

**O PAPEL PROTAGONISTA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE PARES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Lucas Vitor Baumgärtner<sup>1</sup>  
Bruna Bernardes Coelho Pereira<sup>2</sup>  
Franciele Márcia Mayer<sup>3</sup>

Recebido em: 14 jul. 2025  
Aceito em: 29 ago. 2025

**RESUMO:** Este artigo relata uma experiência de formação continuada entre pares, realizada na Rede Municipal de Educação de Brusque (SC), com foco na Educação Infantil. A proposta teve como diferencial o protagonismo dos coordenadores pedagógicos, que atuaram como formadores da rede, organizando e mediando encontros colaborativos entre professores. Fundamentado em autores como Növoa (1992), Imbernon (2010) e Tardif (2002), o estudo reforça a importância da formação docente situada no contexto escolar, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa metodologicamente, de abordagem qualitativa, natureza básica, de caráter descritivo, utilizou o relato de experiência para analisar os efeitos dessa prática formativa. Os encontros valorizaram a troca de saberes, a socialização de projetos pedagógicos e a reflexão coletiva sobre temas como afetividade, ludicidade, práticas comunicativas infantis e metodologia de projetos. Como resultados, evidenciou-se o fortalecimento das identidades docentes, a ressignificação de práticas pedagógicas e o engajamento dos professores no processo formativo, além da inspiração para novas propostas educacionais contextualizadas. Conclui-se que a formação entre pares, com liderança dos coordenadores pedagógicos, configura-se como estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional docente, promovendo ambientes educativos mais humanizados e ajustados às necessidades infantis. Recomenda-se a continuidade e ampliação desse modelo, reconhecendo os coordenadores como agentes centrais das políticas de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Infantil. Coordenador pedagógico. Professor. Formação entre pares.

**THE PROTAGONIST ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATORS IN  
CONTINUING EDUCATION AMONG PEERS OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION TEACHERS**

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Prefeitura Municipal de Brusque. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-9888-530X>. E-mail: lvbaumgartner@educacao.brusque.sc.gov.

<sup>2</sup> Especialista em Gestão escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Prefeitura Municipal de Brusque. E-mail: bruna.pereira@educacao.brusque.sc.gov.br.

<sup>3</sup> Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Brusque. Prefeitura Municipal de Brusque. E-mail: franciele@educacao.brusque.sc.gov.br.

**ABSTRACT:** This article reports on a peer-based continuing education experience conducted within the Municipal Education Network of Brusque (SC), focusing on Early Childhood Education. The proposal was distinguished by the protagonism of pedagogical coordinators, who acted as trainers within the network, organizing and facilitating collaborative meetings among teachers. Grounded in authors such as Nóvoa (1992), Imbernón (2010), and Tardif (2002), the study reinforces the importance of teacher education situated in the school context, aligned with the National Curriculum Guidelines and the Common National Base Curriculum. Methodologically, this qualitative, basic, descriptive research used an experience report to analyze the effects of this formative practice. The meetings valued the exchange of knowledge, sharing of pedagogical projects, and collective reflection on themes such as affectivity, playfulness, infant communicative practices, and project-based methodology. As results, there was evidence of the strengthening of teacher identities, the redefinition of pedagogical practices, and teacher engagement in the formative process, as well as inspiration for new contextualized educational proposals. It is concluded that peer-based formation, led by pedagogical coordinators, constitutes an effective strategy for teacher professional development, promoting more humanized educational environments adjusted to children's needs. The continuation and expansion of this model are recommended, recognizing coordinators as central agents in continuing education policies.

