

CONSTRUINDO COERÊNCIA: A INOVAÇÃO E A LIDERANÇA PEDAGÓGICA NOS MODOS DE FAZER DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA DO

BUILDING COHERENCE: INNOVATION AND PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE WORKING METHODS OF AN OBECI PEDAGOGICAL COORDINATOR

Paulo Fochi

Doutorado em Educação (USP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4284708571035688>

E-mail: paulo.fochi@hotmail.com

Debora Suzana Berlitz Fraga

Doutoranda (UNISINOS)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4259978976669069>

E-mail: deboraberlitzfraga@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta aspectos do modo de atuação da coordenadora pedagógica Cristiane, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pica-Pau Amarelo, escola integrante do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, buscando compreender como sua liderança sustenta processos formativos e impulsiona a inovação no cotidiano escolar. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso e utilizou entrevistas, observações, notas de campo e análise de documentos. A partir da triangulação dos dados, identificaram-se práticas pedagógicas que articulam documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. A análise revelou que a coordenadora atua estrategicamente na criação de ambientes colaborativos, no aprofundamento da aprendizagem e na promoção de estratégias pedagógicas inovadoras. Conclui-se que sua liderança favorece a transformação das práticas educativas e pode inspirar outros contextos que desejam fortalecer a formação em serviço e a cultura pedagógica da escola.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Liderança Pedagógica. Inovação. Documentação Pedagógica. OBECI.

Abstract: This article presents aspects of the work of educational coordinator Cristiane at the Pica-Pau Amarelo Municipal Early Childhood Education School (EMEI), a member of the Children's Culture Observatory (OBECI), seeking to understand how her leadership supports educational processes and drives innovation in everyday school life. The qualitative research was conducted through a case study and used interviews, observations, field notes, and document analysis. Based on data triangulation, pedagogical practices were identified that articulate pedagogical documentation and teacher professional development. The analysis revealed that the coordinator acts strategically in creating collaborative environments, deepening learning, and promoting innovative pedagogical strategies. It was concluded that her leadership favors the transformation of educational practices and can inspire other contexts that wish to strengthen in-service training and the pedagogical culture of the school.

Keywords: Pedagogical Coordination. Pedagogical Leadership. Innovation. Pedagogical Documentation. OBECI.

Introdução

Este texto é resultado da pesquisa de mestrado intitulada *Aprender em companhia: a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na Educação Infantil* (Fraga, 2024), realizada entre os anos de 2022 e 2023 na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pica-Pau Amarelo, uma escola pública localizada no município de Novo Hamburgo (RS) e que integra uma comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional, o Observatório da Cultura Infantil - OBECI.

Com o objetivo central de compreender o modo como a coordenadora pedagógica Cristiane sustenta o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras, a investigação se caracteriza como um estudo de caso, por entendermos que essa seria a melhor estratégia para visibilizar a complexidade do fenômeno investigado, pois exige

rigor documental, rigor analítico e interpretativo e uma atitude ética de partilha do poder das vozes na recolha de informação, na análise e interpretação dessa informação e na narrativa que apresenta a transformação dos contextos, processos e resultados (Formosinho, 2016, p. 31).

Para tanto, foram utilizadas diferentes fontes de evidência: entrevistas com as professoras, diretora e coordenadora pedagógica; observações em campo, na escola e em alguns encontros do OBECI; notas de campo; análise de artefatos e de documentos (fotografias, vídeos, áudios, redes sociais da escola, processos documentais das professoras e da coordenadora, Projeto Político Pedagógico, etc). Essas evidências compuseram uma densa documentação a respeito do trabalho da coordenadora Cristiane, do seu modo de fazer a coordenação pedagógica e que formam o conjunto de eventos analisados, triangulados, interpretados e narrados (Lankshear; Knobel, 2008).

A investigação revelou os saberes pedagógicos acerca do modo como Cristiane atua, sustenta e lidera pedagogicamente os processos da escola quando há uma pedagogia explícita, neste caso, a do OBECI. Por esse motivo, nesta pesquisa, o Observatório ocupa um lugar de destaque, sendo uma variável pedagógica determinante, pois possibilitou a investigação de dois fenômenos simultaneamente: a coordenação pedagógica e a documentação pedagógica, ou dizendo de outro modo, um modo de fazer a coordenação pedagógica que se apoia a partir da estratégia da documentação pedagógica.

Neste artigo, optamos por apresentar alguns aspectos do modo de fazer da coordenadora Cristiane, destacando como sua atuação, enquanto uma liderança pedagógica, tem mobilizado processos que favorecem a inovação no cotidiano escolar, seja na criação de estratégias ou fazendo a conexão entre as aprendizagens do OBECI e as aprendizagens da escola.

Metodologia

A escolha por uma pesquisa qualitativa permitiu a realização de interpretações a partir de “experiências” e de “conhecimentos anteriores”, ou seja de um ponto de vista e de um prévio conhecimento do contexto educacional (Creswell, 2014, p. 36). Com isso, foi possível elaborar uma compreensão e uma interpretação a respeito do fenômeno investigado e do significado que os sujeitos investigados atribuem a ele (Creswell, 2014; Denzin; Lincoln, 2006).

