentos a familiares das crianças como parte de seus afazeres.

Ações consideradas pelas coordenadoras e coordenador pedagógico como burocráticas também são trazidas para a roda, em diferentes momentos da conversa, atravessando outros assuntos ou sendo principal naquele momento. Renata manifesta o avolumamento de registros, mexendo seu corpo de forma mais rápida e também nas palavras: “ata, ata e ata da ata”, comparando a função da coordenação pedagógica à da secretária escolar. Quando Patrícia questiona:

— “Será que esses registros todos é a coordenação que precisa fazer?”

Referente aos registros diários, Anderson, coordenador pedagógico de um CEI com 65 crianças, discorre acerca dos planejamentos. Compartilha conosco como realiza a mediação dos planejamentos das professoras, percebendo processual mudanças no período que está na coordenação pedagógica do CEI, apontando fragilidades no ato de planejar das professoras assim que iniciou naquele grupo, no ano de 2023. Em sua fala, ainda identifica aspectos a serem ressaltados com o grupo de profissionais daquela instituição ao que se refere ao ato de planejar (Conversa coletiva com café, abr. 2024, na FURB).

Por mais extensos que pareçam, optamos por manter os registros como forma de demarcar as falas de três profissionais da coordenação pedagógica de Blumenau, que, em três horas de conversas, relatam múltiplas atribuições e sentimentos que integram suas responsabilidades e movimentos relacionais em dois CEIs do município. Ações que não se restringem apenas às registradas, mas indicam a amplitude de afazeres da função, provocando *transbordar* das responsabilidades e atribuições da coordenação pedagógica descritas no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Blumenau, 2007b). Como as presenciadas nas observações do CEI Professora Maria Zimmerman, em diferentes meses de encontros, quando acompanhei Raquel fazendo curativos em crianças que se dirigiam até ela

em busca de atendimento. Um desses momentos é descrito no registro de nossa conversa, em dezembro de 2024.

Chego ao CEI no horário combinado com Raquel. Acesso o piso superior e logo encontro com a coordenadora pedagógica e um menino, no corredor do CEI. Raquel o senta em um banco para colocar um curativo, conversa com ele sobre o acontecido de maneira muito carinhosa. Percebo que o menino fica à vontade para contar o que aconteceu e manter o diálogo com ela. Curativo feito, a criança volta a brincar e Raquel se encaminha comigo até uma pequena sala [...] (Observação, dez. 2024, corredor interno do piso superior - CEI Professora Maria Zimmermann).

Assim como em situações narradas por Lenice durante uma conversa realizada em agosto de 2024, na mesa do pátio coberto do CEI Ingo Wolfgang Hering — local escolhido por ela, uma vez que a sala da coordenação pedagógica e estudos estava ocupada por professoras.

Instigo Lenice dizendo que ela gosta da correria, que havia afirmado isso quando falou sobre a escola de Ensino Fundamental, quando ela comenta:

—Eu gosto, assim, no sentido dessa questão pedagógica, mas qual é a correria que a gente enfrenta? Um quebrado, uma professora que precisa pra ficar na sala, pra ela fazer xixi, alguém que chega sem avisar, aí uma demanda que apareceu da cozinha, aí uma demanda que vem da limpeza.

E dá mais alguns exemplos:

— Você saindo daqui, eu, coordenadora pedagógica, vou pegar sei lá o que, um serrote, não sei o que, vou lá tirar aquela casinha ali do estacionamento que caiu e pode cair em cima dos nossos carros. Eu, coordenadora pedagógica, peguei um armário daqueles de ferro com seis prateleiras e trouxe nas minhas costas, de salto alto, em uma escada aqui e coloquei aqui.

Conta ainda, falando com o rosto próximo ao celular que gravava a conversa, que subiu em uma escada para pendurar um tecido que será utilizado na decoração da pastelada.

— Então assim, eu não paro.

Fala todos esses exemplos de forma aligeirada, representando seus movimentos nesses afazeres (Conversa, ago. 2024, em uma mesa no pátio coberto - CEI Ingo Wolfgang Hering).

As transformações historicamente materializadas ao cargo da coordenação pedagógica fluem por meio de nomenclaturas, da quantidade de instituições pelas quais são responsáveis, da compreensão do papel da coordenação pedagógica e de sua identidade. Na perspectiva de Marques (2021) essa identidade se constitui na prática, para além das atribuições, incluindo ainda a afirmação do sentimento de pertencimento. A autora justifica a definição sem maior precisão da identidade da coordenação pedagógica, por haver “[...] certa névoa que obscurece e não permite que se defina com maior precisão quais são as funções do

CP e por consequência se dê contornos à sua identidade” (Marques, 2021, p. 96) e reafirma que a identidade dessa profissional está em construção.

Também em seus estudos, Matiola (2023, p. 162) apresenta contribuições sobre a identidade das profissionais da coordenação pedagógica, por ela nomeada como supervisoras escolares, em relação à formação continuada “[...] enfatizamos a necessidade de investir na formação continuada dos/as supervisores/as escolares como forma de desenvolver uma identidade própria”.

Sobre o mesmo, consente Geraldo (2022, p. 94) ao mencionar que

Cada coordenadora pedagógica vai constituindo a sua identidade na coordenação de acordo com as interações que realiza, com as relações que estabelece, com a maneira como se vê e como percebe que os outros a veem. É um processo que envolve a coordenação e o contexto, de maneira evolutiva.

Atribuições e interações que incidem mutuamente na identidade da coordenação pedagógica, assim como das professoras com as quais convive cotidianamente. Interações, que perpassam por e com adultos e crianças, afetando a constituição de suas identidades, seus modos de viver a Educação Infantil. Interações que acoplam em seu âmago as relações sociais e interpessoais, complexidade do humano que, para Placco (2009, p. 59), envolve “[...] a formação de um ser humano que pode ser sujeito de transformação de si e da realidade [...]”.

Interações que Torres (2009, p.48) acrescenta como funcionais, ao sustentar reflexões sobre a interação da coordenadora pedagógica e de professoras, no sentido de resolver problemas e dificuldades, à medida que esses fossem temáticas das reuniões entre essas profissionais.

Essa construção processual identitária da coordenadora pedagógica — nem sempre evidente, reconhecida e visibilizada — é comumente vinculada às suas atribuições que são identificadas nos parágrafos anteriores e listadas por diferentes autoras e autores que pesquisam essa profissionalidade. Almeida (2009, p. 23), por exemplo, que descreve algumas ações de profissionais da coordenação pedagógica, a partir de relatos de coordenadoras pedagógicas de São Paulo:

A seguinte listagem de atividades aparece, com prioridade maior ou menor pra uma ou outra: organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico; organização do início dos períodos; relações formais e informais com direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores; leitura de redes e comunicados referentes

às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios; atendimento às emergências.

Além das ações listadas por Almeida (2009), podemos encontrar outras que envolvem o cotidiano da coordenadora pedagógica nos espaços institucionais de educação, como as possibilidades apresentadas por Nascimento, Couto e Cruz (2021, p. 279), ao remeterem à coordenadora pedagógica o processo de transformação dos sujeitos e também a relacionarem às múltiplas funções referidas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos³⁸.

Teixeira (2015) em pesquisa sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil de Belo Horizonte, ao escrever em torno dessa função nas instituições, disserta sobre o acúmulo de funções e a falta de legalização específica da coordenação pedagógica como impedimento para que profissionalmente se dedique ao acompanhamento da prática pedagógica e a formação das docentes.

Geraldo (2022, p. 116) elucida ações integradoras das rotinas dessas profissionais, como desafiadoras: “Os desafios da coordenação pedagógica são diários, principalmente se considerarmos as rotinas, que têm relação com o cotidiano da unidade, ocupam grande parte do planejamento da coordenação pedagógica e, por vezes, são interrompidas e replanejadas, devido às urgências”.

Matiola (2023, p. 155) apresenta a organização das formações como secundárias, já que as atividades diárias ocupam grande parte do tempo das profissionais da supervisão.

Mesmo à frente da formação continuada, o/a supervisor/a continua a realizar suas atribuições rotineiras. Além disso, existem os desdobramentos exigidos pelo próprio processo de organização da formação, que vai desde seu planejamento, passando pelo levantamento dos interesses e necessidades do coletivo e pesquisa de materiais até as demandas provenientes de professores/as decorrente da formação. Sendo assim, é possível que as tarefas diárias ocupem todo o tempo do/a profissional, tornando a organização da formação num papel secundário.

Ao transitar pelas autoras e autores que estudam as atribuições e funções da coordenação pedagógica, assim como, pelos relatos de profissionais da função em diferentes localidades brasileiras, acompanhamos as demandas que compunham os *montes territoriais* da

³⁸ Termo utilizado pelas autoras. Destacamos essa informação por entendermos que, ao seguir a perspectiva teórica de uma Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil, nos habituamos a tratá-las como crianças. No decorrer do texto outros apontamentos ajudam na compreensão do que aqui posicionamos.

função e são questionados por Nascimento, Couto e Cruz (2021) por gerar dúvidas ao que integra as suas atribuições. À vista disso, determinadas ações realizadas por essas profissionais, podem ser consideradas como desvio de função, o que é associado por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), em levantamento de produções, ao tempo utilizado com trabalhos triviais e sem foco.

Dúvidas que compreendem esses *montes territoriais* cheios de linhas, curvas, esconderijos, aproximações e distanciamentos, que intercorrem pelo *Vale* ou são interrompidas no que se refere às atribuições, compreensão do papel da coordenação pedagógica, identidade, políticas públicas específicas à função, reconhecimento, são enaltecidas pelas próprias coordenadoras pedagógicas e estudiosas do campo.

Em contrapartida, uma atribuição identificada facilmente — e com grande abrangência nos estudos e na prática da coordenação pedagógica — é a responsabilidade dessa profissional pela formação continuada das professoras. Notamos que a organização e vivência desses processos formativos se torna integrante da função dessa profissional, ao perceber grande número de apontamentos sobre as formações continuadas à coordenação pedagógica, como enfatiza mais um registro de Almeida (2009, p. 25), ao descrever a opinião de uma profissional da coordenação pedagógica, denominada como CP6 pela autora:

A maioria dos coordenadores concorda que:

O trabalho do CP é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço: favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o meio em que atuam e assim promover o desenvolvimento profissional dos professores (CP6).

Enfatizamos a inerência entre a coordenação pedagógica e a formação continuada das profissionais nas palavras de Catanante *et al* (2018, p. 148) que trazem às leitoras a reflexão sobre os aspectos intrínsecos à função: “[...] a partir dos desafios colocados à coordenação pedagógica, presentes no dia a dia da escola, a formação continuada e o conhecimento sobre a prática exercida pelos profissionais sob sua responsabilidade são intrínsecas à sua atuação”.

As palavras das autoras são reforçadas com o levantamento de produções desta pesquisa, que apresenta relevante número de abordagens sobre a formação continuada de professoras à semelhança de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235) em seu levantamento.

O que é recorrente nos textos analisados é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas.

Em uma terceira revisão de produções, realizada por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 611), também é socializado que “as pesquisas analisadas sugerem a formação continuada como a principal atribuição do coordenador pedagógico”. Estudos que se avolumam, em diferentes anos de abrangência, concernente à compreensão da relevante atribuição da profissão coordenação pedagógica e seus vínculos cotidianos.

A partir desses levantamentos, voltamos à pergunta da coordenadora pedagógica Patrícia: “*É mesmo atribuição da coordenação pedagógica ser responsável pela formação continuada das professoras e professores?*”. A resposta para a pergunta foi tecida na conversa entre diferentes autoras e autores, mas que instiga outras: O que é entendido por formação pedagógica? Como acontece o planejamento dessas formações continuadas em serviço das professoras nesses espaços de educação, campo da pesquisa? Como manter como ação contínua, ao longo do ano, isso que se tem convencionado como formação continuada?

Os questionamentos continuam ao perceber a diversidade de vínculos que constitui o cotidiano da coordenação pedagógica, dentre eles, “O que subsidia essas formações?”. Afinal, são tantas as relações, atribuições e interações que a envolve, que se considera importante e necessário planejar esses momentos, essas experiências formativas com o intuito de envolver as pessoas que compõem o espaço educativo-pedagógico e as realidades entre elas partilhadas.

Realidades e sujeitos que constituem o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada espaço, com suas especificidades e identidades. Realidades e sujeitos que elaboram e fazem o documento ser vivido, ser identificador do coletivo ao qual se refere, de maneira única. Sob a ótica de Sartori (2018, p. 02): “[...] é fundamental entender que cada escola é única, é singular, ou seja, tem identidade própria materializada no seu projeto político-pedagógico [...]”, que reverbera a cotidianidade da instituição e preza pela coletividade no serviço público.

Sendo assim, um indicativo subsidiador comum nos mais diferentes espaços educacionais é o PPP. Contudo, no âmago integrativo desse documento, quais desdobramentos, vertentes, sujeitos poderiam ser destacados como subsídios das formações continuadas em serviço na Educação Infantil? Cada profissional da educação, que responder a essa pergunta,

trará pontos relacionados às suas vivências, experiências, concepções, “[...] a sua história de cultura e da sociedade à qual pertence” (Placco, 2009, p. 57).

Diante disso, caberá à coordenadora e coordenador pedagógico — de maneira democrática — eleger prioridades e continuidades a partir de suas realidades, abranger princípios formativos provocadores da percepção da prática das professoras e das interações com as crianças, envolver distanciamentos e aproximações, pluralidades e singularidades deste e neste cotidiano a ser mediado, refletido, transformado.

Na perspectiva de André (2009) as investigações das especificidades do cotidiano escolar são consideradas urgentes. Especificidades cotidianas que se elucidam na formação continuada em serviço quando abrange a realidade da própria instituição de educação, defendida por Orsolon (2009, p. 23):

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Ao tornar essas reflexões formativas em instrumentos dinamizadores, promove-se o distanciamento das superficialidades e apatias e a aproximação de ações de transformação, explanadas por Freire (2008, p. 49): “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora [...]”.

A partir dessa citação, faremos uma curva neste registro para nos referirmos à prática e à teoria, ainda tratadas por muitas profissionais da educação como dimensões distintas, distantes e dissociadas. Esse distanciamento aparece, inclusive, em pedidos formativos de professoras, que solicitam que as formações continuadas em serviços abranjam mais prática e menos teoria. O que é tensionado no texto de Micarello (2005), intitulado “Formação de profissionais da educação infantil: ‘sair da teoria e entrar na prática’?”, de onde destacamos:

A fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, agravada pela própria fragmentação do trabalho do professor na sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, que muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas

quais o professor desenvolve seu trabalho e a óptica dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Micarello, 2005, p. 154).

A autora prossegue suas reflexões ao apresentar indagações sobre a formação, inicial e continuada, das profissionais da Educação Infantil, questões que se revelam essenciais a serem exploradas nos planejamentos das formações continuadas em serviço.

[...] como, na formação inicial, os momentos destinados à prática podem realizar a mediação entre questões teóricas e práticas, promovendo a reconstrução da teoria e a reformulação da prática? Quais são as condições que têm sido criadas para que os professores possam refletir sobre sua prática entre seus pares, nos contextos em que desenvolvem suas atividades profissionais? Qual o lugar da infância, como categoria social, na produção dos saberes que fundamentam a formação teórica do professor que atua na educação infantil? (Micarello, 2005, p. 154).

Bodnar (2013, p. 210) em seus estudos, expressa que a reflexão teoria-prática na coletividade destacará o trabalho pedagógico como um encontro “entre diferentes modos de compreender, ver e sentir as ações pedagógicas” das profissionais da Educação Infantil. Christov (2003, p. 32) exhibe sobre a indissociabilidade de teoria e prática, na perspectiva das ações humanas serem intencionadas, conscientes ou inconscientes e nelas haver aspectos teóricos.

Importante é sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre a teoria que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidade. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço de pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas.

Ações transformadoras integrantes do posicionamento teórico das práticas, das relações refletidas e conscientes entre teoria e prática e das avaliações dos contextos experienciados e implementados no cotidiano da coordenação pedagógica e consequentemente nas relações com os diferentes sujeitos que compõem os espaços de educação e o PPP.

Sujeitos que se relacionam, se influenciam, se constituem mutuamente. Sujeitos que interagem nos e com os espaços, entre si, elementos materiais, sentimentos e saberes: “Nesse espaço interpessoal e cognitivo, os professores identificam e legitimam a autoridade do

coordenador, percebendo-o como um mediador entre as ações da sala de aula, o projeto pedagógico mais amplo e as relações com os demais professores” (Torres, 2009, p. 50).

E as relações e interações com as crianças, também constituem esse espaço interpessoal e cognitivo, como são referidas e consideradas, sendo elas as que transitam nos grupos sociais — educativo-pedagógico e familiar — e interagem com professoras, coordenadora pedagógica, diretora e familiares. Assim, por considerarmos as relações com as crianças nucleares no cotidiano educativo-pedagógico e por ser essas adultas as responsáveis por garantir seus direitos, cada qual com suas responsabilidades específicas, como não as contemplar nos espaços interpessoais e cognitivos, apresentados anteriormente?

Como trazer as especificidades do cotidiano das crianças nos espaços educativo-pedagógicos para o processo formativo dos docentes, sendo elas o ponto de partida para o trabalho docente nesta etapa de suas vidas? As crianças, sujeitos que compõem os espaços de educação e, conseqüentemente, o PPP, são envolvidas nos planejamentos e vivências dos processos formativos de professoras? E se elas frequentam a Educação Infantil, etapa onde a constituição da oralidade está em definição, quando nem sempre a palavra é utilizada como meio de comunicação, como envolvê-las?

Diante dessas indagações e com o intuito principal desta pesquisa de analisar a interação coordenadora pedagógica e crianças, nos aproximamos neste momento da escrita, desses meninos e meninas que estão no cotidiano de profissionais da coordenação pedagógica e que, por sua vez, instigam outras questões a elas relacionadas.

4.2 EN-CON-(OU)TROS COM MOVIMENTOS E ESTRANHAMENTOS

Para continuarmos esta conversa, a obra da artista Maria Salette nos acompanha em uma posição (des)configurada, para remeter nossos olhos ao movimento e ao estranhamento. O movimento que define a interação na concepção de Mattos (2011, p. 63) ao afirmar que “Interação é movimento, porque existe uma nova atividade acontecendo a cada momento, existe um novo momento da história ocorrendo a cada movimento social”. Movimento

Figura 8 - Série RioAçu



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

associado por Serpa (2023) às nossas narrativas e as dos outros, às experiências de ambos, aos seus e nossos dizeres e enunciações.

Movimento que nos remete à criança que corre, pula, escorrega, esconde, dança em diferentes direções, faz curvas e retas, espalha-se, interage, mas também é contida, invisibilizada, diminuída. Movimento que leva e traz, assim como as águas dos rios. Movimento que é direcionado por leitões, quando nos referimos às águas, mas que os extrapolam no extravasamento delas. Movimento que é lembrado pelas linhas que constituem a obra e a posição como a mesma está sendo apresentada.

O estranhamento ao olharmos a obra nessa (des)configuração, é o que encontramos nos diferentes olhares ao saber que esta pesquisa está relacionada com destaque a interação entre coordenadora pedagógica e criança, e não da coordenadora pedagógica com outra pessoa adulta, sobre as quais comumente lemos. Estranhamento que também compõe a escolha teórico-metodológico-epistemológica deste estudo, com a qual para André (2009, p. 15) “[...] torna-se possível reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Reconstrução que proporcione visibilidade das crianças no cotidiano da coordenação pedagógica, com reflexões sobre esses estranhamentos que envolvem esta interação.

Ao reconhecer os estranhamentos presentes nas relações que envolvem coordenadora pedagógica e crianças, apoiamo-nos em Peirano (2014, p. 378) para refletir sobre o que nos é estranho, surpreendente e instigante. Pois, “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria”.

Vida e teoria entrelaçam-se na metodologia proposta nesta pesquisa: a conversa. Cotidiana para grande parte da população mundial, mas ainda estranhada e desconsiderada no campo acadêmico como possibilidade metodológica, a conversa rompe com padronizações e, quem sabe, transborda os limites impostos como única opção da ciência. Limites esses que restringem espaços processuais e de criação, tanto na multiplicidade quanto na singularidade.

Vida e teoria interligadas na metodologia proposta nesta pesquisa: a conversa. Cotidiana para grande parte da população mundial, mas ainda estranhada e desconsiderada por muitos no campo acadêmico como possibilidade metodológica, a conversa rompe com padronizações, ou quem sabe, *transborda* os limites impostos como única opção da ciência. Limites que restringem os espaços processuais e de criação na multiplicidade e singularidade

concomitantemente, “[...] vêm prontas as cartilhas metodológicas, o rol de procedimentos e instrumentos possíveis, os passos mais ou menos esquematizados... Pouco ou nenhum espaço sobra para a experiência do viver o processo, a invenção, a criação, a singularidade” (Sampaio, Orocena, Ribeiro, 2023, s/p).

Invenções e criações intrínsecas ao cotidiano e, conseqüentemente, às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, conforme descrição de Ferraço, Soares e Alves (2018). Para essas autoras e autor, a centralidade dessas pesquisas está nas práticas educativas, nas redes de *prácticasteorias* que surgem nos cotidianos e possibilitam conhecimentos, modos de conhecer e singularidades, em processos de movimentos e estranhamentos que levam à invenção, ao inesperado.

Movimentos e estranhamentos, também de caráter relacional e interativo, constituem os estudos e são considerados relevantes para reflexões das profissionais da coordenação pedagógica, especialmente quando nos reportamos à Educação Infantil. Ao contemplar as crianças como participantes na constituição do espaço educativo-pedagógico e do PPP —imprescindíveis para a existência da primeira etapa da Educação Básica—, torna-se essencial garantir sua visibilidade nos processos formativos das professoras. É igualmente importante que sejam ouvidas e relacionadas às leituras, estudos e partilhas de saberes dos processos educativo-pedagógicos que caracterizam esta etapa de educação. São elas que constituem integralmente o que envolve os seus cotidianos na conexão dos grupos sociais —educativo-pedagógico e famílias— juntamente com agentes da coordenação pedagógica.

São essas meninas e meninos que são citadas por Leidioneia e Raquel, coordenadoras pedagógicas do CEI Olga Brehmer e CEI Maria Zimmermann, respectivamente, como prioridade de seus trabalhos:

Durante a conversa, que aborda sobre situações partilhadas com as meninas e meninos do CEI, Leidionéia relata sentimento de amor pelas crianças: —“O que me segura é o amor, o carisma pelas crianças”. Além disso, reforça em diferentes momentos que as crianças são sua prioridade, que está lá, no CEI, para fazer o melhor às crianças (Conversa, abr. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Raquel relata que no início daquele ano, por questões médicas, a diretora se ausentou e ela assumiu as três funções por um mês, pois estava sem a presença da diretora e secretária, mas com a parceria das professoras, que lhe buscavam oferecendo-lhe ajuda, encaminhou as demandas naquele período. Diz não saber “como deu conta”, que sua prioridade eram as crianças e as professoras e que outros afazeres foi deixando. Prioridade que enfatiza ao relatar sobre seu cotidiano na coordenação:

— “*Largo tudo e vou. Elas estando bem, a gente realiza o nosso trabalho*”. — *sua fala se reporta às crianças* (Conversa, abr. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

Crianças que nem sempre são prioridade social e que, historicamente, foram — e ainda são — vistas como miniadultos, objetos ou seres fragilizados, sem fala e que precisariam ser civilizadas, tal como comparadas a seres selvagens que não entendem nossa língua, conforme Larrosa (2006). Criança apresentada como “portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição” (Larrosa, 2006, p. 186). Ao nos colocarmos à disposição das crianças, abrimo-nos a caminhos antes não observados por nós adultas, uma vez que até então utilizávamos lentes que não eram escolhidas para olharmos o cotidiano. Com novas lentes, veremos o transbordar das *águas* de seus *leitos* e o alcançar de lugares e não-lugares, não acessados anteriormente.

Todavia para isso, a desconstrução de concepções totalitaristas de criança se faz necessária, para que outras lentes conceituais ajudem na visibilização de crianças potentes, como atores sociais e na elevação de suas vozes, conforme nos embasa Larrosa (2006, p. 192):

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêem (sic) e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem (sic) poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz.*

Voz muitas vezes abafada, não ouvida, distorcida por pessoas adultas e por sistemas educacionais que reforçam totalitarismos em práticas históricas de reprodução educacional homogêneas e hegemônicas, que inferiorizam e ocultam as crianças e seus saberes. Tais práticas as colocam na padronização do *vir a ser*, mantendo-se no anonimato, no não-lugar, ao desconsiderar seu presente, seus saberes, suas histórias, relações e identidades. Voz que, na Educação Infantil, não se expressa somente pela linguagem oral, mas com todo o corpo, em exteriorização de sentimentos, movimentos, estranhezas, choros, confortos e desconfortos.

Voz que evoca outras formas de olhar às crianças. Olhar que transcende o simples ver viciado, acomodado, que por vezes mais invisibiliza do que visibiliza. Olhar que, nesta

pesquisa, evoca a intensidade do mirar trazida por Skliar (2011, p. 265)³⁹ “[...] creio que se trata de multiplicar las formas de mirar, de multiplicar las posibilidades de mirar todo aquello que las imágenes producen”. O autor também nos questiona⁴⁰: “¿Qué hay em essas miradas que, entonces, no se disponen a escuchar al cuerpo que habla?”. Corpo que fala e que, ao ser escutado, revela olhares únicos, olhares que nos apresentam *terras* já abandonadas na vida adulta ou desconhecidas.

Vilas-Boas (2022, p. 173) exhibe reflexões acerca do olhar das crianças, os relacionando a um outro ponto de vista de um “lugar único”, quando registra que a criança “[...] apresenta um outro olhar, uma nova interpretação, um excedente de visão que ajuda, a nós adultos e profissionais da educação, a olhar para a escola e para nosso trabalho de um outro modo”.

