



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**FERNANDA CRISTINA MOTA VELLADO PASSOS**

**O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL  
DE DIADEMA-SP**

**SÃO PAULO  
2023**



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**FERNANDA CRISTINA MOTA VELLADO PASSOS**

**O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL  
DE DIADEMA-SP**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

**SÃO PAULO  
2023**

Passos, Fernanda Cristina Mota Vellado.

O processo formativo em contexto para professores de uma escola de Educação Infantil na rede municipal de Diadema -SP. / Fernanda Cristina Mota Vellado Passos. 2023.

167 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nádia Conceição Lauriti.

1. Educação Infantil. 2. Formação em contexto. 3. Documentação pedagógica. 4. Coordenação pedagógica. 5. Estratégias formativas. 6. Prática pedagógica.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título.

CDU 372

**FERNANDA CRISTINA MOTA VELLADO PASSOS**

**O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL  
DE DIADEMA-SP**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

São Paulo, 16 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: Profa. Nádia Conceição Lauriti, Dra. (UNINOVE - SP)

---

Membro: Profa. Luciana Maria Giovanni, Dra. (PUC/SP)

---

Membro: Profa. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (UNINOVE/SP)

---

Membro suplente: Profa. Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS / SP)

---

Membro suplente: Profa. Patricia Aparecida Bioto Cavalcanti, Dra. (UNINOVE / SP)

---



*Às minhas queridas meninas, Laura e Júlia, que tiveram a compreensão de dividir o tempo da mamãe com as escritas e leituras do mestrado, ao meu marido Andrius, que muito me ajudou nesta jornada, e aos meus pais que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Cada um dos agradecimentos expressos aqui me ajuda a me tornar um ser humano melhor e me constitui como pessoa e profissional.

Agradeço a Deus pelo cuidado incondicional, por me manter firme, com saúde e determinada a finalizar esse processo longo, árduo e gratificante. Gratidão por me dar persistência, resiliência e energia para superar os desafios que são impostos ao inovar e levantar a bandeira da Educação pública de qualidade.

Ao meu grande parceiro de vida, Andrius Passos, por sempre estar ao meu lado (mesmo nas discussões), por me ouvir, por me incentivar a continuar e me acalmar a cada desespero; obrigada por acreditar junto comigo neste sonho, esta conquista é nossa!

Às minhas queridas filhas, Laura e Júlia, que me ajudam a ter um rico olhar para as infâncias e para a vida e, mesmo tão pequenas, me ajudaram com os sábios conselhos nas diversas fases da pesquisa.

Aos meus pais, Socorro e Fernando, que participam de tudo em minha vida e me ensinam tanto.

Ao meu irmão Felipe Mota e à Bruna, minha cunhada, que, mesmo distantes, estão sempre presentes.

À minha sogra Má, que sempre torce por mim.

À minha querida orientadora Nádia Conceição Lauriti que me acolheu desde a arguição oral na seleção do mestrado e, brilhantemente, me conduziu no caminho da pesquisa e acompanhou de perto cada passo desta investigação com muita competência e amorosidade.

Às professoras doutoras Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Luciana Maria Giovanni, por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa e pelas preciosas contribuições.

Às professoras do mestrado que abriram novos horizontes, ampliando minha forma de enxergar a Educação.

À minha querida amiga Leila Cilene que tanto me ajuda nas reflexões sobre a coordenação pedagógica; gratidão pelas leituras, trocas, conversas...como é bom ter uma parceira!

À equipe da EMEB Novo Bosque, a todos os professores e, principalmente, às queridas Amoreira, Pitangueira, Ameixeira e Mangueira que mergulharam comigo no estudo e me permitiram acompanhar práticas reflexivas e autorais.

À Líria Maria Palmigiano Fregnani, por me conceder uma entrevista e contribuir com a pesquisa.

À Secretaria de Educação de Diadema por autorizar a realização da pesquisa.

E à Universidade Nove de Julho por tornar esse sonho real me concedendo esta valiosa oportunidade.

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este estudo teve como objeto a formação em contexto em uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Diadema. Partiu-se das seguintes questões problematizadoras: Como o percurso formativo vivido pelos docentes altera a prática cotidiana? Quais elementos e estratégias formativas são necessários para produzir de fato transformações na prática dos professores? O objetivo geral foi identificar e analisar quais estratégias utilizadas nos processos formativos podem incidir na práxis pedagógica dos professores da Educação Infantil. Foram elencados como objetivos específicos: Identificar os desafios, as fragilidades e potencialidades existentes no processo de formação em contexto; identificar se ocorrem transformações nas ações dos professores e analisar a contribuição do estudo da documentação pedagógica para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nosso pressuposto é que, mesmo com uma grande oferta de formações em serviço, muitas práticas na Educação Infantil ainda estão centradas nos conteúdos e são realizadas na escola de forma transmissiva, percebendo-se, assim, um automatismo nas ações dos professores que não leva à reflexão sobre sua prática e sua consequente transformação. A metodologia da pesquisa foi a abordagem qualitativa do tipo pesquisa-formação, os instrumentos de produção de dados foram a observação participante e a análise de momentos formativos. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análise documental e escrita de narrativas de si pelas professoras. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras (duas por período) que atuam na unidade de Educação Infantil selecionada. A análise dos dados produzidos foi realizada à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin e elencou três categorias: as transformações nas práticas na escola Novo Bosque; desenvolvimento profissional e desafios do percurso formativo. Como referencial teórico, a pesquisa fundamentou-se nos seguintes autores: Marie-Christine Josso, Isabel Alarcão, Cristiano Alcântara, Paulo Sergio Fochi, Paulo Freire, Francisco Imbernón, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Silveira Barbosa, Suely Amaral Mello, Antonio Nóvoa, Júlia Oliveira-Formosinho, Carla Rinaldi, Maria Alice Proença, Vera Lúcia Trevisan de Souza, Vera Placco e nos seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular de Diadema, Indicadores de qualidade e Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar. Os resultados obtidos indicam que a qualificação da prática dos professores e seu desenvolvimento profissional estão diretamente ligados aos processos formativos vivenciados nos locais de atuação, que precisam ser verdadeiramente participativos, assim como confirmou-se a importância da atuação da coordenação pedagógica na interlocução com os professores nos movimentos de formação em contexto.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação em contexto. Documentação pedagógica. Coordenação pedagógica. Estratégias formativas. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This study had as object the training in context in a school of Early Childhood Education in the Municipal Network of Diadema. It started with the following problematizing questions: How does the formative journey experienced by teachers change daily practice? Which elements and formative strategies are needed to produce real transformations in the teachers' practice? The general objective was to identify and analyze which strategies used in the formative processes can affect the pedagogical praxis of Early Childhood Education teachers. The following were listed as specific objectives: to identify the challenges, weaknesses and potentialities in the training process in context; to identify if transformations occur in the teachers' actions and to analyze the contribution of the study of pedagogical documentation for the qualification of pedagogical practices in Early Childhood Education. Our assumption is that even with a large offer of in-service training, many practices in Early Childhood Education are still centered on content and are carried out at school in a transmissive way, thus perceiving an automatism in the actions of teachers that does not lead to reflection on their practice and its consequent transformation. The research methodology was a qualitative approach of the research-training type, the instruments of data production were: Participant observation and analysis of formative moments. Semi-structured interviews, document analysis and writing of self-narratives by the teachers were also used. The research participants were four teachers (two per period) who work in the selected Early Childhood Education unit. The analysis of the data produced was carried out in the light of Laurence Bardin content analysis and we listed three categories: the transformations in practices at the Novo Bosque school; professional development and challenges of the formative path. As a theoretical reference, we based ourselves on the following authors: Marie-Christine Josso, Isabel Alarcão, Cristiano Alcântara, Paulo Sergio Fochi, Paulo Freire, Francisco Imbernón, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Silveira Barbosa, Suely Amaral Mello, Antonio Nóvoa, Júlia Oliveira-Formosinho, Carla Rinaldi, Maria Alice Proença, Vera Lúcia Trevisan de Souza, Vera Placco and in the following official documents: National Curriculum Guidelines, National Common Curriculum Base, Diadema Curriculum Proposal, Quality Indicators and Political-Pedagogical Project of the School Unit. The results obtained indicate that the qualification of the practice of teachers and their professional development are directly linked to the formative processes experienced in the places where they work, which need to be truly participatory, as well as it was confirmed the importance of the pedagogical coordination in the dialogue with the teachers in the formation movements in context.

**Keywords:** Early Childhood Education. Training in context. Pedagogical documentation. Pedagogical coordination. Training strategies. Pedagogical practice.

## RESUMEN

El objeto de este estudio fue la formación en contexto en una escuela de Educación Infantil de la Rede Municipal de Diadema. Es basado en las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cómo el trayecto formativo vivido por los profesores modifica su práctica cotidiana? ¿Qué elementos y estrategias formativas son necesarios para producir transformaciones reales en la práctica de los profesores? El objetivo general fue identificar y analizar qué estrategias utilizadas en los procesos formativos pueden incidir en la praxis pedagógica de las maestras de Jardim de Infantes. Se enumeraron objetivos específicos: identificar los desafíos, debilidades y potencialidades en el proceso de formación en contexto; identificar si ocurren cambios en la actuación de las maestras y analizar la contribución del estudio de la documentación pedagógica para la cualificación de las prácticas pedagógicas en Educación Infantil. Empezamos de la hipótesis que mismo con una gran oferta de formación continua, muchas prácticas en Educación Infantil siguen centradas en los contenidos y se realizan en la escuela de manera transmisible, comprobando así un automatismo en la actuación de los profesores que no conduce a la reflexión sobre su práctica y a su consecuente transformación. La metodología de la investigación fueron las técnicas de análisis cualitativo del tipo investigación-formación, los instrumentos de producción de datos fueron: Observación participante y análisis de momentos formativos. También se utilizaron entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y redacción de auto-narrativas por parte de los profesores. Los participantes de la investigación fueron cuatro profesores (dos por período) que trabajan en la unidad de Educación Infantil seleccionada. El análisis del corpus producido se realizó a la luz del análisis de contenido de Laurence Bardin y enumeramos tres categorías: las transformaciones en las prácticas en la escuela Novo Bosque; el desarrollo profesional y los desafíos del trayecto formativo. Como referencia teórica, nos basamos en los siguientes autores: Marie-Christine Josso, Isabel Alarcão, Cristiano Alcântara, Paulo Sergio Fochi, Paulo Freire, Francisco Imbernón, Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Silveira Barbosa, Suely Amaral Mello, Antonio Nóvoa, Júlia Oliveira-Formosinho, Carla Rinaldi, Maria Alice Proença, Vera Placco y en los siguientes documentos oficiales: Directrices Curriculares Nacionales, Base Curricular Común Nacional, Propuesta Curricular Diadema, Indicadores de Calidad y Proyecto Político-Pedagógico de la Unidad Escolar. Los resultados obtenidos indican que la calificación de la práctica de los profesores y su desarrollo profesional están directamente vinculados a los procesos formativos vividos en los lugares de actuación, que necesitan ser verdaderamente participativos, así como se confirmó la importancia de la actuación de la coordinación pedagógica en el diálogo con los profesores en los movimientos de formación en contexto.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Formación en contexto. Documentación pedagógica. Coordinación pedagógica. Estrategias de entrenamiento. Práctica pedagógica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - EMEB Novo Bosque	35
<b>Figura 2</b> - Foto das janelas das professoras	52
<b>Figura 3</b> - Comparando pedagogias transmissivas e participativas	76
<b>Figura 4</b> - Registro reflexivo - professora Amoreira	84
<b>Figura 5</b> - Registro da reunião de estudo 15/04/2021 - realizado pela profa. Pitangueira	85
<b>Figura 6</b> - Registro reflexivo - Professora Amoreira	88
<b>Figura 7</b> - Convite para os estudos aprofundados de documentação pedagógica	103
<b>Figura 8</b> - Chá para acolhimento - Reunião pedagógica Maio 2022	105
<b>Figura 9</b> - Pauta da reunião pedagógica maio de 2022	106
<b>Figura 10</b> - Constelação de possibilidades a partir das investigações das crianças	108
<b>Figura 11</b> - Formação para viver a experiência com argila	110
<b>Figura 12</b> - Diário de bordo - Professora Ameixeira	113
<b>Figura 13</b> - Diário de bordo - Professora Ameixeira - parte 2	114
<b>Figura 14</b> - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - Reflexão reunião de estudo	120
<b>Figura 15</b> - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - Reuniões de acompanhamento	120
<b>Figura 16</b> - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - reuniões de acompanhamento	121
<b>Figura 17</b> - Sobre a prática de escrever e refletir	122
<b>Figura 18</b> - Caminho	144



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Artigos, teses e dissertações sobre formação em contexto na Educação Infantil	20
<b>Quadro 2</b> - Funcionários da EMEB Novo Bosque	39
<b>Quadro 3</b> - Organização das turmas	40
<b>Quadro 4</b> - Quadro de professores da Educação Infantil - EMEB Novo Bosque	40
<b>Quadro 5</b> - Quadro de funcionários - EMEB Novo Bosque	41
<b>Quadro 6</b> - Ações da gestão escolar	42
<b>Quadro 7</b> - Identificação dos participantes da pesquisa	46
<b>Quadro 8</b> - Atuação profissional dos participantes da pesquisa	47
<b>Quadro 9</b> - Categorias de análise e indicadores	72
<b>Quadro 10</b> - Fases da análise de conteúdo	73
<b>Quadro 11</b> - Categoria 1 - As transformações nas práticas da escola Novo Bosque	76
<b>Quadro 12</b> - As mudanças nos espaços da escola	82
<b>Quadro 13</b> - Dificultadores do processo formativo em contexto	91
<b>Quadro 14</b> - Sobre a falta de tempo	92
<b>Quadro 15</b> - Medos e inseguranças das professoras	97
<b>Quadro 16</b> - Medos e inseguranças do grupo de professores	98
<b>Quadro 17</b> - Perseverança para continuar	100
<b>Quadro 18</b> - Estar junto com os professores como estratégia formativa	117
<b>Quadro 19</b> - Devolutivas da coordenadora pedagógica	123
<b>Quadro 20</b> - O processo de busca para o desenvolvimento profissional	128

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>2 MARCOS HISTÓRICOS</b>	<b>26</b>
2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
2.2 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIADEMA	30
2.2.1 Implementação do Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas escolas - momento privilegiado para formação em serviço.	30
2.3 A constituição do coordenador pedagógico no município de Diadema	32
<b>3 O UNIVERSO DA PESQUISA E O PERCURSO FORMATIVO</b>	<b>35</b>
3.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO BOSQUE	35
3.2 CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
3.3 RECUPERANDO A MEMÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO DA EMEB NOVO BOSQUE	47
3.3.1 Constituição do grupo	48
3.4 AS JANELAS VIRTUAIS QUE SE ABRIRAM	52
3.5 INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E NOVOS CAMINHOS	58
3.5.1 Formação em contexto	58
3.6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - CAMINHOS PARA REFLEXÃO	61
3.7 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO FORMATIVO TAMBÉM COM AS FAMÍLIAS	64
<b>4 PERCURSOS DA PESQUISA</b>	<b>67</b>
4.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	67
4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	67
4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	71
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS</b>	<b>74</b>
5.1 CATEGORIA 1 - AS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DA ESCOLA NOVO BOSQUE	74
5.2 AS TRANSFORMAÇÕES NOS ESPAÇOS	82
5.3 CATEGORIA 2 - DESAFIOS DO PERCURSO FORMATIVO	91
5.4 MEDO E INSEGURANÇA	97
5.5 ESTRATÉGIAS DO PERCURSO FORMATIVO	101

5.6 DEVOLUTIVAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: UMA OUTRA ESTRATÉGIA	121
5.7 CATEGORIA 3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	126
5.7.1 Trajetória profissional	126
5.8 HISTÓRIAS DE VIDA: A ESCRITA DE SI	130
5.9 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE O PERCURSO: UM PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO	143
5.10 O PROCESSO: CADA UM NO SEU PASSO, TODOS NA MESMA DIREÇÃO.	144
5.11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	146
<b>6 PARA NÃO FINALIZAR...</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com Líria Maria Palmigiano Fregnani</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com as professoras</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO A - Autorização da pesquisa</b>	<b>167</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa  
pela minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me  
acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando  
maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um  
carinho, uma saudade...  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais  
completa.”<sup>1</sup>*

Cris Pizziment

Ao pensar sobre minha trajetória pessoal e profissional, vem muito fortemente a minha busca por novos patamares e a reflexão de como, em nosso percurso, vamos nos constituindo a partir das relações genuínas que construímos com quem nos atravessa. Aos cinco anos de idade, período em que eu frequentava a pré-escola, recordo-me de ver algumas letras escritas na lousa e sentir um grande incômodo por não saber o que ali estava escrito. Pedi a um colega, que já tinha o poder mágico de ler, para me falar o que significavam aquelas letras juntas. Por ele não me dar atenção para sanar minha curiosidade naquele momento, acabei batendo no amiguinho. A consequência desse episódio foi uma conversa da professora com a minha mãe que, percebendo meu desejo, ajudou-me nessa busca que se tornou incessante a partir daí. Lembro-me com muito carinho dos momentos em que, ao acompanhar os afazeres domésticos da minha mãe, ouvia os clássicos da literatura que, a cada vez que ela contava, sempre inseria novos elementos na história. Tais situações ficaram marcadas na minha história, assim como o desenho de gatinho com um círculo em cima do outro que até hoje reproduzo para minhas filhas.

Estudar sempre fez parte do meu cotidiano; desde o curso de magistério já tinha em mente que a graduação não bastaria. Gosto de ter minhas convicções sacudidas e colocar em risco minhas verdades. Muitas vezes acabo fazendo a opção pelo caminho mais difícil: os desafios sempre me movem e me levam para situações que me fazem crescer, gosto imensamente desses movimentos.

Desde muito pequena a brincadeira que mais me interessava era brincar de escolinha

---

<sup>1</sup> Cris Pizziment, Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/> Acesso em: 15/11/2021

e, por conta desse interesse, sempre ouvi que seria professora, fato que se concretizou com a minha inscrição para realizar a prova do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Tive o total apoio dos meus pais, pois seria uma oportunidade de sair com uma profissão do Ensino Médio. O desejo pela docência aflorou com muita intensidade ao cursar o magistério, porque tive excelentes professores e construí importantes vínculos.

Ao concluir o magistério, fui chamada para assumir o cargo de professora de Educação Básica na prefeitura de São Bernardo do Campo. Ver meu nome no jornal *Notícias do Município* aos 18 anos de idade, convocada para assumir um cargo público, foi motivo de muita alegria e de comemoração dos meus familiares. Assumi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar no Riacho Grande, escola pertencente à zona rural. Nesse espaço tive muito apoio da equipe gestora e de meus pares para me constituir como professora. Lembro-me das dificuldades, mas também da convicção de que havia escolhido a profissão certa. Nesses primeiros anos de profissão, realizava todos os cursos de formação que eram oferecidos pelo município. Tive oportunidade de me formar com profissionais como Edmir Perrotti, Madalena Freire e Rubem Alves. A busca pela qualificação da minha prática sempre foi muito intensa. Nos anos em que atuei em São Bernardo do Campo, além da docência, exerci diferentes funções, como Professora de Apoio à Biblioteca Escolar Interativa (PABE) e Professora de Apoio aos Programas Educacionais (PAPE), atuando no laboratório de informática de algumas escolas. Nessas duas últimas funções, tive a oportunidade de desenvolver ações de formação de professores, atribuição que muito me cativou e envolveu. Ao me remover de unidade escolar e assumir minha função em uma escola de Educação Infantil, veio a paixão por esse segmento do qual eu nunca mais consegui me desvincular.