Segundo Amado (2010) e Lankshear e Knobel (2008), essa compreensão se dá a partir do comportamento desses sujeitos, seus modos de ser, agir, pensar e sentir, e pode ser alcançada “[...] tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenômenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos [...]” (Amado, 2010, p. 139).

Na pesquisa qualitativa, uma das principais características é a busca pela compreensão aprofundada de determinado fenômeno e, geralmente, envolve estudos sobre a vida e ou as relações entre os sujeitos, em seus ambientes naturais, tal como esta investigação, que se situa no campo da educação. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 66), investigar em educação é entender o modo como os sujeitos “experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Esse entendimento ocorre através de um detalhamento descritivo acerca das ações e das relações

que se estabelecem no contexto investigado (Lankshear; Knobel, 2008), e revela a complexidade e a especificidade de tal contexto. Nas palavras de Amado (2010, p. 128):

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

Já a escolha pela metodologia dos estudos de caso se concretizou em virtude da necessidade de aproximação com o fenômeno a ser investigado. De acordo com Yin (2015, p. 17),

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

No caso analisado na pesquisa que origina o artigo, o desejo era entender os modos de fazer de uma coordenadora pedagógica, assim como, entender o modo como essa coordenadora apoia o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras, a partir de processos formativos ancorados na estratégia da Documentação Pedagógica. Assim, elegemos o estudo de caso como dimensão metodológica para adquirir proximidade e intimidade com o contexto pesquisado, e, então, poder produzir evidências suficientes que narrassem esse fenômeno de maneira honesta e ética (Formosinho, 2016).

Sendo assim, a produção de dados foi caracterizada pela multiplicidade de técnicas e fontes (Amado, 2010; Yin, 2015), por meio de um processo detalhado e sistematizado seguindo a categorização proposta por Lankshear e Knobel (2008):

- dados verbais: extraídos de conversas e de entrevistas, utilizando suporte de dispositivos de gravação, e posteriormente transcritos;
- dados observados: produzidos por meio de observações sobre as pessoas e suas interações, sobre o lugar e sobre os acontecimentos cotidianos;
- dados escritos e dados apresentados visualmente: produzidos a partir de documentos utilizados na escola, de artefatos em formato impresso (fotografias, vídeos, processos documentais, documentos oficiais da escola, etc).

A multiplicidade de dados garantiu que diferentes pontos de vista fossem considerados e, assim, os dados pudessem ser triangulados (Formosinho, 2016; Yin, 2015), o que torna-se uma importante estratégia para a validação do estudo e conferir rigor à pesquisa.

Cabe salientar que os adultos mencionados e nominados neste artigo, assim como a instituição, tiveram a opção pelo anonimato ou pela divulgação das suas respectivas identificações. Além disso, ao iniciarem seus percursos formativos no OBECI, manifestam em formulário eletrônico a autorização de uso de imagem e voz para fins acadêmicos e formativos. A esse respeito, gostaríamos de destacar o valor pedagógico, autoral e histórico que existe em trabalhos densamente documentados como o que se encontra neste artigo. Quer para as crianças, quer para os profissionais e instituições, negar a sua identidade é uma forma de silenciar suas vozes, pensamentos e feitos no campo da pedagogia. Nesse sentido, não nos parece ético impor uma regra estática de anonimato no tipo de pesquisa como a que apresentamos neste artigo, por isso a decisão sobre identificar a instituição, profissionais e crianças foi partilhada com os próprios (e seus responsáveis) e, como efeito da decisão tomada, são devidamente nominados.

De forma resumida, o processo de análise, iniciou a partir da categorização e transcrição de todos os dados disponíveis, em seguida, foi realizada uma leitura flutuante que deu origem aos primeiros contornos interpretativos. Na sequência, uma leitura detalhada de cada conjunto de dados que surgia, foi necessária para iniciar a codificação. Durante essa leitura detalhada e codificação por unidades de sentido entre os dados, o processo de triangulação dos dados foi essencial, pois além de garantir robustez ao corpus de dados, ajuda a “fortalecer as conclusões

sobre os resultados e a reduzir o risco de falsas interpretações” (Denzin, 2010, p. 14).

Esse processo deu origem a três grandes categorias que foram entrelaçadas aos conceitos estruturantes da pesquisa, caracterizando a continuidade no processo de triangulação, sendo possível olhar para o fenômeno pesquisado por “diferentes perspectivas, através de diferentes lentes, com diferentes questões em mente” (Denzin, 2010, p. 16). Cada uma dessas categorias, já trianguladas, deu origem a outras subcategorias (figura 1), que emergem de um contraste entre o quadro teórico e os dados.

