

**A PESSOA QUE MORA
DENTRO DA
COORDENADORA:
SUBJETIVIDADE,
FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE PERSON WHO LIVES INSIDE THE PEDAGOGICAL COORDINATOR:
SUBJECTIVITY, EDUCATION AND RESISTANCE IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

Ciências Humanas • 08/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783026292](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783026292)

Fernanda Cristina Mota Vellado Passos¹

Nádia Conceição Lauriti²

RESUMO

Este artigo analisa os sentidos subjetivos atribuídos à função da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, tomando como base narrativas autobiográficas produzidas por seis coordenadoras atuantes em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. Fundamentada na pesquisa-formação e inspirada na cartografia como perspectiva metodológica, a investigação compreende as narrativas como dispositivos de produção de conhecimento, capazes de revelar processos de subjetivação, construção identitária e formação profissional. A análise evidencia que a coordenação pedagógica ultrapassa as dimensões técnico-administrativas, configurando-se como espaço de escuta, mediação, cuidado, criação e resistência. As narrativas demonstram que a experiência profissional é atravessada por histórias de vida, afetos, relações institucionais e políticas educacionais, produzindo diferentes modos de habitar a função coordenadora. À luz das contribuições de Josso, Dubar, Placco, Dowbor, Christov, Nóvoa e outros autores do campo da formação docente, o estudo reafirma a importância de reconhecer a subjetividade como elemento constitutivo da prática pedagógica e da formação continuada, contribuindo para ampliar a compreensão acerca da coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Formação docente; Subjetividade; Narrativas autobiográficas; Educação Infantil.

ABSTRACT


This article analyzes the subjective meanings attributed to the role of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education through autobiographical narratives produced by six coordinators working in public schools in the metropolitan region of São Paulo. Based on research-training and inspired by cartography as a

methodological perspective, the study understands narratives as devices for knowledge production capable of revealing processes of subjectivation, identity construction and professional development. The analysis demonstrates that pedagogical coordination extends beyond technical and administrative responsibilities, constituting a space for listening, mediation, care, creativity and resistance. The narratives reveal that professional practice is deeply influenced by life histories, affections, institutional relationships and educational policies, producing different ways of inhabiting the coordinating role. Supported by the theoretical contributions of Josso, Dubar, Placco, Dowbor, Christov and Nóvoa, the study highlights the importance of recognizing subjectivity as a constitutive dimension of pedagogical practice and continuing teacher education, contributing to broaden the understanding of pedagogical coordination in Early Childhood Education.

Keywords: Pedagogical coordination; Teacher education; Subjectivity; Autobiographical narratives; Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

ESCUTAR O CORPO QUE FORMA



“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós, se não saímos de nós próprios.”

Com essa provocação poética, Saramago (1998, p. 10) anuncia uma das premissas fundamentais deste artigo: é preciso deslocar-se para enxergar-se, descentrar-se para narrar-se. Tal deslocamento, aqui

compreendido como um gesto formativo, permite tensionar as narrativas hegemônicas sobre o trabalho da coordenação pedagógica, lançando luz sobre dimensões subjetivas frequentemente silenciadas no discurso técnico e administrativo que permeia a escola.

O que pulsa no corpo da coordenadora pedagógica? O que esse corpo anuncia, silencia, denuncia e resiste? Quais saberes emergem da escuta de si e do outro nesse ofício que exige, simultaneamente, escuta, presença, mediação e resistência? Parte-se da premissa de que a escuta da “pessoa que mora dentro da coordenadora”, expressão que sintetiza a dimensão subjetiva, afetiva e histórica da profissional, é não apenas uma chave metodológica, mas um posicionamento ético-político diante da formação docente.

O corpo, como lugar de saber e expressão, é o primeiro território onde se inscrevem as experiências formativas. Ele fala, sente e escreve, mesmo quando o discurso tenta silenciá-lo. Como lembra Fátima Freire Dowbor (2008), há uma dimensão corporal no próprio gesto de escrever e narrar-se, em que palavra e movimento se confundem:

Quando falo, sinto-me como se estivesse dançando frevo nordestino rodopiando no salão; às vezes tango na sua dramaticidade e sensualidade; às vezes valsa na doçura dos corpos envolvidos; e, por fim, merengue e salsa ao mesmo tempo em que velam e desvelam meus gestos. (...) É quase como se houvesse uma associação fala/corpo, que abre ala, dá passagem para mão/escrita, que invade, penetra e ousa marcar o papel. (Dowbor, 2008, p. 23)

Assim, compreender o corpo da coordenadora como corpo que escreve e dança é reconhecer que a formação se faz também de gestos, afetos e movimentos, e que toda prática educativa é atravessada por essa corporeidade que forma e é formada.

Este artigo constitui um recorte analítico de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no ano de 2025, cujo campo empírico localiza-se na região metropolitana de São Paulo. A investigação envolve seis coordenadoras pedagógicas atuantes em escolas de Educação Infantil de três municípios distintos e tem como objetivo compreender os sentidos subjetivos atribuídos à coordenação pedagógica por meio de narrativas autobiográficas. Ao lançar mão da escuta sensível e da escrita de si como dispositivos metodológicos, a pesquisa busca visibilizar os modos pelos quais essas profissionais constroem e ressignificam sua identidade e sua prática formativa no cotidiano escolar.

A pesquisa inscreve-se no campo da pesquisa-formação, com inspiração cartográfica (Kastrup et al., 2009), compreendida não

como um método fechado, mas como uma ética investigativa que aposta no movimento, no devir e na implicação do sujeito. A cartografia permite acompanhar processos, traçar linhas de fuga e tornar visível o que se inscreve nos interstícios do vivido. Nessa perspectiva, não se trata de representar a realidade, mas de produzir sentido a partir do contato com os afetos, as contradições e os modos de habitar a escola.