Paralelamente à docência, sempre houve uma outra paixão, a ginástica acrobática, que foi introduzida na minha vida por iniciativa de um professor de Educação Física no Ensino Fundamental. Esse interesse me levou a buscar minha primeira graduação que foi a Licenciatura em Educação Física. Acredito que o meu gosto pelo movimento surgiu em decorrência disso.

Em 2010, ingressei no curso de Pedagogia, juntamente com o segundo cargo público na Prefeitura de Diadema. Atuei no referido município com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em alguns anos anteriores, havia realizado a formação *Letra e vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA) e foi uma grande oportunidade de colocar conhecimentos adquiridos em prática. Sempre tive um grande fascínio por entender a forma como as crianças aprendem, como salienta Malaguzzi (1999, p. 59), “ coisas relativas

às crianças e para as crianças somente são aprendidas com as próprias crianças”.

Como já relatei, as mudanças sempre estiveram presentes na minha trajetória. Assim, passei a cultivar o hábito de realizar concursos públicos e, em 2011, assumi o cargo de professora de Educação Básica na Prefeitura do Município de São Paulo, rede em que atuei por um ano e meio; nesse mesmo ano encerrei o ciclo de oito anos de trabalho na prefeitura de São Bernardo do Campo. Em 2013, realizei o processo seletivo de acesso para a função de Coordenadora Pedagógica no município de Diadema, assumindo assim essa função em uma escola de Educação Infantil e, meses depois desse mesmo ano, exonerei o cargo no município de São Paulo, permanecendo até os dias de hoje no município de Diadema, atuando na Coordenação Pedagógica. Nessa função pude colocar em prática algo que me moveu durante todo meu percurso profissional que é a reflexão para a qualificação da prática a partir dos processos formativos. Acredito muito na relação de parceria que é estabelecida entre coordenador(a) e professor (a). Os desafios dessa função são inúmeros, porém aprendo todos os dias com o acompanhamento pedagógico e com a experiência e os fazeres cotidianos dos (as) professores (as).

No decorrer desse percurso profissional, tive dois grandes marcos na minha vida pessoal que contribuem imensamente para a formação do ser humano que busco ser a cada dia: o nascimento da minha primogênita Laura, em 2015, e da Júlia, em 2018, as responsáveis por me impulsionarem a ir além quando surgem as dificuldades.

Por minha atuação em diferentes papéis na escola da infância, surge a inquietação com esse tema de pesquisa. Ter passado por diferentes funções permitiu-me aguçar o olhar para a atuação efetiva da coordenação pedagógica no percurso formativo docente para o desenvolvimento de práticas qualificadas.

Ao longo dos oito anos em que tenho atuado na coordenação pedagógica, fui me constituindo profissionalmente e a reflexão sobre as diferentes estratégias formativas e processos vividos pelo grupo neste percurso sempre foi um grande motivo de busca.

Essa busca me fez chegar até o mestrado profissional. Quando em meados de 2021, com grande alegria recebi o resultado da aprovação no processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na linha de pesquisa intervenção Educação e Infância, teve início a realização de uma grande sonho que parecia bem distante.

Vale ressaltar que antes de ingressar no mestrado já participava do grupo de pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), coordenado pela professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli. Nesse grupo, tive a oportunidade de

participar da publicação de dois livros, em 2021: *Limites e possibilidades de escuta na Educação Infantil*, com a escrita de um capítulo intitulado: *Direcionamento das ações da coordenação pedagógica e da prática educativa de uma professora a partir da escuta ativa da criança na escola da primeira infância*, e em 2022, *Tessituras do cotidiano de bebês e crianças em escolas da primeira infância*, com o capítulo: *Os biscoitos de acolhimento*, em coautoria com minha orientadora Nádia Conceição Lauriti. Este foi um grande marco na minha trajetória profissional que com toda certeza contribuiu para que eu chegasse até aqui.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”*

(FREIRE, 1991, p.58)

Os caminhos formativos percorridos pelos professores da Educação Infantil no Brasil acompanharam a história da Educação no país. Essa etapa da Educação Básica já foi concebida como preparatória para o Ensino Fundamental, cenário que vem se modificando a passos curtos, assim como um espaço seguro para acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam. Ao longo do tempo, a busca de identidade da Educação Infantil e as concepções sobre a infância foram tomando lugares diferentes. Atualmente, essa etapa da Educação já tem uma maior legitimidade da sua necessidade e da sua importância, porém as ações dos professores ainda são atravessadas por concepções e crenças de momentos já vivenciados em sua trajetória quando a Educação Infantil ainda buscava seu lugar.

Dessa forma, a nossa herança pedagógica nos permite contrastar dois modos de entender a pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

A formação em contexto inicia-se, portanto, pela desconstrução da forma transmissiva de fazer pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Os documentos legais já apontam para essa direção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2009) revelam uma grande possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores na relação com as crianças, propondo assim a formação a partir das vivências e da análise das ações pedagógicas: à medida que os professores refletem sobre as ações, interações e brincadeiras das crianças e buscam apoiá-las em seu desenvolvimento, paralelamente estão se desenvolvendo profissionalmente, qualificando cada vez mais seu fazer a partir das reflexões do seu cotidiano e da escuta atenta da criança.



Nesse percurso formativo que acontece no cotidiano das unidades escolares, tem-se uma grande busca por incorporar a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e vivências cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, incide sobre sua realidade, produz sentidos, cultura e forma-se como uma criança capaz, protagonista do seu processo de aprendizagem, por meio de um currículo voltado para sua integralidade, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em decorrência de todo percurso histórico da Educação do Brasil, ainda existe uma grande lacuna entre as teorias, os documentos legais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições da Educação Infantil. Diante desse cenário, fica evidente a necessidade formativa dos professores. Essa formação também precisa romper com os modelos transmissivos. Nesta pesquisa discutiremos a formação em contexto<sup>2</sup> como uma forma de mediação pedagógica voltada para o desenvolvimento profissional, transformação e ressignificação da práxis pedagógica.

Para dar início à pesquisa foi feito um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UNINOVE e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Nesse levantamento foram utilizados os seguintes descritores: “formação em contexto” e “formação de professores da Educação Infantil”.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área da Educação, a pesquisa apresentou 61 trabalhos. Após a leitura dos resumos, foi possível perceber que desses apenas quatro relacionaram-se ao tema, dos quais dois deles foram selecionados: *A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: Em busca da práxis* (BATISTA, 2016) e *A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo* (VIEIRA, 2013). A escolha deu-se pela aproximação com o objeto de estudo.

No Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UNINOVE, com os descritores citados, apareceram 31 trabalhos; destes, apenas dois estavam relacionados

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa utilizaremos “formação em contexto” apoiada na definição proposta por Oliveira-Formosinho e Kishimoto, para designar a formação centrada na escola como investigação praxiológica situada nas pedagogias participativas.

ao tema, porém não foram elencados para a pesquisa por não ser especificamente focados na nossa problematização.

No Banco de teses e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “formação em contexto”, apareceram 84 dissertações; com o filtro “Educação Infantil”, a pesquisa apresentou 13 resultados, dos quais apenas três estavam relacionados de fato ao tema deste trabalho, dentre eles o artigo que selecionamos: *Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto* (PINAZZA, FOCHI, 2018).

No Banco de teses e dissertações da USP, com os mesmos descritores, apareceram 57 teses e dissertações. Especificamente sobre formação em contexto na Educação Infantil, apenas seis, dos quais selecionamos duas teses de doutorado: Fochi (2019) e Crepaldi (2008). Apresentamos o resultado encontrado no quadro 1.

**Quadro 1** - Artigos, teses e dissertações sobre formação em contexto na Educação Infantil

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
Crepaldi, Roselene	Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil	Faculdade de Educação da USP	Tese de doutorado	2008
Vieira, Flaviana Rodrigues	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	Faculdade de Educação da USP	Dissertação de mestrado	2013
Batista, Luciene	A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: Em busca da práxis	Universidade Federal de Goiás	Dissertação de Mestrado	2016
Pinazza, Mônica Appezzato Fochi, Paulo Sérgio	Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto	Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES (Universidade Estadual do Espírito Santo)	Artigo	2018

Fochi, Paulo Sérgio	A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI	Faculdade de Educação da USP	Tese de doutorado	2019
---------------------	--	------------------------------	-------------------	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Fochi (2019) realizou a pesquisa *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*, em que discutiu a constituição do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional em uma investigação praxiológica. Defende o conceito de documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico, apresentando como importante referencial teórico Lóris Malaguzzi e o valor de transformação de uma comunidade de apoio profissional. A tese narra o processo de construção do OBECI, suas ideias, concepções, estrutura e o processo formativo apoiado na documentação pedagógica (conforme Malaguzzi) e no conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012), na formação dos professores e nas investigações sobre os processos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil.

A tese de Fochi (2019) dá uma grande contribuição para a pesquisa, pois a realização do processo formativo construído pela comunidade de apoio (OBECI) ocorreu de forma situada, utilizando o conceito de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) e tendo a documentação pedagógica como estratégia de formação e transformação.

Na tese *Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na Educação Infantil*, Roselene Crepaldi (2008) busca compreender se o investimento na formação colaborativa de profissionais resulta na melhoria da qualidade da educação nas escolas de Educação Infantil. Analisa os processos formativos em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) de dois grupos de estudo, um português (Associação Criança) e outro brasileiro (Grupo FEUSP), buscando a identificação de transformações do cotidiano escolar.

A pesquisa de Crepaldi apresenta um importante panorama histórico de como ocorrem as formações de professores para justificar a escolha da pesquisa da formação em contexto e discute o impacto das produções e pesquisas acadêmicas na qualidade das escolas de

Educação Infantil. Diante disso, apresenta a análise dos processos formativos em contexto dos grupos de pesquisa, apoiando de forma situada as escolas participantes da pesquisa.

Vieira (2013), em sua dissertação de mestrado *A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo*, discute o processo formativo de professores na Educação Infantil utilizando a análise de documentações dos encontros formativos de um grupo de professores com a coordenação pedagógica. Buscou compreender como a análise desses registros pode contribuir para o movimento de ação, reflexão e transformação das práticas. A pesquisa considera a documentação pedagógica como um elemento imprescindível na formação de professores da Educação Infantil e na ação situada da instituição, demandando uma pedagogia da escuta que dê visibilidade para as crianças em um processo dialético envolvendo toda a comunidade escolar.

A dissertação *A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: Em busca da práxis*, de Batista (2016), buscou analisar o processo de formação em contexto em duas unidades escolares do município de Goiânia de forma a compreender o processo de articulação dessa formação com a práxis pedagógica e realizar uma análise de como o professor investiga a sua própria prática. A pesquisa evidencia que existe um grande intento dos professores em transformar as práticas por meio das reflexões e problematizações da realidade vivenciada na instituição, contudo, aponta para a necessidade de políticas públicas para valorização profissional e melhores condições de trabalho para que as mudanças necessárias no cotidiano das instituições sejam concretizadas.

No artigo *Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto*, Pinazza e Fochi (2018) apresentam o estudo de dois casos de escolas participantes do OBECI que utilizam a formação em contexto como estratégia para a transformação das práticas cotidianas em uma pedagogia em participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Discutem a perspectiva do processo contínuo de desenvolvimento profissional, por meio do qual os professores experienciam na instituição um processo colaborativo e reflexivo.

Com a leitura das pesquisas apresentadas, concluímos que, para que os percursos formativos sejam significativos, devem ser protagonizados por seus autores em ações situadas, de modo que as práticas sejam ressignificadas, transformadas e refletidas. Percebemos em todos os trabalhos a busca por formações que reverberam nas práticas cotidianas, de forma que as ações estejam ancoradas nas pedagogias participativas.

Nesta investigação, buscamos compreender e pesquisar o percurso formativo em contexto de uma escola de Educação Infantil localizada no Município de Diadema, na qual a

pesquisadora é também coordenadora pedagógica. Esta pesquisa apresenta a análise das estratégias utilizadas nesse percurso, para investigar como esse processo incide na transformação e ressignificação das práticas e na desconstrução das posturas da pedagogia transmissiva.

O percurso formativo aqui pesquisado teve como estratégia o estudo sobre a documentação pedagógica e a tomada de consciência crítica da pedagogia instalada, a articulação da teoria com a prática, de forma que a ação se aproxime do discurso, em uma atuação reflexiva e com o objetivo da ressignificação da prática docente. Essa formação reflexiva que reverbera na prática também não pode ser transmissiva e reproduzir a concepção que se busca desconstruir, portanto, são as diferentes estratégias formativas que consideram os sujeitos e seus percursos que serão analisadas no presente trabalho, que teve como referencial teórico: Alcântara (2020), Fochi (2017), Freire (1996), Imbernón (2009, 2011), Barbosa, Faria e Mello (2017), Marie-Christine Josso (2004), Nóvoa (1995), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira-Formosinho (2016), Rinaldi (2020), Proença (2018), Placco e Souza (2015).

As perguntas que orientam esta pesquisa são: Como o percurso formativo vivido pelos docentes altera a sua prática cotidiana? Quais elementos e estratégias formativas são necessárias para produzir, de fato, impacto na prática dos (as) professores (as)?

O objetivo geral é identificar e analisar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na práxis pedagógica docente da Educação Infantil. Foram elencados como objetivos específicos: identificar os desafios, as fragilidades e potencialidades existentes no processo de formação em contexto; identificar se ocorrem transformações nas ações dos professores e como o processo formativo em contexto pode contribuir para o estudo da documentação pedagógica e para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Os pressupostos direcionam-se para a ideia de que, mesmo com uma grande oferta de formações em serviço, muitas práticas na Educação Infantil ainda estão centradas nos conteúdos e são realizadas na escola de forma transmissiva, percebendo-se assim um automatismo nas ações dos professores que não levam à reflexão sobre sua prática e à sua consequente transformação.

A metodologia da pesquisa teve a abordagem qualitativa do tipo pesquisa-formação. Os instrumentos de produção de dados foram a observação e a análise das práticas cotidianas dos professores na instituição, a discussão de cenas da atuação docente e dos momentos

formativos, a análise documental de registros do percurso formativo de 2020 a 2022 e entrevistas semiestruturadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho está dividido em seis seções. A Introdução apresenta a contextualização do tema de pesquisa, os objetivos, o pressuposto inicial e o levantamento bibliográfico das produções acerca do tema.

Na segunda seção, realizamos um levantamento dos marcos históricos da formação de professores da Educação Básica no Brasil e em Diadema e um resgate do papel do coordenador pedagógico tratando de sua constituição profissional no exercício da função e apresentando um resgate histórico da implementação desta função no Município de Diadema que ocorreu a partir de 2013.

A terceira seção apresenta o universo da pesquisa. Assim, caracteriza a EMEB Novo Bosque, os participantes (com os critérios para essa escolha) e aborda o percurso formativo na unidade pesquisada, elucidando os caminhos encontrados para a construção desse percurso com a apresentação da carta de intenções formativa, discussão das teorias e estratégias que direcionam as ações formativas em contexto. Enfatizamos a historização do percurso formativo em tempos de pandemia com as estratégias utilizadas e os caminhos encontrados para reinventar os momentos formativos ancorados na perspectiva da formação em contexto. Ainda nesta seção, apresentamos a investigação e reflexão sobre a prática para construção de sentidos e novos caminhos, com um aprofundamento do conceito da formação em contexto de Oliveira-Formosinho e denominações diferentes abordadas por outros autores como Imbernón, Nóvoa e Placco, que trazem nomenclaturas diferentes, mas carregam conceitos semelhantes. Abordamos também a documentação pedagógica como estratégia pedagógica para ressignificação e transformação das práticas dos professores. De acordo com Fochi (2019, p.14), defendemos a documentação pedagógica como um conceito que denota um modo de fazer, refletir, projetar, narrar e comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. Como parte importante da documentação pedagógica, apresentamos nesta seção a importância de um processo formativo também com as famílias.

A quarta seção apresenta os caminhos/ escolhas metodológicas da pesquisa e as categorias elencadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Na quinta seção, detalhamos as seguintes categorias definidas para esta pesquisa: **categoria 1** - As transformações nas práticas da Escola Novo Bosque, abordando as mudanças alcançadas pelo grupo de professores ao longo da formação em contexto, para transformar e ressignificar os tempos, espaços e relações que acontecem na escola, como

grande evidência do impacto que a formação em contexto produz no cotidiano; **categoria 2** - Os desafios do percurso formativo, ou seja, os principais dificultadores, como falta de tempo, medo e insegurança e, por outro lado, as estratégias do percurso formativo para dirimi-los, como as discussões sobre os momentos vivenciados, a prática do diário de bordo, a devolutiva da coordenadora pedagógica e demais estratégias utilizadas; **categoria 3** – O desenvolvimento profissional com os indicadores, história de vida e trajetória profissional das docentes apresentadas em cartas escritas pelas participantes da pesquisa. Compõem também esta seção a autoformação da pesquisadora/coordenadora pedagógica durante a pesquisa, em uma perspectiva de autoavaliação e a proposta de intervenção que é a constituição de um grupo de estudo de coordenadores pedagógicos com os achados, estudos e reflexões da pesquisa.

Na última seção, veiculamos um poema, *Para não finalizar*, de autoria da pesquisadora sobre todo o percurso vivenciado na pesquisa, percurso formativo/ autoformativo e as considerações finais da pesquisa.

## **2 MARCOS HISTÓRICOS**

Esta seção tem o objetivo de realizar um levantamento dos marcos históricos da formação de professores da Educação Básica e do município de Diadema, com a historização de como ocorreu a inserção do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas unidades escolares e como constituiu-se a função do coordenador pedagógico na rede desde sua implementação em 2013.

### **2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nas legislações educacionais brasileiras, fica cada vez mais evidente a relação da formação profissional com a qualidade da educação.

A década de 90 foi marcada por um intenso movimento de avaliações das escolas públicas (especialmente de Ensino Fundamental), com o objetivo de elaborar políticas públicas visando à qualidade do ensino. Nesse período, a formação docente tem sua importância reconhecida como meio para alcançar a garantia da qualidade, porém, como enfatiza Gatti (2019), houve um grande descompasso entre as propostas de políticas de formação e sua efetiva aplicação. A falta de continuidade prejudicou a esperada qualidade evidenciada nos documentos que tratavam dessas propostas formativas.

Um grande avanço em relação à implantação de políticas públicas foi a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes para a educação do país e apontou a necessidade de se efetivar um Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE tem sua elaboração em períodos decenais: o plano referente ao decênio 2001-2010 incluiu metas específicas nas políticas públicas direcionadas à melhoria da Educação Básica, formação e valorização dos professores.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada. (BRASIL, 2001, p.61)

Uma comissão internacional sobre a educação para o século XXI foi instaurada pela UNESCO em 1993 para identificar as tendências para a educação nas próximas décadas e, em



1998, foi divulgado o Relatório Jacques Delors indicando as aprendizagens que seriam os pilares para a educação da próxima década: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Essa dimensão de conhecimento e do sujeito que se pretende formar aponta para uma nova demanda de formação dos profissionais da educação e a necessidade de uma maior qualificação.

Esse panorama apresenta uma urgência de formação adequada para os profissionais da Educação Básica. Porém, de acordo com Gatti (2019), a estruturação do processo formativo dos professores seguiu no mesmo ritmo do desenvolvimento da Educação Básica no Brasil, ou seja, a passos lentos.

A LDB (Lei nº. 9394/96) orienta, em seu artigo 62, os caminhos para a formação inicial dos profissionais da Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Ainda estabelece, no artigo 87, a instituição da Década da Educação, “a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

A formação inicial tem grande relevância na atuação profissional dos professores, como enfatiza Gatti, Barreto e André (2011, p.93)

[...] a formação inicial dos professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

A constatação da má qualidade dos cursos de formação inicial obrigou os sistemas de ensino a intensificar os programas de formação em serviço, medida reconhecida como necessária.