A respeito do quadro teórico que nos ajudou a perspectivar os dados, os *drivers* de inovação¹, foram entendidos como impulsores para o trabalho da coordenação pedagógica. Michel Fullan (2021, p.5) entende os *drivers* (ou impulsores, como se tem utilizado nas línguas latinas) como uma “força que atrai energia e gera movimentos de forma contínua”. Para o autor, os impulsores certos podem orientar a formulação de políticas públicas em níveis territoriais diversos, desde um país até uma unidade educacional em si (Fullan, 2021). Nesse sentido, a emergência de estruturação de certos impulsores para o desenvolvimento integrado e sistêmico da transformação do contexto educativo é uma condição para quem trabalha com educação a partir dos impactos que o campo já está sofrendo com a Covid-19 (Fullan, 2021). Assim, segundo o autor, “o objetivo dos *drivers* corretos é dar forma ao futuro aproveitando o melhor de nós mesmos, que evolutivamente, se inclina à melhora social e cultural” (Fullan, 2021, p. 37).

Na nossa compreensão, o que emergiu da pesquisa se tratam de impulsores do trabalho da coordenação pedagógica (figura 1) que ao serem mapeados a partir de experiências pedagógicas poderão migrar para outros contextos e servir como motores propulsores para a qualificação dos contextos educativos (Fochi, 2022).

Figura 1. Impulsores da Coordenação Pedagógica



Fonte: Fraga (2024).

Fullan e Quinn (2002) sugerem a construção de uma *estrutura da coerência* como um modelo que engloba os *drivers* em conjunto e que formam a base para diferentes estratégias de ação, podendo provocar, assim, transformações nos sistemas educacionais. Na pesquisa em questão, utilizamos como dispositivo de análise de dados, a partir dos seguintes componentes: i) construindo direção e foco; ii) cultura colaborativa; iii) aprofundamento da aprendizagem; iv) garantia de responsabilidade; v) liderança para coerência.

Contudo, antes de adentrar no recorte de resultados que optamos por apresentar neste texto, vamos contextualizar alguns conceitos e pontos de vista sobre os quais nos orientamos para analisar tais evidências.

¹A investigação esteve vinculada à pesquisa macro Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação, que objetivava identificar drivers de inovação para a Educação infantil (Fochi, 2022), por meio de cinco estudos de caso, realizados em escolas públicas, integrantes do OBECI.

Contextualização teórica

De acordo com Fullan e Quinn (2022, p. 2) há um conjunto de “drivers que são eficazes: desenvolvimento de capacidades, colaboração, pedagogia e sistematicidade (políticas coordenadas)”. Os drivers, quando “em movimento significam duas coisas: ascendência política e exemplos concretos na área”, ou seja, em uma perspectiva de mudança no cenário educacional, os drivers corretos surgem como “soluções de sistemas mais eficazes” pois, a partir deles, políticas educacionais abrangentes, e, também, situadas, podem ser criadas (Fullan; Quinn, 2022, p. 5).

1. Segundo Fullan e Quinn (2022), os drivers corretos e conectados, dão sustentação para a estrutura da coerência, constituída por quatro componentes principais:
2. Construindo direção e foco: para operacionalizar a dinâmica sistêmica; são moldados por forças como colaboração, aprendizado profundo e ações responsáveis. Ao longo de um processo de ação deliberada, tornam-se mais precisos e compartilhados.
3. Cultura Colaborativa: é fundamental para a transformação do sistema. A colaboração é essencial, mas sem disciplina e deliberação coletiva, pode resultar em desperdício de tempo.
4. Aprofundamento da Aprendizagem: para a reconstrução da relação entre pedagogia e tecnologia, melhorando os resultados de aprendizagem. Novas pedagogias estão surgindo rapidamente, impulsionadas pela inovação digital e focadas em aspectos como comunicação, pensamento crítico e criatividade.
5. Garantia de Responsabilidade: para equilibrar a responsabilidade interna e a responsabilidade externa no sistema educacional. A responsabilidade deve ser desenvolvida internamente para ser eficaz e responder às necessidades externas, priorizando o sistema e seu desempenho.

Estes componentes são observados de forma individual, entretanto, é imprescindível que eles sejam integrados uns aos outros, pois

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

Por essa razão, a Liderança para Coerência, de acordo com Fullan e Quinn (2022), desempenha um papel crucial na combinação dos quatro componentes, porque pode promover a interconexão entre eles e possibilitar, assim, o alcance da coerência no sistema.

Com base nessa ideia, recorreremos ao conceito de liderança pedagógica desenvolvido por Pinazza (2014), para caracterizar a atuação de Cristiane, por entendermos que o seu modo de fazer é voltado para os processos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do grupo de professoras.

Outros autores, como Hargreaves e Fink (2007) com a *liderança sustentável*; Lück (2022), com a *liderança na gestão educacional*; e Placco, Almeida e Souza (2011, 228) com a definição de uma coordenação pedagógica “articuladora, formadora e transformadora”, também serviram de inspiração teórica para compor esse aspecto da profissionalidade de Cristiane, sempre com o cuidado para não adotarmos um viés corporativo, reafirmando sua função diante da pedagogia. Esses autores têm destacado o conceito de liderança como essencial na definição da qualidade de contextos educativos.

De modo bastante resumido, o que as perspectivas teóricas defendidas pelos principais autores utilizados no decorrer da pesquisa, é a necessidade de uma figura que assuma o papel de liderança pedagógica para promover e sustentar mudanças significativas nos contextos educacionais (Hargreaves e Fink, 2007; Fullan e Quinn, 2022; Lück, 2022, Pinazza, 2014). Sendo assim, uma figura que ocupa um lugar de notável importância, já que uma de suas principais funções é a garantia dos processos de transformação na escola.