**Keywords:** Continuing education. Early Childhood Education. Pedagogical coordinator. Teacher. Peer-based formation.

## INTRODUÇÃO

A formação continuada é um processo essencial para que os professores da Educação Infantil possam refletir sobre suas práticas e aprimorar suas competências pedagógicas. Não há, portanto, como iniciar a abordagem sobre essa temática sem citar a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (LDB), documento máximo no ordenamento brasileiro sobre educação, que preceitua em seu artigo 62 no caput e no parágrafo 1º o seguinte (Brasil, 1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Tendo a LDB como norte, comprehende-se que é necessário proporcionar momentos nos quais, a partir da reflexão, o professor seja capaz de aprofundar a própria identidade docente. Nesse sentido, a formação continuada para esse

profissional é uma oportunidade de crescimento pessoal-profissional em função do próprio ofício. Nóvoa (1992), no entanto, acredita que a educação do educador deve se fazer, também, pelo conhecimento de si próprio, uma vez que este pressupõe que o professor se educa pelo ato de ensinar.

A formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, mas não é a única fonte de aprendizado. Muitos conhecimentos que ele adquire ao longo da vida não vêm da academia científica. No cotidiano da sala de aula, o professor enfrenta situações que exigem a aplicação prática de tudo o que sabe – e muitas vezes vai além do que aprendeu formalmente.

Ele aprende com suas próprias experiências, sejam elas bem-sucedidas ou não, e também no diálogo e na troca com outros profissionais. Esse aprendizado coletivo e prático ajuda a construir saberes que servem como referência para avaliar e lidar com os desafios do dia a dia. Por isso, é essencial ouvir o professor e permitir que ele participe da construção dos caminhos formativos, de forma colaborativa, e que esses percursos sejam reconhecidos e valorizados pela escola.

Outro elemento fundamental é o de que a formação entre pares é uma abordagem que promove a aprendizagem colaborativa entre professores, permitindo a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento. Essa estratégia valoriza o saber docente e fortalece o desenvolvimento profissional contínuo.

Para Canário (1998), a escola apresenta condições ideais e quase “necessárias” para que a formação continuada do docente possa ocorrer. Para ele, é nesse espaço que o professor organiza e exerce sua prática, num contexto dinâmico, que possibilita o exercício da reflexão orientada pela prática pedagógica.

E por fim, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na formação continuada dos professores, atuando como mediador e facilitador do desenvolvimento profissional docente. De acordo com Almeida e Placco (2011), o coordenador pedagógico deve promover espaços de reflexão coletiva, incentivar a troca de experiências e apoiar os professores na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Cita-se ainda, Maturana (1998, p. 29) reafirmando que toda e qualquer proposição formativa para professores que se pretenda humanizadora e emancipadora, terá que partir do pressuposto de que:

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente

com o do outro no espaço da convivência.

Além disso, estudos indicam que a atuação do coordenador pedagógico é essencial para a efetivação de políticas de formação continuada nas escolas. A formação continuada dos professores da Educação Infantil constitui um dos pilares para o aprimoramento da qualidade da educação ofertada nas redes públicas de ensino. Para que essa formação seja efetiva, é necessário que ela se conecte com a realidade das escolas, reconhecendo o conhecimento produzido no cotidiano e estimulando a construção coletiva de saberes. Segundo Clementi (2003, p. 126), “a função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, consequentemente conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola [...]”.

A formação entre pares, ancorada em uma perspectiva colaborativa, vem ganhando destaque como estratégia eficaz de desenvolvimento profissional docente. Para Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), os professores aprendem mais e melhor quando refletem sobre sua prática em diálogo com seus pares, construindo saberes a partir de situações reais.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental. Mais do que orientadores técnicos, os coordenadores são mediadores de processos formativos e articuladores do trabalho pedagógico coletivo. Quando assumem o papel de formadores, como no caso relatado, fortalecem seu protagonismo e contribuem para o enraizamento da formação nas demandas e possibilidades do território educacional (Almeida; Placco, 2011).

Este artigo relata uma experiência formativa inovadora realizada no município de Brusque (SC), estruturada a partir do trabalho entre pares, com protagonismo dos coordenadores pedagógicos. Além de participantes, esses profissionais atuaram como formadores, organizando e mediando os encontros com os professores da Educação Infantil em uma lógica de rede colaborativa. A formação teve como tema “Construções significativas em relações afetivas através de contextos potencializadores” e buscou valorizar práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e sensíveis às necessidades das crianças.