Escutaram-se as experiências dessas seis coordenadoras a partir de seus próprios relatos de vida, que emergem como narrativas-convite (Christov, 2021), nas quais o exercício da escrita se confunde com o gesto de formar-se e de transformar o mundo, ou mundos possíveis. Escrever-se é, nesse contexto, uma forma de reconhecer-se como sujeito de conhecimento e autora de sua própria trajetória formativa.

As narrativas mobilizadas neste estudo configuram-se, mais do que relatos, como gestos de criação de si, nos termos de Josso (2004), que enfatiza o valor formativo da rememoração e da escrita de si. Cada narrativa emerge como um campo de forças, no qual se entrelaçam histórias de vida, conflitos institucionais, desejos pedagógicos e estratégias de resistência. Tais relatos não apenas descrevem a função da coordenadora pedagógica, mas também a performam, constroem modos de ser, de resistir e de reinventar a presença profissional no cotidiano escolar.

Como lembra Dowbor (2008), “quem educa marca o corpo do outro”, e quem forma também é formado. Ao escutar as coordenadoras, reconhece-se que a formação não é apenas um processo racional ou cognitivo, mas profundamente corporal e afetivo. A coordenadora, nesse contexto, não é apenas uma figura institucional ou gestora de tempos e conteúdos: é um corpo

implicado em histórias, tensões, frustrações, desejos e alegrias, um corpo que forma e se forma na travessia do cotidiano escolar.

Nessa escuta ampliada do corpo que forma, emerge uma pedagogia da presença, da sensibilidade e da atenção: uma pedagogia que não se reduz a manuais ou prescrições, mas que se funda na subjetividade implicada (Placco & Souza, 2015). Busca-se compreender como esses corpos coordenadores são afetados e afetam; como se (re)constroem nos embates diários entre a técnica e o desejo, entre a norma e a invenção. A escuta de si e do outro aparece, assim, como eixo constitutivo da formação e como gesto político de resistência à desumanização da prática pedagógica.

Propõe-se, portanto, que a escuta da coordenadora pedagógica seja compreendida não como técnica ou habilidade instrumental, mas como posição ética e epistêmica capaz de produzir deslocamentos e abrir fissuras no discurso homogeneizante que paira sobre a escola. Escutar o corpo que forma é escutar também suas marcas, de dor e de potência, e reconhecer que toda prática educativa é, antes de tudo, um ato político de constituição de subjetividades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

A produção científica brasileira sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil, embora em expansão nas últimas décadas, ainda apresenta lacunas significativas quanto ao tratamento das dimensões subjetivas e afetivas da função. A maior parte dos estudos privilegia aspectos técnicos e normativos (Placco & Almeida, 2012; Ferreira, 2018), abordando a coordenação como instância de gestão e de mediação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, muitas vezes circunscrita ao cumprimento de metas,

calendários e documentos oficiais. Nessa abordagem, a coordenadora pedagógica é vista como figura responsável por assegurar a execução do planejamento e o acompanhamento do trabalho docente, uma função estratégica, mas frequentemente reduzida à lógica da eficiência e da racionalidade instrumental.

Essa leitura técnico-administrativa, herdeira de uma concepção gerencialista de escola, tem contribuído para a invisibilização da dimensão humana e subjetiva que atravessa o exercício da função. Como lembra Nóvoa (2017), o professor, e, por extensão, o coordenador, não é apenas executor de políticas, mas sujeito histórico, produtor de sentidos, cuja formação se dá nas relações que estabelece com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Nessa perspectiva, formar-se é também narrar-se, revisitar as próprias experiências e reconfigurar-se continuamente no encontro com as práticas e os contextos educativos.

Imbernón (2011) reforça essa compreensão ao afirmar que a formação docente deve ser pensada como processo contínuo, crítico e reflexivo, situado nos territórios concretos da escola. Para o autor, a formação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica diálogo, cooperação e implicação subjetiva. Assim, o coordenador pedagógico, enquanto formador de professores, ocupa papel fundamental na construção de comunidades de aprendizagem e de redes de significações compartilhadas, nas quais o saber se constrói com o outro e não sobre o outro.

Os estudos de Josso (2004) e Pineau (2019) ampliam esse horizonte ao evidenciarem o valor formativo das narrativas de si, compreendendo a autobiografia e a escrita da experiência como práticas de elaboração e de consciência de si. A formação, nessa

ótica, é um processo de rememoração e ressignificação, no qual o sujeito se reconhece e se transforma ao narrar-se. Aplicada à coordenação pedagógica, essa perspectiva permite compreender que o ato de narrar e escutar as histórias das coordenadoras é também uma forma de formação, uma pedagogia da escuta e da presença que rompe com a objetividade burocrática e reinscreve a dimensão humana no cotidiano escolar.

Entretanto, a literatura sobre a coordenação pedagógica evidencia um movimento ambíguo: de um lado, a função é reconhecida como essencial ao processo formativo docente; de outro, é atravessada por uma lógica de responsabilização e de controle que restringe sua potência criadora. Placco e Souza (2015) e Dowbor (2008) apontam que a coordenadora pedagógica vive cotidianamente a tensão entre ser mediadora da formação continuada e executora das demandas institucionais, o que resulta em sobrecarga e fragmentação do trabalho. Essa ambiguidade torna-se ainda mais acentuada em contextos marcados pela intensificação das tarefas e pela escassez de tempo para a reflexão coletiva, levando, muitas vezes, ao esvaziamento da dimensão formativa e à prevalência do fazer administrativo.