Nesse sentido, argumentamos que “a mudança é um processo, não um evento”, logo, o papel da coordenação pedagógica, que se constitui como liderança pedagógica, “é gerenciar a transição

do estado atual para o futuro”, de modo que compreenda e respeite o lugar que o professor ocupa neste processo, além de “estabelecer as condições favoráveis que estimulam o crescimento e a inovação”, para que assim, se concretize uma consciência colaborativa e compartilhada entre o grupo (Fullan; Quinn, 2022, p. 26-28).

Corroborando com essa ideia, as funções *articuladora* e *transformadora*, definidas por Placco, Almeida e Souza (2011), estão interligadas ao papel formativo da coordenação pedagógica - articuladora, porque gerencia “na escola o significado do trabalho coletivo” e transformadora porque, através da participação, estimula “a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 230).

Aqui cabe um importante destaque com relação ao termo *inovação*, visto que para nós ele tem sido uma pista fundamental para a articulação do trabalho pedagógico na escola - pelos diferentes atores - e, da mesma forma, para a articulação da pedagogia do OBECI, com os processos formativos que ocorrem na escola. O conceito de inovação que estamos perseguindo, supera o paradigma positivista, que propõe a construção do conhecimento de forma engessada, a partir de uma lógica de transmissão e coloca as crianças como sujeitos passivos (Formosinho, 2016). Aqui, nossa discussão está ancorada em um sentido ampliado a respeito da educação, e que entende a inovação “como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p. 19).

Os dispositivos de inovação que aqui abordaremos, superam a definição da modernização e tecnologia, demonstrando, principalmente, as práticas inovadoras, criativas, inventivas, que potencializam o trabalho pedagógico, no sentido de torná-lo mais coerente, fluido, holístico e desburocratizado.

Neste texto, a discussão que será apresentada é um recorte da referida pesquisa, a partir de fragmentos de evidências, com foco na atuação da coordenadora pedagógica Cristiane, enquanto liderança pedagógica, e o modo como ela tem mobilizado estratégias inovadoras, seja para a melhoria de processos pedagógicos e do cotidiano, ou para conectar as aprendizagens construídas no OBECI às aprendizagens construídas na escola, a partir dos componentes da estrutura da coerência.

Construir coerência: as práticas inovadoras da liderança pedagógica

Para abrir essa discussão, ousamos apresentar um aspecto presente nos modos de fazer de Cristiane, que *a priori* talvez pareça convencional ou corriqueiro, mas que no decorrer da pesquisa julgamos como uma prática inovadora: o vínculo interpessoal, cuidadosamente estabelecido com cada uma das professoras e que se transforma em uma capacidade de influenciar.

Cristiane se mantém atenta ao grupo de professoras, incentivando as relações e a colaboração, mas, possui um olhar apurado também às suas singularidades. Esse modo de atuar, reverbera para o grupo de professoras, que da mesma forma passam a enxergar cada criança como única, ou seja, a escola torna-se “um sistema no qual tudo está conectado” (Filippini, 2018, p. 118).

A presença da Cris com ideias diferentes, ou com perguntas provocadoras, acaba nos tirando do automático. Ela incentiva a gente a pensar em outros jeitos de fazer (professora Miriã, 2023).

Aqui na escola não tem horário dos adultos falarem e das crianças só ouvirem, aqui é uma construção cultural e social que vamos fazendo juntas, sempre respeitando a todos e todas, independente de faixa etária (Cristiane, coordenadora pedagógica, 2022).

As observações de Cristiane, quando voltadas às práticas das professoras, lhe dão subsídios para apontar as potencialidades e também as fragilidades de cada uma delas. A partir disso, Cristiane sutilmente faz sugestões, indica livros, recomenda cursos, passeios, viagens, traz sua opinião sobre uma experiência pessoal enriquecedora, com o objetivo de influenciar o grupo:

Sempre busco por atualizações e novas abordagens, e neste ano estou me aprofundando na disciplina positiva. Isso tem me ajudado muito com a turma. Peço dicas de leituras à Cris e ela sempre me traz boas ideias (professora Caroline Nicole, 2023).

A Cris nos incentiva o tempo inteiro. Às vezes a gente chega com uma ideia meio crua e ela ajuda a lapidar. Ou ela mesma traz uma proposta que nos faz querer experimentar algo novo (professora Miriã, 2023).

De acordo com Pound (2010, p. 71), “os líderes exercem sua liderança por meio de suas relações com outras pessoas: a liderança é uma atividade relacional” e, também, pode ser *compartilhada* (Lück, 2022). Essas relações, construídas de forma respeitosa, podem garantir que o trabalho com os bebês e as crianças também seja respeitoso (Pound, 2002 *apud* Pound, 2010).

Hoje eu escuto muito mais as crianças. Antes, eu normalmente já vinha com todo planejamento pronto. Agora, o planejamento nasce a partir da escuta, da observação, do cotidiano (professora Caroline Nicole, 2023).