A motivação para este estudo surge do compromisso dos pesquisadores com a melhoria da educação infantil e a valorização da formação continuada como elemento essencial ao desenvolvimento do trabalho docente. Acreditamos que a troca

entre professores da educação infantil e coordenadores pedagógicos fortalece a prática pedagógica e promove um ensino mais qualificado e contextualizado. Nossa vivência na educação reforça a importância de investigar e divulgar práticas inovadoras que possam inspirar outras redes de ensino.

Do ponto de vista acadêmico, o artigo contribui para o campo da formação docente ao aprofundar a compreensão sobre a formação entre pares e o papel do coordenador pedagógico como mediador desse processo. Fundamenta-se em autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2010) e Tardif (2002), alinhando-se às diretrizes da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Socialmente, a pesquisa propõe estratégias para a melhoria da educação básica, impactando diretamente a qualidade do ensino na Rede Municipal de Educação de Brusque (SC). A formação continuada valoriza os docentes e promove um ambiente mais dinâmico e inclusivo. Além disso, a experiência relatada pode inspirar outras redes a adotarem práticas semelhantes, ampliando o impacto da formação entre pares na educação infantil no Brasil.

Sendo assim, tomamos como pergunta norteadora do nosso estudo identificar: como a formação continuada promovida pelos coordenadores pedagógicos da educação infantil impactou a prática profissional dos educadores da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC)? Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral relatar a experiência de um grupo de coordenadores pedagógicos que fomentaram uma formação continuada para os profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC).

Quanto às escolhas metodológicas, utilizamos uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo, por meio de um procedimento de pesquisa denominado relato de experiência. A seguir, detalharemos mais sobre tais escolhas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando explicar um fenômeno ocorrido na cidade de Brusque (SC), no qual a experiência da formação continuada de professores, oportunizada pelos coordenadores pedagógicos, aconteceu de maneira exemplar e positiva. Por meio deste texto, pretende-se analisar os possíveis aspectos positivos dessa prática (Gil, 1999).

Quanto à natureza, classificamos a pesquisa como básica, uma vez que não envolve a aplicação de testes com seres humanos nem a comprovação de novas teorias. O objetivo é discutir e relatar uma prática realizada no contexto educacional (Gil, 1999).

Em relação ao objetivo, definimos a pesquisa como descritiva, pois buscamos detalhar com precisão e exatidão todo o processo de troca de experiências ocorrido durante as formações continuadas de professores e coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil (Gil, 1999).

Por fim, no que se refere ao procedimento de pesquisa, utilizamos o relato de experiência. Esse tipo de estudo se caracteriza como um texto descritivo, centrado na vivência do ciclo formativo realizado entre os dias 29 de maio e 2 de junho de 2023 com os profissionais da educação infantil (professores e coordenadores pedagógicos) da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC) (UFJF, 2017).

Entre os principais autores que compõe a bibliografia (lista completa – ver introdução), destaca-se Francisco Imbernón (2010) como uma referência teórica central. O autor integra o grupo de estudiosos que defendem a formação continuada como um processo capaz de fomentar a autonomia docente, incentivando os professores a identificarem e buscar, de forma proativa, soluções para os desafios enfrentados em sua prática cotidiana.

De acordo com Imbernón (2010, p. 47) “A formação continuada deve estar centrada na escola, considerando os conhecimentos e o cotidiano dos docentes que participam deste tipo de iniciativa educacional.” Tal afirmação vem ao encontro do método utilizado para desenvolver a formação uma vez que os sujeitos da pesquisa foram os professores regentes, professores de hora-atividade, professores de educação física e coordenadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC). A estrutura da formação seguiu dois eixos: organização por faixa etária ou segmento (Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Pré I, Pré II) e organização territorial por polos, conforme o zoneamento dos CEI da cidade (por proximidade territorial).