Além das implicações pedagógicas, essa tensão reverbera na dimensão emocional e corporal do trabalho. Cruz e Prado (2020) evidenciam o aumento dos processos de adoecimento e exaustão emocional entre coordenadores e professores, fenômeno relacionado à pressão por resultados e à ausência de reconhecimento institucional. A formação, nesses termos, não se limita ao desenvolvimento profissional, mas se converte em campo de disputas éticas, afetivas e políticas.

Ainda são poucos os estudos que se dedicam a compreender a coordenação pedagógica sob o prisma da subjetividade implicada (Placco & Souza, 2015), isto é, da articulação entre o vivido e o instituído, entre o pessoal e o profissional, entre o desejo e a norma. Essa perspectiva recusa a separação entre sujeito e função, reconhecendo que a prática formativa se tece nas interações, nas escutas e nas marcas que os encontros deixam no corpo e na história das educadoras. Pensar a coordenação a partir da subjetividade implicada significa, portanto, deslocar o olhar daquilo que é prescrito para aquilo que é vivido, para os modos singulares de resistir, criar e formar-se no interior das instituições escolares.

Nesse mesmo horizonte, Nóvoa (1992) propõe que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido sem o reconhecimento da pessoa, pois é na articulação entre o ser e o fazer que se constituem os sentidos da formação:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

Outro aspecto ainda pouco explorado é o corpo como território formativo. Christov (2021) sugere que a formação se realiza não apenas no plano do discurso, mas na corporeidade das experiências, nas emoções e nos gestos que materializam o viver educativo. O corpo que escuta, que sente e que se afeta é também corpo que aprende e que forma. No contexto da coordenação pedagógica, essa dimensão corporal da escuta, uma escuta que acolhe, tensiona e transforma, é o que sustenta a possibilidade de construir vínculos e significar a prática.

Ao reunir essas perspectivas, observa-se que a literatura recente vem tensionando as fronteiras entre formação, subjetividade e política educacional. No entanto, permanece o desafio de compreender a coordenação pedagógica como espaço de produção de

subjetividades e de reinvenção da prática formativa. Poucos estudos têm analisado a experiência da coordenadora pedagógica como sujeito que também se forma, que é atravessado por afetos, memórias e contradições, e que precisa encontrar sentido ético e estético em sua ação cotidiana.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, ao propor uma leitura da coordenação pedagógica na Educação Infantil a partir das narrativas autobiográficas de seis profissionais atuantes em escolas públicas. Inspirada na cartografia e na pesquisa-formação, a investigação compreende as narrativas como dispositivos de visibilização e de criação de si, capazes de revelar as forças e os fluxos que constituem a função. Assim, em vez de analisar a coordenadora como agente de políticas, o artigo propõe escutá-la como sujeito de experiência, alguém que habita o entre-lugar da gestão e da formação e que, nesse espaço, inventa modos de existir, resistir e formar.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e implicado, está ancorada no campo da pesquisa-formação e adota a cartografia como método de produção e análise dos dados, conforme proposto por Kastrup, Passos e Escóssia (2009). A cartografia, enquanto prática metodológica, desloca-se da lógica representacional e objetiva que marca os paradigmas tradicionais da ciência, propondo uma abordagem que privilegia o acompanhamento dos processos vivos, singulares e afetivos de constituição de subjetividades. Em vez de buscar retratar uma realidade estática, propõe-se aqui mapear fluxos, tensões, forças e movimentos subjetivos que atravessam o cotidiano das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, não se trata de mapear “um território” dado, mas de acompanhar a emergência dos modos de existir e resistir no exercício da função. A cartografia, nesse sentido, é também uma ética do encontro e da escuta. O mapa que se constrói é traçado junto com o campo, sendo ele próprio um campo de experiências, provisório, mutante e em devir. Essa concepção metodológica permite não apenas descrever, mas produzir conhecimento a partir da implicação entre pesquisadora e participantes, preservando a complexidade da vida em formação.

A pesquisa, em desenvolvimento, realizou-se na região metropolitana de São Paulo, com seis coordenadoras pedagógicas atuantes em três municípios distintos, todas inseridas em escolas públicas de Educação Infantil. As participantes foram convidadas a produzir narrativas autobiográficas, compreendidas não como relatos espontâneos da experiência, mas como escritas de si que operam deslocamentos formativos. A narrativa é aqui entendida como prática de subjetivação (Josso, 2004), isto é, como movimento de construção e reconfiguração de si mesma diante do outro e do mundo.

Narrar-se, como propõe Josso, é um ato formativo que ultrapassa a simples rememoração: é o exercício de construir sentido sobre o vivido, articulando dimensões culturais, emocionais e reflexivas da experiência. Trata-se de uma travessia em direção à própria autenticidade, em que o sujeito assume o risco e a responsabilidade de se compreender nas múltiplas pertencas que o constituem:

A conquista de uma subjetividade 'autêntica', isto é, refletida, capaz de autonomização e de criatividade, apresenta-se como uma conquista correlativa e indispensável para a emergência de um sujeito consciente da sua quota parte de responsabilidade, não apenas nas escolhas de integração sociocultural, mas igualmente nas significações que lhes atribui. (...) É por este preço que a multiculturalidade que nos constitui se pode tornar uma fonte de criatividade, graças a uma disposição original entre lógicas diferentes ou transferências adaptadas de todas ou parte destas lógicas (Josso, 2004, p. 146).

Essa perspectiva reforça a concepção de pesquisa-formação adotada neste estudo: a de que o ato de narrar-se é também o ato de formar-se, de transformar o vivido em saber, e de reconhecer a si mesma como autora da própria trajetória.

A produção do corpus ocorreu em dois momentos da pesquisa-formação. No primeiro, cada coordenadora respondeu à provocação “Quem sou eu neste território?”, retomando memórias, escolhas, experiências e sentidos atribuídos à prática. No segundo momento, as participantes refletiram sobre “os desafios, tensões e fronteiras da coordenação pedagógica”, trazendo à tona vivências recentes, dilemas cotidianos e articulações entre subjetividade e instituição. Essas duas entradas narrativas permitiram a construção de um campo denso de escuta e análise, no qual se entrelaçam o vivido, o dito e o silenciado.