Percebemos que Cristiane ocupa um lugar de referência para aquele grupo de professoras, pois elas a solicitam, querem sua parceria pedagógica, demonstram desejo em poder contar com sua opinião. Mas, ao mesmo tempo, seu modo de fazer se replica pela escola. As relações que se desenvolvem favorecem a aprendizagem de modo colaborativo, promovendo a cooperação e o envolvimento das professoras em torno das questões que emergem do cotidiano, possibilitando que as ações pedagógicas se aproximem cada vez mais e tornem-se mais exitosas.

De acordo com Pinazza (2014, p. 64),

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

Da mesma forma como Cristiane sustenta as relações na EMEI Pica-Pau Amarelo, por meio de oportunidades que possibilitem o desenvolvimento profissional das professoras, é possível notar essa mesma disponibilidade relacional de Cristiane, com relação ao OBECI. Ela está atenta aos processos formativos e da mesma forma que suas professoras, Cristiane enxerga no Observatório muitas possibilidades de desenvolvimento para si e para a escola.

Ao retornar de um encontro formativo no Observatório, Cristiane não traz apenas ideias ou anotações, ela traz um desejo de propor um trabalho em continuidade, do OBECI para a Escola, exatamente como uma *ponte*, expressão utilizada por algumas professoras, durante conversas e entrevistas que aconteceram ao longo da pesquisa.

A participação no OBECI nos colocou em contato com outras escolas e outras práticas. A Cris sempre trazia essas discussões para dentro da escola, fazia a ponte (professora Miriã, 2023).

Na perspectiva do OBECI, os processos formativos se estruturam de diferentes formas e em diferentes frequências (encontros dos Grupos de Investigação-ação, Grupo Gestor, Mostra de Mini-histórias, Encontro de Escolas Observadoras, Jornada Pedagógica, etc), pois buscam contemplar sujeitos distintos, por meio de apontamentos e discussões apropriadas a cada ocasião, e, embora tenham objetivos diferentes para cada público-alvo (professoras, gestoras), não estão desconectados, pelo contrário. A formação, no OBECI, “cria uma reciprocidade dinâmica para a transformação dos contextos educativos” (Fochi, 2019, p. 181).

Integrar o OBECI, nos trouxe uma nova perspectiva para a escola. Contribuiu para a visão da criança e influenciou diretamente na abordagem pedagógica da escola [...] Quando assumi a direção aqui na escola, trouxe comigo tudo que eu havia aprendido com o OBECI, atuando em outras escolas, isso enriqueceu muito o nosso trabalho (Daiana, diretora, 2022).

O OBECI me ajudou a perceber novas formas de olhar o trabalho com as crianças. Acho que isso impactou não só o que faço em sala, mas também a forma como observo, escuto e planejo [...] Com o OBECI e com as formações, começamos a pensar mais na documentação e nos registros, inclusive com o uso de imagens, vídeos, coisas que antes a gente usava pouco (professora Caroline Nicole, 2023).

As mini-histórias, por exemplo, algo que aprendemos com o OBECI, não só como fazer, mas como organizar a comunicação delas, agora serão cobradas semanalmente das professoras, porque entendi a necessidade disso e porque as professoras agora estão mais bem preparadas. No ano passado elas ainda estavam num processo de experimentação, por isso eu não impus cobranças (Cristiane, coordenadora pedagógica, 2022).

Acreditamos, portanto, que essa atividade relacional que ocorre entre Cristiane e as professoras e entre o OBECI e as profissionais das escolas, seja uma forma de inteligência compartilhada, o que também se configura como um dispositivo de inovação. Aquilo que vai sendo experimentado por Cristiane, especialmente junto ao OBECI, ela oferece e compartilha com as professoras, que, por sua vez, também experimentam e constroem novas aprendizagens que serão incorporadas em suas práticas. É como se ocorresse um “empréstimo de conhecimentos” que são enriquecidos por meio da interação (Gariboldi, 2016, p. 170).

A organização estética, por exemplo, foi com OBECI e com o Paulo que eu aprendi, depois passei a compartilhar com as professoras (Cristiane, coordenadora pedagógica, 2022).

A cena descrita abaixo, refere-se a um momento de planejamento, ocorrido no ano de 2023. A observação aconteceu um dia após o encontro do OBECI, no qual as professoras Bruna e Paola apresentaram seus percursos investigativos para o grupo.

Bruna e Paola estão planejando na sala da coordenadora Cristiane, que analisa o processo documental de ambas as turmas. Em certo momento, Cristiane se atenta especificamente para a composição dos espaços da sala referência da professora Bruna. Partindo do que foi discutido no encontro junto ao OBECI, no dia anterior, Cristiane resgata alguns apontamentos e faz algumas sugestões: a colocação de espelhos junto com as imagens das crianças e de adultos, mais livros literários, livros informativos, obras de arte, materiais que podem complementar o espaço do desenho, etc. Ela oferece livros e materiais que podem complementar a investigação da professora Bruna, e comenta: “pensei em um cavalete para o desenho, um banquinho com um vaso e uma flor sozinha ou um ramo de flores, e até algumas tintas com uma paleta de cores de acordo com a flor escolhida, inclusive já até passei ontem no mercado para ver o valor dos banquinhos (Diário de pesquisa, 2023).