O destaque da proposta foi o protagonismo dos coordenadores pedagógicos, que atuaram como formadores da rede. Antes do ciclo formativo, os coordenadores participaram de reuniões por polos para discutir os conteúdos a serem trabalhados, compartilhar reflexões teóricas e selecionar práticas exitosas desenvolvidas em suas unidades. Essas práticas foram apresentadas nos encontros com os professores,

promovendo a circulação de experiências significativas que, até então, estavam restritas a contextos específicos.

## RESULTADOS E ANÁLISE

A atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores representou uma transformação significativa na dinâmica formativa da rede. Ao assumirem o planejamento, a mediação e a seleção de práticas, os coordenadores aprofundaram seus estudos, fortaleceram sua liderança pedagógica e contribuíram para consolidar uma rede de aprendizagem entre os profissionais.

Carapeto (2001, p. 93) afirma que o coordenador pedagógico precisa garantir e fornecer “[...] a qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar [...].” Dessa forma, o coordenador pedagógico inspira sua equipe, oferece base teórica e prática para o desenvolvimento docente e motiva seus pares.

Segundo Imbernón (2010, p. 47) “a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva.” Neste ímame a troca de experiências entre os CEI possibilitou: (a) a valorização do conhecimento produzido nas unidades escolares, destacando práticas até então desconhecidas por outros colegas da rede; (b) o engajamento dos professores, que se sentiram pertencentes ao processo formativo e mais à vontade para compartilhar desafios e soluções cotidianas; (c) a inspiração para novos projetos, como o caso da professora Milene Tavares, do CEI Nova Brasília, que, ao conhecer um projeto de costura de outra unidade, desenvolveu com sua turma do Pré II o projeto “Pequenos Exploradores Empreendedores”, unindo artesanato e empreendedorismo infantil, na qual, tempos depois fora premiado nacional e internacionalmente.

Além disso, os temas abordados em cada faixa etária foram articulados com a BNCC e as DCNEI, reforçando o compromisso da rede com uma formação técnica e humanizada. As práticas compartilhadas incluíram registros de projetos, estratégias de escuta das crianças, metodologias ativas e articulações com as famílias. A seguir, iremos apresentar por meio de descrições e imagens como aconteceu as formações.

As três primeiras imagens demonstram a formação organizada para os

professores de Berçário I e II (bebês de 6 meses a 1 ano e 6 meses) e seus respectivos professores de educação física. As 11 coordenadoras do polo 3 reuniram por algumas semanas com a finalidade de estudar e trazer elementos para os professores sobre docência nesta faixa etária.

**Imagen 1** – Apresentação de coordenadores, polo 3



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 2** – Apresentação coordenadora Tatiane Grippa, polo 3



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 3** – Troca de experiência professores de Berçário I e II



**Fonte:** dos autores (2025).

Nesta formação, o intuito foi de fazer os profissionais da educação infantil refletirem sobre as construções significativas estabelecidas nas relações afetivas, considerando-as a partir de contextos potencializadores no ambiente educacional. Parte-se da premissa de que o vínculo afetivo ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, contrapondo-se à concepção tradicional que o relegava a um papel secundário, surgindo apenas após a satisfação das necessidades fisiológicas básicas. Em oposição a essa perspectiva reducionista, defende-se que a afetividade se constitui como elemento estruturante desde os primeiros momentos de vida, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e socialização.

No que se refere à aquisição da linguagem, comprehende-se que a criança, antes mesmo de iniciar a fala articulada, encontra-se apta a comunicar-se por meio do olhar, da expressão facial e de gestos intencionais. Esses recursos constituem-se como formas primárias de interação social e expressão subjetiva, possibilitando a construção de significados compartilhados no ambiente relacional em que a criança está inserida.