Tanto Skliar (2011) quanto Vilas-Boas (2022) identificam olhares únicos das crianças e das profissionais da educação — podendo ser também de outros segmentos sociais — capazes de excederem, escutarem, se multiplicarem; nesse cruzamento de linhas singulares e heterogêneas de descobertas, que fazem curvas, sobem e descem *montanhas*, se distanciam e evitam o totalitarismo, a hegemonia, a linearidade padronizada.

Sendo a Educação Infantil a etapa que atende crianças até os cinco anos de idade, conforme a LDB 9394/96 — redação alterada pela Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013)—, acrescentamos ainda as que completam 6 anos após a data corte — 31 de março do ano em que se realiza a matrícula. Essa etapa é habitada por crianças que nem sempre se utilizam da fala como primeiro meio de comunicação. Diante disso, como identificar suas prioridades, preferências, interesses, desinteresses, necessidades, para incitar diferentes lentes nas observações e mediações das professoras? Como trazer essas especificidades ao processo formativo em serviço, se elas não oralizam? O que as crianças nos dizem? As crianças, do cotidiano da coordenação pedagógica, são conhecidas ou desconhecidas por essas profissionais?

Essas interrogações nos levam para reflexões relacionadas às observações e interações com as crianças da e na Educação Infantil, percebendo-as como ativas da e na gestão democrática, em decisões, transformações e formações que envolvem a coordenação

³⁹ Tradução livre: “[...] creio que se trata de multiplicar os modos de olhar, multiplicar as possibilidades de olhar para tudo o que as imagens produzem.”

⁴⁰ Tradução livre: “O que há nesses olhares que, então, não se dispõem a ouvir o corpo que fala?”

pedagógica e demais profissionais do espaço educativo-pedagógico. Isso porque “[...] acreditamos que o fato de as crianças participarem da gestão democrática possibilita o exercício da autonomia e constitui prática educativa e formativa de responsabilidade das próprias instituições de EI, que atendem crianças de zero a cinco anos” (Scramingnon; Santos; Camões, 2022, p. 1289).

Ainda assim, garantir a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil não se limita a criar momentos de conversas ou de registros do que elas falam, como ilustrações de um texto, como nos alerta James (2019). Dar voz às vozes das crianças, como traz a autora, implica estar ciente com o que fazemos com essas vozes, carregadas de contribuições únicas nas perspectivas das crianças, não as reduzir ao sentido literal do que foi ouvido, “Trata-se também de explorar a natureza da ‘voz’ atribuída às crianças, como essa voz molda e reflete os modos pelos quais a infância é entendida [...]” (James, 2019, p. 233).

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 37) corroboram com essa defesa ao apontarem que deixar a criança falar não é o suficiente, mesmo tensionando que essa ainda é uma ação a ser conquistada no campo científico. Contudo, a efetivação do reconhecimento da inteligibilidade das crianças “depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaço e contexto privilegiados das vivências da infância”. Ouvir as crianças vai além do ato mecanizado, que simplifica a escuta, percorre considerações intensas e desconstruções de concepções que ocultam ou inferiorizam essas meninas e meninos, atores sociais. Diante dessa responsabilidade social, nos cabe ir ao encontro das palavras de James (2019, p. 243) que revelam volumoso *monte* reflexivo:

[...] ao refletir as complexidades das questões que enquadram o que as crianças dizem, ao invés de oferecer a simples mensagem de que gravar e relatar suas vozes é suficiente, pode possibilitar que as vozes das crianças sejam escutadas com maior disponibilidade e as suas perspectivas mais prontamente entendidas.

Assumindo essa responsabilidade com as crianças — que se emaranha aos montes de responsabilidades das coordenadoras pedagógicas com a formação continuada em serviço das professoras —, torna-se evidente a relevância dessas profissionais conhecerem as crianças que compõem o espaço educativo-pedagógico ao qual estão vinculadas. Ao partilhar seus conhecimentos com professoras e familiares, ao orientá-las e ao provocar transformações na relação entre teoria e prática com a realidade vivida pelas crianças, as coordenadoras

pedagógicas observam e se relacionam com os desejos, interesses, prioridades, dúvidas, desconfortos e curiosidades das crianças, manifestados não apenas pela oralidade, mas também por diversas outras linguagens.

Essa comunicação da criança, recebida e incorporada à gestão, às decisões, às formações, ao cotidiano, se apresentam como caminho efetivo para repensar práticas nos contextos educacionais, como propõem Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1300-1301):

No diálogo com as crianças, mais do que tê-las como interlocutoras, é preciso assumir uma nova discursividade em que a acolhida e a escuta não configurem apenas como estratégias pedagógicas, mas como caminho efetivo para repensar as práticas, a produção do conhecimento, a formação dos profissionais da Educação Infantil.

Pesquisar, refletir, estudar a prática pedagógica é também dialogar, acolher, ouvir as crianças que partilham esse processo junto às profissionais, sendo que ao trazê-las para a formação continuada, esta se apresentará genuína à professora que verá sua realidade incorporada aos estudos teóricos que regem o processo formativo em serviço, ao correlacionar teoria-prática. Para Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 36) “a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais”.

Diante disso, os pedidos das crianças, olhares, vozes, suas brincadeiras e interações, seus silêncios e distanciamentos, suas aproximações, descobertas e buscas, suas infâncias, compartilhadas com profissionais da educação nos mesmos *espaçostempos*, são subsídios enriquecedores da formação continuada em serviço de professoras.

André (2009) em seus estudos sobre os cotidianos escolares, sustenta que na cotidianidade cada sujeito revela suas formas particulares com que percebe e interpreta a realidade através de diferentes formas de comunicação. Sendo as crianças, também sujeitos desses espaços, possuidoras de suas formas particulares de revelar suas realidades, como não as considerar? Como enxergar essas revelações em um cotidiano tão dinâmico e movimentado como o da coordenação pedagógica? Como nos aproximarmos dessas diversidades tão próprias das crianças da e na Educação Infantil?

Participando! Partilhando de suas descobertas, hipóteses, conversas, brincadeiras, estranhamentos. Participando de momentos delas e de outros provocados pela coordenadora pedagógica, dos planejamentos, das experiências conflituosas, das argumentações que surgem não só com palavras, mas também com choros, com a expressão facial, com representações

corporais e sociais. Estando presente em seus cotidianos infantis, que são acessados e integrados pelas crianças em seus enredos brincantes e/ou quando elas considerarem relevante ter a presença da coordenadora pedagógica em suas conversas, decisões, ações a serem vividas em parceria.

Visibilizar as crianças no cotidiano de profissionais da coordenação pedagógica é desafiador quando se tem grande quantidade de ações protocolares a se resolver. No entanto, entender que elas constituem seus afazeres e atribuições, não sendo menos relevantes a nenhum deles, é necessário ser compreendido, considerado e ser vivido. Machado; Brostolin (2021, p. 05) ensinam que

[...] as ações desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas influenciam diretamente na qualidade do atendimento às crianças, considerando que essas ações estão carregadas de concepções e intencionalidades, não sendo neutras, pois trazem suas experiências e vivências, tanto pessoais quanto profissionais.

As ações da coordenadora pedagógica influenciam o atendimento às crianças, assim como as crianças influenciam o *ser* coordenadora pedagógica, ao construírem simultaneamente suas identidades e cotidianidades.

Diante disso, é possível considerar a interação entre coordenadora pedagógica e crianças como subsídio para as formações continuadas em serviço das professoras? Seriam os indicativos das crianças elementos que efetivamente compõem as formações continuadas em serviço? No exercício da função, a coordenadora pedagógica tem como possibilidade analisar suas interações com as crianças e perceber se elas envolvem os processos formativos que organiza para o grupo de profissionais, reconhecendo-as como ativas e parceiras na gestão democrática, dos cotidianos que se entrelaçam em um espaço de Educação Infantil que não enfatiza as decisões que se centram apenas nos adultos, mas que se conectam com os direitos de participação das crianças.

Interações que envolvem o contato físico entre a coordenadora pedagógica e a criança, e também engloba a observação com as crianças de e em diferentes contextos, espaços, tempos, brincadeiras e relações, que são acompanhadas pela profissional, tendo, com isso, a possibilidade de gerar subsídios à formação continuada em serviço, pois, conforme Vilas-Boas (2022, p. 175) “Produzimos muito conhecimento, ao interagir com as crianças”, e complementa:

A criança apresenta para nós, quando damos a ela a oportunidade, seu mundo e o mundo da escola, ambos carregados por cultura, pelo seu modo de ver e de ler, que é único. Eis a riqueza da nossa interação com as crianças e a possibilidade de construirmos com ela o trabalho pedagógico efetivado na escola.

Provocadas por essas palavras, outros questionamentos nos rondam: que mundo há nas formações continuadas em serviço? Que mundos são priorizados nos roteiros para o planejamento da reunião pedagógica, dos CEIs campo da pesquisa? Há um único mundo nesses roteiros e processos formativos ou há a integração de mundos? Se as crianças aparecem nos roteiros, de que forma isso acontece?

Os questionamentos afloram na medida em que a imersão nas pesquisas e estudos sobre a interação da coordenadora pedagógica e a criança acontece, por reconhecer especificidades nessa interação, por compreender os movimentos múltiplos das crianças, por fluir a áreas, contextos, cotidianidades cobertas por névoas — nos utilizando do termo de Marques (2021) — ou por *montes* que invisibilizam ou dificultam visualmente outros *montes* que constituem o *Vale* dos processos de formação continuada em serviço.

Diante dessa possibilidade de *mirar* montes não tão nítidos, de perceber a importância do deslocamento para ver diferentes realidades e interações e pensá-las entre a coordenadora pedagógica e crianças, é que convidamos esses sete profissionais da coordenação pedagógica de cinco CEIs públicos de Blumenau, como interlocutoras, para partilharem seus cotidianos e olhares conosco, em momentos de observação, registros e muita conversa. Isso porque entendemos que a “[...] conversa é sempre exercício do pensamento que difere, é acontecimento, é negociação, é experiência. Conversar tem o sentido de insurgir e crescer pelo meio, como em um rizoma” (Ferraço; Alves, 2023, p. 59).

Rizoma que é composto por linhas que estão unidas entre si, onde observamos que algumas delas estão mais próximas umas das outras, e algumas um pouco mais distantes, o que não as caracteriza menos importante. A partir dessa reflexão, em um processo de pesquisa, escolhas se fazem imprescindíveis, não de maneira aleatória, mas sobre o que se aproxima e nos aproxima, atendem aos objetivos e aos posicionamentos teórico-metodológicos-epistemológicos que assumimos, assim como fez Santos (2020b, p. 19), em quem também nos inspiramos para a escolha pela conversa e de quem emprestamos algumas palavras.

[...] a partir dos rizomas de vida, elejo a conversação como possibilidade de refletir, transitar, ouvir, rever e apreender; pois em uma conversa é quase impossível determinar um ponto de chegada, pelo contrário o que se sabe inicialmente é o ponto

de partida, dispara trajetos, mas não os determina. Agora, acerca de qual rumo a conversação toma, isso é imprevisível, afinal depende dos sujeitos envolvidos, e não há como explicitar as regras que sustentam essa atividade polifônica [...].

Na busca que parte dos rizomas da vida, optamos pela Etnografia, tramada pela metodologia da conversa, por acolher nosso interesse pela pesquisa no e do cotidiano, com as participantes da pesquisa, em relações horizontalizadas, de reciprocidade possíveis entre pessoas adultas e crianças, entre as invenções do cotidiano, entre o transitar e apreender, o ver e rever, o falar e escutar.

**5 CAMINHADA ETNOGRÁFICA PELOS MONTES DO VALE DA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Figura 9 - Solitário Sentir



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

Caminhar pelos montes dos cinco CEIs provocou-nos pensar e repensar por muitas vezes esta pesquisa — não quanto ao continuar ou não — mas quais caminhos escolher; quais nos distanciar ou nos aproximar; quais olhar de novo, de novo e de novo. Seguir o leito do rio ou transbordá-lo? Caminhar pelo trajeto visível, seguro e nítido ou acessar trilhas, nem tão abertas e até incertas? Seguir por onde as placas indicavam o caminhar ou espiar outras possibilidades de trajeto e nos desafiar a ir por elas?

Como a caminhada etnográfica ainda nos é nova, muitas dúvidas surgiram nesse processo, mas pensamos que as dúvidas e certa insegurança seriam companhias presentes nos trajetos, mesmo que a caminhada não fosse tão nova. Como reflete Oliveira (2023, p. 79) “Interessante perceber que, apesar das leituras, das discussões e do planejamento, a ida a campo causa normalmente alguma insegurança nos pesquisadores, como todo ritual de passagem, obviamente”.

Sendo assim, as indagações foram muitas. Por vezes no carro, no trajeto até os CEIs fui pensando, como chegar hoje naquele espaço? Como iniciar a conversa de modo que nos sintamos à vontade e conectadas? Em aproximação à conversa descrita por Serpa (2023) que conecta seres humanos de maneira mais pessoal, significativa, diferenciando-a do falar com alguém. Uma conversa que não se transformasse em entrevista, mas em diálogo.

Ao sair da instituição, as indagações e reflexões sobre o vivido continuavam a me acompanhar. Por vezes cheguei no carro e gravei áudios com observações da despedida, por vezes nem cheguei ao carro. Enquanto caminhava até ele, gravava frases curtas, palavras, me certificando que apenas eu as escutava, para posteriormente compor o texto sobre a ida ao campo. Em momentos, pensei em elementos que escaparam dos meus olhares e do sentir, que não emergiram em nossas conversas ou que passaram rapidamente por elas. Todavia, quantos outros apareceram inesperadamente, se avolumaram ou se transformaram nos cruzamentos e entrelaços dos pensamentos oralizados.

As dúvidas intercorridas na pesquisa também foram mencionadas por Oliveira (2023, p. 79) em abordagem sobre o início da pesquisa

Compreendo que, iniciada sua pesquisa e após a entrada em campo, fica sempre a dúvida sobre o que observar; claro que seu projeto de pesquisa e seus objetivos em grande medida vão nortear sua observação, seu olhar. Porém, ainda que se possa reconhecer que há aspectos que podem interessar mais a sua pesquisa, o olhar etnográfico necessita de lentes mais amplas, pois sua construção demanda a capacidade de conectar fatos e fenômenos que podem parecer não conectados num primeiro momento.

Junto às lentes que foram encontradas com a pesquisa, aconteceram a exploração dos *montes*, quando seguimos caminhos, ora conhecidos, ora desconhecidos, às vezes sinalizados, outras nem tanto. Por vezes, decididos antes, outros, no momento, com o e as participantes. Em algumas conversas, por exemplo, falava às coordenadoras e ao coordenador pedagógico que a partir de suas falas surgia a curiosidade de saber mais sobre determinado assunto, situação ou, até mesmo, instigavam memórias da minha vida profissional e de momentos da pesquisa compartilhados com elas e ele.

Mesmo com as inseguranças, dúvidas e incertezas, durante todo o trajeto tive companhia, parceiras e parceiro de pesquisa, que iniciaram ao meu lado e seguiram até o mês de dezembro. Em um determinado momento tive a sensação de que duas coordenadoras pedagógicas desistiriam da pesquisa. O retorno dos contatos foi alongado, as datas para estarmos integradas estavam difíceis de serem encontradas, no entanto, nos mantivemos juntas durante toda a pesquisa, até o mês de dezembro de 2024, quando na última semana de atendimento às crianças, coordenadoras pedagógicas me receberam, em 17 de dezembro de 2024.

No último mês do ano, mesmo com os muitos afazeres por parte do e das participantes devido ao fechamento do ano letivo, elas e ele não se recusaram a me receber, quando nos acolhemos em conversas e não meras falas. Ciente de suas tantas atribuições, procurei ter cuidado para não me prolongar nas conversas.

Lenice, estava em uma semana que recebia grupos e associações que foram em diferentes dias da semana fazer a entrega de presentes às crianças do CEI, devido ao Natal. Raquel iria colocar a leitura dos registros dos livros de vivências em dia, por ter pausado essas leituras enquanto realizava as mediações nos pareceres descritivos individuais das crianças, do segundo semestre. Anderson, retornava após 14 dias de afastamento médico, com atualizações no sistema municipal a fazer. Patrícia e Renata, naquela semana, possuíam 30 Planos Educacionais Individualizados (PEIs) para mediar. Leidionéia e Jéssica, que chegaram a pedir desculpas por não conseguirem me receber antes, por estarem envolvidas nas finalizações das leituras e entregas às famílias dos pareceres descritivos individuais das crianças, me receberam na última semana de trabalho de ambas naquele ano.

Para mim, esses encontros de dezembro reafirmam o compromisso dessas 6 coordenadoras e 1 coordenador pedagógico com a pesquisa. Elas e ele estiveram presentes desde fevereiro, quando iniciaram os primeiros contatos e convites, até dezembro do mesmo

ano. Ainda se colocaram à disposição para receber o registro do encontro, o qual socializaria posteriormente, também a participar de mais alguma conversa no ano seguinte, se assim se fizesse necessário. Esse envolvimento me levou a partilhar com minha orientadora, logo após a saída do CEI, em 17 de dezembro, o quanto estava satisfeita após uma última conversa com muito acolhimento e sorrisos.

No decorrer dos meses de 2024, datas foram combinadas, com períodos sendo possíveis mais encontros, em outros — principalmente junho e novembro — com menos, devido as leituras dos pareceres descritivos individuais das crianças, quando as participantes solicitaram que marcássemos para o mês seguinte nossas conversas. Pedidos que foram respeitosamente atendidos. No entanto, mesmo nesses dois meses, tive encontros com as participantes e o participante. Em junho estive nos cinco CEIs para coleta de assinaturas de documentos solicitados pela SEMED para pedido de continuidade da pesquisa no segundo semestre. Em novembro fui em três CEIs.

Nossas conversas, iniciadas após a aprovação do CEPESH, totalizaram 45 encontros e aconteceram nos meses de abril a dezembro de 2024, o que gerou 224 páginas de registros. Escritas realizadas inicialmente em caderno e, posteriormente, com o apoio da gravação de áudio, que constitui uma de nossas escolhas, para que o processo de interação com as participantes fosse gradativamente se fortalecendo e nos aproximando.

Essas escritas no caderno e as gravações em áudio, eram transformadas em textos onde algumas falas das participantes e do participante eram mantidas na íntegra e outras narradas, reinterpretadas por mim de forma cuidadosa, de acordo com o contexto observado, conversado, em aproximação das palavras de Asad (2016, p. 215), ao dizer: “Assim, o antropólogo preocupado reinterpreta a frase original, com usos mais flexível e cuidadoso do método contextual, de forma a produzir uma ‘boa’ tradução”. Tradução do antropólogo reconhecida pelo mesmo autor (2016, p. 217 – grifos do original) como “não é apenas uma questão de emparelhar frases em abstrato, mas de *aprender a viver uma outra forma de vida e a falar um outro tipo de língua*”.

Ao traduzir o aprender a viver uma outra forma de vida e a falar outro tipo de língua, estamos cientes dos equívocos e erros incluídos em nossos registros, nossos olhares, nosso sentir, afinal, “Um tradutor pode cometer erros, ou pode, conscientemente, representar algo de forma equivocada – do mesmo modo como as pessoas cometem erros ou mentem, na vida cotidiana” (Asad, 2016, p. 220). No entanto, o cuidado permanece para que erros e

equivocos sejam minimizados, assim como as generalizações, expandindo-nos para as especificidades culturais, para as pluralidades e singularidades que compunham essas realidades.

Devolver os registros ao e às participantes para que opinassem, questionasse e se apropriassem da escrita, é visto por nós como forma de publicizar nossas conversas e observações de maneira mais adequada e com consensualidade. Em nossas conversas, há relatos que as coordenadoras leram as escritas e neles perceberam seus vícios de linguagem, e também se admiraram com observações minuciosas, como a exploração de objetos enquanto falam ou expressões corporais. Não tivemos pedidos de mudanças ou de revisão dos textos após as leituras.

Houve ainda devolutivas sobre um pequeno texto de apresentação individual do e das participantes que compõe esta dissertação na seção 2.1, intitulada “O campo e participantes da pesquisa: tempo de apresentações” Raquel, Lenice e Anderson me enviaram por aplicativo de mensagem os seguintes retornos: Raquel escreve, “*Que lindo Adri. Ameiiii*”. Lenice compartilha, “*nossa Adriana, incrível eu me vejo no trabalho igual aos meus gatos.... muito bom.... Esse texto vai para meu memorial, imprimir e chorei lendo como vc me observou tão profundamente.....*”. Anderson, “*Muito bacana suas observações, obrigado*”.

No decorrer desses meses de escrita e continuidade dos estudos sobre Etnografia, os textos, as conversas, as observações ganharam diferentes elementos e, com isso, me aproximei das complexidades políticas e poéticas que integram esses registros. Entendendo que essas escritas foram elaboradas processualmente, no aceite de que foram realizadas por alguém que inicia a caminhada na Etnografia e, por isso, se fragilizam em algumas etapas. Mas, que também se constituem — nas fragilidades e potencialidades — como recursos para (auto)reflexões sobre a pesquisa, sobre as escolhas feitas, assim como sinaliza Oliveira (2023, p. 60): “O exercício da escrita nos leva a uma autorreflexão sobre o que estamos fazendo em campo, sobre as escolhas que realizamos, sobre os passos que damos na pesquisa”.

Os passos, em momentos bastante seguros, outros estremecidos, se destinam ao objetivo geral da pesquisa, em um campo em construção com participantes conhecidas anteriormente por serem minhas colegas de função e Anderson, ainda por ter sido meu diretor em um CEI no ano de 2015. Estar envolvida com elas e ele em uma pesquisa etnográfica, me levou a me rerepresentar a todas, agora na condição de pesquisadora, como explana Oliveira

(2023) e a (re)conhecê-las diretamente no exercício de suas funções na coordenação pedagógica dos CEIs de atuação.

Até o momento, não havia compartilhado de horas com elas e ele no CEI, observando, conversando, pesquisando, por isso, pensar o convite, a acolhida, as primeiras conversas foi um movimento de intensas descobertas e preparação para uma outra aproximação, diferente daquela que estávamos acostumadas. Era o momento de estarmos à vontade uns com os outros, para nos transbordarmos nas conversas, nos encontros de observação.

Em dezembro de 2024, consigo dizer que fomos nos transbordando aos poucos, nos (re)descobrimos entre assuntos que ziguezagueavam e se cruzavam entre nossas vidas pessoais e profissionais. As risadas ficaram mais constantes e altas, os desabafos, as partilhas de pensamentos, os comentários sobre nossas conversas, como o de Patrícia, no dia 15 de agosto de 2024, em uma pequena sala de estudos, localizada no terceiro piso do CEI Anilda Batista Schmitt, local escolhido para ficarmos mais reservadas para a conversa e gravação. Nela, havia duas mesas para estudos das professoras, uma em cada parede lateral. Sentamos nós três — Patrícia, Renata e eu — no estreito espaço entre as duas mesas, de frente e próximas umas das outras, conforme o espaço permitia.

Enquanto preparo o celular para fazer a gravação, Patrícia me fala que por nos conhecermos anteriormente e termos certa intimidade, já conversamos sobre vários assuntos, nem sempre relacionados a pesquisa. Comento que tudo isso faz parte da pesquisa. (Conversa, ago. 2024, na sala de estudos no 3º piso - CEI Anilda Batista Schmitt).

Ouvir essas palavras de Patrícia me fez refletir sobre os momentos experienciados até agosto. Nos primeiros meses de pesquisa, priorizamos para guardar os registros realizados no CEI, apenas o caderno e caneta. Dispensamos a gravação, por ser o momento para nos aproximarmos e conquistarmos mais conforto com a presença de uma pessoa que realiza a pesquisa etnográfica naquele espaço. Ciente que perderia algumas observações e falas por estar de cabeça baixa no ato da escrita ou, não dando a devida atenção a alguma frase dita enquanto o registro de outra estava sendo feito, ainda sim, continuei sem utilizar recursos audiovisuais no primeiro semestre.

Por mais que as anotações no caderno provocassem estranhezas, como as já compartilhadas anteriormente, ao me perguntarem o que fazia no CEI, se era da SEMED, perguntas acompanhadas de olhares para o caderno, aconteceram. Todavia, penso que ele seja um recurso

bastante presente nos espaços de educação e por isso sua possível aceitação se torna mais frequente, se comparado a um gravador ou câmera, nos momentos iniciais da pesquisa.

Em diferentes momentos fiz escritas no caderno olhando o que acontecia ao redor, para que a pessoa percebesse meu interesse pela conversa e para escrever sobre o tom das vozes, as expressões corporais, frases ouvidas. Esse recurso esteve presente mesmo com o início das gravações, pois as expressões corporais, as minhas percepções eram registradas para compor o texto com a gravação. Nas reuniões pedagógicas, também optamos em utilizar apenas o caderno e caneta, pois a gravação por áudio não seria de boa qualidade pela quantidade de pessoas que participam, além do distanciamento posicional do recurso tecnológico.

Nesse período temporal de abril a julho, percebemos que os assuntos se misturavam nas nossas conversas, as posturas corporais se mostraram mais relaxadas no decorrer dos meses. O receio, que me chegava através da expressão facial, pela dúvida do e das participantes de exporem suas opiniões diminuiu gradativamente. As demais pessoas do CEI estavam me reconhecendo, tanto que minha entrada já estava sendo autorizada pelas e pelos seguranças dos CEIs ou professoras. No decorrer dos meses, percebemos o fluir das conversas, da pesquisa e, com isso, tomamos a decisão para em agosto iniciar as gravações de áudios.

Após a pausa das férias no mês de julho, volto a agendar encontros com as coordenadoras e coordenador pedagógico e, desta vez, iniciamos as gravações de áudios das conversas. Ação que provocou outras reflexões. Enquanto ouço os áudios para realizar as escritas “aqui” sobre o “estar lá”, pensamentos sobre o uso deste mecanismo emergem. Lembro de Lenice em conversa comigo, dando ênfase a algumas palavras, olhando e apontando para o celular, inclusive aproximando seu rosto do aparelho, ou tomando certo cuidado ao falar nomes e exemplos, por estar acontecendo a gravação. O mesmo aconteceu com Jéssica, ao exemplificar alguma situação, olhava para o celular, apontava para o aparelho e baixava seu tom de voz. A pergunta de Raquel para saber se poderia dizer o nome de uma criança, devido a gravação, também reflete os cuidados e receios observados a partir de agosto.