De acordo com os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999), uma característica marcante nesse contexto formativo é a falta de um sistema articulado entre a formação inicial e continuada dos professores, o que gera um grande descompasso das instâncias formadoras. A baixa qualidade e ineficácia da formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia fez com que houvesse uma tentativa de compensação com as

formações em serviço. Essa formação, entretanto, configurou-se pela oferta de cursos estanques, palestras, oficinas, seminários que não estabelecem relação com a prática vivenciada no cotidiano e, portanto, não atendem às necessidades pedagógicas emergentes dos professores. Essas formações ofertadas geralmente não apresentam um planejamento articulado para a garantia da continuidade. Torres (1997) apresenta as principais características desse modelo de formação continuada:

- 1 - Desconsidera as experiências acumuladas: a cada nova política, um novo programa. Recomeço marcado sempre pela estaca zero;
- 2 - O contexto institucional não é considerado;
- 3 - A formação se dá exclusivamente para os professores, excluindo os demais profissionais da educação;
- 4 - Não se organiza a partir das reais necessidades dos professores;
- 5 - Foco em corrigir e detectar falhas e fragilidades da prática, sem estimular avanços conquistados;
- 6 - Organiza-se para professores individualmente e não para o grupo da instituição;
- 7 - Realiza-se fora do local de trabalho e não na escola, que é um lugar privilegiado para formação;
- 8 - Não integra um sistema de formação permanente;
- 9 - A motivação para a participação é “externa”, como pontuação, progressão e plano de carreira.

Esse modelo de formação culminou na concepção de professor como aplicador de propostas prontas produzidas por técnicos, como os livros didáticos. Práticas tradicionais de formação estão voltadas para esse modelo de professor.

Contrapondo-se a esse modelo de formação, Gatti (1997) ressalta que, na prática dos professores, há uma evidente falta de articulação das teorias com a grande complexidade que existe no fazer pedagógico da sala de aula, daí a necessidade de formação permanente.

Esse período é marcado pela falta de sistematização para avaliar o alcance e impacto das ações desenvolvidas nas formações e pela falta de formadores qualificados para a formação dos professores, o que geralmente leva as secretarias a buscarem profissionais externos para realizar as formações que, por sua vez, acontecem distanciadas do contexto real e local, geralmente caracterizado por muito conteúdo em pouco tempo, com um grande número de participantes e com ênfase na transmissão de informações teóricas (BRASIL, 1999).

Gatti (2017) aponta para a necessidade de suplantarmos o paradigma de formação que

ficou conhecido como “racionalidade técnica”, modelo de formação em que, inicialmente, apresentam-se conhecimentos técnicos e, posteriormente, os professores aplicam o conhecimento adquirido em uma situação real ou simulada.

A atuação do professor nesse contexto fica reduzida à aplicação de técnicas para a busca de resultados, deixando de lado seu protagonismo pedagógico e questionamentos da intencionalidade de ensino. Ao reconhecer a complexidade presente na docência e colocar os professores em um lugar central, compreendendo-se a docência como prática reflexiva, chega-se a uma transformação nos paradigmas da formação de professores, como aponta Gatti (2017, p. 182):

Essa mudança de perspectiva está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*.

Reconhecer os professores como seres sociais que constroem sua identidade pessoal e profissional ao longo da sua atuação por meio das relações que estabelecem é fator primordial para uma formação contextualizada, contínua e centrada em seu ator principal.

A formação continuada dos professores é assumida com grande relevância em um importante documento produzido pelo Ministério da Educação, Os indicadores de qualidade para a Educação Infantil (2009). Em sua dimensão seis, o documento refere-se à formação e às condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, enfatizando que

um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54)

Os questionamentos apresentados nos indicadores de qualidade sobre a formação e condições de trabalho em relação à formação inicial e continuada discutem se existe um programa de formação continuada nas unidades dentro do horário de trabalho remunerado do professor de forma a apoiar, aprimorar e reorientar as práticas pedagógicas.

Sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil no âmbito nacional pode-se afirmar que

não há no Brasil, ainda instaurada, uma tradição de formação de “educadores da infância”. Os cursos de pedagogia têm uma abordagem que, em geral, não permite uma formação aprofundada relativa à educação das crianças de quatro e cinco anos, e muito raramente trazem algum aporte sobre a práxis relativa às crianças de até dois

anos. Vale ressaltar que a própria identidade da Educação Infantil brasileira é algo recente do ponto de vista histórico. Ela se estabelece como direito na Constituição de 1988, é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e em 2007 é incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (MARCÍLIO; SAMIA, 2021, p. 71)

De acordo com Gomes (2018), a Educação Infantil é um campo em construção e em fase de consolidação como política pública. A autora enfatiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram uma perspectiva de formação generalizada para os profissionais que atuam nesse segmento.

Foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica e, assim, tem-se a garantia da profissionalidade dos educadores dessa área, principalmente dos que atuam na creche que, em sua maioria, não possuíam Ensino Superior.

Sobre a formação inicial nos cursos de Pedagogia, Gomes (2018) aponta que é necessário considerar os saberes e estudos produzidos nesse campo no Brasil e no mundo, como uma área específica de conhecimento. Essa formação precisa ser coerente com o perfil profissional que se pretende formar, “ tendo como suporte para essa definição as concepções de criança, infância, educação infantil e as identidades profissionais plurais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante” (GOMES, 2018, p. 25) e generalista que não atende às demandas dessa etapa de ensino.

## **2.2 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIADEMA**

Nesta subseção realizamos um resgate histórico do percurso da rede municipal de Diadema para que o HTPC fosse instituído como direito na carga horária do professor, constituindo um momento semanal formativo.

### **2.2.1 Implementação do Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas escolas - momento privilegiado para formação em serviço.**

Para o levantamento desse histórico, foi considerada a vivência da pesquisadora que atua na rede e a realização de uma entrevista semiestruturada<sup>3</sup> com o depoimento de Líria Maria Palmigiano Fregnani que possui 36 anos de atuação na prefeitura de Diadema. Em sua trajetória, já atuou como diretora de unidade escolar de Educação infantil; chefe do serviço de Educação infantil; assistente técnico-pedagógica; diretora do departamento de formação;

---

<sup>3</sup> O roteiro da entrevista consta nos apêndices.

supervisora de ensino e, atualmente, desempenha a função de coordenadora da equipe de supervisão de ensino no departamento de formação.

Líria relata que, como principal momento formativo da rede, existiam os sábados trabalhados, com a periodicidade mensal, nos quais aconteciam reuniões de pais, palestras, encontros regionais e por segmento. Esses sábados que compunham a carga horária docente foram oportunidades para a realização de grandes congressos que contaram com a participação de formadores externos. Muitos deles resultaram em publicações e constituíam-se como grandes ações formativas do município.

Além dos sábados trabalhados, fazia parte da carga horária do professor um momento chamado “aglutinada”, realizado durante a semana, porém fora do período de atendimento às crianças: era a junção das horas excedentes (3 horas) para compor a carga horária semanal e era caracterizado por um momento de discussão do grupo sobre assuntos referentes à dinâmica e organização escolar. Esse período de reunião do grupo, posteriormente, transformou-se no HTPC que acontece atualmente. O profissional responsável pela formação na escola era a diretora<sup>4</sup> e, por necessidade das demandas do trabalho, surgiu a função de vice-diretora. As escolas do município tiveram a função de coordenação pedagógica instituída nas unidades no ano de 2013.

Com a promulgação da Lei Complementar nº. 071, de 19 de dezembro de 1997, instituiu-se o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Também aconteceu a regulamentação das Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) para planejamento e registro. Foram importantes conquistas dos professores que buscavam um espaço para formação e a garantia do tempo para planejamento.

Com o movimento de greve no ano de 2008, os sábados letivos deixaram de compor a carga horária docente, fazendo parte do calendário apenas para compensar os últimos dias letivos.

Até o ano de 2012, a rede contava com um profissional denominado ATP (Assistente Técnico Pedagógico) que atuava na Secretaria de Educação e era responsável por um grupo de escolas com funções administrativas e pedagógicas. Segundo Líria, era um misto de coordenador e supervisor. Com o Estatuto do Magistério de 2012 (Lei Complementar nº. 353, de 26 de março de 2012), definiram-se os papéis e ficou garantida a função de coordenador pedagógico e supervisor de ensino. A função de coordenador pedagógico foi implementada nas escolas no ano de 2013 e a de supervisor apenas em 2018, todas via uma seleção interna aberta aos professores interessados da rede, com o processo composto por prova e entrevista.

---

<sup>4</sup> O acesso à função de direção escolar dá-se por meio de eleição realizada na escola.

Desde a implementação do HTPC na rede municipal de Diadema, a formação em serviço vem tentando ocupar seu lugar para garantia da prática reflexiva.

Segundo Gatti et al (2019), esse espaço de formação precisa de ampliação e atualização para a construção da profissionalidade docente:

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (GATTI et al., 2019, p. 40).

A proposta curricular do município de Diadema (2020) caracteriza o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como

[...] espaços de formação em serviço, uma vez que propiciam possibilidade formativa pautada em elementos importantes a serem considerados para contemplar as necessidades docentes e da própria comunidade escolar. A formação em serviço caracteriza-se como aquela que se dá na realidade do contexto escolar e para essa realidade. Esse percurso formativo potencializa as discussões que atendam aos objetivos de contribuir efetivamente com a prática educativa e com o direito social de qualificação do profissional da educação. Com o intuito de viabilizar as práticas docentes de modo a cumprir o previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que ressalta a importância da realização de encontros pedagógicos periódicos, os processos de formação continuada são garantidos em período de trabalho como uma atividade permanente no percurso de qualificação profissional (DIADEMA, 2020, p.42).

O HTPC nas escolas do município vem, paulatinamente, se qualificando e se tornando uma importante oportunidade para que os professores tenham um espaço garantido para a realização da permanente formação em serviço.

### **2.3 A CONSTITUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA**

Como se viu, a função de coordenador pedagógico no município de Diadema é relativamente recente, com sua implementação em 2013. O acesso à função é dado aos professores da própria rede, por meio de seleção interna, com alguns critérios estabelecidos, dentre eles ter cinco anos de atuação no magistério, sendo três desses no município. A função é assumida por um período de três anos, podendo ser prorrogado diretamente ou podendo o profissional submeter-se novamente à seleção. Anualmente, existe uma avaliação de desempenho profissional realizada pela unidade escolar, professores, direção escolar e pela Secretaria de Educação.

Desde a chegada da figura do coordenador pedagógico na rede, muitos têm sido os

desafios a serem superados na constituição da função no interior das escolas. Antes de 2013, a rede contava com o Assistente Técnico Pedagógico (ATP) cuja sede de atuação situava-se na Secretaria de Educação. Esse profissional se responsabilizava por um grupo de escolas, de quatro a cinco, e, em suas atribuições, havia responsabilidades administrativas e pedagógicas, porém, pela dinâmica da função, não era possível estabelecer efetivamente o acompanhamento pedagógico das escolas.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem uma grande importância nas escolas; antes de qualquer atribuição, tem a função de “articulador, formador e transformador”, sendo o profissional que articula com os professores, com a gestão escolar, com as crianças, estudantes, com funcionários e com as famílias. É um profissional que precisa ter capacidade de observação e visão macro das relações profissionais, pedagógicas e interpessoais que permeiam o cotidiano da escola (PLACCO; ALMEIDA, 2011).

Sua atuação desenvolve-se em três dimensões de atuação:

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (PLACCO; ALMEIDA, 2011, p. 3).

Na rede municipal de Diadema, entretanto, esse profissional ainda está constituindo-se em sua função e atuação, assim como nas relações de interlocução com a supervisão escolar. No que concerne ao relacionamento entre essas funções, pode-se dizer que ele é dificultado pelo foco maior da supervisão nas demandas administrativas e no direcionamento da parceria com a direção escolar. A relação da coordenação pedagógica com a direção escolar depende das relações profissionais, interpessoais que são estabelecidas e possíveis disputas por poder que ocorrem na gestão escolar.

Um fator de relevância na função é no reconhecimento desse profissional como formador pelo grupo docente. Esse aspecto está diretamente associado ao tempo de permanência do coordenador pedagógico na unidade escolar. Nessa rede de ensino, por diversos fatores, os coordenadores pedagógicos transitam entre escolas durante o período em que desempenham a função.

Muitos têm sido os desafios desses profissionais que assumem a função de coordenadores pedagógicos na rede de Diadema. Há uma grande busca pela consolidação desse papel nas escolas, para que esse profissional seja reconhecido como formador,

articulador e mediador dos processos formativos dos professores. Tem-se constantemente perseguido alternativas para conciliar e equilibrar as diversas demandas da rotina escolar e apoio / acompanhamento aos professores para seu desenvolvimento profissional (OLIVEIRA, 2009).

A constituição desse papel tem acontecido dia a dia, por meio das ações desempenhadas por esse profissional e nas relações estabelecidas junto aos professores, crianças, gestão, funcionários e toda comunidade escolar. À medida que articula e apoia os processos formativos, consolida parcerias e fomenta a reflexão permanente da prática.

Especificamente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esse profissional tem um grande desafio nos processos formativos e reflexivos, na busca de uma prática que seja coerente com a concepção de infância posta nos documentos legais da Educação Infantil - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, além de desempenhar uma importante função no processo contínuo da revisão e construção do Projeto Político-Pedagógico participativo nas escolas (PPPP).

Sobre esses desafios, Proença (2018, p.23) afirma que

[...]para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridades e confrontos com as ideias alheias, que criem um 'código' de referência aos que fazem parte do grupo.

O reconhecimento do coordenador pedagógico, como parte do grupo, é um fator extremamente importante para o estabelecimento da parceria necessária para mobilizar os processos formativos.

A constituição do coordenador pedagógico como formador passa por um processo reflexivo do próprio profissional e de todos envolvidos. Sobre a busca de sentido da ação formadora, Placco enfatiza que

a construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades. (PLACCO, 1994, p. 68).

Para que o coordenador pedagógico consiga atuar na unidade escolar desempenhando suas principais funções, faz-se necessário que esse profissional esteja em uma permanente reflexão sobre sua atuação.

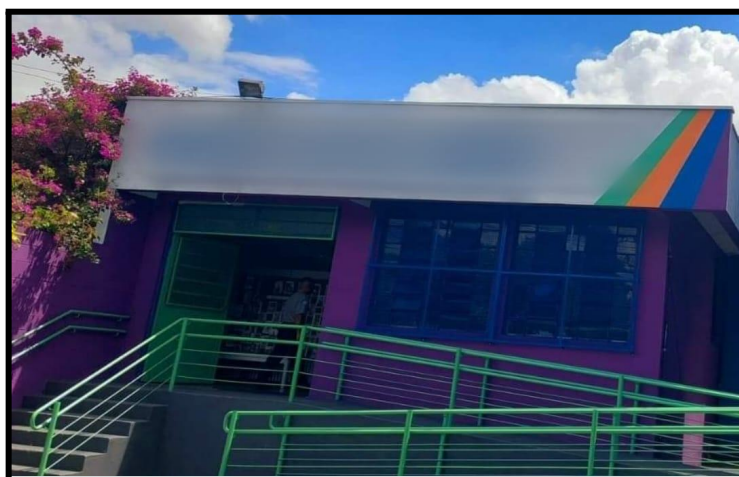


### 3 O UNIVERSO DA PESQUISA E O PERCURSO FORMATIVO

Nesta seção apresentamos a caracterização da EMEB Novo Bosque, dos participantes da pesquisa com os critérios para essa escolha, bem como a historização do percurso formativo na unidade pesquisada, com a elucidação dos caminhos encontrados para a construção do percurso e a apresentação de uma carta de intenções formativas da coordenadora pedagógica. Apresentamos também a discussão das teorias e estratégias que direcionam as ações formativas em contexto, as possibilidades do percurso formativo em tempos de pandemia com as estratégias utilizadas e os caminhos encontrados para reinventar os momentos formativos, ancorados na perspectiva de uma formação participativa e em contexto. Ainda nesta seção abordamos a investigação e reflexão sobre a prática para construção de sentidos e novos caminhos, com um aprofundamento da conceitualização da formação em contexto, de acordo com Oliveira-Formosinho, e denominações diferentes utilizadas por outros autores como Imbernón, Nóvoa e Placco, que trazem nomenclaturas diversas, mas carregam conceitos semelhantes. Abordamos também a documentação pedagógica como estratégia para ressignificação e transformação das práticas dos professores. Finalizando a seção, abordamos a importância do processo formativo também com as famílias como parte importante da documentação pedagógica.

#### 3.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOVO BOSQUE

**Figura 1** - EMEB Novo Bosque



Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2021 - EMEB Novo Bosque<sup>5</sup> (Nome Fictício)

---

<sup>5</sup> A atribuição do nome fictício da escola “EMEB Novo Bosque” deu-se pela mudança de concepção dos professores ao longo da pesquisa. Passaram a utilizar com maior frequência e consciência os espaços externos e de natureza presentes na escola.

Os dados a seguir foram obtidos a partir da pesquisa do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar e dos conhecimentos da coordenadora pedagógica que faz parte da gestão da instituição há dois anos e é a pesquisadora desta dissertação.

A Escola Municipal de Educação Básica Novo Bosque está situada na cidade de Diadema e atende a dois segmentos diferentes: Educação Infantil, no período da manhã e da tarde e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. No ano de 2021, contou com aproximadamente 380 crianças atendidas e 200 estudantes da EJA.

A atividade econômica da região é composta por comércio variado, agência bancária, feiras livres, correio e pequenas empresas dos mais variados ramos de atividades. As moradias são, em grande parte, inacabadas, originadas de núcleos habitacionais que foram se desenvolvendo até formarem pequenas vilas. De acordo com o censo demográfico, o bairro Canhema possui 2.050 km<sup>2</sup> com 26.424 pessoas. No final de 2002, a comunidade local conquistou um espaço de reivindicação antiga com a inauguração do Parque da SANED com brinquedos e uma pista para caminhada com equipamentos de ginástica, espaço muitas vezes utilizado pela unidade escolar.

Trata-se de uma comunidade carente. Muitos de seus membros encontram-se desempregados ou trabalhando na economia informal. Muitas mulheres são arrimos de família e um grande número delas exerce concomitantemente a função de dona de casa.

Quanto às instituições de atendimento ao público, o bairro apresenta:

- Esporte: Centro poliesportivo
- Cultura: Centro Cultural Canhema, Casa do Hip Hop e Biblioteca Pública.
- Saúde: UBS Jd. Canhema, Hospital Infantil (bairro vizinho) e Santa Casa de Misericórdia com atendimento médico, fisioterapia, psiquiatria, odontologia e creche.
- Educação – Quatro Escolas Estaduais: duas de Ensino Fundamental - Anos iniciais e duas de Ensino Fundamental - Anos finais e Ensino Médio, a Creche Lar do Alvorecer, Creche Santa Casa, Creche Perseu, Creche Espaço Solidário III e a Escola Técnica SENAI.

A EMEB Novo Bosque foi inaugurada em 07 de fevereiro de 1988, depois de reivindicações da população que já participava de forma ativa na história da cidade. A população do bairro organizou-se e reivindicou a escola, pois nessa época a única escola que atendia crianças de cinco e seis anos era distante do bairro Canhema e contava com poucas salas para atender a demanda.

De acordo com pesquisas realizadas com a comunidade escolar, chegou-se à conclusão de que a procura desse espaço educativo era necessária, devido à baixa escolaridade das mães

e à falta de instrução da família sobre o desenvolvimento infantil e a necessidade de alfabetização dos adultos.