A análise do material foi realizada por meio de uma escuta cartográfica, que não pretende fragmentar os dados em categorias estanques, mas seguir as pistas e potências que emergem dos textos. Buscou-se, assim, extrair das narrativas os rastros das forças que constituem os modos de habitar a coordenação pedagógica, atentando tanto para os gestos de resistência quanto para os atravessamentos institucionais, históricos e afetivos. Como propõem Passos e Barros (2009), trata-se de seguir “linhas que se movem”, e não de capturar essências fixas.

Teoricamente, os dados foram iluminados pelas proposições de Josso (2004), que compreende a narrativa como exercício de reconstrução identitária e elaboração da experiência. Narrar-se, para Josso, é também refazer-se, na medida em que a escrita convoca uma tomada de consciência de si e uma possível reinvenção. Complementarmente, dialoga-se com Dubar (2005), cuja teoria da construção identitária ressalta que a identidade profissional é resultado sempre provisório das negociações entre história pessoal e estrutura institucional. Para o autor, não há identidade sem conflito, sem mediação, sem atravessamento entre o que se é e o que se espera que se seja.

A esses aportes soma-se o conceito de subjetividade implicada, conforme discutido por Placco e Souza (2015), que destaca a formação docente não como processo linear ou causal, mas como algo que acontece entre, entre sujeitos, tempos, espaços, resistências e vínculos. A subjetividade implicada é aquela que se forma com e na relação, que se afeta e se deixa afetar, que assume o risco de aprender com o outro. Ao mobilizar esse conceito, buscou-se compreender como as coordenadoras constroem sentido para sua função a partir dos embates cotidianos, das alianças tecidas, das

escutas realizadas e dos deslocamentos éticos operados em sua trajetória.

A adoção da cartografia como método impôs à pesquisadora uma postura de vigilância epistemológica e ética constante (Kastrup et al., 2009), uma vez que não há exterioridade no processo: a pesquisadora está implicada, afetada e transformada pelo que encontra. Por isso, a análise é também autorreflexiva, marcada por movimentos de desestabilização, reconhecimento e reterritorialização de saberes. A escuta do outro exige, inevitavelmente, a escuta de si. Como lembra Christov (2021), “escrever com o outro é também escrever com o mundo que nos atravessa”.

A escolha por utilizar nomes fictícios inspirados em pedras preciosas para nomear as participantes, Jade, Ônix, Cristal, Safira, Ágata e Rubi, compõe o gesto metodológico e simbólico deste estudo. Trata-se de uma metáfora da formação como processo de lapidação, em que pressão, tempo e profundidade produzem brilho, resistência e beleza. Essa opção permite não apenas preservar o anonimato, mas valorizar o que há de único e precioso na experiência formadora de cada uma das coordenadoras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

As narrativas produzidas pelas coordenadoras pedagógicas revelam camadas profundas de subjetivação, articulando tensões institucionais, desejos formativos e experiências ético-afetivas que atravessam a prática cotidiana na Educação Infantil. Cada escrita de si funciona como dispositivo de visibilização dos modos de habitar a função, revelando que a coordenação pedagógica é mais do que um

lugar de gerenciamento: é um campo de lutas simbólicas e afetivas, onde se inscrevem gestos de escuta, cuidado, denúncia e invenção.

As seis coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa foram nomeadas com pedras preciosas, metáforas cuidadosamente escolhidas para preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, simbolizar os processos formativos singulares que se forjam na profundidade e na pressão do cotidiano escolar. Cada pedra representa um modo de lapidar-se na escuta e na formação; a seguir, apresentam-se os rastros deixados por essas narrativas-vivas.

Quadro 1. Escolha dos nomes fictícios inspirados em pedras preciosas

Pedra metafórica / Nome fictício	Significado formativo	Justificativa poética
Jade	Sabedoria, harmonia, renovação	Representa quem encontra sentido no vínculo com as crianças, apesar das frustrações institucionais. Suaviza, equilibra e resiste.
Ônix	Proteção, lucidez, firmeza	Evoca a força crítica que sustenta a denúncia e o pensamento político da função. Pedra negra, densa, que protege e firma.
Cristal	Clareza, energia, canalização	Coordena em meio a múltiplas tarefas, tentando manter presença e escuta. É um canal de reflexão e clareza entre pressões.
Safira	Verdade, escuta profunda, lealdade	Coordena com sensibilidade e ética. Escuta e devolve perguntas; transforma os encontros formativos em espaços de autoria.

Ágata	Estabilidade, reinvenção, camadas	Sua história é feita de camadas, mudanças, persistência. Constrói com o grupo, mesmo em meio às resistências.
Rubi	Coragem, articulação, paixão	Atua com força e sensibilidade, equilibrando burocracia e formação com presença ética. Costura fissuras com intensidade e vínculo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A escolha dos nomes fictícios inspirados em pedras preciosas não se limita a um recurso de anonimato; constitui um gesto metodológico e simbólico que traduz a compreensão da formação como processo de lapidação. Assim como as pedras, as coordenadoras pedagógicas são moldadas pela pressão do tempo, pelas forças institucionais e pelas relações que atravessam seus cotidianos escolares. Cada metáfora carrega uma dimensão formativa singular, mas é na tessitura entre elas que se delinea o mosaico da função.