Diante dessas ações, que me chegavam como desconforto, procurei não olhar muito para o aparelho, ficava com o olhar bastante direcionado às coordenadoras e coordenador pedagógico, em alguns momentos entrava em assuntos da vida pessoal, com o intuito de provocar a fluidez da conversa e não ser um combinado de perguntas e respostas. Também voltei a explicar como é realizado o uso dessas gravações e o anonimato das pessoas citadas por elas e ele, almejando maior conforto na experiência metodológica desta pesquisa.

Após essas primeiras conversas gravadas e o contato com os registros das conversas anteriores, percebemos que a preocupação com o celular ficava em segundo plano. Por mais que ainda alguns olhares eram direcionados ao gravador/celular no decorrer dos meses, as coordenadoras e coordenador pedagógico se mostravam bem mais à vontade com o recurso. Meu receio inicial de que a gravação poderia atravancar as conversas foi atenuado, mas não excluído. Contudo, para o processo de escrita, as gravações me ajudaram a (re)memorar detalhes que a memória ou escrita não deram conta antes de ouvir a gravação.

Inicialmente, ao mirar os registros, tenho a impressão de ter me afastado da poética da escrita, devido à preocupação com a transcrição de palavras e frases. Então, voltei a me reaproximar da poética com as variações na intensidade da comunicação, nas expressões corporais, nas escolhas das palavras. Com as anotações manuscritas no caderno sobre o não dito e ao lembrar das palavras de Tyler (2016) sobre o texto etnográfico desenvolvido em cooperação, com a intenção de evocar nas mentes de quem leu, mas também de quem escreveu. O autor (2016, p.192) defende que o discurso “[...]não precisa representar aquilo que evoca, embora possa ser um meio para uma representação”.

A poética, que parecia se camuflar na escrita, é visibilizada na Etnografia que evoca a integração estética e nos devolve renovados ao senso comum, de acordo com a perspectiva de Tyler (2016, p. 198):

A etnografia pós-moderna é um objeto de meditação que provoca uma ruptura com o mundo e evoca uma integração estética cujo efeito terapêutico é obtido na reestruturação do mundo do senso comum [...] a etnografia pós-moderna afasta-se do mundo do senso comum apenas para reconfirmá-lo e para nos devolver a ele renovados e atentos à nossa renovação.

Os estudos sobre a escrita etnográfica que não cessam, continuam a nos renovar e a apresentar caminhamos para a essência política e poética desta escrita, da qual experienciamos processualmente no decorrer do mestrado. Em dias mais poéticas, em outros um tanto sisuda, essa escrita também segue leitos de rios e transbordares, de modo que nossos sentimentos, entregas ou omissões são acessados por essas águas ou não, que ainda comunicam o aprendizado em processo sobre Etnografia e etnografar.

Escrita que ao ser revisitada mostra indicativos para a continuidade das observações, como as relacionadas às posturas corporais do e das participantes, ao expressarem corporalmente maior conforto nas conversas no decorrer dos meses e de nossas aproximações.

Conforme encontramos nos registros com Raquel, nas conversas partilhadas por nós, na biblioteca com paredes de vidro do CEI Professora Maria Zimmermann, nos meses de abril — nossa primeira conversa após aprovação do CEPESH — e agosto:

Com Raquel sentada à minha frente, com os cotovelos apoiados nas mesas e as mãos apertando uma à outra, vamos nos conhecendo mais, quando identificamos cruzamentos em nossa caminhada na Educação Infantil de Blumenau em anos anteriores (Conversa com Raquel, abr. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

Noto neste momento que Raquel mostra-se mais à vontade com a conversa, penso que pelo tempo que estamos compartilhando a pesquisa. Seu posicionamento corporal me mostra isso. Hoje seu corpo movimenta-se mais, não fica tão próximo à mesa, móvel que limitava alguns de seus movimentos com os braços (Conversa com Raquel, ago. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

As conversas com Anderson também revelaram que meu posicionamento corporal influenciava o coordenador pedagógico a se acomodar de maneira mais confortável com a situação. Por vezes, ao inclinar o meu corpo para trás, aproximando-me do encosto da cadeira, demonstrando mais relaxada, observo que Anderson fazia o mesmo, o que provocava a continuidade da conversa mais fluida.

Os estudos acerca da metodologia da conversa, também foram importantes para as observações corporais e o transcorrer da pesquisa, pois, ao nos aproximar desse aprendizado, a preocupação em manter esse momento como uma conversa que instiga o “abrir-se ao encontro” (Serpa, 2023, p. 101) é revelada. Por vezes ao perceber que o e as participantes esperavam uma pergunta minha que resultasse em resposta e que isso se tornaria um encaminhamento repetitivo, ou que a conversa ganhava enrijecimento, refletia sobre o momento e elaborava táticas para voltarmos para a fluidez, ao “abrir-se ao encontro” (Serpa, 2023, p. 101).

Exemplos pessoais e observações eram compartilhados, sorrisos eram provocados, a postura corporal era alterada e assim voltávamos para a essência da conversa, do partilhar, o que me remetia às palavras de Serpa (2016, p. 105):

Diferentes experiências são narradas, e nas narrativas somos levadas ora ao riso, ora às lágrimas, ora à indignação ou ao sonho. Quantas vezes paramos e dizemos: agora você me fez pensar outra coisa... e percebemos, assim, o quanto o pensamento do outro vai convidando o meu a realizar um movimento vertiginoso, onde pensamos não só sobre o que o outro diz, mas sobre o que dizemos; não só sobre a experiência que o outro narra, mas sobre nossa própria experiência ressignificada no pensamento

do outro? Aprendemos com o outro mais sobre nós. O que sabemos amplia-se, morre, renasce.

E assim, incitados à ampliação, morte e renascimento de saberes, nossas conversas intercorreram o cotidiano das 6 coordenadoras e 1 coordenador pedagógico com crianças, famílias, professoras e demais profissionais do CEI, em dias de reunião pedagógica e outros sem esse movimento formativo. Quando conhecemos montes únicos de cada CEI, mas também outros observados em mais de uma instituição. As lentes foram ampliadas, trocadas, substituídas na caminhada, não para descobertas do certo ou errado, mas para *miradas* mais nítidas, inquietas, únicas e diversas. *Miradas* que nos movimentaram e que nos pararam, que nos levaram aos barulhos e aos silêncios.

5.1 OS ACHADOS NOS EN-CON-(OU)TROS COM OS BARULHOS E OS SILÊNCIOS

Conversar com as coordenadoras e coordenador pedagógico, interlocutoras da pesquisa, assim como observar seus cotidianos, suas interações, seus afazeres; acessar os PPPs, as atribuições do estatuto do magistério, planejamentos da equipe de gestão e roteiros das reuniões pedagógicas; voltar aos registros do campo, guardados no caderno, na gravação e em arquivos no computador, nos levaram ao destaque de três núcleos sobre o cotidiano institucional experienciado pelas seis coordenadoras e um coordenador pedagógico nos cinco CEIs – campo de pesquisa.

No primeiro núcleo intitulado “Cadê as crianças, alguém viu?”, fomos em busca das crianças nos PPPs, roteiros para o planejamento das reuniões pedagógicas e nos relatos das coordenadoras e do coordenador pedagógico sobre os registros diários das professoras. O segundo núcleo “Encontramos as crianças... Será?”, engloba a presencialidade das crianças no dia a dia das coordenadoras e coordenador pedagógico, em observações e conversas sobre esses encontros. Já no terceiro núcleo, com o título, “Aqui, nas atribuições da coordenação pedagógica, há interação com as crianças?”, voltamos com as buscas das crianças nos *montes* das responsabilidades e atribuições das coordenadoras pedagógicas de Blumenau, ao acessar as listadas oficiais e as não oficializadas, por essas serem reconhecidas pelas profissionais e intercorrerem seus tempos de atuação nos CEIs.

Núcleos que sobressaíram entre os demais a partir dos objetivos, geral e específicos, desta pesquisa etnográfica e que serão explorados como *montes* do Vale da

Coordenação Pedagógica, na associação à arte de Maria Salette que abre esta seção. Arte que carrega no título — “Sentir solitário” — um sentimento urdido a outros, integradores desses *montes* que não são esvaziados, ocos, mas densos em sentimentos, ações, movimentos, barulhos e silêncios, alguns explorados por nós, outros talvez fragilizados por nós na caminhada e na construção dos dados, afinal, uma pesquisa etnográfica “pressupõem não uma coleta, mas sim uma construção dos dados” (Oliveira, 2023, p. 34); e essa construção é tramada com pessoas, momentos, escolhas, percepções, especificidades, que nos levam a explorar alguns núcleos com maior intensidade que outros.

Diante dos montes *mirados* nas cinco instituições e documentos acessados, três deles se avolumam através das nossas lentes, entre os barulhos e silêncios, entre as falas, escritas e observações. Entre as idas e vindas do registro denso com as participantes. Registros que revelam dados que tramam este texto dissertativo desde seu início e que neste momento se expandem em especificidades que fundam os CEIs – campo de pesquisa, a partir dos encontros e desencontros das coordenadoras pedagógicas e as crianças, como indicativos ou não da formação continuada em serviço de professoras.

5.1.1 Cadê as crianças, alguém viu?

Continuar esta conversa a partir dessa pergunta, tem a intenção de nos provocarmos a olhar novamente para os *montes* do Vale da coordenação pedagógica em busca das crianças, no cotidiano dessas profissionais, em especial, das coordenadoras e coordenador pedagógico — interlocutoras — nas atribuições e nas reuniões pedagógicas, campos desta pesquisa. Para isso, seguiremos os trajetos designados pelo leito do rio, mas também os transbordamentos das águas.

O reconhecimento da participação das crianças nos mais variados tempos e processos educativo-pedagógicos da Educação Infantil é encontrado em muitos discursos, textos e estudos. Participação essa que, nas palavras de Vilas Boas (2022, p. 42), é “de alguém que tem consigo uma cultura e também a produz”. A mesma autora (2022, p.180) ainda aborda essa participação como um direito.

As crianças têm o direito de participar efetivamente do cotidiano da escola, do planejamento, das decisões. Isso não significa que o professor, o coordenador ou o

diretor “perderam o seu lugar” no processo educativo – pelo contrário, seu lugar é de muito mais responsabilidade e exige muito mais conhecimento e planejamento.

Direito de participação destacado também nos PPPs dos CEIs – campo de pesquisa, o que é possível ser visualizado em alguns dos excertos selecionados e expostos na sequência. No PPP do CEI Professora Maria Zimmermann (2023, p. 30) temos a participação da criança que será ouvida, respeitada e acolhida como um direito: “As crianças têm o direito de serem ouvidas, respeitadas, acolhidas com suas culturas, curiosidades, necessidades e potencialidades”. No documento do CEI Bertha Muller (2023, p. 18) encontramos a participação destacada com letra maiúscula e igualmente ao CEI anterior, referida como um direito das crianças.

[...] é direito da criança PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

O CEI Anilda Batista Schmitt, apresenta em seu PPP (2024, p. 28) durante enunciação do programa de acompanhamento de acesso e permanência das crianças, a participação das crianças associada à uma forma da educação “[...] assegurar o direito à educação para todas as crianças de forma inclusiva e participativa”. Já o CEI Olga Brehmer, em seu documento (2023, p. 29), destaca a participação das crianças, denominadas como alunos, na gestão democrática: “Na gestão escolar democrática conta-se com a participação ativa dos professores, pais e alunos onde contribuem com suas habilidades e ideias”. Por fim, no PPP do CEI Ingo Wolfgang Hering (s/d, p. 27) também acompanhamos a participação das crianças, igualmente denominadas de alunos, vinculadas à gestão democrática: “Uma gestão democrática é feita com a participação de todo o corpo docente, famílias, comunidade, profissionais e alunos”.

Gestão democrática, nem sempre evidenciada em sua essência na vida diária dos espaços de Educação Infantil por continuar o prevalecimento de práticas adultocêntricas, quando direitos das crianças, como o de participação, ficam cobertos pelos *montes* históricos da proteção e provisão, como se observa nos estudos de Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1291)

Vemos então que a efetivação da participação das crianças pequenas nos processos de gestão democrática muitas vezes esbarra em uma visão adultocêntrica, que faz prevalecer os direitos de proteção e provisão, em detrimento dos direitos de participação, brincadeira, respeito à alteridade e educação de qualidade, que legalmente devem ser garantidos nos contextos de educação que atendem à primeira infância.

Participação, alertada por Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) para não se tornar uma utopia, reduzida a um discurso vazio e replicado. Por vezes ela é encoberta, outras negada, desconsiderada, camuflada, invisibilizada por um sistema que privilegia relações verticalizadas, ao reconhecer as crianças apenas como agentes receptoras do saber dos adultos, o que dissipa seus direitos de serem consultadas e de participação no processo gestor das instituições. Reflexos sociais da invisibilidade histórica desse grupo social, que tem ocupado lugares nas legislações das diferentes esferas nas últimas décadas, entretanto, continua às margens do reconhecimento social, por vezes integrando os não-lugares, por continuarem como espectadores de processos e decisões sociais.

Essa crítica não nega que a criança interaja com adultos e com isso se envolva com os saberes desses, mas destaca a criança como agente capaz de contribuir com seus saberes, suas opiniões, curiosidades, olhares, na constituição de relações horizontalizadas entre adultos e crianças, na experiência da essência do que é a gestão democrática. Para que, elas próprias, reconheçam a importância de serem atores dos processos de gestão democrática, integradora de suas participações (Scramingnon; Santos; Camões, 2022).

Assim,

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 39).

Diante da relevância da aproximação “criança e adultos”, voltamos nossas lupas aos roteiros para os planejamentos das reuniões pedagógicas dos CEI campos de pesquisa, realizadas nos meses de abril, maio, junho, setembro, outubro e dezembro de 2024. Assim como, para as conversas entre as participantes deste estudo.

Nesse acesso aos documentos, compartilhamos em quadro elaborado pelas pesquisadoras, as temáticas descritas nesses roteiros com os quais é possível observar a diversidade de temas abordados nos cinco CEIs. Alguns dos temas percebemos que são únicos,

vivenciados apenas em uma das instituições. Já outros, se repetem nos diferentes espaços de Educação Infantil, como é o caso do projeto “cuidando de quem cuida”, realizado em três CEIs no mês de dezembro. Assim como, formações que englobam explanações referentes à Educação Especial e especificidades médicas com relação a diagnósticos. Musicalização e socialização de projetos também são apresentadas por mais de um CEI.

Quadro 9 - Temáticas das Reuniões Pedagógicas dos CEIs – Campo de pesquisa. Ano 2024

MESES	CEI ANILDA BATISTA SCHMITT	CEI BERTHA MULLER	CEI INGO WOLFGANG HERING	CEI OLGA BREHMER	CEI PROFESSORA MARIA ZIMMERMANN
Abril	▪ O corpo do som. ▪ Socialização de projetos.	▪ Roda de conversa com o conselho tutelar. ▪ Organização para mostra de trabalhos	▪ Socialização dos projetos das turmas. ▪ Conversa: Saúde da criança como ajudar. ▪ Crianças da natureza: contextos, peripécias, pertencimento e as narrativas do cotidiano	▪ TEA – desenvolvimento motor, fala e pedagógico. ▪ Informes gerais, planejamento e avaliação.	▪ Oficina de manipulação de fantoche.
Maio	▪ Acolhimento, sinais de violência e a função social da escola. ▪ Socialização de projetos.	▪ Roda de conversa com o CEMEA. ▪ Jogos e Brincadeiras	▪ Relacionamento interpessoal no âmbito do trabalho. ▪ Parecer Descritivo	▪ Socialização de projetos. ▪ Parecer descritivo significativo.	▪ Projeto EducaSamu e primeiros socorros (OVACE, trauma e convulsão). ▪ Workshop Renascer
Junho	▪ Literatura. ▪ Socialização de projetos de turma 4 a 6 anos. ▪ Nossa infância, Nossa Criança, Nosso Planejamento: refletindo sobre os objetivos de aprendizagens presentes em nosso currículo X prática pedagógica X aprendizagem e desenvolvimento.	▪ Curadoria educativa, trilhando caminhos com arte da Educação Infantil. ▪ O autoconhecimento como alicerce das relações interpessoais	▪ Desenvolvimento de Língua e fala. ▪ Autismo.	▪ Sem acesso	▪ Socializando os projetos internos por turmas. ▪ Como prevenir, gerenciar e reduzir situações de crises e agressividade no âmbito educacional.

MESES	CEI ANILDA BATISTA SCHMITT	CEI BERTHA MULLER	CEI INGO WOLFGANG HERING	CEI OLGA BREHMER	CEI PROFESSORA MARIA ZIMMERMANN
Setembro	▪ Visita de estudo na Escola do Sítio Pássaro Encantado em Gaspar. ▪ Socialização do Projeto de Musicalização. ▪ Sistema Ensinablu / Utilização do Drive.	▪ Repasse da reunião de diretores, discussão do calendário interno, informes gerais. ▪ Estruturação e elaboração das ações do projeto da Educação Fiscal/ Gincana. ▪ Palestra com o grupo Pegada Verde.	▪ Ver e olhar a natureza. ▪ Valorização à vida. ▪ Por que precisamos mudar o que fazemos?	▪ Cuidando de quem cuida. ▪ Neurociência e temperamentos aplicados na educação.	▪ Musicalização. ▪ Socializando os projetos internos das turmas.
Outubro	▪ Planejamento, prática pedagógica e manejo	▪ Repasse da reunião de diretores e informes gerais. ▪ Workshop sobre TDAH, cérebro autista e desenvolvimento infantil.	▪ Transformar, revitalizar e organizar.	▪ Sem acesso	▪ CANVA
Dezembro	▪ Feedback sobre as reflexões dos grupos de estudos realizados em outubro: Onde podemos melhorar? Referente: ao planejamento, prática pedagógica e manejo com a criança. ▪ Projeto - Cuidando de quem cuida. ▪ Nos provocando sobre os espaços externos de nosso CEI.	▪ Repasses e informes gerais. ▪ Projeto cuidando de quem cuida ▪ Oficina de musicalização: Elementos da música na musicalização.	▪ Relações Interpessoais, emoções e comunicação. ▪ Visita ao Museu Ingo Hering.	▪ Socialização de leituras. ▪ Escrita de relatório e Parecer.	▪ Cuidando de quem cuida ▪ Visita ao museu Dr. Abogar Fagundes

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado nos roteiros para planejamentos das reuniões pedagógicas.

Os objetivos relacionados às temáticas e metodologias utilizadas se diferem entre os CEIs, assim como as justificativas pela escolha das temáticas. No entanto, os indicativos que orientam essa seleção, conforme relatos das coordenadoras em conversas sobre o assunto, são identificados pelas profissionais adultas, professoras e/ou equipe de gestão. Anderson, coordenador pedagógico do CEI Bertha Muller, socializou que inicialmente aguardam a divulgação das formações que serão oferecidas pelas profissionais que trabalham diretamente na SEMED e, posteriormente, destacam as necessidades, compreendidas no decorrer da conversa, como reconhecidas pelas professoras e equipes de gestão.

Puxo a conversa para a formação continuada no CEI, quando Anderson comenta que não definem um tema para trabalhar. No primeiro momento.

— “A gente vê o que tem da prefeitura. E a nossa aqui é conforme a necessidade, tá?. Comenta que neste CEI pedagogicamente não há muitas fragilidades, diz ser mais na gestão de pessoas mesmo. Fala de uma formação que tiveram sobre relacionamentos interpessoais, que segundo ele “foi bem legal!”

(Conversa com Anderson, ago. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

Raquel, coordenadora pedagógica do CEI Professora Maria Zimmermann, também apresentou indicativos para a reunião pedagógica, a partir de necessidades observadas, por pedido de professoras ou com base em suas observações.

Na biblioteca com paredes de vidro e cortinas leves, brancas, sentamo-nos em uma pequena mesa colorida, de forma que ficássemos próximas. Acompanhadas dos livros e fantoches que estão nas estantes, coloco o celular sobre a mesa para gravar a conversa, com a autorização de Raquel. Entre nós, também na mesa, exponho algumas frases para conversarmos: Formação Continuada em serviço; Reunião Pedagógica; Raquel Formadora e Registros das professoras[...]. Raquel comenta que vê nesses momentos de reuniões pedagógicas, a oportunidade de trocas e me conta que se desafiaram na última reunião, por um pedido das professoras [...]. Retomando sobre a reunião pedagógica, lhe pergunto como são feitas as decisões para a escolha das temáticas. Li as justificativas dos roteiros, mas peço que falemos um pouco sobre isso [...] Raquel diz priorizar o que é necessidade, obrigação de fazer, exemplifica a de primeiros socorros devido a lei Lucas, como uma formação que “a gente precisa ter”, por mais que a SEMED fornece, ela acontece em pequenos grupos, então decidiram trazer ao grande grupo [...] as profissionais trouxeram a demanda de insegurança diante do fato [...]. Retomando nosso assunto, Raquel diz lembrar da formação continuada que abordava o uso do fantoche como recurso. Comenta que há esse material no CEI, que as crianças gostam, mas estavam esquecidos pelos professores. Então lhe pergunto de onde surgiu a ideia e escolha de uma formação sobre fantoches, Raquel comenta que foi sua observação ao material pouco utilizado.

— “Daí eu pensei. Poxa, a gente não vê mais né? A gente tinha uns fantoches aqui que tava aqui de enfeite e não era usado e eu lembro que as crianças gostam tanto né? [...]”

(Conversa com Raquel, ago. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

No mês de outubro, em conversa com Leidionéia, coordenadora pedagógica do CEI Olga Brehmer, o assunto dos indicativos das reuniões pedagógicas também foi abordado. Ela relatou que os apontamentos a serem explorados nesses espaços formativos são identificados pelas próprias coordenadoras pedagógicas.

Me mostrando alguns pontos da pauta registrados em seu caderno e expondo os motivos que os justificam, pergunto à coordenadora pedagógica como são definidas as pautas das reuniões pedagógicas, a partir das sugestões de quem. Leidionéia diz que:

— “Hoje, por exemplo, tá sendo muito em cima da gente, assim, né. Mas assim, ó, eu tô defendendo esse parecer descritivo” — aponta para os termos escritos como tópico de pauta — “pela demanda que a gente vem sentindo. Então assim, mas, vamos ver se a gente vai ter pernas”.

Leidionéia me explica que estão aguardando algumas respostas da SEMED para fecharem a organização do encontro (Conversa com Leidionéia, out. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Patrícia e Renata, coordenadoras pedagógicas do CEI Anilda Batista Schmitt, ao relatarem a última reunião pedagógica do ano de 2024, realizada em dezembro, expuseram indicativos para os encontros formativos previstos para o ano de 2025. Contaram que, por sugestão das professoras, os dados por elas apresentados ao grande grupo docente — sobre questionário enviado para preenchimento e explorado na reunião pedagógica de outubro em pequenos grupos — sejam retomados no ano seguinte, devido a entrada de novas professoras no CEI. Além desses, formações vivenciadas por Renata com temáticas sobre a Educação Especial, organizadas pela equipe do CEMEA, também foram cogitadas a serem vivenciadas pelas professoras, por fato da coordenadora pedagógica considerar relevante ao processo formativo do grupo de profissionais.

Lenice, coordenadora pedagógica do CEI Ingo Wolfgang Hering, expressou sua preocupação — reiteradamente em conversas realizadas em diferentes meses — quanto ao que oferecer nas reuniões pedagógicas às professoras do CEI nos próximos anos, quando coloca em relevo a centralidade da decisão em sua própria pessoa sobre os assuntos das reuniões pedagógicas. Contudo, ao longo de nossas conversas, a possibilidade de considerar os indicativos a partir da sua interação com as crianças, não foi citada.

Com um sorriso discreto nos lábios e olhos fixados em mim, volta a dizer o que havia dito em conversas anteriores.

— Eu fico pensando né? O que eu vou dar daqui a cinco anos, né? [rimos juntas nesse momento].

Digo a ela que lembro desse seu comentário em conversas anteriores e vejo que essas dúvidas permanecem. Comenta:

— Esse ano, entre aspas, a gente buscou o que a gente viu que não tinha sido dado ainda, né? Pro ano que vem, acredito que não vai ser tão difícil, mas para o outro ano, aí a gente vai ter que pensar em pessoas super diferentes, né?

Comenta sobre instituições que ligou para solicitar palestra, mas que exigem investimentos financeiros. Cita uma coordenadora pedagógica de outro CEI, que veio à instituição esse ano para falar sobre jogos heurísticos e completa:

— Quando eu não tiver mais carta nenhuma na manga, vou chamar minhas amigas coordenadoras.

Socializa a ideia de chamá-las para “mostrar o CEI delas, né?”.(Conversa com Lenice, dez. 2024, CEI Ingo Wolfgang).

Diante das narrativas construídas ao longo do ano, com as profissionais e o profissional da coordenação pedagógica, acerca das reuniões pedagógicas, somadas à leitura das escritas que contemplam os roteiros dessas reuniões, buscamos saber se os registros das professoras sobre as observações das crianças — nos diferentes tempos, espaços, interações e brincadeiras, composto também com falas dessas meninas e meninos — apresentavam elementos a serem explorados nos movimentos formativos. Essa conversa sobre os registros das professoras se fez necessária, uma vez que o ato de registrar as experiências diárias das crianças de maneira sistemática e reflexiva, é reconhecido como fundamental no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021).

Esse currículo apresenta a documentação pedagógica constituída de registros do cotidiano, como uma possibilidade às profissionais de “acompanhamento e a aproximação aos modos como as crianças veem, sentem e expressam os seus conhecimentos, perguntas, hipóteses sobre o mundo (Blumenau, 2021, p. 44). Registros que historicizam as explorações das crianças nos Centros de Educação Infantil e por isso, são encharcados de elementos reflexivos sobre e com as crianças. Registros, elaborados pelas professoras e crianças, que guardam diferentes olhares, interações, modos de agir, sentir e pensar. Guardam, não como esconderijo, mas como acolhimento das multiplicidades e singularidades cotidianas integradoras da Educação Infantil, que relevam as crianças e suas especificidades.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos

propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (Brasil, 2009, p. 17).