Por dezoito anos, a EMEB Novo Bosque atendeu crianças de cinco e seis anos. O prédio possuía apenas quatro salas de aula, um pequeno parque, um pátio com um palco, uma sala próxima ao parque que era utilizada como biblioteca e a antiga casa do caseiro que foi reformada para atender à quinta sala. Eram atendidas crianças de cinco e seis anos em dois períodos (manhã e tarde) e, durante cinco anos, como aumentou a procura por vagas, foi necessário criar mais um período no intermediário com crianças de quatro anos. Porém, mesmo aumentando um período, a demanda continuava crescendo e havia uma enorme lista de espera para crianças de quatro anos.

No período da noite, ocorria o atendimento da Educação de Jovens e Adultos com duas salas de Alfabetização e duas de Pós-Alfabetização. Os estudantes eram moradores próximos da escola, alguns eram pais dos alunos da Educação Infantil, com grande necessidade de alfabetizar-se, a maioria vinda da região Nordeste, tendo uma situação econômica bastante difícil.

Em 2006, a escola passou por reforma e ampliação e, em dezembro do mesmo ano, a escola ampliada foi entregue à população com mais três salas de aula com espaço adequado para atender 32 crianças e/ou estudantes em cada sala. Há também um amplo espaço para a biblioteca, um ateliê, uma sala de vídeo, mais quatro banheiros, um banheiro para deficiente físico e a entrada da escola com rampa e um elevador.

No ano de 2014, houve uma mudança significativa no atendimento: o corte etário. As crianças chegavam três meses antes para frequentar as turmas de fase I (quatro anos). Essa mudança levou a instituição a repensar o atendimento que seria prestado a partir de então. A adaptação com essas crianças foi sentida por todo o grupo e pelas famílias, que vieram com muitos anseios e dúvidas. O choro, o sono das crianças vindas da creche, os objetos de apego e a mudança de rotina foram os elementos que permearam esse período e levaram o grupo a estudar estratégias para melhor acolher essa nova clientela.

Outra mudança sentida ao longo do ano de 2014 foi a implantação do sistema SESI,<sup>6</sup> com a intenção de unificar o ensino no município, trazendo propostas únicas para as turmas da Fase I e Fase II que passaram a utilizar o livro didático. O sistema SESI de ensino foi adotado pela rede de Diadema até o ano de 2018.

---

<sup>6</sup> A parceria da Secretaria Municipal de Educação de Diadema com o Sistema SESI de Ensino trouxe para a rede formações externas para coordenadores pedagógicos e professores e material didático para crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental.

Um fator positivo para a equipe foi a chegada da Coordenadora Pedagógica no ano de 2013, contribuindo com as questões pedagógicas da escola em parceria com a direção e professores, com foco diretamente na aprendizagem das crianças e estudantes.

No ano de 2019, foram realizados grupos de trabalho na Rede Municipal para revisão da Proposta Curricular, movimento que teve como intenção a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi um ano de grandes reflexões para a construção do currículo do município de Diadema.

Momentos para reflexão com discussões sobre o currículo foram promovidos por meio de palestras com a rede de professores, oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal de Educação de Diadema (SEMED), para todos os segmentos da Educação com sua continuidade em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) nas escolas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica e direção escolar.

Durante o ano de 2017, a escola passou por uma importante reforma do parque: colocação de areia, conserto de alguns brinquedos e uma parede de azulejo para pintura. Um espaço que era utilizado como arquivo morto foi transformado em uma brinquedoteca com recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a compra dos brinquedos, evidenciando o esforço da gestão escolar na organização dos ambientes para que se tornassem acolhedores e funcionais. A cozinha também passou por reforma, com a troca dos revestimentos, tomadas, interruptores e revitalização da dispensa.

No atendimento realizado em 2022, a escola contava com 13 turmas de Educação Infantil parcial, sete turmas no período da manhã (quatro turmas de quatro anos - Fase I e três turmas de cinco anos - Fase II) e seis turmas no período da tarde (cinco turmas de quatro anos - Fase I e duas turmas de cinco anos - Fase II).

Nas turmas da EJA, foram atendidas sete turmas no período noturno, entre EJA I - anos iniciais do Ensino Fundamental - e EJA II - anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação ao espaço físico, a escola conta com sete salas de aula que são utilizadas pelos dois segmentos atendidos na unidade. Devido a essa característica, o mobiliário é composto por mesas individuais, uma ampla biblioteca com solário, ateliê de arte, parque, refeitório, sala de brinquedos (local utilizado para guardar materiais, pois não há espaço para comportar uma turma toda), uma sala de vídeo que, desde 2021, não é mais utilizada para esse fim e está sendo transformada em depósito de materiais pedagógicos, depósito de materiais de limpeza, secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica (construída no ano de 2021), sala que está sendo projetada para a construção de uma cozinha experimental, pátio (junto com refeitório), parede de azulejo próxima ao parque, seis banheiros para crianças e

estudantes, banheiro dos funcionários, copa, cozinha, sala dos professores e estacionamento. Em 2021, foi constituído um espaço para composição de acervo de materiais de largo alcance, com a implementação de arrecadação permanente, estratégia para apoiar o trabalho pedagógico dos professores na perspectiva da abordagem projetual, tema que será abordado posteriormente nesta pesquisa. Essas mudanças ocorreram por influência da constituição da identidade da escola, a partir das formações realizadas pela coordenação pedagógica.

Quanto aos recursos humanos, atualmente a unidade conta com quarenta e um funcionários, conforme segue:

**Quadro 2 - Funcionários da EMEB Novo Bosque**

<b>QUANTIDADE</b>	<b>CARGO / FUNÇÃO</b>
13	Professores titulares da Educação Infantil
1	Professor módulo - período da manhã
1	Professora readaptada - período da tarde
2	Professores que suplementam para acompanhamento das crianças da Educação Especial
9	Professores titulares da Educação de jovens e adultos
3	Professores em substituição da Educação de Jovens e adultos
2	Agentes de cozinha
4	Apoio da limpeza (Frente de trabalho)
2	Apoio da portaria (Empresa terceirizada)
1	Agente administrativo
1	Coordenadora pedagógica
1	Vice-diretora
1	Diretora
1	Supervisora escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Quadro 3 - Organização das turmas**

<b>TURMAS 2022</b>			
QUANTIDADE	FASE	NÚMERO DE CRIANÇAS / ESTUDANTES POR TURMA	PERÍODO
4	FASE I (4 ANOS)	28	MANHÃ
3	FASE II (5 ANOS)	32	
3	FASE I (4 ANOS)	28	TARDE
3	FASE II (5 ANOS)	32	
1	EJA ALFABETIZAÇÃO	22	NOITE
2	EJA PÓS ALFABETIZAÇÃO	15	
4	EJA II (5ª A 8ª SÉRIE)	14	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2022

**Quadro 4 - Quadro de professores da Educação Infantil - EMEB Novo Bosque**

<b>Quadro de professores Educação Infantil</b>				
ORDE M	SITUAÇÃO FUNCIONAL	ESCOLARIDADE	TEMPO NA PMD	TEMPO NA UE
1	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 4 a 6 anos
2	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 4 a 6 anos
3	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 4 a 6 anos
4	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 4 a 6 anos
5	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 4 a 6 anos
6	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 7 a 11 anos
7	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 7 a 11 anos
8	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	De 7 a 11 anos
9	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	Acima de 22 anos	Acima de 10 anos

10	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	De 17 a 21 anos	Acima de 10 anos
11	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	De 11 a 16 anos	Acima de 10 anos
12	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	De 11 a 16 anos	Acima de 10 anos
13	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	De 11 a 16 anos	Acima de 10 anos
14	Estatutária	Pós-graduação Lato sensu	De 11 a 16 anos	Acima de 10 anos

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2022

**Quadro 5** - Quadro de funcionários - EMEB Novo Bosque

<b>Quadro de funcionários</b>		
Função	Quantidade	Situação funcional
Agente administrativo	1	Estatutária
Auxiliar de limpeza	5	Frente de trabalho
Zeladores	2	Terceirizado
Agente de cozinha	4	CLT / Estatutária
Agente de apoio escolar <sup>7</sup>	5	CLT
Estagiários	1	CLT
Diretora	1	Estatutária
Vice-diretora	1	Estatutária
Coordenadora pedagógica	1	Estatutária
Supervisora escolar	1	Estatutária

Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2022

A gestão escolar é composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica e tem como premissa o acolhimento e a participação de toda comunidade escolar. Por meio da observação e escuta atenta, procura colocar em prática boas estratégias, para que as ações da

<sup>7</sup> Funcionários com nível médio de escolaridade que realizam apoio à inclusão escolar - Início na PMD e na UE em março/2022.

escola sejam qualificadas e colaborativas. Semanalmente, são realizadas reuniões da gestão para avaliar pontualmente as fragilidades e potencialidades do processo e traçar ações necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho, com o subsídio e o apoio necessário da gestão. A supervisora da unidade realiza visitas periódicas para tratar de questões administrativas com a direção escolar, mas não existe interlocução com a coordenação pedagógica para acompanhamento do trabalho pedagógico que é realizado.

Semanalmente acontece o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), composto por duas horas semanais, dentro da carga horária do professor, momento privilegiado para formações, estudos e planejamento. Posteriormente abordaremos com profundidade a organização e objetivos desse momento formativo.

Existe uma divisão das responsabilidades entre os membros da gestão, como segue especificado no quadro abaixo, porém todos estão sempre disponíveis para acolher demandas e necessidades urgentes, para o posterior encaminhamento necessário.

**Quadro 6 - Ações da gestão escolar**

<b>Ações Propostas</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Cronograma</b>
Burocracia funcional (biometria, HA dos professores, folhas de frequência das bolsistas e estagiários, horários da EJA)	Diretora: (Biometria) Vice: (HA; Folha das bolsistas e estagiárias; horários da EJA)	Todos os meses
PDDE (sistema de processo eletrônico)	Diretora	Todos os meses (prestação de contas)
Conselho (comunidade, professores e funcionários).	Diretora, Vice e CP	Trimestral e/ou extraordinárias
Administrativo escolar (Acúmulos, matrículas, matrículas, sistema SED, CENSO)	Diretora e Vice-diretora: (a combinar conforme chegam demandas)	Durante todo o ano
Relatórios de teletrabalho (Ler, acompanhar e dar devolutiva quando necessário)	Diretora, Vice e CP	Semanal
Acompanhamento de todos os grupos de <i>WhatsApp</i>	Diretora, Vice e CP.	Diariamente
Acompanhamento de interação das famílias com a escola	Diretora, Vice e CP	Diariamente
Acompanhamento de propostas relativas à educação especial	Diretora, Vice e CP	Durante todo o ano
Orientações às dúvidas dos professores		Durante todo o ano letivo



Plantões - 1º semestre 2021	Diretora, Vice e CP	Semanal (a combinar rodízio)
Atendimentos às dúvidas das famílias	Diretora, Vice e CP	Diariamente
Acompanhamento de orientações da secretaria de educação	Diretora, Vice e CP	Diariamente
Acompanhamento das reuniões de pequenos grupos.	Diretora, Vice e CP	De acordo com calendário
Planejamento, organização e condução das reuniões de acompanhamento	CP	Mensalmente
Acompanhamento das reuniões das professoras com as famílias	Diretora, Vice e CP	De acordo com calendário
HTPCs (Discussão da pauta e acompanhamento)	Diretora, Vice e CP	Semanal
Planejamento, organização e condução do HTPC	CP	Semanalmente
Busca por parcerias para melhorias estruturais da escola.	Diretora e Vice	Durante todo o ano letivo
Redes sociais (Facebook e Youtube)	Diretora e Vice:(Facebook) CP: (Youtube)	2x na semana
Acompanhar as reuniões com pais	Diretora, Vice e CP	De acordo com calendário
Plano de aplicação de recursos	Diretora e Vice	De acordo com calendário e recursos
Projeto Político-Pedagógico	Diretora, Vice e CP	Até final de maio
Comunicados para a comunidade escolar	Diretora e Vice	Quando necessário
Mensagem formativa para as famílias	CP	Toda sexta-feira
Reunião de estudo – Parcial	CP	Semanalmente
Criação do documento base no drive para planejamento das propostas por fase (Parcial)	CP	Quinzenalmente
Criação dos <i>forms</i> base no drive para planejamento das atividades da EJA	CP	Quinzenalmente
Acompanhamento do planejamento quinzenal	CP	Durante toda sua produção em todos os grupos de teletrabalho
Planejamento do conselho	CP	Trimestralmente
Planejamento do pré-conselho EJA	CP	Abril e setembro
Planejamento conselho EJA	CP	Julho e novembro
Postagem das atividades no Portal de Educação	CP	Quinzenalmente

Planejamento HTPC – Parcial e EJA	CP	Semanalmente
Apoio individual para os professores nas intervenções e propostas nos grupos	CP	Diariamente
Agenda semanal de trabalho remoto	CP	Semanalmente
Atualização dos <i>padlets</i> (Informações do teletrabalho / Orientações / Educação Especial)	CP	Semanalmente
Leitura dos relatórios do teletrabalho Devolutiva para o planejamento do professor	CP	Semanalmente
Postagem das propostas nos grupos do <i>WhatsApp</i>	CP	Quinzenalmente / Semanalmente EJA
Acompanhamento dos <i>padlets</i> das turmas	CP	Semanalmente
Montagem do documento de evidência do trabalho EJA	CP	Semestralmente
Relatórios individuais – Parcial	CP	Trimestralmente
Tutoriais para auxílio dos professores (Ferramentas tecnológicas)	CP	Quando necessário
Acompanhamento <i>padlet</i> EJA	CP	Semanalmente
Planilhas de acompanhamento (Organização da planilha / orientações e envio)	CP	Mensalmente
Indicações de estudo	CP	Semanalmente

Fonte: Quadro elaborado pelas gestoras da EMEB Novo Bosque para atender o contexto vivenciado em 2021 (Pandemia Covid-19) - Fonte (PPP EMEB Novo Bosque 2021)

Trimestralmente, ocorrem as reuniões com as famílias que são momentos planejados pela gestão da escola em parceria com os professores para o fortalecimento da parceria escola e família. É um momento muito oportuno para que se apropriem de forma significativa da concepção da escola e construam, a concepção de infância que a unidade escolar busca como comunidade escolar. Como estratégia, são utilizadas documentações do trabalho realizado no período (vídeos, painéis, portfólios) que evidenciam o fazer pedagógico, dando visibilidade para a potência das ações das crianças no espaço escolar, visitação dos espaços da escola, vídeos, textos e conversa sobre o relatório da criança, documento que conta o percurso vivido pela criança em determinado período. Nessas reuniões, tem-se uma média de participação de 60 a 70% das famílias.

Anualmente, acontece a revisão do Projeto Político-Pedagógico participativo (PPPP) pela equipe escolar. São revisadas as concepções, objetivos e metas do ano, assim como a inclusão de informações importantes para historicizar o percurso vivenciado pela comunidade

escolar. O direcionamento desse movimento é realizado pela gestão escolar nos momentos formativos (Reuniões pedagógicas e HTPCs); após discussões e sistematizações, as atualizações passam a compor o PPP. Com as metas definidas, são realizadas as assembleias com toda comunidade para validação, exclusão ou inclusão de sugestões levantadas. A proposta da realização das assembleias<sup>8</sup> iniciou-se no ano de 2021, com direcionamento da Secretaria de Educação como estratégia para viabilizar a participação de toda comunidade em uma gestão democrática. Na assembleia, a direção escolar expõe o plano de aplicação para uso da verba, assim como também são realizadas as prestações de contas dos gastos do período anterior. A coordenação pedagógica apresenta a proposta pedagógica da escola.

Os grupos do *WhatsApp* tornaram-se, no período da pandemia, importantes ferramentas para estabelecer vínculos e comunicação com as famílias. A escola possui um grupo para cada turma com a administração da professora, gestão e agente administrativo que foi amplamente utilizado no período remoto para o envio de propostas de atividades para realização em casa. Há ainda um grupo geral por fase. Nesse caso, o grupo é fechado para postagem das mensagens apenas pelos administradores (gestão e agente administrativo). Nesse grupo, as famílias recebem avisos importantes sobre o funcionamento da escola e o calendário mensal com as principais ações, eventos e dias em que não haverá aula. Por meio desse grupo, a coordenadora pedagógica realiza também uma ação formativa com as famílias, com o envio de mensagens formativas toda sexta-feira, com reflexões importantes sobre Infância, Educação Infantil e Desenvolvimento Infantil.

Ao final do ano letivo, nas últimas reuniões pedagógicas e com as famílias, é realizada uma retomada do percurso vivenciado no ano e avaliado o trabalho desenvolvido. Esse movimento tem o objetivo de levantar importantes indicadores para qualificar o trabalho desenvolvido em um movimento democrático e participativo. Os apontamentos da reunião e dados obtidos pela avaliação, via *Google forms*, são tabulados pela equipe gestora para direcionamento das ações, elaboração do plano de trabalho e estabelecimento de metas para o próximo ano.

---

<sup>8</sup> As assembleias são momentos planejados pela gestão em parceria com os professores para viabilizar a participação de toda comunidade escolar na definição de metas e objetivos da unidade escolar. Uma importante oportunidade de avaliação institucional com a participação de toda comunidade escolar.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção das professoras participantes da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: tempo superior a 20 anos de atuação na Educação Infantil; professores que estiveram presentes na EMEB pesquisada durante todo o período de formação que está sendo analisado nesta pesquisa e a atuação em diferentes períodos. Tínhamos intenção de selecionar professores com e sem acúmulo de cargo, considerando-se esse um fator importante para a pesquisa, porém, neste ano, a escola investigada conta somente com professores que acumulam cargos.

As professoras participantes receberam nesta pesquisa a denominação de P1, P2, P3 e P4 (Nomes de árvores frutíferas existentes na escola - Amoreira, Mangueira, Pitangueira e Ameixeira), a fim de preservar a identidade das profissionais, que são funcionárias efetivas na Escola Municipal de Educação Básica, cujo nome fictício empregado aqui é EMEB Novo Bosque.

**Quadro 7** - Identificação dos participantes da pesquisa

NOME	SEXO <sup>9</sup>	IDADE	TURMA QUE LECIONA EM 2022	FEZ MAGISTÉRIO	ANO DE CONCLUSÃO	GRADUAÇÃO / ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO / ANO DE CONCLUSÃO
Amoreira <b>P1</b>	F	47 anos	Fase II	SIM	1993	Licenciatura em Pedagogia 2003	Psicomotricidade - 2014 Arte na educação - 2017
Pitangueira <b>P2</b>	F	46 anos	Fase II	SIM	1994	Licenciatura em Pedagogia 2000	Psicopedagogia 2003
Mangueira <b>P3</b>	F	47 anos	Fase I	SIM	1993	Bacharelado em Matemática - 1998 Licenciatura em Matemática - 1999 Pedagogia - 2006	Psicopedagogia - 2004, Educação Infantil - 2012
Ameixeira <b>P4</b>	F	44 anos	Fase II	SIM	1995	Licenciatura em Pedagogia 2010	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de formulário (*Google forms*) enviado para as participantes

<sup>9</sup> De acordo com quadro 7, todas as participantes são do sexo feminino, dessa forma, serão identificadas somente como “professoras” no decorrer desta pesquisa.