Ademais, é importante destacar que a direção da construção de sentido não ocorre de maneira isolada, mas depende, fundamentalmente, da interação com o outro social, dos aspectos culturais presentes no ambiente e da organização dos espaços e dos grupos sociais. Assim, a constituição dos significados e das formas de comunicação é perpassada por fatores socioculturais que modelam as relações e determinam as possibilidades de expressão e reconhecimento dos sujeitos.

Após a explanação do aporte teórico junto aos professores participantes da formação, estes foram organizados em grupos, a fim de socializarem práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar. Esse momento de troca e reflexão coletiva possibilitou a ampliação do olhar sobre as experiências afetivas e comunicativas vivenciadas no contexto educacional, permitindo o reconhecimento da importância das relações afetivas para a construção de vínculos significativos e para a mediação dos processos de aprendizagem.

**Imagen 4** – Apresentação coordenadora Elaine Mohr, polo 2

**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 5** – Apresentação coordenadora Beatriz Grippa, polo 2

**Fonte:** dos autores (2025).

As imagens 4 e 5 registram momentos da formação organizada para professores das turmas de Infantil I e Infantil II, que atendem crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, respectivamente. Essa formação foi conduzida pelas seis coordenadoras pedagógicas do polo 4, que, durante algumas semanas, reuniram-se com o objetivo de estudar e selecionar subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a prática docente, especialmente no que se refere à percepção das crianças acerca dos objetos utilizados nas atividades de coleção e à maneira como compartilham essas experiências com seus pares.

Um dos eixos trabalhados com os professores foi o respeito às regras básicas de convívio social, observadas nas interações e nas brincadeiras realizadas pelas crianças. As coordenadoras destacaram a importância de que os profissionais da educação infantil estejam atentos às formas como as crianças estabelecem relações, organizam os espaços de convivência e negociam suas ações em situações lúdicas, considerando essas práticas como fundamentais para a construção da sociabilidade na infância.

Outro aspecto abordado no encontro formativo foram as múltiplas formas de comunicação utilizadas pelas crianças no ambiente escolar. Reconhecendo que a comunicação na infância ultrapassa a linguagem verbal, enfatizou-se a relevância dos gestos, expressões faciais, olhares, movimentos corporais e produções gráficas como formas legítimas de expressão e interação.

Para articular teoria e prática, as coordenadoras organizaram contextos de aprendizagem baseados em experiências pedagógicas já realizadas nas unidades escolares em que atuam. Esses contextos foram disponibilizados para que as professoras pudessem explorá-los livremente, experimentando as propostas e, posteriormente, relatando as percepções sobre a intencionalidade pedagógica de cada atividade. Essa dinâmica permitiu não apenas a socialização de práticas, mas também a reflexão coletiva sobre as escolhas didáticas, a organização dos ambientes e as possibilidades de ampliação das interações significativas entre as crianças.

**Imagen 6** – Apresentação coordenadora Cátia Cilene, polo 4



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 7 – Troca de Experiências professores de Infantil I e II**



**Fonte:** dos autores (2025).

As imagens 6 e 7 registram a formação promovida pelas coordenadoras pedagógicas do polo 2, direcionada aos professores no período de hora-atividade. Para a realização desse momento formativo, as 6 coordenadoras reuniram-se sistematicamente ao longo de algumas semanas, com o objetivo de aprofundar o estudo teórico-metodológico e selecionar subsídios que subsidiassem a prática docente, particularmente no que se refere à metodologia do trabalho com projetos na educação infantil.

Um dos pontos centrais da formação foi a abordagem sobre a metodologia de projetos, destacando-se a importância de que a professora compreenda de maneira ampla e consciente o seu papel no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Sendo a mediadora direta das experiências infantis no ambiente escolar, é a professora quem planeja, organiza e executa as atividades junto às crianças, assumindo papel mediador e intencional no processo educativo.