Essa ajuda ao professor, explanada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), transborda aos processos de formação continuada em serviço, quando as singularidades e pluralidades daquele coletivo de crianças também possam fundamentar decisões e indicativos desses movimentos formativos, visto que, consentimos com a visão de Scramingnon, Santos e Camões (2022, p. 1297) ao sustentarem “A gestão é convocada a ouvir as crianças para a construção de suas pautas, sejam elas direcionadas ao diálogo com as próprias crianças, com as famílias, com as/os professoras/es, ou com toda a comunidade, dando pistas de debates que precisam ser estabelecidos”.

Diante do entendimento de que há registros que contemplam os apontamentos dissertados e outros que se fragilizam em suas composições, conversamos com as coordenadoras e coordenador pedagógico, interlocutoras desta pesquisa, sobre os registros das professoras sobre e com as crianças, como fonte para a seleção de indicativos da formação continuada em serviço dessas profissionais e demais encaminhamentos. Quando tivemos como retorno a invisibilidade desses recursos para a seleção de indicativos às reuniões pedagógicas. Na biblioteca de vidro do CEI Professora Maria Zimmermann, em nossa conversa no mês de agosto, Raquel comenta que seu olhar não estava voltado a essa possibilidade.

Volto a instiga-la sobre identificar nesses registros apontamentos para a reunião pedagógica, quando afirma que não identifica, nem para a reunião pedagógica e nem para as reuniões de pequenos grupos e complementa:

— “Não olhei o documento com esse olhar, interessante essa conversa”.

(Conversa com Raquel, ago. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

Outros encaminhamentos são narrados pelo e pelas participantes da pesquisa, a partir das escritas e falas das professoras dirigidas para elas e ele. Nesses relatos, acentuam novamente certas fragilidades nos registros, mesmo quando ressaltam os avanços nas escritas das professoras no decorrer dos processos formativos e mediações proporcionadas. Um exemplo disso pode ser observado no excerto dos registros de campo de uma conversa com Leidionéia e Jéssica, em dezembro.

Abordo sobre a escrita das professoras e sugiro que Leidionéia e Jéssica analisem as escritas de uma forma geral, não somente os pareceres descritivos, mas aqueles registros diários. E então lhes pergunto se retiram elementos dessas escritas para

orientações e formações continuadas, e peço que falem sobre o que costumam encontrar nesses registros. Jéssica logo assume a palavra, diz que acha a escrita das professoras — para, pensa que palavra utilizar e juntas escolhemos fragilizadas —. Explica que por falta de leitura das professoras, seus vocabulários são “curto, pequeno, né? E a escrita de objetivos, parece que elas ainda não entenderam, elas ainda não entenderam, né?”. Cita um exemplo de escrita de objetivo e complementa: —“Mas daí qual que é o objetivo de aprendizagem da criança? Elas não entenderam ainda.”

Comenta sobre a melhora na escrita do desenvolvimento das propostas, o que Leidionéia também confirma. Referente aos registros dos livros de vivências, Jéssica comenta que tem professoras com muita facilidade em descrever sobre as fotografias, para outras essa escrita é muito sucinta e superficial. Volta a dizer:

— “Ah, eu sinto que a escrita delas é fragilizada de um modo geral.”

Leidionéia intervém:

— “É, as minhas, eu não, eu não acho as minhas assim.”

Cita exemplos e continua:

— “Elas são ótimas, elas, elas conseguem transpor.”

As duas coordenadoras concordam que houve evoluções nas escritas das professoras quando comparado a anos anteriores (Conversa, dez. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Anderson também compartilhou sobre as escritas que as professoras fazem das crianças, opinando que elas são focadas no comportamento, aspecto que discorda.

Volta seu olhar para as frases na mesa e já emenda suas falas abordando as escritas das professoras. Compartilha que acompanha mais o relato das aprendizagens que possuem nos planejamentos. Pausa sua fala por alguns segundos. Continua relatando que as escritas estão muito pautadas nos comportamentos das crianças, mas que na sua opinião deveriam focar no desenvolvimento, não no comportamento. Afirma que inclusive nos pareceres descritivos das crianças os comportamentos ainda aparecem nas escritas das professoras, segundo ele não são tão evidentes, mas aparecem (Conversa com Anderson, nov. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

A desaprovação de registros das professoras sobre o comportamento das crianças, também é citado por Lenice, em nossa conversa realizada em novembro, quando socializa ainda que dessas escritas retira indicativos para a elaboração da pauta de olhar e, posterior, conversa com as professoras, não citando diretamente as reuniões pedagógicas.

Referente a escrita das professoras, Lenice comenta que algumas realizam em cadernos, outras diretamente no drive. Diz ler registros todo mês, do dia primeiro ao dia cinco, todo dia um caderno. Comenta que não corrige o português, afirmando não ser seu papel como pedagógico. Coloca um “ok” e deles retira indicativos para a pauta de olhar, o que posteriormente vai para a ata de planejamento para depois conversar com as professoras. Ao relatar a importância dos registros das professoras, diz já ter percebido problemas. Diante disso, conversou com as professoras envolvidas. [...] Voltando ao assunto sobre as escritas das professoras, compartilha comigo sua solicitação para que algumas professoras refizessem os pareceres descritivos por enfatizarem as observações majoritariamente no

comportamento das crianças. Relata seu incômodo — sentimento expressado pela tonalidade da voz — por escritas realizadas pelas professoras experientes, que continuam focando em ações comportamentais da criança, mesmo após formações e orientações com relação a isso (Conversa com Lenice, nov. 2024, na sala de estudos e coordenação pedagógica - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Na conversa com Renata e Patrícia realizada no mês de novembro, as coordenadoras pedagógicas listam alguns encaminhamentos realizados por elas a partir das falas e registros das professoras, conforme excerto abaixo. No entanto, no fluir da conversa, percebo que as observações realizadas pelas professoras e compartilhadas com as coordenadoras pedagógicas, em sua maioria acontecem oralmente.

Renata lembra de encaminhamentos ao Centro de Referência de Assistência Social (Crás) ou ao médico. Patrícia cita as reuniões com as famílias. Estratégias no planejamento. Renata continua e cita as observações para escrita de relatórios, orientações às professoras sobre seus registros e a elaboração de documentos orientadores às professoras. Patrícia ainda destaca que as falas, escritas e observações das professoras e coordenação pedagógica, também baseiam mudanças de crianças de turma (Conversa com Renata e Patrícia, nov. 2024, na mesa oval da sala da coordenação pedagógica - CEI Anilda Batista Schmitt).

Dada essa seleção de encaminhamentos, realizados a partir das falas e escritas das professoras, percebemos que eles incitam diferentes possibilidades de ações à coordenação pedagógica junto às famílias e professoras. Porém, as reuniões pedagógicas não compõem o rol de ações lembradas pelas coordenadoras pedagógicas nesse e em outros tempos de conversas.

Ainda em busca das crianças no conjunto de conversas e escritas que dão suporte para as reuniões pedagógicas, nossas lentes foram voltadas também às justificativas dos roteiros para planejamentos das reuniões pedagógicas dos CEIs - campo das pesquisas, onde encontramos as crianças lembradas, referenciadas, balizadoras de escolhas e ainda colocadas muitas vezes como principais na recepção das possíveis práticas a serem realizadas, transformadas com as reuniões pedagógicas, como demonstram os seguintes recortes dos registros elaborados pelas equipes de gestão nos roteiros:

Com o intuito de resgatarmos nosso projeto Passaporte da Literatura, buscamos trazer este tema para a reflexão da equipe, bem como dialogarmos sobre diferentes estratégias para disponibilizar para nossa comunidade escolar, em especial para nossas crianças. Sendo assim, iremos possibilitar que nossa equipe reflita sobre suas práticas e sobre os projetos que estão em andamento, em prol da construção de novos saberes e a melhoria de nossas práticas, buscando sempre o aprendizado significativo de nossas crianças, que valorizem seus desejos e anseios a partir da

escuta sensível e respeitosa (Roteiro do CEI Anilda Batista Schmitt. Reunião pedagógica de junho/2024).

O teatro é uma ferramenta eficaz para professoras pois ajuda a engajar as crianças de forma lúdica, tornando a aprendizagem mais divertida e interativa. Através do teatro de fantoches, as crianças têm a oportunidade de praticar habilidades linguísticas, melhorar a expressão verbal e a compreensão de narrativas. Estimula a imaginação das crianças, permitindo que elas criem e interpretem personagens, histórias e cenários, o que é essencial para o desenvolvimento criativo. Para crianças tímidas ou reservadas, o teatro de fantoches oferece uma maneira segura de expressar emoções e desenvolver habilidades sociais, promovendo a autoconfiança e a empatia (Roteiro do CEI Professora Maria Zimmermann. Reunião pedagógica de abril/2024).

É de suma importância que cada uma conheça um pouco mais sobre o trabalho de uma fonoaudióloga e também saiba dicas que poderá utilizar com as crianças mesmo pequenas. Nossa instituição hoje possui seis crianças com laudo fechado com autismo. A cada dia acontecem novas descobertas e dessa forma a informação precisa ser passada aos professores para que estejam sempre atualizados e prontos para realizar em sala tanto a inclusão como a aprendizagem. Pensando no desenvolvimento integral da criança, onde é preciso dar oportunidades para construir seu pensamento imaginário, relacionando com seu mundo real os jogos heurísticos tem uma importante função nesse processo. Para isso as professoras necessitam conhecer o que é realmente os jogos heurísticos e algumas formas de brincar com as crianças para ampliar a fala, interação, criatividade de forma natural, curiosa e encantadora (Roteiro do CEI Ingo Wolfgang Hering. Reunião pedagógica de junho/2024).

A palestra visa promover o bem-estar e a saúde mental dos professores, abordando estratégias de autocuidado e gestão do estresse. Professores que cuidam de sua saúde estão mais motivados e eficazes, o que melhora o ambiente escolar e a qualidade do ensino. Além disso, ao prevenir o burnout e fomentar um ambiente colaborativo, a palestra contribui para um sistema educacional mais saudável e sustentável, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos (Roteiro do CEI Olga Brehmer. Reunião pedagógica de setembro/2024).

Pensando em qualificar a apresentação das propostas realizadas pelas crianças, convidamos o palestrante [nome do palestrante], para dialogar sobre o tema: curadoria educativa, educação estética, mediação cultural e artes visuais (Roteiro do CEI Bertha Muller. Reunião pedagógica de junho/2024).

Na análise dos registros e conversas abordadas, observamos as crianças visualizadas em posição final no processo da formação continuada em serviço, pertencentes ao patamar de receptoras das possíveis transformações das práticas educativo-pedagógicas, provocadas pelas reuniões pedagógicas. Quando constatamos sua invisibilidade no ponto inicial desses movimentos formativos, o que as colocaria no patamar de interlocutoras dessas formações, junto à coordenação pedagógica. Essa ocultação das crianças ou as fragilidades que constituem nossos olhares a elas, sugestionam a reverberação de formações iniciais e continuadas calcadas em “orientações de prática educativa com base em parâmetros de

verticalidade e hierarquização na relação com as crianças” (Rocha, Lessa e Buss-Simão, 2016, p. 35).

Na continuidade reflexiva provocada pelas autoras, realidades sobre a formação inicial das profissionais da educação são expostas para que se compreenda que as especificidades da educação de crianças na pequena infância, se fragilizam desde essa etapa formativa inicial, muitas vezes se estendendo às suas formações continuadas, por haver a existência de

[...] pouca tradição de estudos sobre as especificidades da educação de crianças na pequena infância, que muitas vezes não ultrapassam a oferta de disciplinas 'avulsas' no currículo, ou que dão atenção aos aspectos históricos e políticos, mas nem sempre associados às mediações com a prática e comprometidos com indicações educacionais-pedagógicas (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 36).

Essa pouca tradição de estudos sobre as especificidades das crianças em idade que compreende a etapa da Educação Infantil, resulta na névoa que encobre a possibilidade de a interação com as crianças proporcionar subsídios para a formação continuada em serviço de professoras por estarem no não-lugar desses processos, que visualiza os desejos e necessidades das pessoas adultas em detrimento das interações com as crianças.

Em conversa com Leidionéia no mês de outubro — na sala da coordenação pedagógica do CEI Olga Brehmer — ela me contou sobre o encontro formativo organizado por profissionais da SEMED que participou em dias anteriores. Relatou que gostaria que trouxessem outras abordagens para esse momento, para além dos instrumentos de gestão, temática que sustentou os últimos encontros formativos. Lenice, também na conversa de outubro, reconheceu a importância das formações organizadas pela SEMED, mas diz preferir estar no CEI. Em agosto, Anderson e eu conversamos sobre as formações continuadas que participa, quando registramos o seguinte recorte:

Referente a formação para a coordenação pedagógica, comenta do edital formativo de 40 horas e diz:

— “mas também para mim não acrescentou muito, são coisas já do dia a dia nosso. E agora vamos criar, tipo um modelo de planejamento, uma planilha”.

Diz achar interessante, mas pensa que “tem que ter flexibilidade”. Diante do assunto sobre a formação continuada da coordenação pedagógica lhe pergunto o sentir-se alimentado com essas formações para a realização de suas atribuições. Anderson responde que não. Diz que são coisas rotineiras:

— “Não vem com coisa nova, algo novo, sabia?”

Em sua opinião essas formações são para cumprir horas formativas necessárias à promoção horizontal. Me explica como estão organizadas essas reuniões. Comenta

que por ser em pequenos grupos, os encontros são sempre com as mesmas pessoas que ele já tem afinidade, assim considera que não tem trocas de experiências. Cita uma coordenadora curricular que acompanha a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, acha suas formações dinâmicas, mas poucas vezes há formações com ela (Conversa, ago. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

Nesses registros observamos que as crianças e seus indicativos estão ocultos nos movimentos formativos direcionados às coordenadoras e coordenador pedagógico, no entanto, para que sejam considerados nos processos formativos das profissionais da educação, Vila Boas (2022, p. 190) defende a aproximação das coordenadoras pedagógicas às crianças, pois o estreitamento relacional dará “outro sentido ao conteúdo formativo que deseja tratar com as professoras”.

Estreitamento relacional que também foi foco de nossas lentes nesta pesquisa etnográfica, ao investigar as interações entre as coordenadoras pedagógicas e crianças diretamente nos tempos cotidianos desses sujeitos. Quando presenciamos aproximações entre elas, algumas já relatadas no decorrer desta dissertação e outras que compõem as escritas densas elaboradas com as participantes sobre nossas observações e conversas. Esses encontros, que aconteceram nos diferentes tempos de pesquisa, mostram interações entre coordenadoras pedagógicas e crianças e tempos de estar juntas fisicamente. Esta diferenciação ocorre devido a compreensão de interação como reciprocidade, troca mútua, transbordando a superficialidade de presença física em um mesmo espaço.

5.1.2 Encontramos as crianças... Será?

Em dias distintos, observamos as coordenadoras e coordenador pedagógico em passagem pelos espaços do CEI onde crianças brincavam, se deslocavam. Em alguns momentos havia troca de olhares, rápidas palavras, um toque que acontecia no tempo de passagem entre elas, curativos, auxílio na troca de roupas. Em outros, estavam juntas no mesmo espaço, mas, a atenção recíproca estava entre as pessoas adultas, por mais que crianças estivessem em seus colos. Presencio ainda momentos de conversa com olho no olho, toque demorado, o colo como aconchego, o apoio na alimentação e brincadeiras compartilhadas. No entanto, esses tempos foram mirados de maneira escassa, devido aos afazeres distintos que surgiam, planejados ou não, entrelaçados a esses conforme conversa localizada posteriormente neste texto dissertativo.

O encontro com as crianças, recebe visualização ampliada neste momento do texto, por compreendermos que o estreitamento relacional entre coordenadora pedagógica e crianças estabelecida com confiança, transforma-se em processos de interações e aponta caminhos para compromissos éticos, de escuta dessas crianças, na perspectiva de Scramingnon, Santos e Camões (2022). O que possibilita o subsídio de indicativos para a formação continuada em serviço das professoras.

Em junho, no CEI Olga Brehmer, acompanho alguns desses estreitamentos relacionais com Leidionéia, coordenadora pedagógica que com frequência expressa — em palavras e no contato físico — carinho pelas crianças, recebendo delas demonstrações afetivas também. Como é acompanhado nos próximos fragmentos retirados da escrita densa deste dia de observação pelos espaços externos do CEI.

[...] posteriormente segue para uma sala para cumprimentar as crianças. Entra na sala, conversa com as crianças, se abaixa para ouvi-las, põe-se de cócoras, o que a deixa na altura dos meninos e meninas. Direciona a fala a um menino que mostrou a língua e deixou os colegas descontentes. Após, Leidionéia é abraçada e recebe beijos. A demonstração de afeto é recíproca. Enquanto se desloca pelos espaços observo que ao se aproximar de grupos de crianças, seus passos ficam mais lentos, seus olhos se direcionam a elas, assim como toques e falas. Pergunta o que estão fazendo, como estão. Palavras e gestos de carinhos são trocados entre ela e as crianças. O mesmo foi percebido na volta à sala da coordenação pedagógica, Leidionéia para no refeitório, passa em todas as mesas. Conforme caminha entre os móveis, encosta nas crianças que lhe mostram que comeram tudo, que estão comendo ou lhe contam sobre algum assunto de seus interesses. Manifestam em seus semblantes satisfação pelo contato (Observação, jun. 2024, diferentes espaços - CEI Olga Brehmer).

No mesmo CEI, em dezembro, compartilho mais um momento de encontro entre Jéssica, Leidionéia e uma menina de 5 anos, durante uma conversa que fazíamos na sala da coordenação pedagógica. As coordenadoras estavam sentadas em suas mesas e eu entre elas, na lateral. Como era a última semana de atendimento do ano algumas professoras já haviam entrado para se despedir, entregar materiais ou questioná-las sobre suas dúvidas com relação aos próximos dias, quando Jéssica avista uma menina na porta de vidro, nos olhando.

Na saída da professora, Jéssica continua nossa conversa sobre a reunião pedagógica:

— “Eu senti bastante diferença, assim, elas agradeceram várias vezes, falaram que...”

Não terminou a frase porque viu uma menina na porta. Perguntou se queria entrar. A menina abre a porta e diz que foi ela que trouxe os doces que estavam na mesa de Jéssica e que foi sua avó quem fez. Jéssica a abraça, diz que os comerá em sua casa com um cafezinho. Conversamos com a menina sobre os doces. A menina fala sobre

sua avó, onde mora, como faz os doces e com semblante satisfeito pela atenção e carinho das coordenadoras pedagógicas, se direciona à porta de vidro de onde se despede de nós. Leidi a abraça também, e em seguida a menina volta para junto de sua turma. Após a saída da criança retomamos o assunto sobre a formação realizada em dezembro (Conversa, dez. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Outras observações são realizadas nos CEIs - campo de pesquisa, entre as coordenadoras pedagógicas, coordenador pedagógico e crianças, brincadeiras, danças, tempo de espera dos familiares são compartilhados, assim como conversas, auxílio no ato de se alimentar, curativos, aferição de temperaturas, colos são ofertados, auxílio às necessidades básicas, acompanhamento de deslocamentos pelo CEI, atendimento a certos pedidos das crianças, abraços, olhares, acolhimento do choro, festividades. Além desses, temos os fatos narrados pelas e pelo profissional da coordenação pedagógica em interação com as crianças, como passeios, partilha de pesquisas e demais proposições que acordo com os planejamentos.

Frente a esses encontros que não conotam o tempo desejado pelas profissionais da coordenação pedagógica de estarem com as crianças — pois relatam reiteradamente que gostariam de estar mais tempo com as crianças e professoras—, pergunto nos meses de novembro e dezembro e no transcorrer de nossas conversas, o que as falas das crianças lhes tem comunicado, provocado, com relação aos seus afazeres no CEI.

Renata e Patrícia compartilham sobre as diferentes falas das crianças expressas de forma verbal e não verbal, que essas comunicações contribuem com os planejamentos. Lembram ainda das falas relacionadas aos projetos, dos convites para brincar, dos comentários sobre seus colegas. Citam exemplos e lembram de situações experienciadas por elas em diferentes momentos de nossa conversa, que nesse dia aconteceram na mesa oval, localizada na sala da coordenação pedagógica.

Renata logo inicia relatando sobre as crianças, com os braços apoiados na mesa que estamos, diz que elas pedem atenção, carinho e que suas falas são várias, — “Tem as falas de quando você entra em sala, que elas têm [inaudível], delas, falam os comentários e brincadeiras e de quando me convidam para brincar e tem aquela, aquele momento que elas vêm aqui, que elas querem pegar carinho, querem contato da gente, querem uma atenção ou querem dizer alguma coisa.” Cita uma criança, que segundo Renata “não se comunica bem”, compartilha: — “Então, com gestos, ele vem me explicar que ele quer dizer alguma coisa, ele me puxa pela mão e me leva para dizer o que ele quer, então vai depender do contexto, né?” (Conversa, nov. 2024, na mesa oval - CEI Anilda Batista Schmitt).

Diante de suas lembranças e ponderações sobre a fala das crianças e da relevância citada por elas de ouvir as meninas e meninos do CEI, digo que fui instigada a lhes perguntar sobre o que as crianças mais estão falando em suas observações, escutas.

Renata prontamente responde:

— “Eu quero sair da sala, eu quero ir para fora. Eu quero contato com os outros. Eu não quero ficar só aqui nesse mundo. Eu quero contato com os maiores, é isso que elas estão pedindo, eu acho, eu sinto isso delas. Sempre do lado de fora, quando estou brincando com as outras pessoas, eles fazem assim para mim – faz gestos com as mãos como se estivesse chamando alguém para aproximar-se – Vem, me leva, me leva.”

Durante esta fala, Renata transparece certa emoção, sua voz me comunica isso, juntamente com sorrisos que tentam disfarçar tal emoção. Continua dizendo que é nítido que os bebês querem ir para fora e que esse é o desejo de muitas crianças. Patrícia me olha e enquanto Renata continua falando me diz:

— “Renata ouve mais as crianças que as próprias professoras.”

(Conversa, nov. 2024, na mesa oval - CEI Anilda Batista Schmitt).

Permanecemos por mais algum tempo em conversa sobre as brincadeiras nas áreas externas e os desejos das crianças que muitas vezes não são atendidos pelos adultos, por medo, comodismo, camuflado pelo discurso da proteção e cuidado. O que fica ainda mais evidente quando nos reportamos aos bebês. Na conversa, observamos novamente as ações das professoras voltadas à provisão e proteção, as quais se sobrepõem à participação das crianças, quanto ao atendimento aos seus desejos e pedidos.

Em conversa com Anderson, na sala da direção, também no mês de novembro, coloco frases entre nós e uma delas se refere às falas das crianças dirigidas ao coordenador, sugerindo que falemos sobre o assunto em qualquer momento de nossa conversa. Anderson inicia sua fala por ela e narra um momento de conversa entre ele e um menino. O coordenador pedagógico, em nossas conversas, costuma compartilhar muitos exemplos, vivências, para expressar suas ideias sobre o explanado entre nós.

Anderson olha as frases e fala sobre as crianças com um sorriso que manifesta sua satisfação pelo que está memorando. Com as mãos apoiadas à mesa, diz que iniciará pelas crianças maiores, pois, segundo ele:

— “Sempre no final do período de manhã e de tarde, eu fico com eles ali – aponta para fora da sala – até os pais chegarem.”

Comenta que neste momento “já fica sondando”, por considerar isso como parte do seu trabalho. Pergunta às crianças o que fizeram no dia e neste momento lembra de uma conversa com um menino, a qual compartilha comigo. Anderson diz que estavam somente os dois, quando o menino comenta que havia ficado só ele de criança. Anderson lhe diz que não havia ficado só, porque Anderson estava ali também e lhe afirmou estão “eu e tu aqui”. Quando o menino lhe responde:

— “Ah, mas você é um trabalhador.”

Anderson se identifica como uma criança grande e o menino volta a afirmar ao coordenador que ele trabalha ali, que ele tem que trabalhar. Então Anderson o questiona no que desejará trabalhar quando for adulto, e a criança lhe responde que quer trabalhar em uma coisa bem fácil. Pergunto a idade da criança. Anderson diz ser da turma de 5 e 6 anos. Continua o relato da conversa dos dois – coordenador e criança – agora com o tom de voz mais baixo e pronúncia mais pausada, Anderson me conta que pergunta ao menino o que ele quer fazer - referindo-se à profissão futura -, quando recebe de resposta:

— “Ser professor.”

Eu e Anderson nos olhamos. Fico surpresa com a resposta da criança.

Anderson continua me contando sobre a conversa dos dois. O coordenador pedagógico pergunta “como assim?”, o menino responde, que quer ser professor naquele CEI para deixar todo mundo fazer o que quer. Anderson o instiga falando sobre a profissão do pai, que trabalha com telefonia, nos postes da cidade. O menino diz que não quer a profissão do pai porque ele trabalha no sol, na chuva e também porque tem medo de altura. Comento com Anderson sobre esses apontamentos do menino, que me provocam a pensar, por que acha a profissão professor fácil? O que seria “fácil” para ele? Por que a escolha deste CEI. Anderson comenta sobre a liberdade das crianças de estarem, com frequência, nos espaços externos e talvez isso tenha sugerido sua resposta (Conversa, nov. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

Lenice, também no mês de novembro, expressa sua satisfação em acompanhar as falas das crianças, quando narra em diferentes momentos da nossa conversa, sobre elas.

— “[...] a fala das crianças é uma das coisas que eu mais gosto, principalmente nos pareceres, eu falo muito com as professoras para elas usarem as falas das crianças nos pareceres. [...] Os pequenos também, eles conversam bastante, o berçário tá bem desenvolvido. O berçário tem uma fala diferente, né? Mas assim, aí eles fazem assim, né?” – Faz gestos com as mãos, reproduzindo os movimentos das crianças.