**Quadro 8** - Atuação profissional dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA PREFEITURA DE DIADEMA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA "EMEB NOVO BOSQUE"	TEM ACÚMULO DE CARGO?	JÁ ATUOU EM OUTROS SEGMENTOS OU FUNÇÕES?
<b>P1 - Amoreira</b>	26 anos	24 anos	24 anos	10 anos	SIM	Não
<b>P2 - Pitangueira</b>	28 anos	26 anos	26 anos	22 anos	SIM	Estado com Ensino Fundamental
<b>P3 - Mangueira</b>	28 anos	28 anos	28 anos	15 anos	SIM	Sim, 1 ano e 6 meses como ATP (Assistente técnico pedagógico)
<b>P4 - Ameixeira</b>	26 anos	25 anos	26 anos	4 anos	SIM	Sim (Em funções na secretaria de Educação)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de formulário (*Google forms*) enviado para as participantes

### 3.3 RECUPERANDO A MEMÓRIA DO PERCURSO FORMATIVO DA EMEB NOVO BOSQUE <sup>10</sup>

*[...]Dependemos sempre do outro, que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade [...].*

(Madalena Freire, 2008, p.25)

<sup>10</sup> Esta seção e as subsequentes serão escritas na primeira pessoa do singular, pois busco historicizar o percurso formativo do grupo de professores que coordeno.

### 3.3.1 Constituição do grupo

O percurso formativo só foi possível ser vivido, pois ocorreu um ir e vir entre o individual e o coletivo, no movimento de olhar a própria história e confrontar com a história coletiva do grupo constituído e do contexto vivenciado.

O início dessa jornada deu-se juntamente com o período em que houve a necessidade do ensino remoto, devido à pandemia imposta pelo COVID-19, no início do ano de 2020. O grupo já estava constituído, porém, em decorrência de situações do cotidiano, poucos professores trabalhavam em parceria ou tinham a oportunidade de conhecer a prática do colega. A correria imposta pela rotina apressada levou o grupo a um fazer pedagógico naturalizado e isolado.

Esse momento de reclusão e o contato por meio de grupos virtuais e reuniões por chamada de vídeo possibilitou uma pausa para refletir sobre como estava sendo vivido o tempo na escola com as crianças e, a partir desse momento de suspensão, eu, como coordenadora pedagógica do grupo, fiz um convite para trilharmos um caminho de reflexão e estudo sobre o que já era vivenciado, para a resignificação de algumas práticas tanto no atendimento remoto, quanto no esperado retorno presencial. A estratégia utilizada foi a documentação pedagógica.

O ponto inicial das nossas reflexões foi sobre a automatização das ações, marcadas pela correria do tempo cronológico. O ano mal havia começado, estávamos no mês de março e os professores já estavam sendo envolvidos por uma rotina costumeira. Fátima Freire Dowbor nos alerta sobre o perigo de sermos envolvidos por esse cotidiano sem reflexões:

O cotidiano tem capacidade de nos grudar ao chão como se sob nossos pés houvesse cola, fazendo-nos permanecer no aqui e agora da concretude que estamos a viver. (DOWBOR, 2008, p. 69-70)

Essa situação cotidiana levou a uma grande dificuldade de distanciamento da vivência para poder percebê-la, reconhecê-la como nossa e ver o que dela queríamos que permanecesse e o que queríamos mudar e transformar.

Embora estivéssemos vivendo um período nunca experimentado antes, tivemos a oportunidade de manter um distanciamento da prática e passar por movimentos de reorganização do grupo, para estruturar o trabalho remoto em meio às incertezas e inseguranças.

Precisávamos nos conectar por um fio invisível por meio dos recursos digitais para que as crianças fossem alcançadas no atravessamento de uma situação nunca vista. As portas da escola estavam fechadas, mas tínhamos a missão de manter suas ações e estabelecer vínculos com as crianças e famílias. Para conseguir tal intento, unimos forças e o grupo permaneceu muito mais próximo.

Os agrupamentos ocorreram de diversas formas, por fases, em duplas, por período de trabalho, com toda equipe. Realizamos um “movimento pendular” (DOWBOR, 2008) como instrumento metodológico no processo de construção - um movimento constante de ir e vir do coletivo - para o fortalecimento do grupo e para o individual, para que todos se sentissem cuidados e acompanhados em um período tão singular.

Esses diferentes momentos permitiram ao grupo se conhecer, trocar experiências e estar em contato, mesmo que a distância, com parceiros que não tinham o hábito de conversar.

Os estudos começaram a acontecer por meio de um convite e assim, com a extensão do período de trabalho remoto, nossos encontros virtuais ficaram mais frequentes e estabelecemos uma rotina semanal de estudos, com muitas reflexões sobre a prática que no momento estava suspensa, ocorrendo pela mediação tecnológica de forma remota.

Como estratégia para conhecer o grupo e conseguir conduzir o trabalho remoto, houve um planejamento para o acompanhamento de todo grupo, no individual e no coletivo. Segundo Dowbor (2008, p. 71), “esse desafio não é fácil de ser vivido[...] requer um estar presente sem que sufoque o outro e, ao mesmo tempo, um estar ausente que não represente um abandono dele”.

Tivemos tempo para conversar sobre as angústias e inquietações decorrentes do período de incertezas que estávamos atravessando. Buscamos coletivamente caminhos para manter a escola viva na vida das crianças.

O convite para trilhar o percurso de estudo foi muito bem acolhido e abraçado pelo grupo. A partir da análise das discussões que havíamos realizado e pelo levantamento das necessidades formativas, foi feita a escolha para a realização de um estudo aprofundado sobre documentação pedagógica, com o objetivo de transformar as relações entre adultos e crianças, reduzir as lacunas que encontramos entre as teorias e os discursos decorados oriundos dos documentos legais da Educação Infantil e as ações do cotidiano da instituição. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) apontam os diferentes papéis que a documentação pedagógica assume na Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia dos direitos das crianças e dos profissionais:

- 1 - Desconstrução da pedagogia convencional e reconstrução de uma pedagogia participativa;
- 2 - A prática testemunhal como práxis de descoberta da criança;
- 3 - Reconceitualização da imagem de criança;
- 4 - A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação;
- 5 - O diálogo da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação com os propósitos das crianças;
- 6 - O diálogo dos propósitos das crianças com a intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação com a exigência da reconstrução da mediação pedagógica;
- 7 - O papel da documentação pedagógica na planificação solidária e na ação pedagógica;
- 8 - O papel da documentação na diferenciação pedagógica;
- 9 - O papel da documentação pedagógica na monitorização da ação docente garantindo os direitos da criança.

Durante todo o período de trabalho remoto, realizamos reuniões de estudo semanais, com encontros pelo *Google Meet*, que foram momentos de muitas reflexões. Uma das estratégias utilizadas para os momentos de estudo foi o olhar e a reflexão sobre a própria prática, confrontando com a imagem de criança que está posta nos documentos legais para perceber se o fazer pedagógico estava situado na pedagogia transmissiva ou na Pedagogia-em-participação. A partir dessas reflexões, fomos desvendando no percurso da Educação Infantil vivenciada no município os motivos para as práticas que nos constituem como professores.

Imbernón (2011, p. 51) aponta que a formação permanente deve ter como “base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes [...] realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Nesse movimento de reflexão sobre a prática, seguimos de março de 2020 a agosto de 2021 de forma remota. Com o retorno presencial gradual, passamos a manter os encontros semanais de forma virtual e presencial e, a partir de abril de 2022, apenas presencial.

Os pressupostos que permearam o processo formativo mantiveram estreita relação com o estudo da documentação pedagógica considerando os seguintes aspectos: um olhar singular para cada professora; observação do contexto em que cada uma está inserida;



abertura para o diálogo e escuta; tempo para o processo de cada uma. Quando trata do fazer pedagógico docente, Dowbor traz dois aspectos, são eles: o contexto individual (específico) e o do grupo (genérico). O genérico propõe questionamentos como: Que concepção de mundo tem o professor? Quais são seus valores? No que acredita? Que concepção de criança possui? Como percebe sua profissão de professor? Já o específico levanta outros dados: Qual é sua história de vida? Quem é ele? Como ensina? Como aprende? Qual é seu modelo de aprendizagem? (Dowbor, 2008, p. 88).

Nossos estudos, reflexões e percurso foram atravessados pela leitura do livro: *Quem educa marca o corpo do outro*, de Fátima Freire Dowbor. Entendo que foram os momentos que emergiram das nossas vivências, a partir dessa leitura, as reflexões que realizamos juntas e o compartilhamento de experiências de vida e profissão que me permitiram acessar as professoras e me inserir no grupo, considerando que a minha chegada a esta unidade escolar ocorreu em março de 2020.

Foram momentos de escuta, empatia e respeito pela história do outro para, então, partir para a resignificação das práticas.

### 3.4 AS JANELAS VIRTUAIS QUE SE ABRIRAM

*A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar  
Mas não se encontrou em mim  
Mas não se reconheceu*  
(Allan Dias e Tiago Corrêa)<sup>11</sup>

**Figura 2** - Foto das janelas das professoras



Fonte: Acervo da pesquisadora

Abrimos a janela das lembranças para reviver coletivamente momentos marcantes da infância, resgatamos da memória a experiência do que foi vivido por cada uma de nós, tivemos a oportunidade de reviver a emoção de subir na árvore, brincar com os amigos na rua, fazer comidinha, criar bonecas de espigas de milho e tantas outras memórias a partir das falas em nossos encontros síncronos. Esse foi nosso ponto de partida para refletir sobre as infâncias. Pensar sobre o que nos constitui, sobre a nossa história, o que pulsa em nossas ações e o que já foi vivido e estava adormecido.

---

<sup>11</sup> Componentes do duo musical Reverb poesia,

Uma das formas de comunicação do grupo de professores e gestão no contexto da pandemia de Covid-19 foi o aplicativo de mensagens instantâneas. Uma forte relação foi sendo construída neste contexto virtual. Nos grupos de trabalho, fomos buscando e criando estratégias para alcançar as crianças. A aproximação do grupo, que ocorreu mesmo a distância, fez com que muitas reflexões sobre a infância e a prática docente fossem debatidas nesse coletivo. Assim como o professor precisa estruturar seu planejamento docente a partir do cotidiano vivo das crianças, de suas relações, falas e ações, na posição de coordenadora pedagógica do grupo também utilizei esses fundamentos como fios para constituir uma trama, considerando o contexto vivenciado pelo grupo e as necessidades que se apresentavam. Estávamos constituindo uma nova forma de encontro. A relação do grupo foi estabelecida por meio da tela do computador, pela abertura de novas e inusitadas janelas virtuais. A principal intenção formativa foi sensibilizar os professores para dar início a uma importante reflexão sobre Concepção de Infância e Educação. Como estratégia foi utilizada a música *A criança que eu fui um dia* - de autoria de Reverb poesia. Na ocasião, foi apresentado para o grupo um vídeo com fotos de infância das professoras. Essa sensibilização foi um gatilho para acionar memórias individuais subjetivas e fazer reflexões no coletivo, contrastando com o que as crianças vivenciam hoje na escola. Nessa direção, Josso (2004, p. 41) afirma: “A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente”.

Estávamos nesse momento refletindo sobre o passado para criar futuros possíveis. Diante de uma pandemia que se instaura será que o primordial estava sendo garantido para as crianças no cotidiano da escola? A criança estava sendo vista em sua integralidade? O presente estava sendo vivido, pela criança, ou havia uma preocupação com a criança que ela será? Acreditávamos verdadeiramente na potência das crianças?

Essas e outras questões foram refletidas e discutidas pelo grupo. Após cada encontro formativo - ou reuniões de estudo, como passamos a chamar depois de um certo tempo o processo formativo -, inquietações e “desacomodações” iam surgindo e intensificando-se.

Nossas reuniões que até então não tinham uma regularidade definida, passaram a ser semanais. Todo caminhar do ano de 2020 direcionou nossos estudos para o aprofundamento da documentação pedagógica. No início do ano de 2021, foi apresentada para o grupo a carta de intenções formativas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A escolha pela utilização da carta de intenções formativas e não um plano formativo definido e fechado deu-se pelos pressupostos que alicerçam o percurso formativo proposto, dentre eles a consideração do contexto vivenciado que é dinâmico e a participação de todos que compõem o grupo. A carta se apresenta como uma das estratégias formativas levadas a efeito.

## Carta de intenções – 2021

Fernanda Mota  
Coordenadora pedagógica

### EMEB NOVO BOSQUE

Tivemos grandes avanços no nosso grupo em 2020. Foram muitos desafios e coletivamente encontramos caminhos para tentar garantir o melhor dentro das nossas possibilidades.

Neste ano proponho momentos de estudos sistematizados sobre documentação pedagógica. A escolha do tema se dá pela necessidade de transformação e consciência das práticas na Educação Infantil. Considero a formação em contexto extremamente importante e potente, é onde temos a oportunidade de refletir em grupo sobre a prática alicerçada em muito estudo e teorias.

Terei como princípios a escuta, a parceria, a construção coletiva e a reflexão. Portanto é um plano que tem uma linha a seguir, mas quem dará a direção será o grupo e as necessidades que forem surgindo no percurso.

Na Educação Infantil, usamos muito a metáfora das "Cem linguagens" das crianças e em nosso percurso formativo considerando a homologia dos processos vamos valorizá-las muito no planejamento dos nossos estudos.

Proponho um resgate da história de vida no decorrer dos nossos encontros como estratégia para trazer à tona algumas memórias e ir descobrindo, refletindo de onde vêm nossas crenças, desejos, posturas, formas de viver e se relacionar com o outro. Para isso faremos uma leitura por capítulos do livro: "Quem educa marca o corpo do outro" de Fatima Freire Dowbor - Obra que irá atravessar nossos estudos. Pois como diz Paulo Freire: "Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente".



## Carta de intenções – 2021

Neste percurso formativo acredito na autoria de todas vocês, que a partir das experiências vivenciadas possamos elaborar e produzir novas experiências!

Que tenhamos um olhar reflexivo sobre nosso cotidiano, com as práticas pedagógicas como contexto para problematização, reflexão e aprendizagem, que a pergunta: "Porque fazemos o que fazemos?" seja norte para nossas reflexões.

Assim como as crianças são consideradas produtoras de cultura nós educadores (as) também somos e no nosso fazer docente estamos nos construindo diariamente como professores (as) da primeira infância, construindo conhecimento e fazendo pedagogia. Deixo o convite afetuoso para nos desafiar a escrever diariamente sobre nosso fazer, pois este é o caminho para uma prática reflexiva. que neste processo seja possível nos descobrirmos como autores da nossa prática.

Vou procurar criar estratégias para um ambiente colaborativo, respeitoso, de confiança, com apoio mútuo e escuta sensível.

Espero do grupo disponibilidade para a aprendizagem, busca para descobrir quais são nossos não saberes, abertura para refletir, ressignificar, ousadia para tentar o novo, arriscar-se e acreditar para trilharmos de mãos dadas por um caminho em que se considere as infâncias e se faça educação pública de qualidade.

Espero aproveitarmos a riqueza de ter diversos pontos de vistas, diversas experiências e saberes, pois quanto mais diferentes formos mais oportunidades de aprendizagens teremos.



## Carta de intenções – 2021


*Nóvoa diz sobre a importância desses momentos "A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua".*

*Que juntos possamos encontrar possibilidades para que a teoria se torne prática. E ao colocarmos as práticas para serem discutidas tenhamos abertura para um "confronto generoso" como Rinaldi nos ensina.*

*Espero que nosso repertório se amplie com os compartilhamentos e socializações das ações que cada professora tem realizado.*

*Pretendo fazer o momento de construção coletiva no grupo e paralelamente tentar acompanhar, apoiar, caminhar junto e individualmente. Estamos juntos!!!*

*Que cada um possa ter o desejo despertado para o aprofundamento nos estudos iniciados nos nossos momentos coletivos.*



# Carta de intenções – 2021

Fernanda Mota

Coordenadora pedagógica

EMEB **NOVO BOSQUE**

Plano  
formativo

Avaliar o  
caminho  
pedagógico

Pesquisar a  
própria prática

Rever nossos  
saberes e não  
saberes

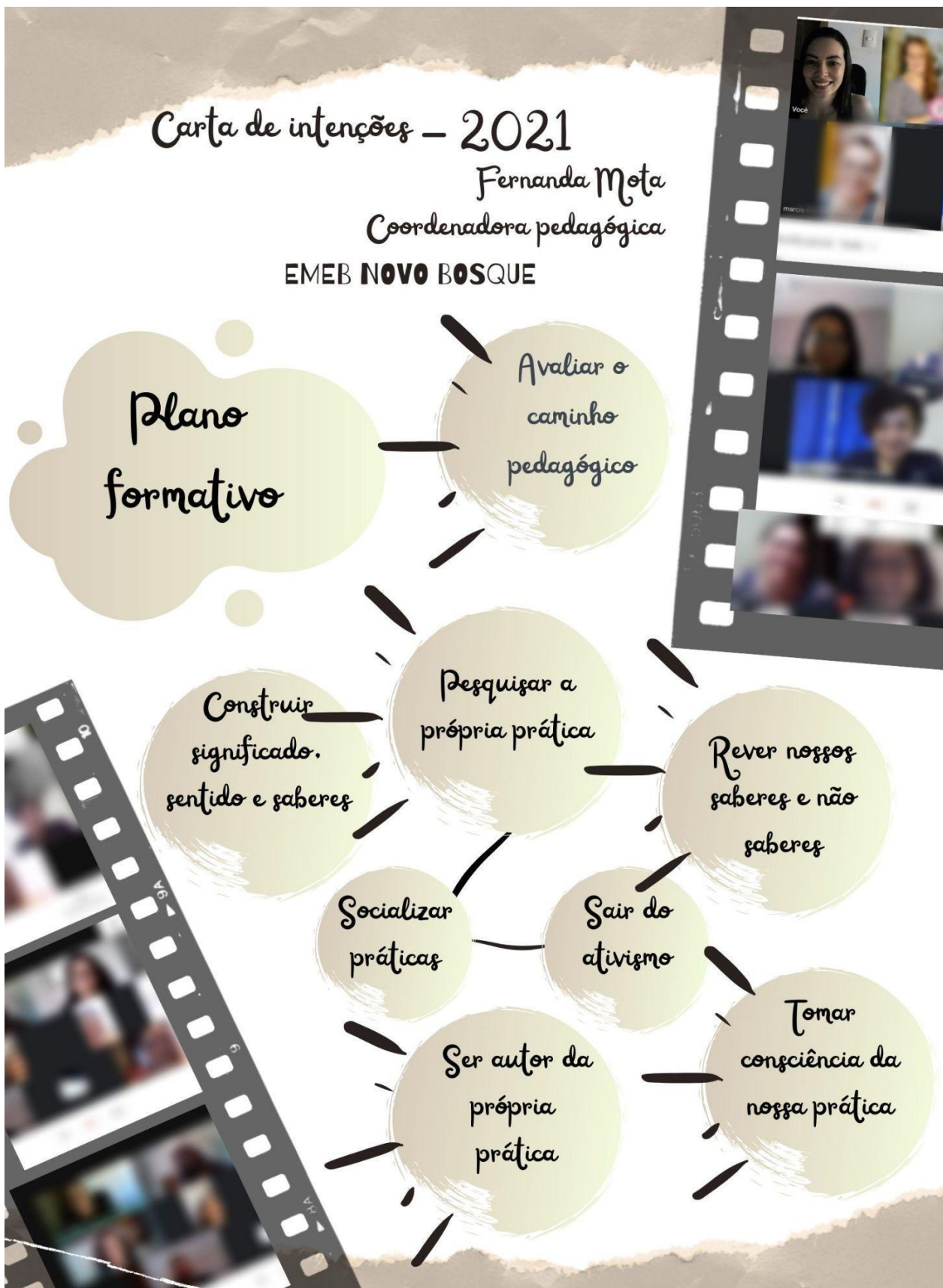
Sair do  
ativismo

Tomar  
consciência da  
nossa prática

Ser autor da  
própria  
prática

Socializar  
práticas

Construir  
significado,  
sentido e saberes



### 3.5 INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E NOVOS CAMINHOS

#### 3.5.1 Formação em contexto

O termo utilizado nesta pesquisa - “formação em contexto” - está apoiado em Oliveira-Formosinho (2007; 2016) e em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001; 2017). Para os autores, a formação em contexto está situada no aqui e no agora da instituição. Segundo eles, essa formação pertence à família das pedagogias participativas, com clareza dos motivos que rejeitam a pedagogia tradicional. Estrutura-se a partir da visão de mundo que se quer para as crianças e adultos, reconhece a pessoa com direitos e deveres, como detentora de competências e merecedora de voz e respeito (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

A autora diferencia o conceito de formação continuada e formação em contexto. Evidencia que a formação continuada tem uma preocupação com a instrução e o processo de ensino-formação, enquanto a formação em contexto caminha na perspectiva do desenvolvimento profissional, com foco no processo de aprendizagem-crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Existem alguns pressupostos na forma de estruturar a formação em contexto, o principal deles é partir do que é vivenciado na escola e considerar a história dos sujeitos envolvidos. Oliveira-Formosinho (2016, p. 88) defende que “a formação em contexto começa, portanto, na desconstrução do modo tradicional de fazer pedagogia da infância”. Dessa forma, é necessária uma compreensão da imagem de criança ancorada nas pedagogias participativas. Apresenta-se, então, um importante propósito para pensar a estrutura dorsal da formação que é a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação da infância.