As seis pedras revelam diferentes modos de habitar a coordenação pedagógica: Jade representa a delicadeza que resiste; Ônix, a lucidez crítica que sustenta a denúncia; Cristal, a transparência e o esforço por manter-se inteira em meio às demandas fragmentadas; Safira, a ética da escuta e o compromisso com a reflexão coletiva; Ágata, a paciência e a reconstrução nas camadas do cotidiano; e Rubi, a paixão e a coragem de mediar com intensidade e afeto.

Mais do que atributos individuais, essas imagens metafóricas constroem uma cartografia das subjetividades em formação. As pedras falam de um mesmo ofício que se reinventa em meio às adversidades, apontando para dimensões da coordenação que vão além do técnico e do administrativo: o cuidado, o vínculo, a coragem

e a criação. Cada narrativa é, ao mesmo tempo, espelho e contraste das demais, juntas, compõem um campo de forças que expressa a pluralidade e a potência da função.

O quadro, portanto, não apenas classifica, mas poetiza e politiza o ato de coordenar. As pedras simbolizam o que há de precioso na experiência formativa: a escuta sensível, o pensamento crítico, a resistência afetiva e a persistência ética. Essa leitura coletiva rompe com o risco da repetição e desloca o foco da descrição individual para a compreensão das linhas de força comuns que sustentam o trabalho das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Jade: entre a desilusão e a escuta das crianças

A narrativa de Jade é marcada por uma tensão latente entre o desencanto com as estruturas institucionais e a potência afetiva da escuta das crianças. Ela expressa um sentimento de desalento frente a uma gestão centralizadora, somado à sensação de invisibilidade profissional, vivência que, muitas vezes, acomete aquelas que ocupam a coordenação pedagógica sem o devido reconhecimento institucional. No entanto, apesar das intempéries, há um fio de resistência que atravessa seu relato: o reencontro com o sentido do trabalho por meio da escuta sensível das infâncias.

Durante os encontros da pesquisa, Jade afirmou: “o que me ancora são as crianças”, revelando que é na relação com elas que encontra sustentação ética e afetiva para resistir ao esvaziamento técnico-burocrático da função. Essa escuta não se limita à atenção pedagógica, mas se desdobra como postura ética, como “cola”, nas palavras de Dowbor (2008), que a fixa ao território da escola, mesmo quando tudo parece convidar à desistência.

A escolha do nome Jade evoca essa ambivalência entre suavidade e resistência. Na simbologia tradicional, a pedra representa sabedoria, harmonia e renovação, dimensões que se traduzem na forma como Jade insiste em encontrar sentido no vínculo com as crianças. Sua prática formativa emerge como gesto poético e político de preservação do humano em meio à aridez da instituição.

Ônix: lucidez política e denúncia formativa

A escrita de Ônix é atravessada por uma força crítica que não se omite diante das injustiças institucionais. Sua narrativa é densa e argumentativa, marcada por um vocabulário que denuncia a ausência de políticas públicas estruturantes e a responsabilização individualizada das coordenadoras. Ela questiona a precarização da formação continuada e reivindica o papel das universidades como parceiras na construção de propostas emancipatórias.

Em um dos encontros da pesquisa, Ônix afirmou: “estamos adoecendo porque nos pedem milagres sem que tenhamos ferramentas”. Essa fala sintetiza sua compreensão da função como um lugar politicamente tensionado, em que as exigências institucionais não dialogam com os recursos disponíveis, materiais, humanos ou simbólicos.

O nome Ônix, pedra negra e densa, simboliza proteção, lucidez e firmeza. Ele foi escolhido como metáfora de sua atuação formativa, organizada em torno da crítica consciente e da denúncia fundamentada. Sua prática é uma forma de romper o silêncio historicamente imposto às mulheres que formam professores, um silêncio que ela insiste em transgredir por meio da palavra que convoca, contesta e propõe.

Cristal: entre teoria e chão da escola

Cristal revela, em sua narrativa, o esforço de equilibrar os imperativos técnicos da coordenação com o desejo de viver a escola de forma inteira. Atuando simultaneamente em duas unidades escolares, ela expressa a fragmentação do tempo, a sobreposição de tarefas e o peso das demandas burocráticas, mas insiste em não se afastar da prática viva com professores e crianças.

Durante os encontros formativos, Cristal compartilhou a angústia de ter se tornado “uma figura administrativa” e o desejo de recuperar a presença junto ao coletivo. Sua narrativa é marcada pela busca constante por coerência entre princípios pedagógicos e práticas formativas. A imagem do cristal, que canaliza luz e energia, foi atribuída a ela por simbolizar sua capacidade de iluminar caminhos e sustentar reflexões, mesmo sob forte pressão.

Cristal representa a coordenadora que se movimenta entre a racionalidade institucional e a sensibilidade pedagógica. Sua escuta não é passiva: é presença ativa, energia mobilizadora e canal de articulação entre a teoria e o chão da escola. Como apontam Placco e Souza (2015), é nessa postura aberta à diferença e à complexidade que reside a potência formativa.

Safira: a ética do cuidado e o convite à reflexão

A narrativa de Safira é um convite à transformação do olhar. Sua prática formativa desloca as reuniões pedagógicas do lugar da queixa para a experiência coletiva de reflexão e coautoria. Adota uma escuta profunda, provocadora e afetuosa, capaz de interpelar os professores sem impor soluções, criando espaços de autoria e reinterpretação da prática.

Em um dos encontros, Safira afirmou: “eu aprendi a devolver perguntas”. Essa frase resume sua aposta na formação como diálogo, processo que não entrega respostas prontas, mas mobiliza perguntas potentes. Sua conduta ética manifesta-se na confiança no outro como sujeito capaz de pensar, criar e mudar.

A pedra Safira, associada à lealdade, à verdade e à escuta atenta, representa sua atuação enquanto mediadora sensível de processos formativos. Sua escuta, mais do que técnica, é ato de cuidado com o coletivo, uma forma de sustentar a esperança pedagógica mesmo diante das adversidades institucionais.