Lenice também realiza alguns sons representando como sendo dos bebês:

— “tcha tcha tcha tcha tchu tchu tchu tchu, comeu, Pintinho Amarelinho. Aí a Prof diz, qual música vocês querem? Então eles já fazem um gesto que é a linguagem deles né? Então assim, o berçário é encantador com isso e a fala que as crianças têm aqui dentro, são falas assim, muito, vou dizer assim, realmente dentro do projeto.” Exemplifica mais algumas falas e ações observadas por ela com as crianças das diferentes turmas para exemplificar o envolvimento delas nos projetos das turmas. Noto que procura demarcar em nossa conversa este envolvimento. Sua fala é acompanhada de movimento com as mãos e um olhar que estava bastante intenso nesta conversa e fixo nos meus olhos:

— “[...] então assim, essas falas das crianças para mim são a melhor coisa que eu posso ter, sabe.”

(Conversa com Lenice, nov. 2024, na sala de estudos e da coordenação pedagógica, - CEI Ingo Wolfgang Hering).

No mês de dezembro, com Raquel, registro sobre suas percepções acerca das falas das crianças com ela, relacionadas ao que chama de cotidiano:

Ainda sobre as falas das crianças, pergunto à Raquel o que elas costumam falar com a coordenadora pedagógica quando elas vêm ao seu encontro – comento sorrindo de forma descontraída – “além de pedir um curativo, como já vi algumas vezes”. Diz

que ontem estava em uma sala e sua roupa chamou a atenção das crianças, vieram lhe perguntar sobre a vestimenta. Depois continua:

— “E assim, tem inúmeras, depende.”

Narra que algumas crianças lhe dizem que está tudo certo, outras lhe buscam para contar algo que acabou de acontecer, que um colega bateu,

— “É coisas do cotidiano, de dia a dia. Assim, de família é mais difícil eles trazerem né? A não ser que vem de datas próximas...”

Exemplifica as datas comemorativas quando falam sobre os presentes recebidos por familiares:

— “Mas geralmente o que eles contam é coisas do dia a dia que acontece no CEI, né, com as outras crianças geralmente.”

(Conversa, dez. 2024, na sala dos secretários - CEI Professora Maria Zimmermann).

A conversa, em dezembro, com Leidionéia e Jéssica sobre falas das crianças direcionadas para elas (coordenadoras), também resultou no registro do excerto seguinte, contemplado por questões relacionadas ao conhecimento e na relação direta com a coordenadora pedagógica:

Pergunto ainda sobre as crianças, o que elas costumam falar com as coordenadoras, o que trazem em suas falas. Leidionéia inicia comentando que as crianças de 5 e 6 anos:

— “Trouxeram muito conhecimento, sabe? Dentro da proposta de trabalho. Veio muita, muita pesquisa, muita assim e observação, né? Então assim, isso ajudou bastante as crianças, assim, a gente vê. Inclusive aquelas com autismo. Eles desenvolveram bastante.”

Jéssica fala sobre:

— “A troca do conhecimento prévio deles, né? E daí a busca assim, né? O que eles ouviam aqui, eles iam para casa para tentar descobrir mais e trazer novos conhecimento.”

Leidionéia continua:

— “Vinha esse diálogo, vinha entre eles, a gente via ali eles trocando, trazendo, observando.”

Cita exemplos de suas observações das crianças. Dos insetos trazidos e entregues à professora [nomeia], de pesquisas sobre esses animais, sobre o mel. Diz ainda que trouxeram conhecimentos para:

— “Além do que eles tinham em sala de aula, eles trazem outros [...].”

Jéssica retoma a palavra e socializa sobre as trocas que possui com as crianças. Diz que além dos conhecimentos, tem o que ela chama de conversa diária. Diz chegar na sala da coordenação pedagógica após às 10h. No trajeto, conversa com as crianças. Elas falam sobre suas camisetas de personagens, o que ela fez no final de semana e isso desencadeia muitas conversas entre eles. Comenta:

— “Eu amo interagir com os três e quatro né? Sempre foi uma idade que eu gostei muito de trabalhar.”

Relata outras memórias com as crianças no horário que fica no portão e com os familiares que as vem buscar. Cita ainda que tiveram muitas saídas e entradas de crianças de 4 e 5 anos, o que tornou difícil a criação de vínculos com elas.

— “Mas os três e quatro, as crianças que ficam no final do dia, mas especialmente todos os três e quatro ali, eu criei um vínculo maior.”

Continua:

— “Então, eu criei esse vínculo com eles, assim, então, eu tenho um diálogo com eles mais corriqueiro do que, às vezes, de conhecimentos específicos, né? Então para mim é essa questão do diálogo corriqueiro assim, né?”

Cita — manifestando sua satisfação corporalmente pelos sorrisos nos lábios e olhos e postura corporal relaxada — a forma como as crianças chegam até ela para falar e também sobre uma menina específica que possui diagnóstico médico de autismo e que segundo Jéssica, foi conquistada pelo uso do microfone. Narra situações que a menina a representou no aparelho, nos momentos de despedida das crianças e em interações com outras crianças (Conversa, dez. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Essas e outras narrativas sobre as crianças, geralmente, são acompanhadas de muitos sorrisos, conforto, satisfação. Encontros que nem sempre são compreendidos como interação, mas, que estreitam relações. Colocam coordenadoras e coordenador pedagógico mais aproximados das crianças, em ações que se esparramam daquelas descritas oficialmente nas responsabilidades e atribuições dessas e desse profissional. É no esparramar ou transbordar dos leitos que as aproximações se dão em tempos de brincadeiras, de conversa solta, desfocando da priorização da interação exclusivamente nos processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, ao analisar os registros das nossas conversas e as rememorá-las com os barulhos e silêncios do estar juntos ou interação coordenadora pedagógica e crianças, percebemos as crianças serem lembradas, citadas. Contudo, nossa atenção é instigada à recorrência de falas que se referem especialmente às crianças com algum diagnóstico médico — em sua maioria, autismo. Essas referências apareceram com ênfase desde o início da pesquisa e continuaram ao longo dos meses.

Essas crianças apareceram nas falas de coordenadoras pedagógicas, que explanaram sobre o aumento de crianças autistas existentes nos CEIs. São identificadas ou surgiram nas conversas quando vamos às salas das crianças nas diferentes instituições ou quando estávamos em conversas sobre o cotidiano das profissionais da coordenação pedagógica e suas diversas atribuições. Também esteve presente em conversas que presenciei com mães e um pai de crianças dos CEIs e em reuniões pedagógicas com a presença de profissionais do Centro Municipal de Educação Alternativa (CEMEA) de Blumenau. O assunto ainda foi abordado com um vídeo, na reunião pedagógica de outubro, no CEI Bertha Muller, conforme identificado nos roteiros de planejamentos desses encontros formativos e na presencialidade no CEI.

Dúvidas com relação aos motivos do aumento de crianças autistas, do atendimento a essas crianças nos CEIs, da demanda relacionada aos encaminhamentos necessários, da aceitação ou negação das famílias, de estudos necessários por parte das professoras e coordenadoras pedagógicas, assim como, a necessidade de políticas públicas e a parceria com

outros segmentos sociais, compuseram *montes* desta exploração que culmina em angústias, números, diferentes opiniões e encaminhamentos.

Essas crianças são frequentemente citadas somente com o termo autista e são lembradas na maioria das conversas, sejam elas acontecidas com o caderno aberto ou fechado, gravadas ou não, durante o transcorrer das conversas e em tempos de despedidas. Como aconteceu no CEI Professora Maria Zimmermann, no mês de abril, em momento de despedida, quando o caderno de registros já estava fechado.

Nos aproximamos da janela gradeada da secretaria, a diretora do lado de dentro com os braços esticados para fora, parece querer alcançar Raquel e a pegar para si. Eu e Raquel do lado de fora, em um corredor que dá visibilidade para a área externa frontal do CEI e rua do bairro com moradias particulares. É possível ver também a escola do nosso lado esquerdo e um terreno que pertence à igreja no lado direito. Não havia movimentações de crianças ou outros adultos onde estávamos, pois, as crianças estavam sendo organizadas para dormir. Foi neste local que iniciou uma conversa entre nós 3 sobre a Educação Infantil. Mas, o assunto que ficou enfatizado refere-se às crianças com diagnósticos médicos. O aumento no número de diagnóstico de autismo chama atenção e instiga preocupação na equipe de gestão que me conta estratégias de inserção e inclusão. Salientam a necessidade de mais estudos e de apoio por parte da Secretaria de Educação e CEMEA para adaptações físicas necessárias no CEI. A conversa perpassa por crianças do CEI e decisões para definição sobre ter ou não a professora de apoio na turma ou a profissional da função receber ou não pecúnia (Conversa, abr. 2024, na janela da secretaria - CEI Professora Maria Zimmermann).

Outro relato compartilhado sobre as crianças com diagnóstico médico, aconteceu em dezembro. Sentadas na mesa oval da sala das coordenadoras pedagógicas do CEI Anilda Batista Schmitt, Renata nos revela — ainda com tom de voz que expressa angústia, o mesmo presente em falas que antecederam esse mês —, números de crianças com alguma especificidade vinculada à Educação Especial, matriculadas no CEI.

*Diante dos números expostos, pergunto quantas crianças possuem diagnóstico no CEI, Renata responde em seguida:
— “25, só os que tem no CEMEA direito a PAP.”
Complementa que há 11 crianças que encaminhou documentação para avaliação do CEMEA e mais 2 que receberam o laudo de autismo, sobre os quais fará relatórios para encaminhar ao Centro Municipal de Educação Alternativa. Informa que as 11 crianças encaminhadas não passaram pela avaliação do CEMEA ainda. Cita uma das crianças como sendo um caso bem grave, que gostaria que fosse o primeiro a ser avaliado (Conversa, dez. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Anilda Batista Schmitt).*

Ainda sobre o número de crianças vinculadas à Educação Especial, Jéssica, na secretaria do CEI Olga Brehmer, quantifica as crianças com autismo enquanto falávamos sobre

uma lista de nomes afixada no espaço do CEI. Assunto que não a deixa desconfortável ao falar, contudo, expressa seriedade na narrativa.

Na secretaria, falamos sobre o número de crianças matriculadas no CEI, pois, uma lista com mais de 30 nomes de crianças com restrições alimentares encontra-se exposta em um quadro neste espaço, o que me chama atenção. Jéssica comenta que o CEI tem muitas crianças, que precisaria de mais uma coordenadora pedagógica, pois considera ideal 100 crianças por profissional da coordenação. Diz que gostaria de acessar mais as salas, mas não consegue. Nessas falas sobre os números de crianças, comenta que o CEI possui 42 crianças com autismo, neste momento seus olhos se direcionam para baixo. Pergunto se todas possuem o laudo, o que é confirmado por Jéssica (Conversa, jun. 2024, na secretaria - CEI Olga Brehmer).

Em outubro, na conversa com Anderson, coordenador pedagógico do CEI Bertha Muller, na sala da coordenação pedagógica, que divide com professoras em hora-atividade e com a secretária, as crianças com laudos de autismo também são citadas conforme fragmento retirado do registro deste período de conversa:

A conversa nos leva a falar sobre as crianças, quando Anderson me relata que está questionando 3 laudos de autismo apresentados. Segundo ele, são crianças que envolvem questões de “limites” e acompanhamento fonoaudiológico, mas não vê características para se fechar um laudo de autismo. Como toca no assunto, comento sobre a pesquisa, que está apresentando algumas falas sobre crianças com diagnóstico de autismo, um assunto que está sendo recorrente nas conversas. Anderson cita um CEI com mais de 300 crianças matriculadas, que lhe informou ter 19 crianças autistas. Compara com o CEI Bertha Muller que possui em média 70 crianças e 9 delas tem laudos ou estão em investigação. Comenta que em proporção de crianças matriculadas, o CEI que atua tem mais crianças autistas. Lembra de uma criança que define como PC — paralisia cerebral — com a qual totaliza 10 crianças com diagnósticos médicos relacionados à Educação Especial. Volta a dizer que questiona 3 laudos. Duas dessas crianças pensa que o comportamento seja questão que denomina como “limite” e uma delas, sugere que apenas o tratamento com uma fonoaudióloga seria o suficiente. Narra algumas de suas observações para que pense desta forma. (Conversa com Anderson, out. 2024, na sala da coordenação pedagógica/estudos/secrateria - CEI Bertha Muller).

No mesmo mês de outubro, as crianças com diagnóstico de autismo são identificadas por Leidionéia em fotos que me apresenta ao compartilhar um movimento de interação entre diferentes turmas do CEI. Sentadas na sala da coordenação pedagógica com seu celular em mãos, narra orgulhosamente suas observações das imagens.

Pede para que eu olhe para a interação entre as crianças e diz em uma determinada foto:

*— “Veja isso, tudo autista, aqui é autista, aqui. Esse que tá de pé ali, é também...”
Conforme vai passando as fotos me indica crianças que são autistas e repete algumas vezes a palavra riqueza:*

isso, primeiro elencamos o número de crianças matriculadas na Educação Infantil do município, tanto da rede pública quanto da privada, para observarmos se o aumento é presentificado em ambas as redes. Após, relacionamos os números de matrículas na Educação Especial e os transformamos em porcentagens para os evidenciar estatisticamente. O recorte temporal, baseia-se ao desta pesquisa e segue as datas disponibilizadas pelo endereço eletrônico de busca – 2014 a 2023, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 10 - Matrículas de crianças no Ensino Regular e Educação Especial, da Educação Infantil de Blumenau/SC

ANO	ENSINO REGULAR		EDUCAÇÃO ESPECIAL		EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORCENTAGENS	
	Matrículas – Público	Matrículas - Privado	Matrículas – Público	Matrículas – Privado	Matrículas – Público	Matrículas – Privado
2014	12.081	4.042	80	39	0,66%	0,96%
2015	12.169	4.291	95	42	0,78%	0,97%
2016	12.727	4.597	125	31	0,98%	0,67%
2017	13.044	4.234	135	27	1,03%	0,63%
2018	13.474	4.320	168	32	1,24%	0,74%
2019	13.764	4.379	204	15	1,48%	0,34%
2020	13.676	4.198	197	16	1,44%	0,38%
2021	13.815	4.749	227	62	1,64%	1,30%
2022	13.950	5.496	393	54	2,81%	0,98%
2023	14.047	5.881	533	75	3,79%	1,27%

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlYjZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 16 abr. 2025.

O quadro apresenta o aumento de crianças matriculadas na Educação Especial nas duas redes citadas, com o qual destacamos a ascensão gradativa anual de 3,13%, na Rede Pública, no decênio contemplado. Enquanto na Rede Privada os números variam em elevações e declives neste mesmo período. Contudo, se compararmos os anos de 2014 e 2023 na Rede Privada, analisamos um aumento de 0,31% nas matrículas na Educação Especial, o que em números absolutos implica um aumento de 36 crianças matriculadas. Mesmo com esse aumento, ao analisarmos os anos de 2014 e 2023 das duas redes de ensino, a Rede Pública

possui 2,81% a mais de matrículas de crianças na Educação Especial em comparação à Rede Privada. Ou seja, os dados da Rede Pública quando transformados em números absolutos representam um aumento de 453 matrículas em uma década.

Diante desses números, aparentemente frios, mas que representam crianças matriculadas na Educação Infantil de Blumenau, verificamos que o aumento de meninos e meninas vinculadas à Educação Especial, a partir do ano de 2016 é maior na Rede Pública. Diferença que se torna mais expressiva no ano de 2023. Com esses dados compreendemos que as crianças vinculadas à Educação Especial possuem inserção, em sua maioria, na Rede Pública de ensino de Blumenau, o que demarca as falas das professoras, coordenadoras e coordenador pedagógico quanto ao aumento de crianças vinculadas à Educação Especial nos CEIs, campos de pesquisa.

Esses dados afloram questionamentos vinculados aos motivos do aumento de diagnósticos médicos característicos da Educação Especial, assim como o vínculo à Rede Pública. Quais as políticas públicas nacionais e municipais que contemplam à Educação Especial? Quem são as professoras de apoio — nomenclatura utilizada em Blumenau — que chegam aos espaços de Educação Infantil devido às matrículas dessas crianças? Quais as suas formações? Por que suas escolhas pela Educação Especial? Essa diferenciação entre as profissionais — professora e professora de apoio — contribuem para a equidade tão almejada pela Educação Infantil no tempo presente? Há inclusão, equidade e/ou inserção dessas crianças na Rede Regular de ensino?

Mais algumas perguntas que são acessadas pelos transbordamentos das águas de uma pesquisa etnográfica, para que outras pesquisas as expliquem em mergulhos mais profundos. A esta pesquisa coube o transbordar, para que as águas as trouxessem para mais perto do seu trajeto de continuidade, junto às demais crianças, pois a esta pesquisa convém o mirar a todas as crianças em recursos e tempos analisados para a busca por elas no Vale da Coordenação Pedagógica.

Roteiros para o planejamento das Reuniões Pedagógicas, Projetos Políticos Pedagógicos, registros dos encontros com o e as profissionais da coordenação pedagógica, registros das professoras, observações, falas, espaços, foram acessados em nossas conversas, com os quais identificamos que as crianças com autismo são destacadas em falas, assim como em preocupações e encaminhamentos. No entanto, como acontece com as demais, ficam

encobertas quando as buscamos com as lupas voltadas para a interação com as coordenadoras e o coordenador pedagógico.

Os barulhos e silêncios das crianças constituem claramente os montes no Vale da Coordenação Pedagógica, os quais são avolumamentos acessados quando as águas transbordam dos leitos, quando as coordenadoras e o coordenador pedagógico transpassam os limites postos pelas atribuições descritas no Estatuto do magistério ao cargo. Devido a isso, decidimos seguir a caminhada e procurar as crianças nas responsabilidades e atribuições da função, descritas aos profissionais blumenauenses. Será que neste documento encontraremos crianças? Ou ele justificará a fragilização dessa interação?

5.1.3 Aqui, nas atribuições da coordenação pedagógica, há interação com as crianças?

Na continuidade da busca pelas crianças nas atribuições das profissionais da coordenação pedagógica, caminhamos pelas descrições apresentadas no quadro a seguir, composto pelas responsabilidades e atribuições. Fizemos o uso de lentes que ampliassem a interação da coordenação pedagógica e crianças, quando logo no início da procura, percebemos que os termos crianças e/ou bebês não são utilizados, sendo referenciados como alunos. A sigla CEI também não foi encontrada e especificidades da Educação Infantil ocupam o não-lugar.

Quadro 11 - Responsabilidades e Atribuições da coordenadora pedagógica de Blumenau/SC

RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DE BLUMENAU/SC
▪ Articular e coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com foco na proposta pedagógica que defina as linhas norteadoras do currículo escolar, os princípios metodológicos, os procedimentos didáticos, as concepções de conhecimento e de avaliação, entre outros. ▪ Assegurar o cumprimento da função precípua da escola pública quanto a garantia do acesso, da permanência e êxito no percurso escolar do aluno. ▪ Participar na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, de planos, programas e projetos eficazes de qualificação do processo ensino-aprendizagem. ▪ Assegurar a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais como referência da proposta pedagógica da escola. ▪ Orientar o trabalho do professor para a elaboração de um currículo escolar contextualizado, que garanta a adoção de conhecimentos atualizados, relevantes e adequados à legislação vigente. ▪ Acompanhar e avaliar o plano de trabalho do professor, de acordo com a proposta pedagógica da escola. ▪ Avaliar juntamente com os professores, o resultado de atividades pedagógicas, analisando o desempenho escolar e propondo novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades, objetivando a superação das mesmas. ▪ Planejar e coordenar em conjunto com a Direção, as atividades escolares no que concerne a calendário escolar, composição de turmas, distribuição de carga horária, lista de materiais, escolha de livros didáticos, recreio pedagógico, dentre outros.

**RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA DE BLUMENAU/SC**

- Planejar e coordenar as atividades referentes à matrícula, transferência, adaptação de estudos, equivalência, reclassificação e conclusão de estudos do aluno.
- Planejar e coordenar as reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe e com a comunidade escolar, objetivando a melhoria constante do processo ensino-aprendizagem.
- Mediar conflitos disciplinares entre professores e alunos de acordo com as normas de convivência da escola e da legislação em vigor, levando ao conhecimento da Direção quando necessário, para os encaminhamentos cabíveis.
- Acompanhar o rendimento e a frequência dos alunos promovendo orientações ao mesmo e ao seu representante legal, encaminhando aos órgãos competentes os casos que se fizerem necessários.
- Acompanhar e registrar as decisões referentes ao atendimento feito ao aluno, quanto ao seu rendimento escolar, como analisar, discutir e avaliar constantemente o processo ensino-aprendizagem, redefinindo em conjunto com o professor.
- Coordenar atividades de recuperação de aprendizagem, realizando reuniões de Conselho de Classe, com o intuito de discutir soluções e sugerir mudanças no processo pedagógico.
- Estimular e orientar o professor na realização de auto-avaliação (sic) e avaliações bilaterais com seus alunos.
- Ministrando curso, palestra ou aula de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente, realizando-as em serviço, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos profissionais.
- Assegurar a regularidade da vida escolar do aluno.
- Cumprir e zelar pelo cumprimento da legislação vigente.
- Coletar e atualizar o acervo da legislação em vigor.
- Assegurar a autenticidade, guarda, preservação e o sigilo de todos os documentos que tramitam no estabelecimento de ensino.
- Participar dos cursos de formação, simpósios, congressos, seminários e outros a fim de buscar enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional.
- Articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente, através das ações que promovam evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente as suas funções.
- Levantar dados acerca da contextualização histórica da escola, das famílias envolvidas, buscando informações sobre as necessidades educacionais e sociais, caracterizando o perfil dos alunos, com o objetivo de fornecer subsídios para reflexão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais da sua unidade escolar.
- Buscar apoio junto a profissionais especializados possibilitando ao corpo docente atuar com portadores de necessidades especiais, visando o atendimento com qualidade.
- Pesquisar os avanços do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico, bem como organizar grupos de estudo, orientando atividades interdisciplinares, de modo a promover formação contínua dos educadores (professores e/ou funcionários).
- Propor a Direção a infra-estrutura necessária para a escola, a fim de atender alunos com necessidades especiais.
- Sugerir à Direção a compra ou recuperação de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos necessários à prática pedagógica eficaz.
- Promover ações, em articulação com a Direção, que estimulem a utilização dos espaços físicos da escola, como salas de aula, de informática, laboratório, sala de leitura, biblioteca e outros.
- Elaborar e manter atualizados os registros e informações estatísticas, analisando, interpretando e divulgando os índices de desempenho da escola como aprovação, reprovação, frequência e evasão, a fim de estabelecer novas metas para alcançar a eficiência institucional.
- Estimular o aperfeiçoamento e a atualização do corpo docente, incentivando a participação em cursos de formação, grupos de estudo, reuniões, palestras, simpósios, seminários e fórum, a fim de contribuir para o crescimento pessoal e profissional.
- Elaborar pareceres, informes técnicos e relatórios, realizando pesquisas, entrevistas, fazendo observações e sugerindo medidas para implantação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de atividades em sua área de atuação.
- Participar de grupos de trabalho ou reuniões com outras secretarias, outras entidades públicas e/ou particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e problemas identificados, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de

**RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA
COORDENADORA PEDAGÓGICA DE BLUMENAU/SC**

- formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município.
- Zelar pelo cumprimento dos princípios de ética profissional, tanto nos aspectos referentes à intimidade e privacidade dos usuários e profissionais, quanto no que se refere aos seus outros direitos inalienáveis.
 - Organizar e manter atualizada a memória histórica da escola.
 - Representar, quando designado, a Secretaria Municipal, Fundação ou Autarquia em que está lotado.
 - Substituir a Direção, quando necessário e devidamente delegado.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2025). Baseado em: (Blumenau, 2007b).

Nesse caminhar pelas palavras e listagens de responsabilidades e atribuições da coordenadora pedagógica na cidade de Blumenau, observamos a identificação de afazeres relacionados às profissionais do Ensino Fundamental, em sua maioria. Exigindo que na prática, as profissionais que atuam na Educação Infantil se adequem ao que é possível na referida listagem. Essa é uma discussão relevante a ser considerada em pesquisas por envolver concepções de educação e a marginalização da Educação Infantil no não-lugar destinado a essa etapa da Educação Básica e das profissionais da coordenação pedagógica que nela atuam. Assim como, a invisibilização das especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Tensionamento que provocamos com esse apontamento por reconhecermos a relevância dele transbordar em outras pesquisas, em corroboração à abordagem de Augé (2009, p. 80) de que “A mediação que estabelece o laço dos indivíduos com os que os rodeiam no espaço do não-lugar passa por palavras, ou ainda por textos”. Que identidade é explicitada às profissionais da coordenação pedagógica ao lerem essas 36 responsabilidades e atribuições? O que vemos de Educação Infantil nelas? Onde estão as crianças, os bebês e suas especificidades?

Parar nesse documento para realizar as observações de maneira mais pausada — alicerçada na Etnografia de documentos — nos convida a perceber que as responsabilidades e atribuições relacionadas no quadro, além de não identificar as coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil e suas especificidades, ficam aquém dos afazeres observados pelas pesquisadoras e também narrados pelo e pelas interlocutoras desta pesquisa. O que também foi analisado por Geraldo (2022, p. 121), quando disserta sobre o excesso de atribuições aprisionadoras dessas profissionais: “O excesso de atribuições [...] associado a outras atribuições não registradas neste documento, aprisiona o trabalho da coordenação, impedindo-a de exercer a função formadora”.