Após esse diálogo, a professora Bruna passou a incorporar algumas das sugestões tanto em sua prática, quanto na sala referência, e as trouxe para o processo documental da turma, deixando tudo registrado.

Figura 2. Modificações na sala referência

ESPAÇOS DA SALA REFERÊNCIA: DESENHO DE OBSERVAÇÃO

05 de maio 2023

MATERIALIDADES

Cavelete, folha branca A4, vaso transparente com flor, canetinhas na tonalidade da flor.



Fonte: Processo Documental FE3B, professora Bruna (2023).

A atuação de Cristiane nesses dois universos, escola e OBECI, não se restringe apenas ao ato de disseminar as ideias que surgem no OBECI ou copiar práticas que lá são compartilhadas, sua atuação se consolida com um elo de ligação para a partilha das aprendizagens com todos os integrantes, além disso, significa a sustentação e transposição de uma pedagogia que é partilhada.

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

Cristiane entende isso e adota estratégias que lhe ajudam nessa empreitada, afinal, a escolha por uma pedagogia com nome, participativa, que se opõe às práticas burocráticas e transmissíveis, é um exercício de reafirmação constante, baseado no trabalho, na pesquisa, no compartilhamento de crenças, valores e princípios.

No trecho abaixo, Cristiane relata sobre uma estratégia que adotou na escola, após se tornarem-se integrantes do OBECI:

Como a Isa é professora do projeto de artes, a ideia é que ela pudesse trazer um pouco do OBECI para todas as turmas [...] (Cristiane, coordenadora pedagógica).

Além das turmas diretamente participantes do OBECI, Cristiane propôs a professora Isabel, responsável pelo Projeto de Artes² no ano de 2022, que também participasse, ainda que ela não tivesse uma turma fixa. Ao atuar como uma professora que circula por todas as turmas, Isabel poderia realizar um trabalho articulado entre suas aprendizagens junto ao OBECI, e as turmas nas quais vai atuar.

Essa é uma estratégia que fortalece o valor e o sentido de uma comunidade de aprendizagem. Além disso, Cristiane favorece a importância do reconhecimento mútuo e da valorização da produção pedagógica entre pares, fortalecendo ainda mais os vínculos de confiança e pertencimento e as aprendizagens:

Sempre incentivo que deixem visível o seu trabalho, porque esta é uma forma de inspiração para as demais colegas, e também de reforçar o trabalho coletivo (Cristiane, coordenadora pedagógica, 2023).

Tudo o que comunicamos precisa estar vinculado ao processo documental da turma. Isso é algo que propus aqui na escola, para que todas possam compartilhar e aprender com os registros umas das outras (Cristiane, coordenadora pedagógica, 2023).

² As professoras de projetos são responsáveis por substituir as professoras titulares das turmas, nos momentos de planejamento. Elas não atuam de maneira fixa em nenhuma turma e, assim, podem circular por toda escola, em todas as turmas, conforme a necessidade.

No trecho acima, há uma clara ideia sobre o compartilhamento do trabalho a partir dos observáveis produzidos no cotidiano. Essa é uma excelente forma de, também, perpetuar, reafirmar e comunicar sobre o trabalho pedagógico da escola e seus princípios. A figura abaixo trata-se um *slide* do processo documental da turma FE3B, que enfatiza muitos dos aspectos citados e, para além deles, revela a inovação pedagógica presente, o modo como a professora escolhe comunicar as aprendizagens, a pedagogia da escola, a imagem de criança, de espaço, de docência, dentre tantos outros.

Figura 3. Comunicação no processo documental



Fonte: Processo Documental FE3B, professora Bruna (2023).

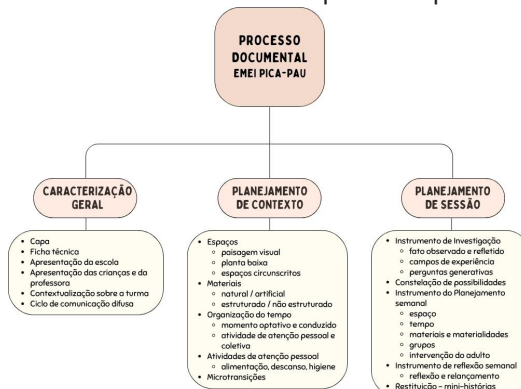
Ainda sobre o trecho anterior, também podemos perceber algumas pistas sobre a organização do planejamento docente, que se estrutura por meio do *processo documental*.

O OBECI, junto às escolas participantes, constrói a noção de planejamento ancorada numa cultura de inovação, onde a “pedagogia e o digital estão se cruzando para abrir novas formas radicais de engajamento e aprendizagem mais profunda” (Fullan; Quinn, 2022, p. 31), e o processo documental representa essa ideia muito bem.

Durante os momentos de planejamento, eu aproveitava para mostrar às professoras como poderiam fazer para deixar o processo documental mais dinâmico, como criar links com outros documentos. Acontece assim no OBECI (Cristiane, coordenadora pedagógica. 2023).