A autora destaca que “a primeira tarefa profissional de formação em contexto é a **tomada de consciência crítica** sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e o qual não se vislumbra o **respeito pela competência e agência da criança**” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90), de forma que essa reflexão “permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de **reconstrução pedagógica**” (grifos nossos).

Apresentam-se, portanto, os motivos que determinaram a opção pela “formação em contexto” nesta pesquisa, considerando a necessidade dessa reconstrução pedagógica por meio de uma formação centrada nos profissionais em uma pedagogia de participação que permite a construção de uma nova imagem de criança e de profissionalidade. Diante disso, Oliveira-Formosinho defende que



a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19)

Dessa forma, a ação situada da formação em contexto considera a coparticipação dos envolvidos, em um processo participativo e democrático, permeado pela escuta, diálogo e negociação.

Por muito tempo, a formação no decurso do exercício da profissão viveu em silêncio e não teve seu espaço, como foi apresentado na seção que resgata os marcos históricos da formação de professores. Esse silêncio foi rompido pela necessidade de mudança, qualificação profissional e busca de novas estratégias para a docência.

A formação de professores posterior à formação inicial já carregou diversas nomenclaturas, como: formação compensatória, treinamento, reciclagem, capacitação e atualização. Todos esses termos trazem consigo uma concepção de formação que segue a lógica transmissiva.

Apresentamos brevemente nesta seção os conceitos de formação que convergem com a utilizada nesta pesquisa - formação em contexto -, são eles: formação permanente, formação continuada, formação em serviço e formação centrada na escola.

Imbernón (2011, p. 15) utiliza o termo formação permanente e considera que “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”.

O autor também aponta a formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor, argumentando que

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias [...] de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Em concordância com a formação em contexto, Imbernón aponta que: “[...] a formação deve aproximar-se da escola e partir das situações problemáticas dos professores [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.35)

Muitos estudos foram realizados por Imbernón sobre a formação continuada. Na apresentação da sua obra *Formação continuada de professores* (2010), em resposta à pergunta: “Quais são as ideias e práticas para a formação de professores em uma nova época?” O autor responde que precisamos considerar nossa aprendizagem e olhar para a frente, novas perspectivas devem ser direcionadas para as teorias e as práticas da formação. Considera, ainda, que

não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganamos em nosso discurso [...] Tudo que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 20210, p.9).

Também Nóvoa (2009) corrobora com essa ideia, quando afirma que a formação continuada de professores é orientada muito mais por questões externas do que referências internas do trabalho docente e enfatiza a urgente necessidade de inverter essa lógica. O autor destaca que a formação na escola precisa ter a lógica de acompanhamento, sendo uma formação-em-situação de análise da prática construída dentro da profissão. Para que faça sentido, ela precisa acontecer no cotidiano da escola, com reflexões sobre a prática no exercício do trabalho docente. Esses são elementos fundamentais para aperfeiçoamento e desenvolvimento da profissionalidade.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 9)

Um aspecto importante na formação de professores trazido por todos os autores citados é a reflexão no exercício da profissão e nos processos formativos. Isabel Alarcão (2011, p.44) ressalta que a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Esses processos reflexivos são possíveis se estiverem situados nas pedagogias participativas. Para Alarcão (2011, p.40),

a escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e

avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualizando-se na comunidade que serve e com esta interação. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria.

Diferentes nomenclaturas foram aqui apresentadas; algumas divergem em determinados aspectos, porém carregam em seu cerne a busca por um profissional reflexivo.

As reflexões que acontecem nos percursos formativos possibilitam que os professores sejam investigadores da própria prática, assumam o protagonismo e possam fazer a análise crítica sobre a sua ação, na construção da docência de forma colaborativa e dialógica.

### 3.6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - CAMINHOS PARA REFLEXÃO

*[...]a defesa da documentação pedagógica como conceito que nos ajuda a ver, a refletir, a projetar e a narrar. E é por isso que este conceito é uma forte estratégia de transformação pedagógica e construção de significados.*

(FOCHI, 2021, p. 141)

A documentação pedagógica ganha cada vez mais espaço nas escolas de Educação Infantil. Esse conceito foi inserido na realidade brasileira a partir da experiência italiana. Loris Malaguzzi criou o conceito de documentação pedagógica como uma das estratégias políticas e pedagógicas ao constituir a abordagem Reggio Emilia. Inicialmente, sugeriu que as professoras tivessem um caderninho, no qual deveriam escrever sobre o cotidiano com as crianças, com a intenção de conversar, discutir e refletir com os colegas em momentos de formação sobre seus registros: essa foi a origem da documentação pedagógica. Com o passar dos anos, ela configurou-se em três funções, sendo a primeira a função política com o objetivo de estabelecer um diálogo entre escola, professores e famílias para compreensão da importância da Educação Infantil e suas especificidades; a segunda função refere-se ao apoio e sistematização do acompanhamento das crianças na instituição, na criação da memória individual e do grupo; e a terceira função apresenta-se como forma de constituição de material pedagógico para **reflexão dos processos vividos**, utilizando as documentações e registros produzidos como instrumentos para discussão, avaliação e ressignificação das práticas (FARIA; BARBOSA; MELLO, 2017, p. 9), inclusive na forma de ser e estar com as

crianças na jornada educativa. Com essas funções, a documentação

[...] expõe com transparência o que acontece entre as crianças, entre as crianças e as professoras/es, entre professoras/es e a gestão, e entre esses/as atores/as com as famílias e a comunidade. A documentação transparente convida as famílias para participarem diferentemente da educação dos/as filhos/as. Assim temos um tripé que sustenta a política educativa para a pequena infância: família, professoras/es e crianças. Com o protagonismo das crianças, um projeto com foco nas meninas e meninos. (FARIA; BARBOSA; MELLO, 2017, p. 10-11)

Em sua tese, Paulo Fochi (2019) apresenta a forma como a documentação pedagógica é entendida pelo Observatório da Cultura Infantil (OBECI):

[...] a documentação pedagógica é entendida como uma estratégia de formação, de investigação e de sustentação de um dado conhecimento praxiológico [...] além de ser uma possibilidade de declarar nossas concepções a Documentação Pedagógica é uma estratégia central para nos ajudar a investigar, compreender e explicar internamente a Pedagogia como um sistema complexo de crenças, valores, teorias e práticas. (FOCHI, 2019, p. 208)

A escolha da documentação pedagógica como fio condutor para os estudos no percurso formativo desta pesquisa deu-se pela possibilidade de ser utilizada como estratégia para o reposicionamento do papel do adulto, de reflexão sobre as práticas e concepção/imagem de criança; de ser uma possibilidade para transformar os contextos e a organização da dinâmica escolar, a partir da escuta e da interpretação das relações que acontecem na escola e pela valorosa possibilidade de realizar uma formação situada e contextualizada para os professores, e consequentemente, para a comunidade escolar e famílias.

Em consonância com essa ideia, Proença (2022) aponta que

a documentação pedagógica se caracteriza como um espaço formativo de educadores, pois as trocas no grupo são essenciais: confrontos, questionamentos dos demais; socialização de ideias; estranhamentos diante da não compreensão do que se comunica; desdobramentos de possibilidades de projetos em ação [...] pode ser também, um instrumento potente de autoformação dos educadores, pois consolida um processo pedagógico em constante evolução: deslocamentos reflexivos e a busca de compreensão de sentido do que se faz, por quê e para quê a fim de gerar, cada vez mais, aprendizagens significativas para todos, em especial para o sujeito da ação. (p. 242)

A documentação pedagógica pode trazer a autoria docente para os processos vividos na escola, pois permite ao professor aprender e se auto(trans)formar com a própria prática, a partir da reflexão constante sobre seu fazer, à medida que qualifica seu olhar e a capacidade de desenvolver uma escuta atenta para as crianças e para as relações que são estabelecidas no ambiente escolar.

Para Rinaldi (2020, p. 44-45), “a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação, não uma cômoda busca de consenso; é uma forma de capturar as subjetividades que interagem dentro de um grupo”. As discussões e reflexões realizadas no grupo de professores a partir dos estudos realizados durante o percurso formativo permitiram uma reafirmação da identidade da unidade escolar e a busca de caminhos para garantir a prática da discussão, reflexão e interpretação, permitindo o confronto em um processo de “tornar a escutar, ver e visitar individualmente e com os outros” (RINALDI, 2020, p. 112).

Esta revisitação descortina uma importante possibilidade de refletir e incidir sobre a prática, como uma forma de “compreender como fizemos o que fizemos” (FARIA; BARBOSA; MELLO, 2017, p. 28).

Existem dois grandes sentidos da documentação pedagógica: o interno que possibilita aos educadores estudarem sobre os processos vividos na escola; e o externo que permite a visibilidade do trabalho e das concepções que direcionam as ações realizadas (FARIA; BARBOSA; MELLO, 2017, p. 44).

Um aspecto primordial da documentação pedagógica é a escuta. Segundo Altimir (2017, p. 57-58), “não se trata simplesmente de ouvir o que eles dizem, mas de criar uma disponibilidade de interpretar as atitudes com a capacidade de recolhê-los e legitimá-los”. E# continua argumentando:

A escuta e a documentação permitem ver a nós mesmos por meio de nossos próprios olhos e através dos olhos do outro. Este exercício é, de fato, oferecer de maneira continuada às crianças o que pensamos e isso vai torná-las mais conscientes de sua própria aprendizagem. Se propusermos o mesmo exercício para nós mesmos, vamos nos sentir protagonistas de nosso próprio aprendizado e, ao mesmo tempo, construtores de nossa imagem de criança. (ALTIMIR, 2017, p. 74-75)

De todas as funções e diversas possibilidades de utilização da documentação pedagógica, a primordial para o processo vivenciado nesta pesquisa foi o aspecto formativo.

Assim, a documentação pedagógica apresenta-se como uma potente ferramenta de formação, pois convoca o docente a estabelecer uma nova forma de pensar, refletir e vivenciar o cotidiano. Documentar para investigar algo, pelos pilares da observação, registro e interpretação traduz-se em uma forma de testemunhar a prática e transformar os contextos, em um processo de formação altamente reflexivo (FOCHI, 2019; FARIA; BARBOSA; MELLO, 2017).

### 3.7 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO FORMATIVO TAMBÉM COM AS FAMÍLIAS

As transformações e o percurso vivenciado também precisaram considerar as famílias. Tivemos como um dos eixos formativos a formação voltada para as famílias para que compreendessem, considerassem e valorizassem o trabalho desenvolvido na escola de Educação Infantil. Nossas intenções foram que, a cada ação empreendida com as famílias, elas pudessem apropriar-se da concepção de infância que comungamos.

Está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a necessária e fundamental parceria com as famílias. A constituição e fortalecimento dessa parceria é o caminho para aproximar as famílias do cotidiano da escola e, a partir das ações que são desenvolvidas com e pelas crianças, torna-se possível que compreendam a concepção que permeia o fazer pedagógico da escola da infância.

A escola precisa assumir sua função formativa também com as famílias para que, à medida que conheçam as práticas e intencionalidades do trabalho pedagógico, compreendam e valorizem situações vivenciadas por seus filhos na instituição.

De acordo com Rinaldi (2020), crianças, famílias e educadores são participantes ativos da escola da infância e o bem-estar de todos está interconectado e é altamente dependente da qualidade da comunicação. É necessário que os profissionais criem oportunidades no cotidiano escolar para que as famílias se envolvam, conheçam e participem das ações realizadas pelas crianças. São essas aproximações e comunicações do trabalho desenvolvido que possibilitarão a compreensão da concepção da Educação Infantil e da infância que permeiam as ações da escola.

Diante disso, o professor da Educação Infantil tem um grande desafio: tornar visível as produções, ações e a potência das crianças, primeiramente para as próprias crianças, depois para retroalimentação, reflexão e continuidade do seu trabalho pedagógico e, finalmente, para as famílias e para a comunidade escolar. Rinaldi (2020, p.113) enfatiza a importância da documentação pedagógica para as famílias:

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por quê (...). É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança “invisível” que raramente conseguem enxergar.

Ainda é possível perceber a necessidade de evidências, de “provas” do que a criança realizou na escola, resquícios de uma pedagogia transmissiva. É comum ouvir das famílias

frases como: “*Aqui nesta escola as crianças só brincam*” ou “*Quando for para o Ensino Fundamental meu filho estará na escola de verdade*”. Essas afirmações mostram o quanto é necessário investir em conversas formativas no sentido de compartilhar a concepção de infância com as famílias. As DCNEI, ao evidenciarem a criança como um sujeito de direitos, afirmam que ela é um ser capaz de inventar, criar, brincar e relacionar-se com o outro por meio de suas múltiplas linguagens. Fica evidente uma concepção de criança potente, ativa e capaz de atribuir significado ao mundo em que vive, que precisa ser constantemente compartilhada com as famílias. Rinaldi ressalta que no cotidiano da instituição diariamente “[...] luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e reconhecida como cidadã na comunidade” (RINALDI, 2020, p. 40).

As comunicações e a visibilidade das ações das crianças buscam a construção dessa imagem de criança pelas famílias. À medida que essa concepção é construída e as aprendizagens são percebidas, a “cobrança” pela produção das crianças em folhas A4 com o objetivo de garantir a preparação para o Ensino Fundamental, cria espaços para a valorização de boas experiências vivenciadas integralmente na Educação Infantil por meio das diferentes linguagens. Experiências essas que não têm “provas” em folhas, mas evidenciam *marcas* no corpo das crianças.

A professora Amoreira na entrevista realizada enfatiza a parceria que foi estabelecida com as famílias:

Eu acho que a gente fez um trabalho muito legal com as famílias na pandemia. E a gente colhe os frutos agora. Eles estão no processo de compreender a real função da Educação Infantil, e entendo que compreendem muito mais do que antes, eles entendem pelo menos a importância do brincar para as crianças. Eu acho que isso ficou bem claro para as famílias. E principalmente para as famílias que estão no segundo ano conosco. Geralmente tinha uma cobrança maior porque o ano que vem já vai pro primeiro ano do Fundamental, mas eu acho que eles entenderam que aqui não é uma preparação para o Ensino Fundamental, eles já conseguiram entender que é uma etapa independente do Fundamental. E conseguir ver a importância do que é feito aqui agora. Aos poucos percebo que eles conseguem ver a aprendizagem no brincar. Isso é um super ganho. E o nosso olhar para o brincar também mudou. E isso também é fruto da documentação que fazemos para as famílias. Expor os trabalhos também ajuda muito, porque a gente tem que comunicar para as famílias. Foi assim que eles foram mudando a concepção. Foi um investimento. (Professora Amoreira, 2022)

As aproximações e conversas formativas com as famílias caminham para serem incorporadas à cultura da instituição. Procuramos realizá-las no dia a dia por meio da comunicação e exposição das produções das crianças, assim como em momentos pontuais de

reuniões com uma pauta formativa realizada pelos professores e pela gestão escolar. Esses momentos têm o objetivo de sensibilizar e levar reflexões sobre as especificidades da Educação Infantil. A vivência desse outro movimento formativo permitiu o maior envolvimento das famílias, contribuiu para a construção do sentimento de pertencimento e fortaleceu a relação de parceria da escola com a família, bem como possibilitou a compreensão e aproximação da escola aos grupos culturais que a constitui, permitindo conhecer suas crenças, manifestações e modos de vida em uma relação dialógica. Todos esses fatores favoreceram o desenvolvimento integral das crianças.



## **4 PERCURSOS DA PESQUISA**

Esta seção tem por objetivo apresentar as decisões, os caminhos metodológicos, as categorias de análise e indicadores da pesquisa.

### **4.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação busca compreender e pesquisar o percurso formativo em contexto de uma escola de Educação Infantil, a partir da análise das estratégias utilizadas no percurso vivenciado com um grupo de professores e a reflexão de como esse processo incide na transformação e ressignificação das práticas e na desconstrução das posturas da pedagogia transmissiva.

O presente estudo foi motivado pelas seguintes questões problematizadoras: Como o percurso formativo vivido pelos docentes altera a sua prática cotidiana? Quais elementos e estratégias formativas são necessárias para produzir, de fato, impacto na prática dos professores?

O objetivo geral é identificar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na práxis pedagógica dos professores da Educação Infantil. Foram elencados como objetivos específicos: Identificar os desafios, as fragilidades e potencialidades existentes no processo de formação em contexto; identificar se ocorrem transformações nas ações dos professores e como o processo formativo em contexto pode contribuir para o estudo da documentação pedagógica e para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Os pressupostos que temos é que, mesmo com uma grande oferta de formações em serviço, muitas práticas na Educação Infantil ainda estão centradas nos conteúdos e são realizadas na escola de forma transmissiva, percebendo-se assim um automatismo nas ações dos professores que não levam à reflexão sobre sua prática e à sua consequente transformação.

### **4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Realizar pesquisa científica vai muito além de fazer simplesmente a produção de dados sobre determinado fenômeno. De acordo com Ludke e André (1988, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as

informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

O caminho metodológico escolhido neste trabalho é a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação. Os instrumentos de produção de dados foram a entrevista semiestruturada com as quatro professoras participantes e a análise documental. Realizou-se também a observação participante e análise de momentos formativos. Para o levantamento dos marcos históricos sobre como a escola tornou-se um espaço de formação no município de Diadema, foi realizada uma entrevista semiestruturada adicional com uma professora que atua há 36 anos na rede e já passou por diversas funções ao longo de sua trajetória.

A pesquisa foi realizada no local de atuação profissional da pesquisadora, fator que facilitou o contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente em que a situação está sendo investigada, entretanto manteve-se a preocupação de se distanciar os papéis sociais de coordenadora pedagógica e de pesquisadora (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A definição da metodologia de pesquisa adotada para conduzir este trabalho deu-se a partir da concepção que assumimos durante todo percurso formativo, alicerçada nos pressupostos freireanos que visam tornar as pessoas cada vez mais conscientes de si, da sua atuação e das possibilidades no contexto que está inserido, considerando que somos inconclusos e aprendentes. Também Josso (2004) reforça esse pressuposto:

pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSE, 2004, p. 38)

Os caminhos inicialmente percorridos no percurso formativo investigado nesta pesquisa levaram-nos a uma aproximação com a pesquisa-formação, por ser uma metodologia a ser realizada em parceria com os professores, em um processo de autoformação, a partir das histórias pessoais e profissionais que constituem o fazer de cada docente. Nessa metodologia, destaca-se o movimento de colaboração e participação, considerando-se a realidade e o contexto em que está inserida e oportunizando a escuta, o diálogo, as reflexões e as descobertas por meio de um processo prioritariamente formativo.