Ágata: da resistência à reconstrução coletiva

Ágata narra os múltiplos enfrentamentos vividos no cotidiano escolar: a resistência de alguns professores, a ausência de apoio da gestão e a precariedade das condições de trabalho. No entanto, sua escrita não se detém na denúncia; insiste na construção coletiva, mesmo quando esta se dá lentamente, entre fissuras, retrocessos e tentativas frustradas.

Sua prática é marcada por persistência e escuta. Em uma das rodas da pesquisa, Ágata afirmou: “é no olhar do outro que eu reconheço se estou fazendo sentido”. Essa fala revela sua compreensão da formação como experiência relacional, como construção que se dá na presença do outro e não a despeito dele. Aposta na reinvenção da escola a partir da escuta do grupo, respeitando os tempos e as histórias que ali se entrelaçam.

A metáfora da Ágata, pedra formada em camadas, evoca essa trajetória tecida entre resistências e reinvenções. Sua coordenação é sustentada pela convicção de que a formação é processo contínuo,

coletivo e ético, mesmo, ou sobretudo, quando o cenário institucional é adverso.

Rubi: mediação e gestão compartilhada

Rubi representa a coordenadora que atua no entre-lugar da formação e da gestão, articulando demandas institucionais com os desejos do coletivo docente. Sua narrativa destaca a importância da escuta sensível às singularidades e da mediação constante entre o que é possível e o que é necessário. Em seu trabalho, o planejamento coletivo e a parceria com a direção não são estratégias administrativas, mas escolhas ético-políticas.

Durante a pesquisa, Rubi destacou a importância de “costurar fissuras” entre as pessoas, afirmando que “ninguém forma sozinho, nem de cima para baixo”. Essa compreensão da formação como processo partilhado ressoa na imagem do rubi, pedra de intensidade e paixão, cuja energia mobilizadora aquece e articula.

Sua prática formativa é marcada pela coragem relacional, pela presença afetiva e pela abertura ao imprevisível. A escuta que propõe não é neutra: é ato de resistência e produção de vínculos, capaz de transformar a cultura institucional pela mediação ética e sensível das relações humanas.

Entre o cotidiano e a invenção: a função que se (re)cria

As narrativas revelam que, para essas coordenadoras, exercer a função é um ato de permanente reinvenção. Em meio às demandas administrativas, às cobranças por resultados e às exigências externas que atravessam o cotidiano escolar, elas constroem modos próprios de estar na escola, sustentadas por uma ética do cuidado e pela

aposta no coletivo. O cotidiano, com suas rotinas e imprevistos, transforma-se em território de criação, onde cada gesto, conversa ou escuta se converte em possibilidade formativa. A formação emerge, assim, como espaço de criação compartilhada, em que escutar e ser escutada tornam-se movimentos de elaboração e aprendizagem de si e do outro.

Essa dimensão relacional reforça a compreensão de que a coordenação pedagógica é, antes de tudo, um lugar de encontro, com as professoras, com as crianças, com os conflitos e com o próprio sentido de ser educadora. Imbernón (2011) destaca que formar é criar condições para o diálogo e para a reflexão crítica, o que só se torna possível quando há tempo, presença e confiança. O tempo formativo, nesse sentido, não é o tempo cronológico das agendas, mas o tempo ético e afetivo das relações, aquele que se constrói na escuta e na partilha.

As coordenadoras deste estudo demonstram que a formação acontece nos interstícios do cotidiano, nas conversas de corredor, nas escutas silenciosas, nas pausas para o café, nas trocas informais que escapam aos planejamentos oficiais. É nesses espaços aparentemente menores que a formação ganha densidade e sentido, pois, como lembra Certeau (1994), é no uso inventivo do cotidiano que o sujeito subverte as normas e reconfigura o instituído. As narrativas evidenciam essa potência da microinvenção cotidiana, em que cada coordenadora faz uso criativo do que tem, driblando imposições e abrindo brechas para a reflexão.

As mulheres que compõem esta pesquisa reconhecem que a coordenação pedagógica é uma função atravessada por paradoxos: o prazer do encontro e a solidão da função; o desejo de formar e o

peso da burocracia; a esperança no coletivo e a frustração diante das limitações institucionais. Essas contradições não são sinais de fragilidade, mas expressões da complexidade do trabalho educativo e dos afetos que o sustentam. Como afirma Larrosa (2002), a experiência não se dá fora da tensão e da incerteza; é precisamente nesses espaços de instabilidade que se produz o aprendizado sensível e ético que forma o sujeito.

Ao narrar suas histórias, as coordenadoras revelam que resistir é também cuidar, de si, do outro e do coletivo. A resistência aqui não assume o sentido heroico, mas o da presença cotidiana: o gesto insistente de continuar formando mesmo quando as condições não são favoráveis. Essa postura formadora, ancorada na sensibilidade e no compromisso ético, aproxima-se do que Freire (1996) denomina *esperança ativa*: a capacidade de manter o desejo de transformação mesmo em contextos adversos, reconhecendo o poder formativo dos encontros humanos.

A escuta aparece nas narrativas como um dos principais instrumentos de resistência. Escutar não é apenas ouvir o outro, mas disponibilizar-se ao diálogo, permitindo que o discurso alheio desloque e transforme. Trata-se de um ato político e afetivo que sustenta a prática formativa e o reconhecimento da alteridade (Christov, 2021). Ao criar espaços de escuta, as coordenadoras reafirmam o caráter humano e relacional da formação, recusando a fragmentação e a desumanização impostas pela lógica performativa.