Ao serem impedidas de exercer a função formadora nos CEIs que atuam, instabiliza a possibilidade de as coordenadoras pedagógicas se identificarem no papel formativo,

destinado a essas profissionais — mesmo sendo questionado por algumas delas — o que fragiliza o reconhecimento de subsídios através de interações com adultos, mas principalmente com crianças, por estarem completamente invisibilizadas no documento e presentes em tempos escassos no cotidiano interacionista das coordenadoras e coordenador pedagógico. Escassez compartilhada pelo e pelas interlocutoras da pesquisa em diferentes conversas, através da expressão de seus desejos de estarem mais tempo com as crianças e de essa presencialidade compor suas atribuições, conforme acompanhamos nas palavras de Leidionéia:

Me mostra fotos de outras proposições com as crianças, como de uma turma de 3 e 4 anos, em um almoço no ambiente externo, na parte frontal do CEI. Me conta que o espaço foi preparado, que as crianças se serviam e afirma:

— “A gente tem que estar junto com eles, né? Porque as professoras estão trabalhando, não conseguem. Então assim, eu não me vejo sem estar com, fazendo parte de. Estar ali, porque daí a gente conhece as crianças, vai vendo o desenvolvimento deles. Então, essa é a nossa parte também, que eu acredito é a função da coordenadora, né?”

(Conversa com Leidionéia, out. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Lenice também socializou satisfeita que, a partir de mudanças nas orientações e realizações dos instrumentos de gestão, estará mais tempo com as crianças e professoras, o que, como Leidionéia, considera parte da sua função.

Continua dizendo que ficou feliz com as mudanças propostas, porque com isso, ano que vem:

— “Vou estar mais nas sala, vou estar mais com as crianças, vou estar mais com os professores ajudando, dando mais dica, que é o nosso trabalho, né?”

(Conversa com Lenice, dez. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Raquel, também em dezembro, enfatizou a criança como prioridade em meio as diversas ações que exerce, as atendendo prioritariamente, o que utiliza para justificar a não realização de alguns registros responsabilizados à coordenadora pedagógica.

Diz não ter muitos registros, afirmando não os conseguir fazer. No entanto lista alguns realizados no ano, conselho de turma e planejamento de turma, “foi o que consegui fazer”. Continua:

— “E aí eu falo, não, mas a minha prioridade foram as crianças, precisou? Tô indo, tô correndo.”

(Conversa com Raquel, dez. 2024, na secretaria - CEI Professora Maria Zimmermann).

Na conversa coletiva, realizada em setembro, com a presença de Patrícia, Raquel e Renata, comentei sobre algumas de suas falas com relação ao desejo de estarem mais tempo com as crianças. Desejo expressado em nossas conversas quando das discussões sobre as diversificadas e numerosas atribuições destinadas a elas surgiam, as impedindo de se relacionarem com as crianças, de maneira que a interação entre coordenadoras pedagógicas e crianças fosse experienciada pelas profissionais com mais frequência na cotidianidade.

*Comento com elas que por diferentes momentos elas me comunicam que gostariam de estar mais com as crianças, olho para as três e todas balançam a cabeça de maneira afirmativa. Patrícia e Raquel inclusive com um discreto sorriso nos lábios. Repito que elas me dizem em vários momentos que queriam estar mais com as crianças, com as professoras e juntas falam, sem combinar, transmitindo o desejo igualitário deste coletivo “mas não conseguimos”, as vozes parecem declinar na frase, chegando ao seu final com a marca de uma certa tristeza por isso. Patrícia comenta que não sabe o nome de todas as crianças, e que isso para ela “é angustiante”. Diz que sabe o nome de algumas crianças pela convivência, por estarem mais tempo no CEI, mas de outras se pergunta:
— ‘Como é que é o nome dessa criança? Isso é triste tá! Isso me incomoda.’”
(Conversa coletiva com café da manhã, set. 2024, na FURB).*

No decorrer da pesquisa, analisamos com maior frequência o atendimento às crianças — o que para nós se diferencia de interação — entrelaçado a outras responsabilidades, muitas delas não contempladas no quadro anterior que oficializa as responsabilidades e atribuições das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil pública de Blumenau, como se evidencia nos recortes selecionados das escritas densas desta dissertação. Aproximações, que favorecem o estar junto das coordenadoras e coordenador pedagógico com as crianças, todavia, sem a entrega e inteireza necessária à interação, por se emaranharem a outras ações solicitadas, destinadas, assumidas, lembradas, priorizadas em tempos que contemplam ações múltiplas dessas profissionais.

Esses acumulados de atribuições que se juntam em tempos do dia a dia dessas coordenadoras pedagógicas, e se apresentam com recorrência nos CEIs, sejam eles de porte grande, médio ou pequeno, com uma ou duas profissionais na função. Algumas planejadas outras despontadas sem planejamentos, retiram as coordenadoras pedagógicas de suas tentativas de entrega às crianças, conduzindo-as para atribuições não oficializadas, que demarcam a falta de compreensão de seu papel formativo nas instituições de educação e as conduzem para ações múltiplas realizadas de maneira aligeirada e concomitante.

Lenice, em diferentes dias de conversa, socializou seus afazeres relacionados à decoração de espaços para festividades ou ações de interação planejadas pelas professoras. Observei-a, em outubro, recebendo e organizando produtos de higiene pessoal doados às crianças. Também acolheu profissionais da saúde para vacinação das trabalhadoras do CEI, na sala de estudos e coordenação pedagógica. Relatou buscar materiais na escola do bairro e estar sempre em movimento, como é possível acompanhar nos excertos a seguir:

Lenice conta detalhes da revitalização de um dos espaços do CEI, quando volta a reforçar:

— “Eu estou sempre em movimento, aí uma chama aqui, outra chama lá, aí ajudo a cortar o móvel lá. Eu já carreguei o móvel nas costas, na escada, então assim, é um movimento bem legal e que a gente tem toda hora.”

(Conversa com Lenice, ago. 2024, em uma mesa grande que fica em um espaço externo, coberto, em frente à brinquedoteca - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Pergunto à Lenice se essas falas das crianças chegam para ela pelas professoras ou se consegue observá-las no cotidiano. Responde rapidamente:

— “É sempre eu na sala, porque eu chego de manhã, eu tenho meus compromissos já. Por exemplo hoje, eu tenho alguns portfólios para imprimir e o PEI pra fazer com a [nomeia a professora], então assim, eu vou fazer de manhã; antes, eu já passei em todas as salas, comemorei os aniversários das professoras, entreguei meu presente, pronto, aí agora eu estaria com a professora fazendo o PEI, né? Então, quando não tem nada marcado pras nove, eu já vou passar lá pelas salas e fico até a hora de dar comida.”

Diz que após isso, é que começa “o meu serviço burocrático” por volta das 11h, 11h30. E continua narrando seus afazeres:

— “Aí eu almoço, depois volto e faço o resto.”

(Conversa, nov. 2024, na sala de estudos e coordenação pedagógica - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Fala sobre o cansaço que sente, por ontem ter higienizado toda a sala para a vacina no dia de hoje, além de ter decorado o refeitório das profissionais em comemoração ao dia do professor. Me olha e diz:

— “Estamos aqui, mas...”

Lenice não completa a frase e assim como sua fala, seu olhar também me pareceu distante, desviando-se do meu. Logo se levanta e volta com o grupo que organiza os materiais na biblioteca. Em minutos retorna à sala que estava, organiza alguns papeis, um móvel, algumas pastas. Vai ao refeitório ver se as professoras precisam de ajuda, pois, o tempo do almoço das crianças estava acontecendo e Lenice costuma auxiliar. Parece que não precisam de ajuda, pois, a coordenadora pedagógica volta com o grupo que está separando materiais.

Neste momento uma professora lhe chama e pede sua ajuda para digitar algo no computador, relacionado ao Dia do Professor. Quase terminando a ação com a professora, a diretora entra na sala, Lenice compartilha com ela uma situação encaminhada por mensagem. Em seguida, retorna ao grupo da organização dos materiais, encaminha ações de limpeza com profissionais da zeladoria e faz a separação de algumas caixas nomeadas e prontas para serem guardadas novamente no sótão (Conversa com Lenice, out. 2024, na sala de estudos e coordenação pedagógica e em espaços externos - CEI Ingo Wolfgang Hering).

A escolha por essa última escrita é justamente para demarcar o vai e vem de Lenice, que não foi observado apenas nesse dia ou nesse CEI, mas também no CEI Olga Brehmer, de onde destacamos o registro de junho, para apresentar ações que aconteceram simultaneamente, realizadas pela coordenadora Jéssica. E também, um fragmento do registro de outubro, da conversa com Leidionéia.

Jéssica inicia o preenchimento de dados referentes ao desenho escolhido para um concurso municipal de desenhos para as agendas do ano de 2025. Diretora também lhe pede ajuda para a escrita de um e-mail e para conferir os horários das apresentações das crianças que acontecerá em um evento do CEI no mês de julho. Jéssica diz que precisa ter esses dados para fazer o convite. Chama uma professora e fala com ela sobre o agendamento de reunião com uma família, que acontecerá à tarde. Esses afazeres vão se misturando ao preenchimento da ficha referente ao concurso do desenho (Conversa, jun. 2024, na secretaria - CEI Olga Brehmer).

Leidionéia também relata que combinou com as professoras que imprimirá fotos para exporem:

— “Porque assim, é tudo, esse trabalho delas é fantástico!”

Leidionéia me conta que andava entre as crianças para fazer fotos e filmagens (Conversa, out. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Em Blumenau, há um sistema municipal de dados, que é acessado pelas profissionais da educação para cadastros, retirada de declarações, consulta aos dados das crianças, preenchimento de frequência, entre outros. Alguns desses acessos e afazeres são destinados, exclusivamente, à coordenação pedagógica, outros, são compartilhados com as demais profissionais. Sobre o sistema, Anderson mencionou:

Anderson me explica sobre alterações no sistema, quando me conta que retornou no dia de ontem da sua licença médica e por isso, está destravando o sistema, pois a secretária e diretora não sabem fazer esse processo. Contou que fez de algumas turmas ontem e fará outras turmas hoje [...]. Sobre o sistema, socializa que tem orientado as professoras como fazer. Por mais que digam que não sabem, afirma não fazer por elas, mas, ensiná-las como utilizar o sistema municipal (Conversa, dez. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

Com Raquel, presenciei o pedido da SEMED para a elaboração e envio do cronograma mensal de ações, entre as leituras de registros das professoras que a coordenadora pedagógica realizava naquele momento.

Enquanto faz as leituras de registros das professoras nesta manhã, a secretária do CEI lhe comunica que recebeu e-mail da SEMED, solicitando o calendário de ações do CEI do mês de agosto. Pedem para enviar até a próxima sexta-feira. Raquel anota em um papel e o cola no monitor do computador, para fazê-lo em outro momento,

mas lembra que o cronograma de ações municipais ainda não havia sido enviado. Continua com a leitura, fazendo ajustes na formatação dos textos, os pontuando quando necessário e realizando a troca de palavras (Observação e conversa, jun. 2024, na sala da direção e coordenação pedagógica - CEI Professora Maria Zimmermann).

Renata e Patrícia, são requisitadas em muitos momentos. Acompanhei-as em chamados das professoras, das profissionais da secretaria e também no atendimento a familiares. Por vezes, pausamos nossas conversas para que as coordenadoras pedagógicas fizessem esses atendimentos. Nos meses de maio e agosto, ressaltamos as ações apresentadas nos excertos a seguir:

Sigo com Patrícia à sala da coordenação, onde recebe recados de profissionais da secretaria. Depois vai ao computador em uma das mesas da sala. Acessa o celular para falar com professoras, pois precisa de uma substituição. Realiza ações no computador, lê escritas impressas em sua mesa. Atende professoras que a procuram e depois vêm à mesa que estou (Registro da observação, mai. 2020 na sala da coordenação - CEI Anilda Batista Schmitt).

Referente as demandas, Renata segue falando que mesmo planejando as ações diárias, colocando o que precisa fazer, todos os dias e volta a repetir “todos os dias”, de forma que marca este tempo contínuo diário, há movimentos vivenciados que não foram planejados, que segundo ela não tem como serem planejados, não tem como serem controlados (Conversa, ago. 2024, na sala de estudos no terceiro piso - CEI Anilda Batista Schmitt).

Apenas nesses poucos parágrafos de observações e narrativas nos cinco CEIs, em diferentes meses, acompanhamos a diversidade de responsabilidades e atribuições assumidas pelo e pelas coordenadoras e coordenador pedagógico que transbordam a listagem oficial. Outros afazeres foram descritos no decorrer desta dissertação e alguns deles se mantiveram unicamente nos registros etnográficos dos encontros. Diante desse rol de ações, analisamos que há uma quantidade expressiva de atribuições que não são planejadas por essas profissionais, não estão contempladas oficialmente, mas são reconhecidas em seus cotidianos por acontecerem repetidamente. Práticas que se avolumam no Vale da Coordenação Pedagógica, mas nem sempre são visibilizadas e reconhecidas pelas demais profissionais do CEI.

Atos que, por vezes, distanciam a coordenadora pedagógica das crianças ou as aproximam. São assumidos pela coordenação pedagógica como seu afazer ou a ela destinado. Atribuições que se acumulam e desafiam as coordenadoras pedagógicas, assim como a compreensão da sua função – da sua real função, como destaca Geraldo (2022).

Placco e Almeida (2009), juntamente com outras autoras e autores, escrevem sobre as funções, elencando diferentes afazeres por parte das coordenadoras pedagógicas, destacando a diversidade e a complexidade de atuação na função, por estas se relacionarem com adultos e crianças diariamente. Vilas-Boas (2022, p. 158), ao explicar sobre as 19 atribuições destinadas às profissionais da coordenação pedagógica no seu campo de pesquisa, tensiona:

Mas não basta apenas estarem tais atribuições descritas em um documento: sinto falta de um olhar mais cuidadoso e atencioso para a função do coordenador, em especial no módulo que define o quantitativo de profissionais na equipe gestora. Como colocar todas essas atribuições na rotina de trabalho do coordenador? Eis o conflito, eis a angústia, eis as tensões... É preciso ter muita persistência, força de vontade, conhecimento, apoio e responsabilidade profissional para dar conta de tal rotina.

Rotina que transborda *leitos*, que é composta por muitos *montes*, que é questionada pelas profissionais e que é descoberta no dia a dia, na prática, na vivência, no ato de ser coordenadora pedagógica, de se identificar e reconhecer seu papel. Rotina, que nos comunica a fragilização da interação com as crianças, por estar repleta de atos que priorizam a partilha com os adultos e colocam a criança em patamar de destino das decisões tomadas. Reflexo das concepções de infância, ainda pautadas na negação, ausência, incompletude, fragilidade, como destaca Novak (2021).

Listagens de ações que são destinadas às profissionais da coordenação pedagógica, reconhecidas por diferentes metáforas pelas interlocutoras desta pesquisa. Renata no encontro coletivo de setembro, associa a função a um polvo, para exemplificar as funções agregadas às profissionais e indaga seus desejos em saber o que efetivamente funciona ou não na coordenação pedagógica. Suas falas chegam ao adoecimento das colegas de função devido a demanda assumida.

Renata ainda expressa seu desejo de saber se há a sistematização ou efetivação do que funciona ou não na coordenação pedagógica. Associa a função a um polvo, que vai agregando funções para si, por isso nunca dá conta de nada, porque tem sempre mais. Então indaga:

— “Até que ponto isso é saudável e está certo?” — diz ver isso como uma dificuldade.

Compartilha sua opinião sobre atribuições relacionadas à coordenação pedagógica em nosso estado, que não são as mesmas em outros estados, pois, tem esta experiência profissional. Renata cita o adoecimento profissional pelas demandas da função (Conversa coletiva com café da manhã, set. 2024, na FURB).

Em conversa com Raquel, no mês de dezembro, nossa fala intercorre a metáfora “apagar incêndios”, relacionada às ações emergenciais e, geralmente, não planejadas das profissionais da coordenação pedagógica, o que tem resultado na elaboração e venda midiática de materiais e formações para a transformação desta prática, associada às atribuições dos bombeiros.

Ao continuar a conversa sobre nossas ações enquanto coordenadoras pedagógicas, Raquel comenta que atualmente nas redes sociais tem visto propagandas sobre a coordenação pedagógica “apagando incêndio, não seja essa coordenadora”. Falamos sobre a venda de materiais referentes ao assunto, porque não é uma demanda apenas desta região, mas a nível nacional (Conversa com Raquel, dez. 2024, na sala dos secretários - CEI Professora Maria Zimmermann).

As conversas sobre as atribuições das coordenadoras e do coordenador pedagógico, por vezes transpareceram angústias, cansaços, sentimentos de desvalorização, de falta de reconhecimento, sobrecarga, culpa, solidão, por mais que estejam rodeadas de pessoas. Em contrapartida, também foram comunicadas com sorrisos, com o prazer de ajudar, com o reconhecimento da necessidade de estudos, com a admiração do trabalho das professoras observados por elas, como a reverberação de suas ações. Não há um único sentimento expressado, eles se pluralizaram em suas narrativas e presencialidades, de acordo com o vivido, com o observado, com o contexto, com as relações e interações anteriores.

Em uma das conversas com Raquel, ela narrou uma experiência compartilhada com uma das professoras do CEI e se emocionou com o retorno, via mensagem de aplicativo dessa profissional dirigida para ela: “Eu agradeço por você sempre acreditar em mim e me ajudar a crescer profissionalmente”, neste momento a emoção de Raquel se manifesta com lágrimas e brilho no olhar. No registro mais detalhado sobre esse momento, destacamos a continuidade da conversa:

Comento sobre sua emoção. Com a voz um pouco embargada Raquel reflete:
— “Emociona, porque tipo, a gente tá todo dia ali na luta e a gente fala pouco, né, Adri? Falei para as meninas [professoras], a gente fala pouco, assim, e se elogia pouco e isso é importante também, né? A gente brinca que elas são carentes, mas a gente também é e como é bom esse feedback”
(Conversa com Raquel, ago. 2024, Biblioteca com paredes de vidros do - CEI professora Maria Zimmermann).

Essa mistura de sentimentos que envolve reconhecimento ou falta dele, carência, solidão e companheirismo, coletividade, tristeza e alegria, não surge unicamente nessa

conversa com Raquel, eles são nomeados, camuflados, mesclados, aquietados, manifestados, expressados, por palavras, lágrimas, olhares, posicionamento corporal, entonação das vozes no decorrer de todo o ano de conversa. O que nos leva ao encontro do conviver poetizado por Skliar (2011, p. 69)⁴², entre coordenadoras pedagógicas e professoras, mas também entre coordenadoras e coordenador pedagógico e pesquisadoras.

Y la convivencia es ‘convivencia’ porque em todo caso hay – inicial y definitivamente – perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulência, diferencia, afección y alteridade. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tempo, el hecho de ser afectado y el de afectar [...].

Convivência abraçada pela interação de afectos mútuos, que se desintegra em ações rápidas, emergenciais, inúmeras e mecanizadas, muitas vezes listadas, adaptadas e descontextualizadas de realidades, de especificidades, do estar junto e em conjunto. Responsabilidades e atribuições que, atualmente integram a função da coordenação pedagógica em meio a políticas públicas insuficientes frente às mudanças ocorridas nas últimas décadas quanto às transformações de seus papéis na Educação Infantil.

Elas evidenciam a necessidade da continuidade dos desbravamentos dos *montes* do Vale da Coordenação Pedagógica, para a constituição de identidade profissional e de responsabilidades e atribuições que atendam as reais necessidades dessa profissional da Educação Infantil, que nem sempre se identifica com o papel de ser condutora da temática a ser abordada com as professoras nas reuniões pedagógicas. Contudo, identifica-se como responsável pela formação continuada em serviço das professoras, na organização desses encontros, na seleção de pessoas que conduzirão as temáticas. Assim como, na orientação de processos formativos contínuos em outros formatos de agrupamentos e na realização de registros que constituem os processos formativos. Raquel adentra esse assunto em conversa sobre assumir o papel de formadora:

Diz:

— “Porque assim, se a gente não se sente à vontade, né? Não tem essa bagagem, a gente aprende junto, né?”

⁴² Tradução livre:

“E a convivência é ‘convivência’ porque em todo o caso há — inicial e definitivamente — perturbação, inquietação, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade. Há convivência porque há uma afeição que pressupõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afectado e de afectar [...]”.

Cita algumas formações “coordenadas” por ela no CEI e diz que sobre a mini história não se sente... [não termina a frase]. Continua dizendo que viriam as perguntas, dúvidas e questiona “e daí?”.

Comenta que em uma formação quando você está como formador, nem tudo vai ser dominado, mas, “a pessoa tem que estar preparada”. Volta a comentar que por isso, não assume a formação sobre mini histórias [...] A Raquel na atribuição de formadora é retomada e a conversa aborda se sempre se sentiu à vontade à frente das formações ou como formadora. Raquel me conta que hoje se sente à vontade, mas que foi uma conquista gradual, pois no início da carreira não era assim (Conversa com Raquel, ago. 2024, na biblioteca de vidro - CEI Professora Maria Zimmermann).

Jéssica assume receio na explanação de algumas temáticas às professoras, mas aponta certa dificuldade ao iniciar na função de coordenadora pedagógica. Já Anderson diz assumir temáticas relacionadas a sua área de atuação, educação física. Renata socializa ficar à vontade em falar nas reuniões pedagógicas com todo o grupo. Já Patrícia prefere as formações em pequenos grupos, as quais denomina como grupos de estudos, conforme recortes das escritas densas:

Jéssica diz estudar, se preparar para as formações, mas expressa seu sentimento em alguns desses momentos:

— *“Muitas vezes tem uma corda e eu tô ali em cima, me equilibrando, qualquer pergunta que me fizerem fora do que eu me preparei, pode me derrubar dessa corda, né?”*

(Conversa com Jéssica, out. 2024, na sala da coordenação pedagógica - CEI Olga Brehmer).

Emenda este assunto às formações do CEI, diz que “se arrisca” a dar formação sobre educação física – área que é formado. Diz:

— *“O que eu tenho a formação. Eu não vou me meter a falar uma coisa que eu não [interrompe sua fala] para dizer que [não finaliza a frase]. Ah, preciso falar sobre isso com elas, eu vou pesquisar, vou estudar, mas não vai ser aquela coisa aprofundada, vai ser uma coisa mais sucinta, para pesquisar junto. Então, minhas formações que eu dou, tipo psicomotricidade, elementos psicomotrízes vem da educação física...”*

(Conversa com Anderson, ago. 2024, na sala da direção - CEI Bertha Muller).

No trajeto Patrícia fala sobre os grupos de estudos que faziam em anos anteriores, diz ser melhor no pequeno grupo e me conta que as mudanças que conquistaram, muitas delas são resultados dos grupos de estudos com pequenos grupos de professoras, pois, são discussões mais tranquilas, não há tantas dispersões. Diz que quando o grupo está todo junto tumultua mais, por ser um grupo muito grande. Sobre as reuniões pedagógicas, Patrícia fala sobre formadores externos que são convidados, mas que nem sempre possuem verbas para os respectivos pagamentos (Conversa com Patrícia, ago. 2024, nos corredores - CEI Anilda Batista Schmitt).

Ao conversar com Lenice sobre as reuniões pedagógicas e o papel de formadora, a coordenadora pedagógica compartilha que quando iniciou na função, assumir esta

responsabilidade “*foi bem difícil*”, mas atualmente diz “*não ter problemas com isso*”, mesmo destacando em sua fala, que essa não deveria ser uma ação da coordenadora pedagógica:

Em contrapartida, destaca, que não deveria ser uma ação da coordenação pedagógica, porque quem inicia na função, são professores e diz:

— “Nem todo professor tem uma carga de sabedoria, de conhecimento, para chegar e palestrar diante dos seus colegas, entendeu?”

(Conversa, ago. 2024, na mesa localizada no pátio coberto - CEI Ingo Wolfgang Hering).

As diferentes opiniões ao se perceber formadora e a compreensão do processo de formação continuada em serviço acarreta inseguranças, negações, autocobrança e o distanciamento dessa atribuição tão avolumada no Vale da Coordenação Pedagógica. Diante da realidade e do excesso de atribuições oficializadas e não oficializadas, já exemplificadas neste núcleo, limitantes do tempo destinado a estudos individuais e coletivos, como seria possível elencar subsídios à formação continuada em serviço de professoras pelas interações da coordenação pedagógica e crianças?

As fragilizações de tempo, de inteireza, de cumplicidade mútua, de experienciar a intensidade das interações com as crianças, ficam explícitas nas observações, narrativas e documentos legais. Fragilizações que reverberam na identidade como formadora, no aceite de ações múltiplas e divergentes, no não-lugar destinado às crianças nos processos de formação continuada em serviço de professoras da Educação Infantil Municipal de Ensino de Blumenau, mas também, no não-lugar das especificidades da coordenação pedagógica da Educação Infantil em documentos que legalizam suas responsabilidades e atribuições neste município.

6 UMA PAUSA PARA RESPIRAR, APRECIAR A EXPOSIÇÃO E SEGUIR...

Figura 10 - Maria Salette assinando uma de suas obras



Fonte: acervo pessoal da artista Maria Salette Engels Werling.

Figura 11 - Exposição de obras da artista Maria Salette



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Terceira temporada de exposições do Museu de Arte de Blumenau (MAB) – Julho de 2024.

Iniciar esta sessão com duas imagens pode causar estranheza e desconforto a quem expectativa um fechamento padronizado de escrita acadêmica, com no máximo uma imagem. No entanto, encontrei nelas, uma maneira de não fechar, mas sim pausar, respirar, apreciar e seguir. Seguir para outras trilhas, seguir em retorno, seguir em pausa, seguir compreendendo que os estudos sobre o Vale da Coordenação Pedagógica não se restringem aos *montes* aqui expostos. Há outros a serem percorridos, intercorridos, explorados. Há outras revelações a serem feitas nesses mesmos *montes*, como já mencionado anteriormente, a partir de outras lentes, escolhas, caminhos.

Assinar uma obra artística, como Maria Salette faz na primeira imagem, não é a finalização daquele trabalho, mas o seu encaminhamento à uma trilha expositiva, interpretativa, provocadora, inspiradora e que exigirá outras escolhas por parte da artista. Quais obras irão compor a exposição? Decisão tomada em parceria com a curadora, assim como acontece entre orientadora e orientanda, que assinam em conjunto esta exposição de palavras, reflexões, estudos.