O estudo da documentação pedagógica do percurso formativo implica uma revisitação da concepção que os professores possuem em relação à Educação e à infância para um reposicionamento do seu papel de professor para atuar de forma consciente e coerente na

transformação de sua práxis pedagógica. A escolha metodológica adotada oportuniza essa recomposição da concepção dos educadores durante o percurso formativo, a partir da investigação da própria prática e das reflexões realizadas a partir de textos selecionados pela coordenadora pedagógica em momentos formativos. Na pesquisa-formação, de acordo com Josso (2004), temos três pilares que muito colaboram para esses deslocamentos e para a postura reflexiva: o conhecimento sobre si; o conhecimento sobre a prática e o seu fazer cotidiano; a reflexão crítica sobre suas próprias concepções.

Para Josso (2004), o processo de pesquisa-formação envolve:

O sujeito que **se torna autor** ao pensar a sua vida na sua **globalidade** temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal.[...] é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o **processo autorreflexivo**, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de **autointerpretação crítica e de tomada de consciência** da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 60, grifos nossos)

Durante toda a pesquisa-formação buscamos levar reflexões sobre o percurso de vida dos professores revisitando suas histórias em um processo de análise e tomada de consciência do que o constitui como decente.

Nesse contexto, para a condução de um processo formativo não podemos mudar o outro se o outro não der um espaço de permissão. Para que ocorra a mudança é necessário mobilizar o desejo, os processos de compreensão, a participação e a identificação das percepções dos envolvidos na pesquisa, na construção de relações democráticas e participativas partindo do eu e chegando ao nós (BARBIER, 2002).

Assim, estruturamos o desenvolvimento da pesquisa em um movimento de planejamento, ação, observação, reflexão e de um novo planejar, no qual participantes e pesquisadora estão envolvidos em uma situação concreta de transformação, por um processo de formação e de autoformação. Para a transformação da prática dos participantes da pesquisa foi necessário estar junto, ter uma postura dialógica com uma escuta sensível. Segundo Barbier (2002), os participantes de um processo se autorizam a um envolvimento a partir da escuta sensível, respeitosa e verdadeira.

Para manter a escuta ativa durante toda a pesquisa, foram utilizadas diferentes estratégias como: reuniões virtuais e presenciais, conversas por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, encontros de pequenos grupos (virtual e presencialmente) - nomeados pelos professores de reuniões de acompanhamento -, reuniões individuais,

conversas informais, escrita de devolutivas por meio de cartas, acompanhamento das percepções do grupo sobre os encontros formativos, por meio de formulários via *Google forms*, e da construção de um caderno virtual de estudos com os registros das reflexões do grupo e momentos de vivências. Uma premissa que permeou todo o processo foi o cuidado estético<sup>13</sup> com os encontros e ações por meio de uma postura acolhedora.

Nesse sentido, também Freire (2014, p. 108) afirma que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." A reflexão permanente sobre a ação e a possibilidade de os docentes transformarem suas práticas por meio da tomada de consciência crítica é a essência do percurso formativo investigado neste trabalho (FREIRE, 1980). Esse processo permite aos docentes assumirem uma postura investigadora da sua prática.

Como um dos instrumentos de produção de dados da pesquisa houve a realização de uma entrevista semiestruturada com as quatro professoras participantes cujo momento foi realizado dois anos após o início do percurso formativo e caracterizou-se por ter sido um momento reflexivo tanto para a pesquisadora quanto para as docentes. Foi uma importante oportunidade de revisitar o passado, refletir sobre o presente em um movimento de confrontação e de percepções dos deslocamentos vividos.

Lüdke e André (1988) afirmam que a entrevista é um dos principais instrumentos para a produção de dados nas pesquisas qualitativas. As autoras consideram que a entrevista possibilita a obtenção rápida das informações desejadas, além de permitir complementos, esclarecimentos e correções sobre a questão pesquisada. A entrevista semiestruturada permite que participante e pesquisador criem uma relação de interação, pois constitui-se num diálogo com base em um roteiro preestabelecido, porém com grande flexibilidade. As diretrizes dadas pelas autoras foram confirmadas no nosso percurso metodológico.

O processo vivido com o grupo de professoras nesta unidade escolar de Educação Infantil teve como disparador e fio condutor inicial a abordagem de Histórias de vida. Josso (2004, p. 84) salienta que essa abordagem

pode não apenas provocar um conhecimento da sua existencialidade e do seu saber-viver como recursos de um projeto de si auto-orientado, mas convoca ainda o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir a sua quota de responsabilidade no processo e, finalmente, a colocar-se numa relação renovada consigo, com os outros, com o meio humano e com o universo, na sua vida e em geral e no nosso grupo em particular.

---

<sup>13</sup> Cuidado estético aqui refere-se a pensar nos detalhes, em como cada decisão pode reverberar nas ações dos envolvidos neste percurso, garantir que esse cuidado também comunique sobre as relações que queremos construir. Considerar a dimensão estética pressupõe mexer com as subjetividades, para um olhar que admira, descobre e emociona.

No resgate das trajetórias vividas pelos docentes, eles foram levados a fazer a escrita de cartas para si, para relatar e rememorar as transformações e os caminhos trilhados durante os dois anos do percurso formativo.

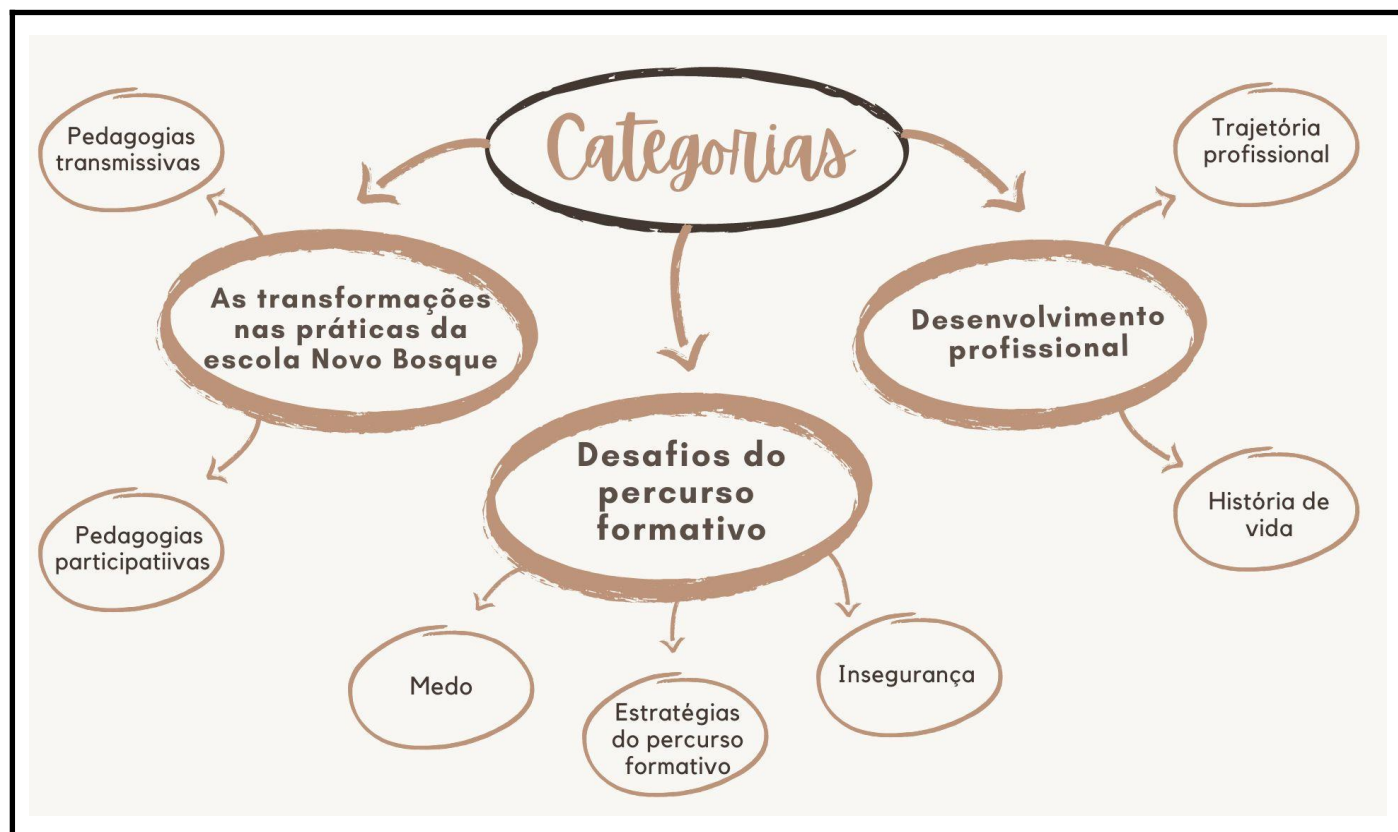
Na pesquisa, a **documentação pedagógica** que foi o foco dos estudos com o grupo docente, a **formação em contexto** como estratégia formativa utilizada no percurso e a **pesquisa-formação**, como apoio para a metodologia da pesquisa se entrelaçam em uma trama convergente construída no processo. Os fios dessa trama direcionam as ações de todos os atores envolvidos: as professoras, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora no decorrer de toda a pesquisa.

No processo formativo aqui investigado, as docentes foram levadas a elaborar compreensões sobre sua prática, a partir de estudos teóricos e da análise prática sobre as relações que são estabelecidas com as crianças na instituição. A partir de então, foram encontrados os caminhos para a reelaboração de ações com as análises realizadas, ao considerarem necessárias para alteração da realidade com a elaboração de novas compreensões sobre seu fazer, reorientando ações na direção de qualificar e ter práticas mais conscientes, para então refletir novamente em um movimento cíclico, originando novas inquietações e retroalimentando o processo investigativo, em uma dinâmica de ação/reflexão/ação.

#### **4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

A partir da análise do material produzido ao longo da pesquisa, foi possível elencar as categorias de acordo com o quadro 9. A categorização dos dados permitiu perceber a dimensão e etapas do percurso formativo vivenciado.

**Quadro 9 - Categorias de análise e indicadores**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da produção de dados

O levantamento das categorias deu-se à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

A análise de conteúdos proposta por Bardin (2011) permite que seja realizada a análise e interpretação dos resultados em busca de significação apoiando-se na análise reflexiva e crítica, a partir da criação de categorias que são definidas após a fase de exploração do material por meio da leitura flutuante e identificação objetiva e sistemática de aspectos recorrentes no material produzido, de acordo com as etapas apresentadas no quadro 10:

**Quadro 10** - Fases da análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bardin (2011)

Como já dito, nesta pesquisa, o material produzido constituiu-se por entrevistas, transcrições de reuniões, momentos formativos, registros, devolutivas e cartas. Fez-se a escolha de não apresentar em anexo as transcrições das entrevistas, pois os dados a partir do material produzido serão apresentados ao longo da pesquisa por meio das análises e quadros compostos pelas falas trazidas pelas professoras, com o objetivo de responder às questões problematizadoras.

A partir da análise do material produzido seguindo as etapas conforme quadro 10, estabeleceram-se três categorias que serão analisadas a seguir.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Esta seção tem por objetivo apresentar as três grandes categorias da pesquisa com as análises dos dados produzidos a partir dos instrumentos utilizados. São elas: **Primeira categoria** - As transformações nas práticas na escola Novo Bosque, com os seguintes indicadores: pedagogias transmissivas e pedagogias participativas; **Segunda categoria**: Desafios do percurso formativo, com os indicadores: medo, insegurança e estratégias do percurso formativo. **Terceira categoria** - Desenvolvimento profissional, com os indicadores: história de vida e trajetória profissional.

### 5.1 CATEGORIA 1 - AS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DA ESCOLA NOVO BOSQUE

*Somos o que fazemos, mas  
somos principalmente, o que fazemos para mudar  
o que somos*

(Eduardo Galeano, 1981)

Nossas formações caminharam no sentido de buscar coerência entre os discursos, fundamentação teórica, documentos legais e a prática docente.

Em nosso percurso, tivemos momentos que foram permeados de muitas reflexões acerca das pedagogias transmissivas e participativas. Utilizamos dois textos que suscitaram importantes discussões: *Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano* de Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho e *A experiência de aprender na Educação Infantil*, de Silvana Augusto.

Destaco dois excertos que ficaram marcados por importantes reflexões em nossos estudos:

Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora. (AUGUSTO, 2013, p. 20)



A desconstrução da pedagogia convencional é passo essencial para a reconstrução das pedagogias participativas, especificamente da Pedagogia-em-Participação. Os diferentes papéis da documentação nessa pedagogia são referidos, destacando-se o seu papel nos processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente, de modo a garantir os direitos da criança no cotidiano pedagógico. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 115)

Na busca pelas lacunas que existem entre teoria e prática, tendo como apoio para as discussões os textos citados. Surgiram indagações como:

*A concepção que está no nosso PPP está coerente com nossas ações cotidianas?*

*Qual nossa concepção de infância?*

*Como descentralizar as ações da figura do professor?*

*Estamos refletindo sobre nosso fazer docente?*

*Enxergamos a criança?*

*Estamos escutando-as?*

*(Reflexões do grupo de professores em um momento formativo - Registro realizado no caderno de estudo do grupo, em abril de 2021)*

Utilizamos como apoio para as reflexões a tabela apresentada no livro: *Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019). Os professores foram percebendo que a discussão sobre as concepções é muito necessária para que as reflexões possam reverberar nas práticas. À medida que fomos comparando as pedagogias transmissivas e participativas, os professores foram descrevendo situações em que as práticas estavam situadas nas pedagogias transmissivas e participativas.

Figura 3 - Comparando pedagogias transmissivas e participativas

TABELA 1.1 Comparando pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem		
	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
<b>Principal objetivo da educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmissão do conhecimento à geração seguinte</li> <li>• Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos estudantes na sua própria educação</li> <li>• Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos</li> <li>• Reforma social e transformação cultural</li> </ul>
<b>Imagem da criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel ativo de participação no processo de aprendizagem</li> </ul>
<b>Imagem de professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes</li> </ul>
<b>Papel educativo da participação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo</li> </ul>
<b>Concepção de escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isolada</li> <li>• Fechada à interação com os pais e com a comunidade local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecológica e contextualizada</li> <li>• Aberta ao envolvimento com os pais e com a comunidade local</li> </ul>
<b>Prevalência em escolas de massas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia convencional que é majoritária na escola de massas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas</li> </ul>

Fonte: (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 47)

#### Quadro 11 - Categoria 1 - As transformações nas práticas da escola Novo Bosque

<p><b>Pergunta:</b> A partir da formação que acontece na escola com o foco no estudo da documentação pedagógica, como foi possível reposicionar o seu papel de professora da infância? Aponte as principais mudanças na sua prática no sentido de garantir a participação e direitos das crianças no cotidiano.</p>	
<b>Professora Amoreira</b>	<p>TUDO! Mudou muita coisa. Nossa muita coisa! O instrumental mudou, <b>o olhar para as crianças, olhar para o meu trabalho. O meu olhar como professora, sabe? Mudou tudo, mexeu com muita coisa. Foi uma virada de chave assim. Eu falo que pegou, chacoalhou, agora está assentando no lugar</b>, mas vai um longo processo. Mas foi uma mudança muito grande, de concepção mesmo. De pensar, de como eu vejo as crianças, como eu vejo o meu trabalho, meu trabalho com eles.</p> <p><b>Se eu olhar para a professora Amoreira de dois anos atrás, agora sou totalmente diferente.</b> Totalmente. Por vezes me pego pensando sobre a minha atitude como professora e fico pensando... Às vezes eles estão fazendo uma coisa e aí eu me surpreendo com a minha atitude agora e penso, nossa, imagina, nunca teria deixado fazer isso. Tipo barranco. E eles vão muito e eu deixo, e fico segura com essa atitude, antes eu tinha muito medo deles se machucarem. A minha questão com essa coisa dos espaços, como a situação de subir no escorregador pelo lado que escorrega era o medo deles se machucarem. E eu acho que também era a professora que queria controlar tudo o tempo todo. E agora eu deixo e acontecem muitas vivências significativas, esses dias eles estavam pulando, ensinando os outros a como pular no barranco e cair de pé sem</p>

	<p>se machucar.</p> <p>Aí eu fiquei olhando. Até filmei eles pulando. Eu nunca deixaria antes. Eu não deixava. Eu falava desce daí vai se machucar, pode descer. Ninguém vai ficar aí. E eles não questionavam. Porque para eles a professora falou que não é não. Mas hoje eu vejo o quanto eles aprendem nesse espaço, o quanto é significativo, e assim, se cair, machucar, faz parte do processo, eles podem cair e machucar em qualquer lugar. Então, deixa.</p> <p>E eles sabem também, <b>as crianças têm um instinto de preservação muito grande, eles não são bobinhos como a gente pensa. Precisamos acreditar na potência deles. E eu me pego pensando, nossa eu não deixaria de jeito nenhum, e esse deixar depende da nossa concepção. Antes eu tinha que estar sempre onde todo mundo estava.</b> Eu nunca fui aquela professora de fazer fila, de exigir que todos fiquem em absoluto silêncio. Não, isso não. Mas, hoje, por exemplo, eles estão no lanche e aí eu falo, quem terminou pode subir, não quer comer? Vai lá, vai lá continuar lá brincando, eles vêm e sobem. Jamais faria isso antigamente. Ficaria pensando, se acontecer alguma coisa na sala eu não tô lá. E esse movimento agora é tranquilo porque eles vivem nessa atmosfera. É leve! Para mim e para eles, a vida sendo vivida na escola. É muito libertador! E eu acho que a relação deles comigo também muda muito. Eu acho que as crianças sabem quando a gente acredita nele, sabe? Eles sentem. E aí a minha relação com eles muda muito, eles são muito mais autônomos e crianças mais autônomas dão muito menos trabalho.</p> <p><b>A professora que quer controlar tudo, ela tá arrumando problema pra ela.</b> Tem que ficar o tempo ali, naquela tensão. As mudanças na prática são inúmeras, não dá para contar, foi de fato uma transformação, uma virada de chave. É uma prática que faz com que os direitos deles também sejam garantidos. Eles são mais felizes, eu fico menos... Sei lá, menos tensa, talvez seria a palavra. É melhor pra todo mundo, pras crianças, pra mim. É muito mais gostoso trabalhar dessa forma. É um cotidiano vivo.</p>
<b>Professora Pitangueira</b>	<p><b>A principal mudança foi a questão da escuta, do olhar para a criança, conseguir percebê-los, essa foi a principal mudança.</b> A forma de trabalho antes de todo esse estudo era por meio das atividades, as folhinhas, você recolhia, fazia, só ficava vendo quem fez, quem não fez, e o objetivo principal era a classificação das crianças. E não tinha a escuta. Raramente a gente parava para escutar, então a principal mudança foi a escuta. A relação do dia a dia também mudou bastante, antes tínhamos uma relação fria, como não tinha essa abertura para a escuta, consequentemente não sabíamos muitas coisas das crianças, não tinha aproximação. Não usava nada de contribuição da criança para o planejamento, não tinha de fato a contribuição deles. E agora já é mais próximo tanto deles quanto da família.</p>
<b>Professora Ameixeira</b>	<p>Nossa, tantas. Meu Deus. Olha só, nós começamos em um período assim bem complicado. Junto com a pandemia, e a gente já tava com aquela discussão de sair do papel. Sair da folhinha A4, sair do papel porque as crianças tinham que brincar mais. E essas discussões, toda a formação me fez pensar de outra forma. Embora eu achei muito difícil no início, pensei comigo, como vou mudar? Porque a gente está acostumado com aquele horário com as grades. Com tempo determinado para tudo. Um horário para dar folhas, já corre para terminar, vai para o parque, depois para o almoço. Sair dessa lógica não é fácil, sair dos quadradinhos é complicado. Porque assim, você até começa a entender o que foi refletido na formação, mas na prática, quando chega no vamos ver eu pensava: <i>O que que eu faço agora?</i> Levar para a prática não é automático. E nas formações sempre ficou bem claro que não é copiar, precisamos considerar nossa realidade, então foi um processo difícil, mas aos pouquinhos vamos compreendendo e as mudanças vão aparecendo na prática. mas <b>a principal mudança foi essa questão da escuta da criança. O que ela está propondo para você? Não é o que você propõe para ela, mas o que ela está trazendo. Então foi essa a principal mudança, a minha descentralização enquanto professora, passar a considerar a criança, tirar o foco de mim e colocar nas crianças. Foi mesmo essa questão de reposicionar o papel.</b> E começou daí a questão de documentar, com um registro que faz refletir mesmo o que você está fazendo, o que que você pode fazer. Esse registro facilitou muito. Quando comecei a escrever o <b>diário de bordo</b> facilitou muito porque conseguia olhar para a prática. E agora no início do ano com a proposta de usar os mapas mentais eu não tinha compreendido como usar, e quando eu fui tentar fazer que coloquei no papel, refleti que minha prática estava meio confusa. E quando você começa pôr na prática aí você entende e as coisas começam a se encaixar. Ah, então foi aquilo que a coordenadora disse. É preciso se arriscar, precisa estudar e tentar fazer! Fazer esse paralelo foi muito bom. E todo apoio que tivemos no processo também. A coordenadora todo tempo sempre presente, ouvindo nossas</p>