As coordenadoras enfatizaram, ainda, que o trabalho com projetos deve partir do interesse genuíno das crianças, considerando suas curiosidades, questionamentos e experiências prévias. Tal metodologia não deve ser conduzida de maneira repetitiva, com propostas meramente reproduzidas de um ano para o outro ou impostas pela professora ou pela equipe gestora. Ao contrário, espera-se que as atividades tenham um sentido claro e contextualizado, refletindo o percurso investigativo construído com

o grupo e a origem do projeto desenvolvido.

Outro aspecto fundamental abordado foi a importância das condições objetivas de trabalho para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade. Discutiu-se sobre a necessidade de adequação dos espaços e materiais, a organização de tempos diferenciados para estudo e planejamento, e a viabilidade de atuação com grandes e pequenos grupos, respeitando as especificidades das crianças e as demandas do projeto.

Além disso, a formação contemplou reflexões acerca da articulação entre o trabalho individual e coletivo no ambiente escolar, incentivando os professores a socializarem suas propostas pedagógicas e a promoverem trocas de experiências e práticas entre pares. Ressaltou-se, também, a relevância do envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos, buscando incluir as famílias sempre que possível e oportunizando espaços de participação e diálogo com os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Para ilustrar os conceitos trabalhados, as coordenadoras organizaram contextos de aprendizagem baseados na proposta de jogos construtivos, utilizando como referência o livro “Construção e Construtividade: Materiais Naturais e Artificiais nos Jogos de Construção”, das autoras Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli (Dubovik, Cippitelli, 2018). Essa atividade prática permitiu às professoras vivenciarem e refletirem sobre a importância dos materiais e das dinâmicas lúdicas na promoção da criatividade, da interação social e da aprendizagem significativa dos bebês e crianças.

**Imagen 8** – Troca de experiência professores de pré-escola I e II



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 9** – Troca de experiência professores de hora atividade.



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 10** – Troca de experiência professores de pré-escola I



**Fonte:** dos autores (2025).

**Imagen 11** – Troca de experiência professores de pré-escola II



**Fonte:** dos autores (2025).

As imagens 8, 9, 10 e 11 documentam as ações formativas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas dos polos 1 e 5, voltadas aos professores da educação infantil. Essas formações foram organizadas com o propósito de aprofundar reflexões sobre aspectos socioemocionais e práticas pedagógicas, fundamentais para a promoção de um ambiente educacional mais humanizado, respeitoso e significativo para as crianças.

Dentre as temáticas abordadas, destacaram-se discussões sobre a forma como as crianças interagem entre si e a importância do respeito mútuo nas relações cotidianas. As coordenadoras enfatizaram a necessidade de os educadores observarem atentamente como as crianças lidam com os conflitos e de propiciarem momentos em que estas possam expressar seus interesses e necessidades em diferentes situações, favorecendo, assim, a construção da autonomia e do protagonismo infantil.

Outro eixo relevante da formação tratou da valorização do brincar como atividade essencial e estruturante no desenvolvimento infantil. Ressaltou-se que o brincar, além de ser um direito garantido às crianças, constitui-se como um recurso pedagógico indispensável para a construção de conhecimentos, a expressão emocional e a interação social. Nesse sentido, problematizou-se o excesso de padronização nas práticas escolares e a ênfase desmedida nas datas comemorativas, que muitas vezes resultam em ações educativas repetitivas, mecânicas e descontextualizadas das curiosidades, gostos e encantamentos das crianças. Essa lógica acaba por comprometer a construção de aprendizagens significativas e restringe o uso do lúdico, dos brinquedos e das brincadeiras — elementos intrinsecamente ligados ao desenvolvimento global da criança.

Durante a formação, as coordenadoras sugeriram atividades e possibilitaram a socialização de projetos concretos desenvolvidos nas unidades escolares, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva de propostas pedagógicas mais sensíveis às necessidades e aos interesses das crianças.

No que se refere às turmas de Pré II, abordou-se de maneira específica a transição da educação infantil para o ensino fundamental, considerando os desafios e as singularidades desse processo. Discutiu-se a importância de respeitar o tempo e as particularidades de cada criança, assegurando que a transição se dê de forma gradual e acolhedora, sem desconsiderar as especificidades da infância.