Por ser um documento elaborado dentro da ferramenta Apresentações Google, e por ser em nuvem, ajuda a promover a interatividade em tempo real de todas as profissionais da escola. Além disso, o documento possibilita a conexão com outras ferramentas digitais e tecnológicas que enriquecem o planejamento: Google Planilhas, para a organização e gestão do tempo; Google fotos, para organização e *link* direto com os registros fotográficos; Miro, para criação de mapas mentais e constelações; Canva, para edição de slides e imagens; dentre outras.

Figura 4. Estrutura do Processo Documental - parte do aparato instrumental do OBECI



Fonte: Fraga (2024).

De acordo com Fochi (2020, p. 104), “é a partir do Processo Documental que as observações, os registros, os planejamentos e as reflexões vão sendo contrastadas e interpretadas entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico)”, além disso esse é um documento que possui um forte apelo para a inovação.

Para Fullan e Quinn (2022, p. 57) a inovação requer um desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos de todos os envolvidos, e torna-se um processo significativo e “acelerado quando combinado com um trabalho colaborativo profundo”. Por acreditar nessa ideia, no OBECI, tal como acontece na escola, os instrumentos de planejamento também são compartilhados entre todos os integrantes podendo servir de inspiração, e a profissionalidade vai sendo compartilhada e construída de forma coletiva, através de modo de observar, registrar e documentar, possibilitando que todos os integrantes colaborem, e, ainda assim, que “cada professor assuma a sua autoria” (Fochi, 2020, p. 127).

Nos trechos abaixo, as professoras nos dão pistas sobre a construção da profissionalidade em companhia e, na sequência podemos ver o quanto isso reverbera para as reflexões que passaram a acontecer em torno de estratégias de inovação para o planejamento:

Gravei um vídeo sobre minha prática com as crianças. Depois, assistimos e discutimos ele no encontro do OBECI [...] O Observatório me proporcionou momentos de escuta com outras professoras. Isso me fez perceber que não estamos sozinhas, que temos muito a aprender juntas (professora Isabel, 2023).

Com o OBECI e com as formações, começamos a pensar mais na documentação e nos registros, inclusive com o uso de imagens, vídeos, coisas que antes a gente usava pouco (professora Caroline Nicole, 2023).

Na “Aprendizagem profunda e Documentação Pedagógica” (figura 5), apresentamos, de maneira ilustrada, o modo como o planejamento na EMEI Pica-Pau Amarelo é estruturado. Vale destacar que esse é o modo como o planejamento se estrutura também no OBECI, um modo que se reflete de maneira isomórfica para as escolas integrantes. A escolha por unificar os conceitos de Aprendizagem profunda e Documentação Pedagógica acontece por entendermos que a Documentação Pedagógica é uma estratégia que impulsiona e aprofunda as aprendizagens dos adultos envolvidos no processo educativo de uma escola. Essa figura, apresenta quatro elementos que se complementam de forma cíclica, visando a melhoria contínua dos processos. São eles:

Figura 5. Aprendizagem profunda e Documentação Pedagógica



Fonte: Fraga (2024)

- **Alavancagem digital:** representa o processo documental e todas as ferramentas e dispositivos tecnológicos que nele são envolvidos. A alavancagem digital integra o aprofundamento dos saberes pedagógicos e dos saberes tecnológicos, ou seja, o digital potencializa a pedagogia.
- **Práticas pedagógicas:** são o ponto de partida para o planejamento, a partir dos observáveis produzidos no cotidiano, e estão ancoradas na reflexão e na narratividade e de forma compartilhada.
- **Parcerias de aprendizagem:** o compartilhamento de práticas e de reflexões acerca das práticas faz com que a escola exerça a aprendizagem em companhia (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) - entre professoras, na escola; entre professoras e coordenadora, na escola; entre professoras de diferentes escolas, no OBECI; entre professoras, coordenadora e o formador do OBECI.
- **Ambientes de aprendizagens:** são representados pela escola e pelo OBECI, e neles ocorrem diferentes momentos de aprendizagem e de sustentação ao planejamento - momentos formais, informais, individuais, coletivos, etc.

A estrutura do planejamento construída a partir das evidências produzidas ao longo da pesquisa, nos permite verificar que há uma aprendizagem profunda totalmente atrelada aos princípios da Documentação Pedagógica. Com isso, percebe-se também que a escola se converte em uma comunidade de aprendizagens mútuas (Bruner, 2001), tal como o OBECI é uma comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional, e ambos tornam-se lugares nos quais o diálogo é a base para a construção da ação situada, onde tudo pode ser discutido, de forma coletiva e contínua, para assim criar coerência nos processos educativos.