Essas narrativas, portanto, evidenciam que o trabalho da coordenadora pedagógica é atravessado por processos de subjetivação que se constroem na tensão entre o instituído e o

vivido. É nesse intervalo, entre o prescrito e o possível, que elas criam novos modos de habitar a escola. A cada encontro, reinventam o sentido da função, reconstruindo a si mesmas e reencantando o trabalho coletivo.

Compreender as narrativas dessas coordenadoras é compreender que formar-se é sobreviver poeticamente no cotidiano escolar, reconstruindo o sentido da função frente às forças que tentam aprisioná-la à burocracia e ao controle. A poesia dessa sobrevivência manifesta-se no cuidado com a palavra, no gesto de escuta e na delicadeza de sustentar o grupo mesmo em meio às pressões. É nesse entrelaçamento de saberes, afetos e práticas que a coordenação pedagógica se (re)inventa como espaço de formação viva, situada e ética, uma pedagogia da presença que se faz na travessia diária entre o instituído e o que ainda pode vir a ser.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes das seis coordenadoras pedagógicas que emergem nesta pesquisa configuram um tecido narrativo potente, que desestabiliza a ideia da coordenação como mera instância técnica ou administrativa. Ao contrário, suas narrativas revelam que a função de coordenadora é vivida com e por meio do corpo, um corpo que sente, pensa, sofre, age, denuncia e cria; um corpo que forma e é formado na e pela experiência. Esse corpo não é neutro, tampouco universal: é histórico, situado, feminino, tensionado por forças institucionais e atravessado por marcas de gênero, classe, raça e afetividade.

Ao escutarmos a “pessoa que mora dentro da coordenadora”, somos deslocadas de uma perspectiva que entende a formação apenas

como acúmulo de competências técnicas, e convidadas a compreendê-la como processo de subjetivação, produção de modos de existir e afirmação de presenças éticas no cotidiano da escola. Esse deslocamento epistemológico nos obriga a interrogar o que entendemos por formar-se em contextos educativos marcados pela precarização, pela sobrecarga e pela normatividade gerencial.

Nas narrativas das coordenadoras, a identidade emerge como algo sempre em movimento, uma tessitura de experiências, afetos e deslocamentos que se reinscrevem no cotidiano escolar. As fronteiras entre o pessoal e o profissional, o íntimo e o institucional, revelam-se porosas: é nesse entremeio que a o pessoal e profissional se faz e se refaz. Essa dinâmica, longe de traduzir uma essência estável, expressa o caráter processual e relacional da identidade, tal como compreende Dubar (2006), para quem o sujeito se constrói na relação com o outro e nas condições históricas que o atravessam:

“A identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado duma identificação contingente. (...) Não há identidade sem alteridade: as identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição (Dubar, 2006, p. 8–9).

Assim, a escuta da coordenadora e de sua narrativa torna-se também um gesto político e ético: reconhecer-se e narrar-se é afirmar a singularidade de sua trajetória num campo de forças que insiste em homogeneizar. Identificar-se, aqui, é resistir, é escolher

existir de modo implicado, consciente das marcas e das trocas que a relação com o outro faz emergir como experiência formativa.

Desse modo, as narrativas das coordenadoras, ao nomearem e significarem suas experiências, tornam-se gestos de linguagem e de existência, modos de resistir à homogeneização e afirmar, na escola, a singularidade de cada percurso formativo.

A coordenadora pedagógica emerge, nesse cenário, como sujeito liminar, posicionada entre a política institucional e o chão da prática, entre os documentos normativos e os afetos que atravessam a escola. Sua escuta é, portanto, mais do que uma técnica: é postura ética e política que implica presença, disposição à alteridade e coragem de sustentar o inacabamento. Como lembra Christov (2021), “é preciso escrever com o mundo, com os encontros e com as perplexidades”. As narrativas dessas mulheres são exatamente isso: textos que se escrevem com o mundo, elaboram perplexidades e visibilizam as marcas da experiência e da formação como travessia.

Formar-se, como afirmam Placco e Souza (2015), não é aderir a modelos ou adquirir pacotes de saberes, mas abrir-se à diferença, ao inesperado e ao outro. Essa abertura exige descentramento do eu, uma escuta que se dá no entre, entre tempos, corpos e sentidos. É nesse entre que se desenham os contornos da coordenação pedagógica como prática formativa situada, relacional e ético-estética.

Além disso, como argumenta Josso (2004), o processo de narrar-se não é apenas retrospectivo: é performativo. Ao narrar-se, o sujeito reinscreve-se, reposiciona-se, reinventa-se. As narrativas aqui analisadas não apenas descrevem o trabalho das coordenadoras,

elas o produzem, recriam e ressignificam. Trata-se de um gesto formativo em si, um modo de transformar a experiência vivida em saber compartilhado, em linguagem e em política do cotidiano.

Os resultados evidenciam quatro eixos centrais que atravessam as narrativas e conferem densidade à compreensão da função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil. O primeiro deles diz respeito à escuta, compreendida como postura ética e política. Mais do que uma técnica, a escuta emerge como fundamento da prática formativa, implicando abertura à alteridade e resistência à homogeneização das práticas escolares. O segundo eixo refere-se ao corpo como dimensão formativa. As coordenadoras narram a função como uma experiência vivida com e através do corpo, que carrega marcas de sofrimento, mas também de potência, sensibilidade e presença. O terceiro eixo evidencia a centralidade do coletivo: as narrativas indicam que a formação se fortalece nas práticas colaborativas e nas redes de apoio construídas entre professores, direção e pares, configurando a coordenação como espaço de partilha e coautoria. Por fim, o quarto eixo aponta para a reinvenção da função para além da burocracia. Ao narrarem-se, as coordenadoras reposicionam o lugar da coordenação pedagógica como território de resistência e de produção de subjetividades que escapam à lógica meramente administrativa, afirmando-se como prática formativa e política de cuidado de si e do outro.