A condução das formações deu-se, inicialmente, por meio de aporte teórico, com base em referenciais da educação infantil, seguido pela exploração de contextos de aprendizagem. Nesse momento, os professores foram convidados a apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, explicando as propostas e os objetivos pedagógicos de cada atividade para os demais colegas. Essa dinâmica colaborativa permitiu a ampliação das possibilidades de intervenção docente, bem como a reflexão sobre a intencionalidade educativa presente nas interações, nos conflitos, nas brincadeiras e nas demais situações vivenciadas com as crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência de formação continuada entre pares desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Brusque (SC) demonstrou-se como uma prática formativa inovadora e eficaz para a educação infantil. Mais do que um espaço de atualização técnica, os encontros configuraram-se como momentos de escuta, troca e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, possibilitando aos professores e coordenadores pedagógicos o fortalecimento de suas identidades profissionais e a construção de conhecimentos situados e contextualizados.

A partir da atuação dos coordenadores pedagógicos como formadores, destacou-se o papel desses profissionais como mediadores e articuladores dos processos de formação docente. Esse protagonismo contribuiu para consolidar a perspectiva defendida por Almeida e Placco (2011) e Imbernón (2010), de que a formação continuada precisa estar enraizada nas demandas reais da escola, favorecendo a construção de saberes a partir da prática e das interações colaborativas. A valorização das experiências docentes e a socialização de projetos

concretos, antes restritos a contextos isolados, ampliaram as possibilidades de atuação pedagógica e estimularam o desenvolvimento de propostas mais significativas e sensíveis às necessidades das crianças.

Os resultados observados, como o engajamento dos professores, a ressignificação de práticas pedagógicas e a inspiração para novos projetos, como no caso do projeto “Pequenos Exploradores Empreendedores”, evidenciam a potência de formações continuadas organizadas de forma horizontal, participativa e orientada para a escuta das vivências escolares. Além disso, as formações abordaram temas fundamentais para a educação infantil, como a centralidade das relações afetivas, o respeito à ludicidade, a escuta das crianças, a construção de vínculos e o respeito às singularidades infantis, aspectos fundamentais apontados pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009; 2017).

Nesse sentido, os dados analisados reafirmam as considerações de Nóvoa (1992) e Carapeto (2001), de que a escola é o espaço privilegiado para a formação dos professores, na medida em que possibilita a reflexão orientada pela prática e o desenvolvimento de saberes profissionais no contexto em que se atua. A formação entre pares, ao promover a troca entre docentes de diferentes unidades e a articulação entre teoria e prática, configura-se como estratégia potente para a formação docente contínua.

Para além dos resultados imediatos, recomenda-se a continuidade e a ampliação desse modelo formativo, com a sistematização das práticas exitosas e o fortalecimento do apoio institucional para garantir a sustentabilidade da proposta. Ressalta-se, ainda, a importância de reconhecer os coordenadores pedagógicos como agentes centrais da política de formação continuada, atribuindo-lhes condições e legitimidade para atuarem como formadores no interior das unidades escolares.

Por fim, o estudo contribui para reafirmar a relevância da formação continuada em serviço, situada no contexto das práticas e realidades locais, como política estratégica para a melhoria da qualidade da educação pública. Espera-se que a experiência relatada inspire outras redes municipais de ensino a adotarem metodologias de formação colaborativa, valorizando a prática docente, promovendo a reflexão coletiva e fortalecendo a educação infantil brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o processo de formação**. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 maio 2025.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

CARAPETO, N. S. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. 1. ed. [s.l.]: Phorte Editora, 2018. 144 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Instituto de Ciências da Vida. Departamento de Nutrição**. Instrutivo para elaboração de relato de experiência. Governador Valadares, MG: UFJF, 2017. 2 p.