No quadro 1 apresentamos uma visão geral sobre os modos de fazer da coordenadora pedagógica, a partir da estrutura da coerência, proposta por Fullan e Quinn (2022) e seus componentes:

Quadro 1. Dados e Estrutura Sistêmica

Dimensão Sistêmica	Conexão com os Dados da Pesquisa
1. Construindo direção e foco <i>(para operacionalizar a dinâmica sistêmica)</i>	Cristiane atua de forma intencional, articulando ações voltadas ao contínuo aperfeiçoamento profissional e o planejamento. O modo de planejar é dinâmico, interconectado e com apoio de ferramentas tecnológicas - possibilitam o compartilhamento e o aprofundamento das aprendizagens. O processo é construído coletivamente na escola e junto ao OBECI.
2. Cultura Colaborativa <i>(fundamental para a transformação do sistema)</i>	A colaboração é cultivada não apenas no discurso, mas nas práticas cotidianas: escuta, trocas, coautoria nos planejamentos, autoformações, encontros no OBECI. A cultura da colaboração sustenta as inovações e fortalece a identidade pedagógica da escola.
3. Aprofundamento da Aprendizagem <i>(relação entre pedagogia e tecnologia)</i>	As ferramentas tecnológicas utilizadas (processo documental, softwares, plataformas, QR codes, formatos interativos de registro) ampliam e dão sentido à forma de planejar e comunicar os processos pedagógicos. A tecnologia não é usada de maneira supérflua ou como distração, mas como aliada da pedagogia — voltada para as necessidades das crianças e da equipe. As práticas da coordenadora incentivam o pensamento crítico e a criatividade das professoras, promovendo inovações que se distribuem.
4. Garantia de Responsabilidade <i>(equilíbrio entre responsabilidade interna e externa)</i>	A coordenadora atua de forma ética e responsável, garantindo que as decisões estejam alinhadas à pedagogia que orienta a escola - a pedagogia Obeciana. Há uma preocupação constante com a coerência entre o que se pratica internamente e o que se comunica externamente. As professoras desenvolvem autoria e corresponsabilidade, não apenas respondendo a demandas externas, mas tomando decisões baseadas em reflexão coletiva.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Considerações finais

A pesquisa que se consolidou na EMEI Pica-Pau Amarelo, evidenciou os modos de fazer da Cristiane, especialmente o modo como ela sustenta o desenvolvimento profissional do grupo de educadoras. O recorte que este artigo faz, revela que a liderança pedagógica exercida por Cristiane tem sido fundamental na construção de um cotidiano educativo inovador, coerente e que está conectado aos modos de fazer de uma comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional, sustentando uma pedagogia com nome, a pedagogia do OBECI.

Ao assumir a postura de liderança pedagógica, Cristiane não apenas apoia, mas também provoca a autoformação das professoras e, principalmente, sustenta o seu desenvolvimento profissional, por meio de diferentes estratégias que são consideradas inovadoras, pois rompem com práticas burocráticas e transmissíveis e se aproximam das necessidades reais das crianças e dos contextos educativos. Além disso, ela garante constante articulação com o OBECI, ainda que dentro da própria escola, evidenciando a pedagogia que orienta o trabalho pedagógico. Dessa maneira, sua atuação fomentando práticas que se afastam de modelos burocráticos

Nesse sentido, a inovação não é tratada como um fim em si, nem como uma “adesão aos modismos contemporâneos”, mas como uma ferramenta potente que pode sustentar mudanças e favorecer o aprendizado contínuo de toda equipe. Os dispositivos tecnológicos, que aqui nos referimos, são incorporados de forma significativa – desde o uso de recursos digitais, que ampliam as possibilidades de comunicação, até formatos e estruturas de documentos e ferramentas que tornam o planejamento mais dinâmico, interativo e aprofundado.

A liderança pedagógica de Cristiane compreende a mudança como um processo compartilhado e contínuo, e revela a coerência entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz.

Cristiane constrói junto ao OBECI e à escola - como uma grande comunidade - um modo de refletir, planejar, comunicar e refletir. A cultura colaborativa, portanto, é um aspecto essencial para que tais inovações ganhem sentido e se fortaleçam no cotidiano pedagógico, pois assim, criam-se condições para que elas sejam, de fato, parte de uma cultura pedagógica.

Referências

AMADO, João. Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 44-1, p. 119-142, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina Moro; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php> Acesso em: 11 abr. 2024.

FOCHI, Paulo Sergio. **Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação**. Projeto de Pesquisa, Unisinos, 2022.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sentos**, Porto, v. I, n. 1, p. 15-38, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIVA_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA. Acesso em: 11 abr. 2024.

FRAGA, Debora Suzana Berlitz. **Aprender em companhia: a relação entre a documentação pedagógica, a coordenação pedagógica e os professores na Educação Infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coerência: os direcionadores corretos para transformar a educação**. Penso, 2022.

FULLAN, Michael. **The right drivers for whole system success**. East Melbourne: Centre for Strategic Education, 2021.

GARIBOLDI, A. **Creatività e organizzazione del contesto**. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (org.). Pensar la creatività. Parma: Edizioni Junior, 2016.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. São Paulo: Artmed, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2022.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lúcia T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório final de pesquisa**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 11 abr. 2024.

PINAZZA, Monica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: Informes de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência em Educação infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/pt-br.php> Acesso em: 11 abr. 2024.

POUND, Linda. Explorando a liderança: papéis e responsabilidades do profissional que trabalha com a educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; (cols.). **Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

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

Recebido em: 21 de Agosto de 2025
Aceito em: 07 de Novembro de 2025