Quando vemos a exposição das obras de Maria Salette, na segunda imagem, novamente não identificamos como o fim, mas sim, um novo começo. Agora, à disposição do público, essas obras se juntam em um coletivo estético, que chegará às suas apreciadoras e apreciadores de diferentes formas. Para algumas pessoas através de um olhar rápido, para outras, a apreciação demorada que atravessa as barreiras do olhar simplista e instiga variadas sensações. Algumas pessoas as ignorarão, outras as acolherão e/ou serão acolhidas por elas. Elas serão AR(te) que acalma ou que agita, que afirma e questiona, que instiga e leva a outros caminhos reflexivos e inspiradores de continuidades e não de fechamentos. O mesmo desejamos com este estudo, que ele não feche, mas sim, provoque a abertura de caminhos, de outras pesquisas.

Sendo assim, optamos por não finalizar esta dissertação, mas (re)iniciar trilhas a partir da leitura desta exposição de ideias coletivas, dos dados construídos, de histórias interligadas, de miradas selecionadas, do encontro ou não, de lugares e não-lugares. Chegou o momento da exposição pública, de fortalecer alguns traçados e continuar a exploração dos montes do Vale da Coordenação Pedagógica que possuem esconderijos, avolumamentos de terras a serem desvendados, assim como lugares e não-lugares que se interpenetram e, por vezes, serão reconhecidos somente com o transbordar das águas de seus leitos.

Assim como em uma exposição de arte, teremos parte desses montes, lugares, não-lugares, acervos, exibidos nesta dissertação que intenciona continuidade e oferecimento de AR para a sequência das caminhadas pelo Vale, com crianças e pessoas adultas. Crianças que partilham os espaços de educação, juntamente com as coordenadoras e coordenadores pedagógicos, durante todo o ano letivo, mas que estão sob névoa, como menciona Marques (2021) ou em esconderijos, nas atribuições e nos cotidianos das profissionais da coordenação pedagógica.

Distanciamento que não é desejo dessas profissionais, que expressam a intenção de estar mais tempo com as crianças, contudo, o excesso de responsabilidades e atribuições destinadas à função, segundo elas, as impede de estar na interação com as crianças, no tempo que consideram necessário. Interação, por vezes compreendida como o simples fato de estar em contato, diferentemente do que preconizamos nesta pesquisa, que a considera quando há o afecto mútuo, que transcende o estar junto, por ser inteireza e entrega.

Ao aproximar as lentes da díade coordenação pedagógica e crianças, na tentativa de afastar as névoas e chegar a certos esconderijos com o transbordar dos leitos, visualizamos com mais nitidez as crianças com diagnóstico médico, em sua maioria de autismo. Elas são frequentemente lembradas nas falas das coordenadoras e coordenador pedagógico, identificadas em fotos ou enquanto passamos entre grupos de crianças. Suas famílias também foram acompanhadas em contato com profissionais da coordenação pedagógica para receberem orientações ou encaminhamentos médicos. Os diagnósticos, características e o aumento no número de crianças matriculadas, justificam palestras, vídeos, estudos nas reuniões pedagógicas de 2024. Contudo, não são justificadas por processos interacionistas, entre coordenação pedagógica e as crianças.

Especificidades de um grupo de crianças, que integram as diferentes turmas dos CEIs, as quais foram evidenciadas nesta pesquisa, que não mergulha nas causas do aumento de diagnósticos, mas destaca a preocupação, angústia e a necessidade de estudos sobre a temática, proferida pelas interlocutoras e interlocutor desta pesquisa. Crianças que emergem no grupo maior de crianças, contudo, continuam sendo crianças do e no CEI e por isso, estão no mesmo posicionamento de suas colegas nas miradas desta pesquisa etnográfica, que não nega o aumento de diagnósticos neurológicos das crianças, o que reverbera no número de matrículas possível de acompanhar nos indicativos do censo escolar, mas que as visibiliza nas infâncias múltiplas que constituem os espaços de Educação Infantil.

As crianças, estão mencionadas nas falas das e do participante da pesquisa, nos PPPs, onde percebemos o reconhecimento da importância de suas participações, as destacando como um direito. No entanto, a interação entre coordenadoras e coordenador pedagógico e crianças se esvai em afazeres diários diversos, que capturam essas profissionais nas suas tentativas de se aproximar e permanecer mais tempo com as crianças, para trocas mútuas. Sendo assim, suas interações, quando acontecem, geralmente em tempos mais aligeirados do que o desejado, não subsidiam indicativos para as reuniões pedagógicas.

Mesmo citadas nas justificativas dos roteiros para os planejamentos das reuniões pedagógicas, durante as conversas com as coordenadoras e coordenador pedagógico, entendemos que os indicativos para esses encontros formativos acontecem por sugestão das professoras ou decisão da equipe de gestão, o que apresenta os subsídios advindos das pessoas adultas. À criança destina-se o patamar receptivo das possíveis transformações das práticas pedagógicas, causadas pelo processo formativo vivenciado pelas professoras.

Diante dessa análise, poderíamos finalizar nossas considerações neste momento. No entanto, uma pesquisa etnográfica que abala nossas ideias, crenças, em reflexibilidade sobre modos de vida (Peirano, 2014), nos leva a indagar sobre a possibilidade ou não de transportar essas crianças também para o início deste processo, e por que não? Porque estar com as crianças, interagir com as crianças, tem se tornado somente mais um dos afazeres em um rol avolumado de ações listadas oficialmente em documento municipal e complementadas por inúmeras outras narradas pelas participantes da pesquisa e/ou observadas pelas pesquisadoras.

Essa variedade de ações, atribuições e responsabilidades — direcionadas à coordenação pedagógica ou então, assumidas por ela — provocam passagens rápidas pelas crianças no decorrer de suas atuações, o que me remete às águas de um rio, que segue pelo leito sendo levada aligeiramente pela correnteza, dificultando sua apreciação mais pausada, alguns mergulhos e a interação que afeta. Interação, que é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, validado nas DCNs (Brasil, 2010), fragilizada quando nos reportamos à díade coordenadoras pedagógicas e crianças, por não haver o respiro profundo, a calma, a entrega e a apreciação. Possível de acontecer em poucos minutos, quando ambos estão em conexão simultânea, inteiros ao momento compartilhado.

Conexão, que encontra, que demarca o “en-con-(ou)tros”, quando transbordam dos leitos que mecanizam, padronizam e as levam a um caminho único. O ato de transbordar, assim como uma enchente, precisa ter intensidade, volume. Ele desafia, desconforta, destrói, mas

alcança lugares não acessados enquanto as águas seguiam direcionadas pelo leito do rio. Resguardada toda a dor causada por uma enchente aos seres vivos — sofrimento muito presente na história do Vale do Itajaí (ou Vale Europeu, como preferem chamar) — ela chega a este texto como metáfora do ato de transcender, ir além daquele espaço que contém o fluxo acelerado das águas na direção desejada, única, padronizada.

Ao transbordar, as águas chegam em lugares com muita força, em outros vagarosamente, assim como a ação dessas profissionais, que relatam parar o que estão fazendo e se direcionar às crianças. Paradas que em momentos são planejadas, em outros, solicitadas. Todavia, defendidas pelas participantes por ser o tempo de sair de suas salas e ir até elas, mesmo com escassas possibilidades de interação, por logo em seguida serem chamadas a resolver situações que surgem, realizar atendimentos, preencher documentos, observar outra situação, mediar práticas de professoras, entre muitas outras ações sinalizadas e narradas no decorrer deste texto.

Com este estudo, nos 45 encontros com o e as participantes da pesquisa, mas também nas leituras dos demais estudos que o fundamentam, verificamos que há leitões que limitam ações de maneira bastante fortalecida, sendo difícil transbordar com as 36 responsabilidades e atribuições descritas no documento municipal. Ao seguir o mesmo percurso controlado que retém o transbordar, encontramos culpas, angustias, tristezas, sensação de solidão, de não dar conta. Conta de quê? De registros, das atribuições listadas, direcionadas e assumidas, de estar com as professoras e crianças.

Culpa de não garantir o direito das crianças. Culpa de não ter evitado acontecimentos, de não ter feito os encaminhamentos corretamente. Culpa de sair do leito. Mas, assim como ao olharmos às águas de um rio, há momentos de contemplação, de prazer, de alegria, sorrisos, sentimento de missão cumprida, narrados pelo e pelas interlocutoras da pesquisa. Estar e conversar com as coordenadoras e coordenador pedagógico, é/foi partilhar com elas e ele uma mistura de sentimentos, que tem nas lágrimas — novamente a água — a expressão de emoções de alegria e tristeza, coletivo e solidão que fundamentam a função.

Ao experienciar esta pesquisa e acompanhar as coordenadoras e coordenador pedagógico, por vezes me perguntei: como estar mais perto das crianças em interação, diante de tantos afazeres? Seja nos CEIs de porte pequeno, médio ou grande, as profissionais da coordenação pedagógica estão em constante movimento, na escolha sobre o que realizar naquele momento diante do rol de ações a serem vivenciadas por elas, por mais que presenciei

afazeres listados expostos em quadro branco, no CEI Anilda Batista Schmitt; em folha afixada em quadro branco na sala da coordenação pedagógica, secretaria e estudos no CEI Bertha Muller; e em caderno da coordenadora pedagógica no CEI Ingo Wolfgang Hering. O descrito nesses registros, era apenas uma pequena parcela do que era realizado pelas profissionais, que conscientizam isso.

O porte do CEI — grande, médio e pequeno — que em um primeiro momento intenciona facilitar ou dificultar a ação da coordenação pedagógica, nesta pesquisa etnográfica que interpreta subjetividades e as culturas de cada local, não as generalizando (Clifford; Marcus, 2016) compreende que há especificidades nos números de profissionais, crianças e familiares para atendimentos, encaminhamentos, grupo de formação. Em contrapartida, nos cinco CEIs, é observado a constante escolha de quais atribuições as coordenadoras e coordenador pedagógico realizará diante do montante necessário.

Uma das falas de Lenice, demarca a importância de pessoas conhecerem os muitos afazeres realizados pela coordenadora pedagógica em um CEI de pequeno porte, para desmistificar a tranquilidade da qual a coordenadora pedagógica menciona ser fala de *“todo mundo”*, pelo fato de atuar em um CEI de pequeno porte. Essa condição a leva a ouvir sobre conseguir *“fazer tudo”*, utilizando-me de suas palavras, pelo número reduzido de crianças, se comparado a outros espaços de Educação Infantil.

[...] comenta que, inclusive as pessoas verão que mesmo em um CEI pequeno, há muitos afazeres. Diz:
 — *“Todo mundo acha, ah! 70 crianças é tranquilo, consegue fazer tudo, e não é verdade não, é igual, é correria igual. A gente não toma água, é difícil comer...”*
 (Conversa com Lenice, dez. 2024, na sala de estudos e coordenação pedagógica - CEI Ingo Wolfgang Hering).

Necessidades básicas não atendidas, que observamos nos diferentes CEIs. Poucas vezes as observei tomando água ou se alimentando durante os tempos que estive nos CEIs. Quando faziam, professoras se direcionavam a elas e ele para falas relacionadas ao trabalho ou para comunicados, como presenciado em um dos tempos de almoço de Renata e Patrícia, coordenadoras pedagógicas do CEI Anilda Batista Schmitt, as quais realizaram atendimentos a professoras no tempo de alimentação, que acontecia na sala da coordenação pedagógica. E com Lenice, que ao sentar-se para tomar água, no refeitório das profissionais, responde a questionamentos feitos por professoras.

Quanto ao contato com as crianças, a estrutura física dos CEIs de pequeno porte possibilita com mais frequência, principalmente nos deslocamentos pelos espaços. Diferentemente dos CEIs de porte médio ou grande, onde não há encontros entre profissionais da coordenação pedagógica e crianças, caso elas não se desloquem até alguns agrupamentos. Sendo um agravador desse distanciamento, CEIs que possuem mais de um piso, como observado nos CEIs Anilda Batista Schmitt e Professora Maria Zimmermann.

Outro apontamento, identificado nesta pesquisa, refere-se ao nome das crianças, quando destacamos uma fala de Patrícia, coordenadora do CEI Anilda Batista Schmitt, na conversa coletiva no mês de setembro, que diz não identificar todas as crianças do CEI pelo nome, o que para ela é angustiante. Ao acompanhá-la em suas atribuições, esse fato é compreendido pela quantidade de crianças matriculadas na instituição, que possui três pisos e que tem a sala da coordenação pedagógica entre as salas da secretaria e direção, havendo apenas uma janela direcionada para a área externa. Logo, o contato entre coordenadoras pedagógicas e crianças apenas acontece quando as profissionais se deslocam pelos espaços ou quando crianças são levadas à sala da coordenação pedagógica, por familiares ou profissionais.

Identificar as crianças por seus nomes, nos aproxima, as acolhe e por isso se torna um fator importante à interação entre coordenação pedagógica e crianças. Nome é identidade, é reconhecimento, é perceber-se mirado pelas pessoas que o chamam. Nomear uma criança de 0 a 6 anos, em um espaço de Educação Infantil, entre tantas outras, é envolver-se com a sua identidade individual e coletiva. Por isso, a relevância de saber os nomes de todas as crianças do CEI é ressaltado por Patrícia em sua fala, pois demarca a sua existência, individualidade e aproximação, demarca o seu lugar, ao considerarmos que “lugar consuma-se através da palavra, da troca alusiva de certas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (Augé, 2009, p. 67).

Lugar, não reportado exclusivamente ao espaço físico, mas integrante dos lugares e não-lugares. Não-lugar que não cria “identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança” (Augé, 2009, p. 87). Não-lugar visibilizado em palavras, espaços, generalizações, na não identificação, na falta de interação afetiva, na fragilização dos vínculos. Sob essa ótica e ainda amparadas em Augé (2009), pelas observações em campo, conversas com o coordenador e as coordenadoras pedagógicas e análises de documentos oficiais, ousamos atribuir às crianças um “não-lugar”, constituído como espaço do outro sem a presença desse outro.

Ainda apoiadas na explicitação de não-lugar de Augé (2009) nossas lentes também foram direcionadas aos espaços nomeados como sala da coordenação pedagógica, que nesta pesquisa etnográfica, não as mira apenas enquanto espaço físico, mas como um identificador do não-lugar da coordenação pedagógica nos CEIs. Afinal, cada espaço da instituição se destina a uma função e é localizado de forma que garanta o conforto às profissionais e suas especificidades profissionais.

Já a sala da coordenação pedagógica, como esta é pensada aos afazeres e atribuições de quem a ocupa? Em dois CEIs é partilhada com as professoras em seus tempos de hora-atividade, um desses, ainda possui a secretária, que realiza atendimentos ao público, no mesmo espaço físico. O terceiro CEI divide a sala com a direção e outros dois estão em localizações desfavoráveis às suas ações: um deles, inclusive, entre a secretaria e direção, sendo que para as pessoas chegarem à sala da diretora, passam por dentro da sala da coordenação pedagógica. O quinto, tem como localização os fundos do CEI, onde também ficam os refeitórios das crianças e dos adultos, sendo uma porta de vidro, a separação do espaço de alimentação das crianças e a sala da coordenação pedagógica.

Além dos relatos de Lenice, que expõem a inadequação do espaço para conversas reservadas e sigilo de registros elaborados e guardados por ela naquele espaço; e de Jéssica, que diz por dias ficar mais na secretaria do CEI, localizada na parte frontal da instituição, por considerar a localização da sala da coordenação pedagógica não apropriada para seus afazeres. Nos cinco CEIs - campo da pesquisa, nos utilizamos de diferentes espaços para as conversas, todos indicados pelo e pelas participantes da pesquisa, para que se sentissem mais à vontade.

Fomos à biblioteca, sala da direção, espaço externo, secretaria, sala de estudos. A coordenadora pedagógica Lenice, também colocou comunicados escritos na porta da sala da coordenação pedagógica e estudos, na tentativa de garantir que ficássemos reservadas, por vezes o pedido foi atendido, em outras, não. O que nos foi apresentado é que, em situações que exigiam maior concentração das profissionais ou em atendimentos que demandavam reserva, esses não se configuravam como espaços adequados.

Algo irrelevante a alguns profissionais e pesquisas, mas que se avolumou no decorrer deste estudo por não haver um espaço que atendesse as especificidades da função, como conversas individualizadas ou sigilosas, recorrentes nas ações da coordenação pedagógica, no atendimento às famílias, crianças e professoras em tempos de estudos em pequenos grupos, orientações e encaminhamentos. Lenice alerta, inclusive, sobre registros

realizados pela coordenadora pedagógica, que ficam ao acesso das professoras e demais profissionais, quando sua saída repentina do espaço se faz necessário.

Ao pensarmos nas estruturas físicas dos CEIs, identificamos divergências às necessidades da função coordenação pedagógica, sendo que os espaços se diferem entre os CEIs - campo de pesquisa, distintamente do que acontece com as demais funções, que possuem maior reconhecimento espacial. Contudo, o não-lugar da coordenação pedagógica não se limita ao espaço físico, mas a não identificação de suas necessidades, especificidades, responsabilidades e atribuições que se avolumam em ações múltiplas destinadas e assumidas, refletindo a fragilidade da identidade dessas profissionais.

Indiferente do tamanho estrutural, do número de matrículas, de ter uma ou duas coordenadoras pedagógicas, as escolhas sobre os afazeres se presentificam constantemente. São escolhas que perpassam pelos registros a serem feitos, tempos de estar junto com as crianças e professoras, leitura dos registros das professoras, estudos e a formação continuada em serviço das professoras. Esta última, questionada por parte das coordenadoras pedagógicas, compreendida de diferentes formas, assim como sua organização.

A formação continuada em serviço das professoras é vivenciada de maneiras múltiplas, em tempos distintos nos cinco CEIs. No entanto, suas semelhanças são percebidas em aspectos de organização e temáticas, quando focalizamos nossos olhares para as reuniões pedagógicas, por iniciar padronizada com o preenchimento de roteiro encaminhado pela SEMED e seguir para os indicativos da reunião, subsidiados pelas pessoas adultas, equipe de gestão e professoras.

O não-lugar da coordenação pedagógica também é colocado em relevo nas formações continuadas específicas à função, defendidas por Geraldo (2022, p. 129) como autoformação, assim como, em tempos de estudo, quando possui a possibilidade de utilizar os registros das professoras sobre as crianças como material de estudo daquele espaço educativo-pedagógico, além de “voltar aos seus escritos registrados em formações, refletir sobre a sua prática olhando para a teoria e assim perceber se precisa aprofundar mais alguns conhecimentos”. No decorrer da pesquisa, tempos de estudos por parte das coordenadoras e coordenador pedagógico, ficam ocultos e são pouco lembrados em nossas conversas, ecoando os silêncios desses tempos.

O não-lugar também é identificado nas responsabilidades e atribuições descritas no Estatuto do magistério, que relaciona ações características do Ensino Fundamental, para que as

coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil as adequem em seus contextos educativo-pedagógicos, quando possível. A elas são direcionadas essa listagem, no entanto, as especificidades da faixa etária a qual atuam não se presentificam em sua maioria. Assim como as crianças de 0 a 6 anos.

Com essa identidade em processo de constituição, ocupando não-lugares em nível institucional e municipal, chegamos aos não-lugares nacionais. Na busca por dados sobre o censo escolar 2024⁴³, no site do INEP, sobre a coordenação pedagógica, para apresentar neste estudo, não encontramos gráficos, levantamentos numéricos que mencionassem essas profissionais. Nossa busca chega ao não-encontro e ao não-lugar destinado a essas trabalhadoras que são citadas no ato do preenchimento do censo. Contudo, não resultam em análises detalhadas pelo Instituto quanto a sua formação, números existentes na rede de ensino, gênero, raça/cor e demais informações relacionadas ao cargo de professoras, por exemplo.

Esta pesquisa, que não é iniciada com objetivos voltados ao não-lugar das coordenadoras pedagógicas, mas por ser etnográfica *mira* entrelinhas, subjetividades e silêncios, ao encontrar o não-lugar das crianças nas interações com o e as profissionais da coordenação pedagógica da Educação Infantil, revela também o não-lugar dessas trabalhadoras. Por mais que sejam reconhecidas como responsáveis pela formação continuada de professoras, são ocultadas em muitas linhas rizomáticas que compõem os contextos legais e cotidianos da Educação Infantil.

O seu não reconhecimento nas responsabilidades e atribuições que lhe são designadas, assim como nos espaços e na identidade profissional, ecoa em práticas intuitivas, desgastantes, por vezes, fragilizadas, aligeiradas e avolumadas. Práticas que as distanciam de tempos de interação com as professoras, mas principalmente com as crianças, o que inviabiliza o reconhecimento de indicativos para a formação continuada em serviço de professoras, enfatizando a reprodução da prática verticalizada.

Logo, pinçar indicativos da interação com as crianças para a formação continuada em serviço das professoras, passa a ocupar o não-lugar constituído como espaço do outro sem a presença desse outro. Isto é, um processo que além de impedir a consolidação de uma identidade singular às crianças e a coordenação pedagógica, ainda reforça relações de solidão.

⁴³ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

Solidão traduzida por Augé (2009, p. 80) como uma “contratualidade solitária”, fato que reforça as relações verticalizadas que esvaem os direitos das crianças de serem consultadas e de participação nos processos formativos dos CEIs.

Na exposição dos dados que constituem esta escrita — que não é neutra, pois guarda em si realidades, interpretações e sentidos, próprios da feitura etnográfica — situada como uma narrativa, simultaneamente, empírico-teórica, resultante de um exercício de estranhamento capaz de descolonizar e pluralizar percepções de mundo (Peirano, 2014), o que colaborou para elaborar e traduzir, em dados objetivos, uma intensa experiência vivida nos CEIs. Campo este que nos convocava, a todo momento, olhar, ouvir, escrever (Oliveira, 2023). Tratou-se de interpretar um fenômeno educativo pela lente de quem fala de seu interior, pela polifonia dos participantes, considerando o caráter situado e relacional da Etnografia. Com isso chegamos à percepção do transbordar das águas de seus leitos, que ao *mirar* o não-lugar das crianças nos processos de formação continuada das professoras, encontra o não-lugar das profissionais da coordenação pedagógica.

Assim, o transbordamento etnográfico desta pesquisa visibilizou o não lugar das crianças e das profissionais da coordenação pedagógica, no entanto, ao pausar para respirar e apreciar esta exposição, nos deparamos ainda com um Vale repleto de montanhas e esconderijos a serem explorados, por isso o convite a seguir. Seguir pelos caminhos conhecidos, mas também pelos desconhecidos. Por aqueles que sentimos segurança, mas não deixar de acessar aqueles que precisamos pisar lentamente, com maior cuidado e leveza devido a insegurança. Pelos caminhos apresentados pelos leitos das águas e pelas águas que saem dos leitos. Nesse seguir pelas grandes ou pequenas montanhas, lembrar da terra e das águas, do que os olhos alcançam com facilidade e daquilo que precisamos de ajuda para olhar, para acessar. Mas, continuar seguindo até encontrar...

Figura 12 - Sem título



Fonte: Catálogo digital Obras para venda – acervo artista Maria Salette Engels Werling.

REFERÊNCIAS

ABALAR. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/abalar/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

AGUIAR, Maria José de Melo e Alvim. **Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil**. [dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. 242 f. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3469>. Acesso em: 2 out. 2025.

ALMEIDA, Laurinda R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ALMEIDA, Silvia Maria Alves de; AGOSTINHO, Kátia Adair. Pensar as crianças indígenas Kaingang pelos caminhos da etnografia. **Revista Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 21, n. 40, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p295/41865>. Acesso em 4 jun. 2024.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ANPED. **Site oficial**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/> Acesso em: 2 mar. 2024.

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. O Seu Olhar. In: **Ninguém**. São Paulo: BMG / RCA, 1995. Música 9. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91707/>. Acesso em: 1 out. 2025.

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 8 jun. 2024.

ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: JANAINA_CACIA_CAVALCANTE_ARAUJO.pdf (usp.br). Acesso em: 8 jun. 2024.

ASAD, Talal. O conceito de tradução cultural na antropologia social britânica. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

ASSUNÇÃO, Ozelia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de

Fortaleza. **ANPED NACIONAL – GT 08, Reunião nº 37**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: 90 Graus Editora, 2009.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013. PDF impresso.

BARROSO, Fabiana Pinheiro; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A experiência social das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil. **ANPED NACIONAL – GT 07, Reunião nº 40**, Belém do Pará, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_13. Acesso em: 18 abr. 2023.

BASSANI, Maite Daiana. **Rotinas culturais vivenciadas por crianças envolvidas pelo ideário típico alemão blumenauense**. 2020. 140 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis (SC), 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/251/Maite_Daiana_Bassani_disserta__o_16154836106101_251.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

BATISTA, Rosa; SCHMIDT, Leonete Luzia. A emergência da docência na creche e jardim de infância em Santa Catarina na primeira metade do século XX. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 34, p. 172-194, fev. 2016. DOI: 10.26694/les.v1i2.6090. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1259>. Acesso em: 2 out. 2025.

BERTAGNOLLI, Luciana Heloisa Alves Biss Silva. **Chegamos! E agora?** Os atravessamentos do currículo para as crianças de 4 anos na escola. 2019. 170 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=366687>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BLUMENAU. **AlertaBlu – Sistema de monitoramento e alerta de eventos extremos em Blumenau**. Defesa Civil de Blumenau. Disponível em: <https://alertablu.blumenau.sc.gov.br/c/bairros> Acesso em: 3 out. 2023.

BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. 1 ed. Blumenau: SEMED, 2021.

BLUMENAU. **Lei Complementar nº 662, de 28 de novembro de 2007**. Institui o Estatuto e o Plano de Carreira para os servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau e dá outras providências. Blumenau, 28 nov. 2007a. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2007/67/662/lei-complementar-n-662-2007-institui-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-para-os-servidores-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 set. 2025.

BLUMENAU. **Portal Transparência de Blumenau**. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/transparenciasalarios/wpsalarios.aspx?>. Acesso em: 9 set. 2023.