Dowbor (2008) lembra que “quem educa marca o corpo do outro” e, por consequência, forma-se também no ato de formar. A coordenadora, ao escutar, tensionar e se implicar, vê-se atravessada por processos formativos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica é simultaneamente trabalho e travessia, espaço e tempo de invenção de si e do outro. É, como mostram essas narrativas, lugar

de lapidação contínua, de pedras que se formam sob pressão, no calor dos encontros e na profundidade do cotidiano escolar.

A escuta da coordenadora pedagógica não é uma escuta qualquer: é uma escuta que resiste, acolhe a complexidade e sustenta a incompletude. É uma escuta que forma, não apenas porque organiza a palavra do outro, mas porque se deixa afetar por ela. Essa escuta abre possibilidades de criação de mundos mais éticos, justos e humanos dentro da escola pública.

Reconhecer o valor das narrativas dessas coordenadoras é também reconhecer que a formação se faz no corpo a corpo com o cotidiano, e que a política da escuta é, antes de tudo, uma política da presença. Em tempos de normatização da prática pedagógica e de burocratização das funções escolares, reafirmar a escuta como ato formativo é, mais do que nunca, um gesto de resistência.

Este trabalho não se encerra; continua, como o gesto de escutar. Assim como a cartografia que o sustenta, este texto é também um mapa inacabado, traçado com linhas vivas, marcadas por pausas, intensidades, dobras e desvios. Não é território fixo, mas travessia em processo, feita com o corpo, com a escuta, com a escrita.

A pesquisa aqui desenvolvida nasce daquilo que foge às estatísticas, mas pulsa nos corredores da escola: os afetos, os silêncios e as pequenas insurgências do cotidiano. É no gesto de narrar-se que essas coordenadoras se fizeram visíveis, não como heroínas nem como executoras de metas, mas como mulheres que habitam, com inteireza e contradição, um espaço entre a técnica e o desejo.

A cartografia, enquanto método e ética, permitiu acompanhar fluxos sem aprisioná-los, sustentar perguntas sem convertê-las em

respostas definitivas. Em vez de fechar conceitos, abriu brechas. Em vez de classificar experiências, deslocou olhares. As narrativas, por sua vez, foram mais do que dispositivos de pesquisa: tornaram-se lugares de autoria e presença, nos quais as participantes transformaram memória em matéria formativa.

Ao nomeá-las com pedras preciosas, não as enrijecemos; lapidamos as palavras com o cuidado de quem reconhece que a formação é processo profundo, pressionado pelo tempo, pelas estruturas e pelos vínculos. E, como pedras, essas mulheres sustentam o peso da escola, resistem à erosão dos dias e ainda assim brilham, cada qual à sua maneira.

A escuta que nos guiou não foi neutra: foi escuta-corpo, escuta-território, escuta-compromisso. Escutamos não para extrair dados, mas para afetar e ser afetadas, deixando que a palavra do outro nos movesse, como ondas que alteram a linha da praia. É nesse sentido que este trabalho se alinha a uma metodologia do encontro, em que o conhecimento é tecido nos interstícios da relação e da implicação.

Ao fim, não há fim: há travessia. Há marcas deixadas no papel e no corpo; há perguntas que ainda vibram nas entrelinhas; há coordenadoras que seguem formando e sendo formadas. Porque a formação, como ensina Josso (2004), é contínua, situada e sempre em devir. Porque educar, como afirma Dowbor (2008), é gesto que marca, e essa marca não se apaga: escreve-se, reinscreve-se, transforma-se.

Que este texto siga como convite e vestígio de um caminho trilhado junto, rastros de um tempo em que escutar foi também criar, e que

continue gerando perguntas, encontros e deslocamentos, como toda formação que se faz com o outro e no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Volume 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Escrita de si e texto acadêmico*. Potência e cuidados no convite ao conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 2021, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: CIPA, 2021.

CRUZ, Marisa; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Subjetividade e trabalho docente*. Entre resistências e adoecimentos. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBAR, Claude. *A construção das identidades sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Coordenação pedagógica e práticas de gestão escolar*. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20 a 28, 2002.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13 a 33.

NÓVOA, António. *Nada substitui um professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PINEAU, Gaston. *Escritas de si e formação*. As histórias de vida em educação. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2015.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹ Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na linha de pesquisa intervenção Educação e Infância. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011) com

especialização em Gestão escolar e coordenação pedagógica, Psicopedagogia Institucional, Neuropsicopedagogica e Alfabetização e letramento Atualmente atua como Diretora de formação na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Diadema, anteriormente atuou como coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Diadema em instituições de Educação Infantil e formadora estadual do programa federal Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), professora de Educação infantil e Ensino Fundamental Prefeitura de Diadema, São Bernardo do Campo e São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Tecnologia educacional e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0434-1350>

² Professora da pós-graduação stricto-sensu na Universidade Nove de Julho do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE). Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (2018). Mestra em em Língua Portuguesa pela PUC/SP (1990). Especialista em Avaliação Institucional (2002) pela UnB. Especialista em Programação Neurolinguística (1996) pela UNAERP. Especialista em Linguística/Semântica e Filologia (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz. Especialista em Língua Francesa e Literatura Portuguesa (1973) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz. Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1979) e em Letras (1972) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz. Jornalista profissional com MTB/DRT/SP nº 46219.010137/02-98. Foi colaboradora - NCE/ECA da Universidade de São Paulo (USP). Professora universitária da Universidade Nove de Julho há mais de 40 anos. Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Nove de Julho desde de 1998. Integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do

curso de Pedagogia. Líder de pesquisa do GRUPAVE (Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional) vinculado ao LIPIGES (PROGEPE/UNINOVE). Avaliadora do periódico DIALOGIA da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7354-2914>