BLUMENAU. **Resolução CME/Blumenau nº 01 de 2019**. Fixa normas para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP e Regimento Interno das Instituições de Educação Básica, Integrantes no Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau, 2019. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/cartadeservicos/Resources/CME/5.RESOLU%C3%87%C3%83O%20CME%20N%C2%BA%20001.2019%20.%20CME.BLUMENAU%20.%20ELABORA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROJETO%20POL%C3%8DTICO%20PEDAGOGICO%20E%20REGIMENTO%20INTERNO.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Estatuto e Plano e Carreira do Magistério Público Municipal**. Blumenau: Prefeitura Municipal, 2007b. PDF impresso.

BLUMENAU. **Site Oficial do município de Blumenau**. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/enderecos-unidades-semed>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: Ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogos**. Campinas, S.P: Papirus, 2013.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 jun. 2023.

BONICKOSKI, Rosemari Formento. **Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2016. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rosemari-Formento-Bonickoski.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BONSENHOR, Tauana Patrícia. **A ecoformação continuada de professoras religando saberes e sentidos num Centro de Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366354_1_1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 09 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 09 out. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 abr. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 4 jul. 2023.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Glossário Ceale. In: **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interacao>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CASTRO, Iris Martins de Sousa; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no GT08 da ANPED. **ANPED NACIONAL – GT 08, Reunião n.º 40**, Belém do Pará, 2021. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/pesquisa-sobre-o-coordenador-e-o-acompanhamento-pedag%C3%B3gico-de-professores>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Lenine Ferreira da; TRISTÃO, Waldete. A coordenação pedagógica e formação ao trabalho com a diversidade étnico-racial: uma experiência na educação infantil. In: POOLI, João Paulo; DIAS, Lucimar Rosa; FERREIRA, Milena Rohrich da. **Coordenação Pedagógica: A formação e os desafios da prática nas escolas**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

CEI ANILDA BATISTA SCHMITT. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2024.

CEI BERTHA MULLER. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2023.

CEI INGO WOLFGANG HERING. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, [s/d].

CEI OLGA BREHMER. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2023.

CEI PROFESSORA MARIA ZIMMERMANN. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2023.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e Prática: O enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CLIFFORD, James. Introdução: Verdades parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COELHO, Maria C. Sobre tropas e cornetas: Apresentação à edição brasileira de *Writing Culture*. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COLE, Michel; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Resenha: Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não? **Teoria e prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 221-225, Setembro/Dezembro 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/59742/751375153267> /. Acesso em: 24 jun. 2023.

CUNHA, Heloize Cristina da. **Experimental, investigar e vivenciar: mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um centro de educação infantil**. 2020. 150 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=366897>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FALCIANO, Bruno Tovar. A produção científica sobre educação infantil no Brasil: três gerações de orientadoras. **ANPED NACIONAL – GT 07, Reunião nº 41**, Manaus, 2023. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_26. Acesso em: 18 abr. 2023.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. **A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Acre. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7040631. Acesso em: 28 abr. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx/pdf/ferraco-9788575115176-06.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. Encontros etnográficos com papéis e outros registros burocráticos - Possibilidades analíticas e desafios metodológicos. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 1ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAIO, Victoria Mottim; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Formação continuada para o coordenador pedagógico: movimentos, possibilidades e limites. **ANPED REGIONAL/SUL – GT 06, Reunião nº 12**, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2012-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 7ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GAMA, Maria Elisa.; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de Educação Básica. **Formação de professores - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. [S. l.], v. 4, n. 7, p. 126–140, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/68> Acesso em: 12 set. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, Brasil, v. 7, n. 7, p. 205–235, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/52621>. Acesso em: 1 out. 2025.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERALDO, Andréia Roncáglio. **Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professoras no interior de Centros de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2022. Disponível em: 368459_1_1.pdf (furb.br). Acesso em: 20 fev. 2024.

GIAVONI, Regina de Fátima Arraes. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional.** 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23568>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** São Paulo, SP, 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/publico/TDE.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: NETO, João Clemente de Souza; NASCIMENTO Maria Letícia Barros Pedroso; SAETA, Beatriz Regia Pereira. (orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas.** São Paulo: Expressão & Arte, 2007.

HEIMANN, Maria Teresinha. **Arte na Escola: desafios na arte educação.** Blumenau: Nova Letra, 2015.

IDÁRRAGA, Maria Rossi. Sobre um olhar etnográfico como gesto pedagógico. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. In: **Revista Zero-a-seis.** Florianópolis, v. 21, n. 40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p219>. Acesso em: 27 jun. 2023.

JANDIROBA, Calila Fernandes Guimarães. **O trabalho pedagógico em uma escola de educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/08/CALILA-FERNANDES-GUIMAR%C3%83ES-JANDIROBA.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A formação inicial do coordenador pedagógico. **ANPED REGIONAL/SUL – GT 06, Reunião nº 11,** Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp->

content/uploads/2015/11/EIXO6_PRISCILA-GABRIELE-DA-LUZ-KAILER-SUSANA-SOARES-TOZETTO.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

KENSCHIKOWSKY, Larissa. **O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22999/2/Larissa%20Kenschikowsky.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

KOEHLER, Rafael. **Teatro na educação infantil: entre o jogo e a performance**. 2018. 170 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba (PR), 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/58228>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41–59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LARROSA, Jorge; RECHIA Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092014-150111/pt-br.php>. Acesso em: 2 out. 2025.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-174526/pt-br.php>. Acesso em: 2 out. 2025.

Machado, Maria Lucia de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski**. 1993. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: REPOSITÓRIO PUCSP: Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski. Acesso em: 2 out. 2025.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo. **Formação e atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil no município de Ji-Paraná-Ro'** 03/06/2021 197 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Félix Zavataro. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em: 11 fev. 2023.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. Crianças e infâncias: o olhar do coordenador pedagógico da Educação Infantil. **ANPED NACIONAL – GT 07, Reunião nº 40**, Belém do Pará, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_25. Acesso em: 18 abr. 2023.

MARCELINO, Cristina da Silva. **Uma cartografia dos trajetos de gestoras da educação infantil**. 2020. 155 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=367830>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARQUES, Tatiane Pinto. **Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Estudo de Uma Rede Municipal de Ensino da Região das Missões do RS**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10870433. Acesso em: 11 fev. 2024.

MATIOLA, Raquel Pinheiro. **A atuação da supervisão escolar na formação continuada na escola: percepções dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2023. Disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/01/RAQUELMATIOLA-DISSERTACAO.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira. **Coordenador pedagógico da educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades**. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23110/2/Priscila%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Gambale%20Vieira%20Matos.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 27 jun. 2024.

MATTOS, Garbareth Edianne de. **Experiências estéticas musicais: um leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente?** 2019. 160 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=365780>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MAZZETO, Iara Santos. **A formação permanente de coordenadoras pedagógicas da educação infantil: qualificação profissional e impactos nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2023. 107 f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas

Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Melo (2020). Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3665>. Acesso em: 28 set. 2023.

MELO, Karine de Abreu. **Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico da educação infantil**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/items/6cd620d4-4cd4-4085-827d-35681854a956>. Acesso em: 2 out. 2025.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional**. 2013. 160 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Cascavel (PR), 2013. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/899>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil gestão e formação**. Editora Ática, 2005.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez, 2014. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3459/3194>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MOREIRA, Karen Eloá Silva. **A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagem na educação infantil**. 2014. 142 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo (RS), 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12207>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MORETTI, Sheila Machado dos Santos .**A passagem da criança da Educação Infantil para os anos iniciais e a construção inicial do “ofício” de aluno**. 2019. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portaConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=367936>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NAJMANOVICH, Denise. Conversa, travessuras e travessias do sentido. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; COUTO, Benigna Maria de Assunção; CRUZ, Maria Áurea Mascarenhas. Desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico na organização e gestão escolar das políticas públicas educacionais especiais e inclusivas. In: MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; BRANDT, Andressa Grazielle (orgs.). **Compromissos**,

desafios e retrocessos das políticas públicas educacionais na formação e no desenvolvimento profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NAZARIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil.** 2002. 155 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis (SC), 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84217>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência. **ANPED NACIONAL – GT 08, Reunião nº 38**, São Luiz do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/38reuniao/trabalhos/coordena%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-a%C3%A7%C3%A3o-permeada-pela-resist%C3%Aancia-docente>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NOVAES, Joana Inês. **Reforma curricular na educação infantil: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica.** 2020. 142 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília (SP), 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/65c6a708-b999-47d5-b581-39e9512747ca>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NOVAK, Regiani Francez. **Institucionalização da infância: narrativas de crianças a partir de experiências na educação infantil e na família.** Santa Catarina, SC, 2021. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú. Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.com.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a74.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

NUNES, Claudio Pinto. Conversas interativo-provocativas como opção teórico metodológica nas ciências humanas e na educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 408-439, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6207/4639>. Acesso em: 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2023.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 7ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PAIM, Patricia Guimarães. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de ensino de Salvador.** 2020. 155 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador (BA), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31894>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.37, junho 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/777238890/Jose-Machado-Pais-Nas-Rotas-do-Quotidiano-converted-converted>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/24>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana. Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PANCOTTO, André Luiz. **A Formação do Coordenador Pedagógico de Educação Infantil na perspectiva da Educação Crítico-Emancipatória**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/39524/1/Andr%C3%A9%20Luiz%20Pancotto.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno Dicionário de Sociologia**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos** (UFRGS), v. 20, p. 377-391, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**. 2014. 274f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10044>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **ANPED NACIONAL – GT 07, Reunião nº 37**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/a-coordenacao-pedagogica-na-educacao-infantil-o-que-dizem-a-coordenadora-pedagogica-e-as-professoras/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PINTO, Keila Santos. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês**. 2022. 138 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília (SP), 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f5d13db3-b22c-44ca-82bd-b27b6485ac84>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 2, novembro 2011. Fundação Victor Civita: São Paulo. Disponível em: <https://www.uece.br/wp->

content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf Acesso em: 17 jun. 2024.

POOLI, João Paulo; DIAS, Lucimar Rosa; FERREIRA, Milena Rohrich da. **Coordenação Pedagógica: A formação e os desafios da prática nas escolas**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016.

PRESTES, Zoia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. L. S. Vigotski. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Junho de 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RAUTENBERG, Jessica. **Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade**. 2018. 150 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2018. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2018/364505_1_1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

ROCHA Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. N. 16. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: NUP, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Educação e infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogos**. Campinas, S.P: Papyrus, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogos**. Campinas, S.P: Papyrus, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, 6(1), 31–49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.97>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SÁ, Patrícia Regina Silveira de; BATISTA, Rosa. Representações sobre a formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina (1920-1960): Estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas. **VII Seminário de Grupos de**

Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Natal -RN, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/7-grupeci>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SAMPAIO, Carmen Sanches; OROCENA, Marcela; RIBEIRO, Tiago. Coleção Ciência e Pesquisa em questão. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa, uma metodologia menor?. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SANTOS, Alessandra Olivieri. **A formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil:** memoriais e encontros reflexivos como possibilidades formativas. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/39675/1/Alessandra%20Olivieri%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, Débora de Souza. **Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na educação infantil no Distrito Federal.** 2023. 193 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47113>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTOS, Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78765/45035>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SANTOS, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos. **OJO NBORI OJO:** vozes ancestrais na cultura e na literatura. Conversas com avós. 2020b. 196 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Literatura, 2020. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PLIT0832-T.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos. **O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores.** 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Orientadora: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20110/2/Lu%C3%ADzyana%20Magda%20Co%C3%AAlho%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, Magali Kramer dos. **Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente:** a documentação pedagógica transformada em casos de ensino. 2020a. 163 f. — Dissertação (Mestrado) — Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/portaConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN>

=367556. Acesso em: 21 fev. 2024.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/a na perspectiva freireana. **ANPED REGIONAL/SUL – GT 06, Reunião nº 12**, Porto Alegre, 2018.

Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1511-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. 2017. 145 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Chapecó (SC), 2017. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1821/1/SCHIESSL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva; SANTOS, Pereira Borba dos; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. “Eu quero uma reunião”: o diálogo com as crianças na gestão democrática da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1285-1308, jul./dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/85963>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2017. 150 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém (PA), 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9501>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SERPA, Andréa. Conversas, possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SILVA, Janainna. **Educação estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos**. 2019. 165 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação, Blumenau (SC), 2019. Disponível em:

<https://bu.furb.br/consulta/portalConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=rapida&CdMFN=366683>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, Jucélia Vieira da. **A formação continuada da coordenação pedagógica da educação infantil: uma experiência dialógica e colaborativa em Primavera do Leste-MT**. 2021. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Pasuch. Disponível em:

[https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/DDISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20JUC%C3%89LIA%20VIEIRA%20DA%20SILVA\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/DDISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20JUC%C3%89LIA%20VIEIRA%20DA%20SILVA(1).pdf). Acesso em: 2 out. 2025.

SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da. **Programa de formação em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/18923>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SIMÃO, Diana Sueli Vasselai. **Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil**. 2016. 132 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis (SC), 2016. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Diana-Sueli-Vasselai-Sim%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SKLIAR Carlos. A escrita na escrita: Derrida e a Educação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, Lo escrito, Lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Argentina: Miño y Dávila, 2011.

SKLIAR, Carlos. Posfácio. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa, estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, Andréia de Barros. **A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar**. 2015. 130 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora (MG), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1266>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 7ed. São Paulo: Loyola, 2009.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura. Poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) **A infância e sua educação – materiais, prática e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

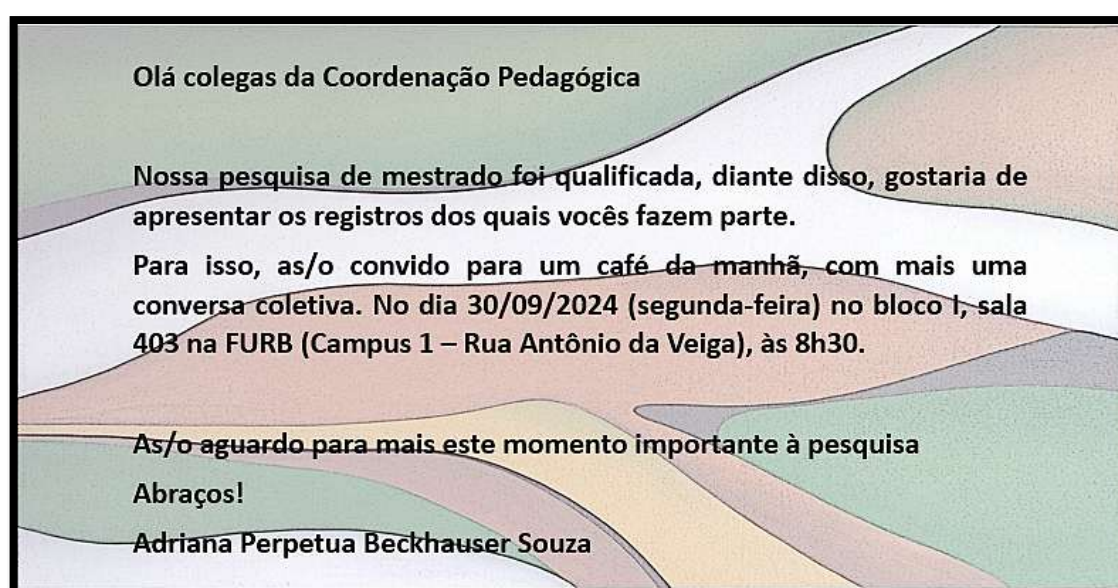
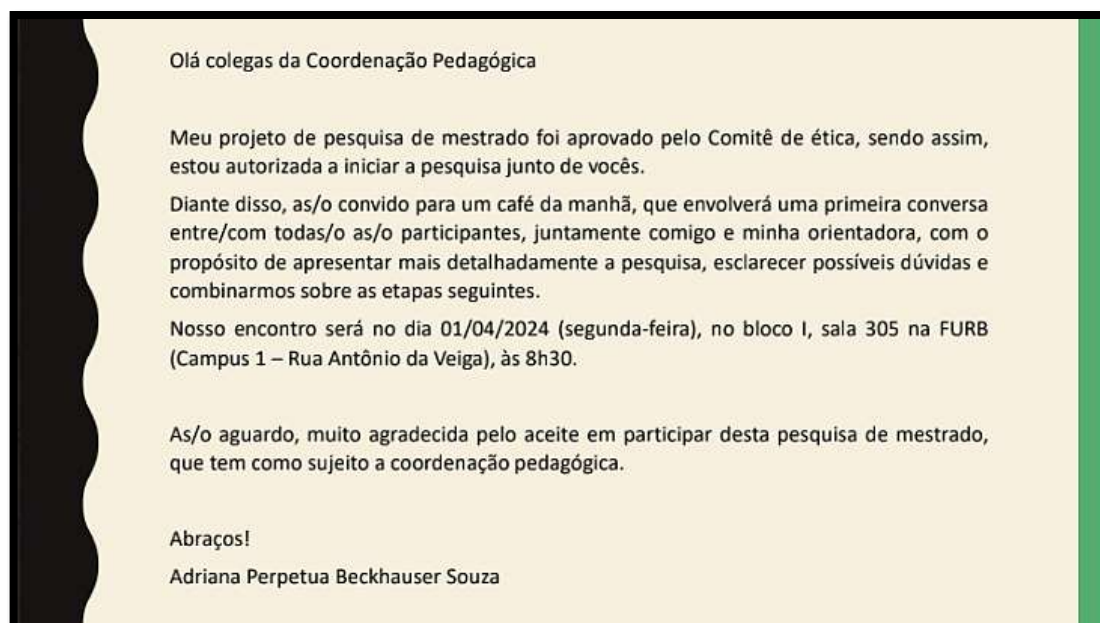
VILAS BOAS, Selma Nascimento. **“Sou feita de retalhos”**: narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/2485442749618411.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. **Formação continuada**: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2444>; Acesso em: 8 mar. 2024.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**. 2018. 160 f. – Dissertação (Mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília (DF), 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_38c01b25e156e7ded7efd5f529d93f2e. Acesso em: 18 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CONVITE ÀS COORDENADORAS E AO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA CONVERSAS COLETIVAS REALIZADAS EM ABRIL E SETEMBRO DE 2024



APÊNDICE B – GUIA DE OLHAR – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

GUIA DE OLHAR – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

CEI: _____

DIA: _____

TURNOS: _____

COORDENADORA/OR PEDAGÓGICA/O: _____

Nota inicial: o roteiro em destaque poderá sofrer alterações no decorrer da pesquisa.

PONTOS A OBSERVAR NO COTIDIANO RELACIONAL

- ⌵ O que levou a coordenadora/r pedagógica/o a interagir com as crianças?
- ⌵ O que levou as crianças a buscarem a coordenadora/r pedagógica/o?
- ⌵ Como a coordenadora/r pedagógica/o é identificada pela criança?
- ⌵ O que emergiu nas interações entre coordenadora/r pedagógica/o e crianças?
- ⌵ O que emergiu nas interações coordenadora/r pedagógica/o e professoras/es?
- ⌵ A busca pela interação partiu de quem? Qual o motivo explícito para a interação?

PONTOS PARA OBSERVAR NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

- ⌵ Ponto de partida da formação continuada em serviço.
- ⌵ São observados elementos das interações da/o coordenadora/r pedagógica/o e crianças no processo formativo?
- ⌵ Quais as reações observadas nas/os profissionais na abordagem sobre as crianças?
- ⌵ Quais contribuições por parte das professoras/es surgem aos elementos trazidos pela
- ⌵ Coordenadora/r pedagógica/r que envolve o cotidiano com as crianças:
Percebeu-se reflexões críticas teórico-práticas dos contextos vivenciados pelo coletivo (profissionais e crianças)?

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO MUNICIPAL - PLANEJAMENTO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA

**ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA - Data: __/__/__**

O Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau reafirma que:

o percurso formativo do professor se concretiza tanto nas vivências cotidianas quanto nas atividades educativas formais de sua área de atuação, nas formações específicas em serviço ou naquelas adquiridas por iniciativa própria. Imbernò (2011) destaca como eixos de atuação para formação continuada do professor: a reflexão da própria prática como elemento gerador de conhecimento pedagógico, o intercâmbio de experiências entre os pares, a união em torno de um projeto comum de trabalho, o estímulo frente às diferentes dificuldades encontradas e a ascensão à inovação institucional a partir de experiências de inovações individuais. (Blumenau, 2021, p. 21)

Sob esta ótica, o roteiro para o planejamento da reunião pedagógica/conselho de turma é compreendido como possibilidade de reflexão, articulação das experiências e momento imprescindível para a formação docente e continuada.

DADOS DA INSTITUIÇÃO	
Instituição:	Fone:
Diretor (a):	Fone:
Coordenador (a) Pedagógico (a):	Fone:
Tema:	
Objetivo(s):	
Justificativa:	
Metodologia:	
Local:	
Análise do encontro: Preenchimento SEMED	

Observação: No item metodologia solicitamos descrever e especificar a organização dos tempos/períodos, os recursos utilizados e de que forma será articulada a continuidade deste momento enquanto percurso formativo e em serviço.

Assinatura Direção

Assinatura Coordenação Pedagógica

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E CRIANÇAS NO COTIDIANO INSTITUCIONAL: INDICATIVOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU

Pesquisador: Adriana Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76228023.1.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.679.656

Apresentação do Projeto:

Reflexões acerca das atribuições da coordenação pedagógica efervesceram nas últimas décadas, das quais destaca-se a formação continuada em serviço de professoras/es, considerada inerente à função e inspiradora deste projeto, assim como as interações entre coordenação pedagógica e crianças, um dos elos relacionais existentes no cotidiano deste profissional e relevante para o processo educativo-pedagógico dos CEIs. Diante

disso, este projeto analisará em que medida as interações entre coordenação pedagógica e crianças são, ou se são, indicativos para a formação continuada em serviço de professoras/es da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Buscou-se junto a Pooli, Dias e Ferreira (2018), Sartori (2018), Nogueira (2017), Placco e Almeida (2009), pensar sobre a formação continuada em serviço e as atribuições da

coordenação pedagógica. Peirano (2014) vem ajudar a traduzir a perspectiva etnográfica adotada na pesquisa, que segundo ela abala e reflete sobre os múltiplos modos de vida. Já Ferreira e Lowenkron (2020) embasarão sobre etnografia documental, algo que vem sendo tramado e destramado por pesquisadores contemporâneos, pois vai para além de registros da realidade pré-existente. Nas tramas etnográficas da pesquisa, a metodologia da conversação será utilizada para a produção de dados, quando a troca de experiências, a coletividade e polifonia marcam as

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.656

conversas entre pesquisadora e pesquisada/o. Para esta conversa metodológica, se farão presentes reflexivamente Costa; Oliveira e Farias (2021), que juntos à pesquisadora e sujeitos da pesquisa, pretendem introduzir reflexões acerca da formação continuada em serviço, tomando as crianças como ponto de partida, além de ampliar estudos referentes a Educação Infantil e as atribuições da coordenação pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar em que medida as interações entre coordenação pedagógica e crianças proporcionam subsídios para a formação continuada em serviço de professoras/es que atuam em instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau-SC.

Objetivo Secundário:

- Identificar as atribuições da coordenação pedagógica nos documentos oficiais e na legislação educacional do município de Blumenau;
- Observar as vivências cotidianas de coordenadoras/es entre/com crianças e adultos nos CEIs campos da pesquisa;
- Verificar os processos de formação continuada em serviço, organizados pelas equipes de gestão dos CEIs campos da pesquisa às/aos professoras/es;
- Compreender se e de que modo os indicadores das crianças são considerados na organização dos processos formativos em serviço de professoras/es, planejados e realizados pelas equipes de gestão dos CEIs campos da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Através das metodologias a serem utilizadas na pesquisa, acredita-se que esta apresentará riscos mínimos às/aos participantes. No entanto, é possível que os procedimentos provoquem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), como: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados;

tomar o tempo para participar da conversação com a pesquisadora. Nesses casos, as providências tomadas serão a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes de sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização, de forma impressa, digital e/ou adaptada, das transcrições das conversações individuais e de grupos e do texto da

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.656

dissertação. A minimização dos demais desconfortos mencionados se efetivará mediante a garantia de local, reservado à escolha do(a) participante da pesquisa, e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará habilitada para orientar todos os passos e processos para a geração dos dados e ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir-se-á a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos/as participantes da pesquisa. Assegurar-se-á a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se, também, os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, a pesquisa analisará as formações continuadas em serviço de professoras/es de CEIs da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, tendo os indicativos da interação coordenação pedagógica e crianças como subsídio das formações, buscando colocar as crianças como interlocutoras desses processos formativos junto à coordenação pedagógica, num exercício de aproximação aos pressupostos dos novos estudos da infância. Também se objetiva a ampliação das reflexões acerca da educação infantil e atribuições da coordenação pedagógica, com vistas à qualificação do trabalho deste profissional junto aos contextos coletivos de cuidado e educação de crianças de 0 até 6 anos de idade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.679.656

Recomendações:

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética consultar: Resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br) nas áreas: Resoluções e Normativas e Site do CEPESH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEPESH. (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do PARECER FINAL.
4. Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2235363.pdf	03/01/2024 21:24:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	03/01/2024 21:18:06	Adriana Souza	Aceito
Outros	DESENHO_DO_PROJETO_ALTERADO.pdf	03/01/2024 21:17:27	Adriana Souza	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEPESH.pdf	03/01/2024 21:15:19	Adriana Souza	Aceito
Outros	RESUMO_MODIFICADO.pdf	03/01/2024 21:14:49	Adriana Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MODIFICADO.pdf	03/01/2024 21:11:56	Adriana Souza	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6595486.pdf	03/01/2024 21:09:53	Adriana Souza	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA_ALTE	03/01/2024	Adriana Souza	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.656

Cronograma	ADO.pdf	21:09:04	Adriana Souza	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA_SEMED_COMPLETO.pdf	20/11/2023 20:18:43	Adriana Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	12/11/2023 11:32:25	Adriana Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIÚ, 01 de Março de 2024

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br