	<p>dúvidas, nossa angústia. Eu sempre falava: eu não estou fazendo nada, porque no início dá impressão que você não está fazendo nada. As conversas individuais, onde você (coordenadora) sempre fazia a gente enxergar nossas ações. Esse feedback também foi muito positivo. Porque a gente tenta começar e começar do nada, sem ter o apoio fica mais difícil ainda, porque eu saí de um chão seguro onde a gente já sabe o que vai acontecer para jogar num lugar que você não sabe como vai ser. Mas inicialmente foi isso. Mas tem muita coisa que mudou. <i>E a relação com as crianças?</i> Sempre me dei muito bem com as crianças. Mas comecei a perceber mais detalhes. Eu acho que fica mais rico. Porque quando você dá o papel acabamos focando se atingiu ou não o objetivo, não olhávamos para a criança. A gente para de ficar comparando muito um com o outro, você tem até aquela comparação que é normal da faixa etária. Mas você vê mais o que a criança é capaz de fazer do que o que ela não faz. O olhar fica mais aguçado.</p>
<b>Professora Mangueira</b>	<p>Antes da formação eu fazia um caderno de planejamento, semanário. Até colocava algumas observações, mas nada tão reflexivo na questão da prática. Eu acho que com as formações eu consegui enxergar até a importância de algumas coisas para as crianças. Por exemplo, o direito de brincar. Para mim antes era atividade. Tinha que ter atividade. Atividade de letra, atividade de número, cruzadinha, essas coisas.</p> <p>E com a formação <b>consegui perceber que o direito de brincar é importante para criança e nesse brincar a gente consegue observar as aprendizagens que antes eu não enxergava. Antigamente eu não considerava o brincar importante.</b> E hoje não, hoje eu vejo quando eles estão fazendo alguma atividade de movimento, construção, até de desenho já percebo onde eles estão avançando, o quanto estão se desafiando, desenvolvendo tal habilidade. Então eu acho que mudou muito. Muito, muito. Hoje eu enxergo algumas ações das crianças quanto à aprendizagem. Antes eu achava que era só entretenimento. Então não tinha essa visão não. E agora consigo perceber essa brincadeira deles, esse fazer das crianças contribuindo com o meu planejamento. Eu ainda estou em processo, porque tem hora que eu me enrolo. Por exemplo, eu acho que para minha sala é muito forte a questão da construção. Mas eu ainda tenho dificuldade em como dar continuidade nesse trabalho. Mas eu enxergo por exemplo, coisa que antes não, a gente jogava um <i>lego</i> lá para eles e era um momento de fazer sua parte burocrática. O brincar das crianças era o momento de fazer burocracia. Quantas vezes antes eu cheguei a ficar no parque com a mesa chamando criança por criança para fazer sondagem. Para mim o brincar deles era apenas entretenimento. Não tinha essa visão do brincar enquanto pedagógico. Não tinha. Eu fui começar a ter essa visão de 2020 para cá.</p> <p>Hoje eu não consigo mais visualizar meu planejamento no semanário, não me acho dentro dos quadradinhos. Não cabe mais. <b>Eu não consigo mais visualizar todo mundo fazendo tudo ao mesmo tempo.</b> Não consigo mais trabalhar assim. E por mais que a sala fique mais agitada você consegue perceber que essa agitação é de aprendizagem.</p> <p>Antes conversávamos muito sobre as atividades, hoje falamos sobre as crianças e com as crianças. A gente percebe muitas mudanças, eu acho que essa relação melhorou muito.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas

As falas das professoras são marcadas por diversos eventos em que se identificam as transformações que ocorreram ao longo do processo formativo que ainda está em curso. Todas as professoras relatam mudança na concepção de criança e na postura de professora da infância.

O percurso do grupo foi direcionado para a tomada de consciência do fazer docente. Placco e Souza (2015) enfatizam esse processo de aprendizagem como metacognição e afirmam:

O processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional, favorecido pela memória, uma relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração, por parte do sujeito, a respeito de como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. A metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro. (PLACCO; SOUZA, 2015, p.57)

Com essa tomada de consciência, torna-se possível inferir uma mudança de concepção, o que altera a forma de a professora se relacionar com as crianças, de realizar o planejamento docente, de rever sua postura e de validar o que deve ser considerado como importante na escola da infância. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) apontam:

O princípio operacional da educação transmissiva é baseado em um processo fechado e isolado em que o ensino é a transmissão de conteúdos e competências (de simples a complexo e de concreto a abstrato) e o aprendizado é adquirido ouvindo e reproduzindo. A avaliação é baseada na precisão desta reprodução. O princípio operacional da educação participativa, por sua vez, é baseado em um processo ecológico e contextualizado, situado em um tempo e um espaço concretos, onde o ensino envolve a criação de situações de aprendizagem e o apoio aos estudantes durante o processo de aprendizagem, sendo a avaliação realizada pela documentação da aprendizagem que foi feita por meio do fazer, experimentar e descobrir. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 50)

Como vimos, o princípio operacional da educação participativa está pautado no processo contextualizado, considerando os sujeitos envolvidos, o que se torna bastante evidente nas falas das professoras conforme os trechos destacados:

O olhar para as crianças mudou, olhar para o meu trabalho mudou. O meu olhar como professora. Mudou tudo, mexeu com muita coisa. Foi uma virada de chave. Eu falo que pegou, chacoalhou, agora está assentando no lugar (Professora Amoreira, 2022)

A principal mudança foi a questão da escuta, do olhar para a criança, conseguir percebê-los, essa foi a principal mudança. (Professora Pitangueira, 2022)

A principal mudança foi essa questão da escuta da criança. O que ela está propondo para você? Não é o que você propõe para ela, mas o que ela está trazendo. Então foi essa a principal mudança, a minha descentralização enquanto professora, passar a considerar a criança, tirar o foco de mim e colocar nas crianças. Foi mesmo essa questão de reposicionar o papel. (Professora Ameixeira, 2022)

Consegui perceber que o direito de brincar é importante para criança e nesse brincar a gente consegue observar as aprendizagens que antes eu não enxergava. Antigamente eu não considerava o brincar importante. (Professora Mangueira, 2022).

Fica evidente uma mudança de concepção de infância que se desloca de uma concepção de criança vazia que precisa aprender conteúdos, para uma criança capaz e potente como afirma Rinaldi (2020):

Uma criança ativa, competente e crítica; uma criança que é portanto, “desafiadora”, porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas que está envolvida, inclusive a família, a sociedade e a escola. Ela produz cultura, valores e direitos, competentes para viver e aprender. (RINALDI, 2020, p. 156)

Ao considerar a criança ativa e produtora de cultura, as professoras passam a exercitar uma observação atenta das ações, gestos, relações, interações e falas das crianças no cotidiano, considerando, inclusive, o que elas trazem como interesses para direcionar o planejamento em uma abordagem projetual, considerando as pedagogias participativas que nos mostram que a “escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-definição da sua jornada de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 28).

Sobre a escuta das crianças, Rinaldi ratifica, ainda, a

escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). (RINALDI, 2020, p.124)

Além da escuta, a consciência crítica (FREIRE, 1996) é extremamente importante para as transformações que foram vivenciadas com esse grupo de professoras. A fala da professora Mangueira traz consigo essa essência:

Quando eu comecei a ler sobre o que estávamos estudando, eu não sabia nada sobre isso. Em 2019, eu tinha caderno de atividades. No início de 2020, eu fiz novamente, mas não usei. Atividade mesmo, de pintar a letrelinha, do tipo encontre os brinquedos que começam com a letra A. Qual é a letra inicial da tal palavra. Essas coisas. E quando começamos a discutir sobre concepção de criança, falei, OPA! Não adianta, depois de tudo que a gente discutiu, entrar na sala e pegar aquela atividade amarelinha que eu dei aula em 1990 e aplicar na criança de hoje. Não dá mais para fazer isso. E depois das reflexões que já tive com as leituras, com as formações, com que vivenciei, impossível falar para as crianças: “Senta todo mundo, vamos ficar um atrás do outro”, você não consegue mais, não tem mais volta. Parece que você está sendo a bruxa, sabe? (Professora Mangueira, 2022)

Na fala da professora Amoreira é possível perceber um confronto entre a forma como ela se enxergava antes e agora: “Se eu olhar para a professora Amoreira de dois anos atrás, agora sou totalmente diferente”. Essa reflexão entre o antes e o depois no processo de

transformação torna-se um material de reflexão eficaz, na história construída do sujeito-educador (PROENÇA, 2018). Ainda nesse paralelo entre sua postura anterior e a de agora, ela discorre sobre a possibilidade que dá às crianças de brincar no barranco, lugar que antes era proibido por ser muito arriscado e hoje ganha novas possibilidades, desafios e produz aprendizagens para os pequenos.

Segundo Bento (2017), o brincar arriscado é uma grande oportunidade para as crianças testarem limites, assumirem desafios e experimentarem algo inédito, o que permite a superação de medos e o sentimento de entusiasmo na conquista de uma nova competência. Todas essas possibilidades só são possíveis se o adulto conseguir gerir os riscos de forma flexível, uma competência que é evidenciada na fala da professora. Também é notório o quanto confia nas crianças, quando diz:

[...] as crianças têm um instinto de preservação muito grande, eles não são bobinhos como a gente pensa. Precisamos acreditar na potência deles. E eu me pego pensando, nossa eu não deixaria de jeito nenhum, e esse deixar depende da nossa concepção. (BENTO, 2017, p. 338)

A permissão para que as crianças tivessem essa oportunidade só foi possível pela mudança de concepção de infância vivida pela professora.

Houve um grande investimento das professoras em planejar cuidadosamente o contexto, atentando-se para os tempos, materiais e relações do cotidiano com as crianças. Quando dizem: “ Antes eu tinha que estar sempre onde todo mundo estava” (Professora Amoreira) e “ Eu não consigo mais visualizar todo mundo fazendo tudo ao mesmo tempo.” (Professora Mangueira), é possível perceber o quanto houve a descentralização das ações do adulto e a constituição junto com as crianças de uma atmosfera participativa. Sobre essa relação Carvalho e Fochi (2017, p. 29) afirmam que

é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

Necessário destacar, ainda, que as concepções acerca do processo formativo tiveram uma estreita relação com as transformações trazidas nas falas das professoras. De acordo com Giovanni (2003, p. 218),

A experiência de **projetar seu próprio trabalho**, ou antecipar novas condições, novas realizações, novos resultados de sua ação, tende a **romper a lógica de formação tradicionalmente** vivenciada pelos professores em seus cursos de

formação inicial e em boa parte das situações de formação continuada. Ou seja, **não se trata mais de estudar uma teoria** a ser, futuramente, aplicada, mas de, a partir do conhecimento e **consciência das condições de atuação na escola**, promover a necessária **articulação teoria-prática**. (Grifos nossos)

Todo o processo formativo com o grupo teve como premissa a escuta das professoras em diversos aspectos - tanto escutar seus processos de vida-formação, quanto levá-las a terem uma escuta de si e do outro. Essa foi uma das formas para possibilitar que elas se tornassem protagonistas em sua auto(trans)formação.

Na perspectiva freireana, o propósito do processo vivenciado com as professoras foi ressignificar as práticas no contexto da Educação Infantil e, paralelamente, humanizar as relações que acontecem na escola, entre professora / criança, professora / professora, professora / gestão, funcionários / crianças, professoras / famílias, no sentido de qualificar cada vez mais os processos vivenciados na escola, constituindo uma postura acolhedora.

## 5.2 AS TRANSFORMAÇÕES NOS ESPAÇOS

**Quadro 12-** As mudanças nos espaços da escola

<b>Pergunta:</b> Você percebe mudanças nos espaços e relações que acontecem na escola em decorrência das formações? Quais?	
<b>Professora Amoreira</b>	<p>O solário. Eu fico pensando como que a gente conseguiu não usar o solário por tantos anos. A gente não usava o solário. Tínhamos medo das crianças caírem. E só passamos a usar, após a grade de proteção. Mas agora eu penso que a rede de proteção foi um ganho excepcional porque todo mundo perdeu o medo de usar, mas hoje de verdade eu fico pensando: será que poderia ter arriscado? Porque é alto, é muito alto. E se as crianças estão ali envolvidas, elas não vão falar, deixa eu ver o que tem lá embaixo pra me jogar daqui. Não iriam, entendeu? Então, hoje eu penso, nem precisaria ter investido ali. Ficou bom, é mais seguro, mas não precisaria, a gente poderia ter usado como estava! Confiando nas crianças. E é um espaço maravilhoso. Eles adoram, porque ele tem uma vista privilegiada, lá de cima as crianças conseguem ver o parque, as árvores. Tem uma árvore no meio. Aquela árvore é uma delícia. É ao ar livre. É muito gostoso o Solário. É um dos meus espaços preferidos na escola. Eu adoro o Solário. E eu falo gente por que que a gente não usava isso aqui? Com medo das crianças se jogarem lá embaixo?</p> <p>O próprio barranco. Que é um espaço que o tempo todo estava ali. E olha o quanto ele é potente. Olha o quanto essas crianças já exploraram, tem criança que vai pra casa com a roupa toda vermelha, porque a terra dali é vermelha. E o legal é que as famílias já compreenderam muita coisa, as mães nem reclamam mais das</p>



	<p>roupas. O barranco possibilita muitas experiências para as crianças, muitas gostam de ficar caçando os tatuzinhos, outras gostam de escalar. Aqueles dois troncos que eu não sei do que que era, eu acho que foi resto do parque antigo, virou dois escorregadores. E de verdade é muito mais legal do que o escorregador do parque. E como é bacana observar como as crianças se apropriam de onde elas vivem, se isso for permitido, claro! Isso só aconteceu porque agora a gente deixa. Antes, ninguém podia subir no barranco, agora é um lugar que eles adoram! E não só esse, estamos muito mais do lado de fora.</p> <p>A gente não tem mais a sala de vídeo, que eu acho que foi um super ganho. E agora eu penso por que que a gente tinha que ficar ali duas horas parados assistindo vídeo? Tinha toda semana e todo mundo ia. Agora fizemos o espaço dos materiais não estruturados, aquele corredor, . Um ganho enorme também porque são materiais muito necessários, a ideia de colocar as cestinhas a gente pega as crianças ajudam a levar. Acho que teve muita mudança nos nossos espaços, a gente conseguiu fazer o melhor dentro das possibilidades. A cozinha experimental ficou uma delícia, eu fui a primeira vez na semana passada.</p>
<b>Professora Pitangueira</b>	<p>A principal mudança foi a sala de vídeo. O solário aqui é um espaço maravilhoso, um ganho. Um olhar diferenciado por exemplo a biblioteca geralmente só era usada para passar vídeo. A TV era usada toda semana, a rotina era tão pesada que era um respiro, para nós e para as crianças. Essa cultura do vídeo já não temos mais.</p>
<b>Professora Ameixeira</b>	<p>Eu acho que assim, a gente aprendeu a valorizar mais cada espaço que existe na escola. Eu achava o Solário um lugar abandonado. Tanto é que eu aproveitei muito agora a gente já tem um horário pra usar o Solário. A questão do brincar, valorizar o pátio, ampliar os horários do parque. O uso do barranco, eu não utilizava porque achava perigoso. Hoje em dia, a gente já tem uma outra visão do quanto esse morro contribui para pesquisa das crianças, então mudou bastante. A cozinha experimental, uma outra visão de educação. Quando o grupo briga para ter uma cozinha experimental é que isso já mudou significativamente a postura. Às vezes a gente não percebe no dia a dia, mas quando você para pra analisar você vê quanta mudança que teve. Foram pequenas mudanças, mas que vão fazendo a diferença. O espaço de material não estruturado, a sala de vídeo. Temos que pensar no ateliê, eu acho que é um movimento que não acabou, e está envolvendo cada vez mais as pessoas. Às vezes uns mais, outros menos, mas estão todos envolvidos.</p>
<b>Professora Mangueira</b>	<p>O ateliê quase não era usado, tinha professor que nem aparecia por lá, as tintas eram até jogadas fora porque vencia. A biblioteca era usada mais para vídeo. Nessas coisas a gente mudou. O solário tem sido bastante usado. A gente vê que teve uma apropriação do espaço, mas ainda precisa entender e qualificar os espaços. Muito ainda. Principalmente a questão dos brinquedos e materiais de uso coletivo.</p> <p>Ter pensado em modificar os horários para não ter pressa fez diferença, porque antes eu não ia no ateliê porque tinha que fazer tudo correndo, então preferia fazer na sala, agora com o horário estendido está bem melhor.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas

**Figura 4 - Registro reflexivo - professora Amoreira**

Sexta-feira, 08 de abril de 2022

As crianças estavam no parque e eu as observava. Então essa imagem me atravessou...



E eu me peguei pensando no que a professora Amoreira de antes da pandemia diria: "Desçam daí! É perigoso" ou talvez ela nem precisasse dizer, porque as crianças dela não subiriam ali. Porque? Será mesmo que era só medo que se machucassem? Ou será era o pensamento de que o barranco não é lugar pra subir. Acho que era mesmo a minha visão de adulto, que sabe das coisas, que sabe o que é bom para as crianças, a visão da prof responsável que queria cuidar das crianças e acaba controlando-as. Sim, era isso. Agora vejo o quanto perdi, o quanto eles perderam...

Aquela professora não teria visto:



Crianças coletando pedrinhas.



Crianças usando um tronco caído como escorregador.



Crianças escalando.

Crianças aprendendo, umas com as outras a pular e cair em pé. Hoje eu vejo tudo isso acontecer, todos os dias, e me emociono. Certa vez ouvi em um curso "somos estrangeiros do território das crianças". Hoje sou um estrangeiro que quer muito conhecer esse território, que chega com respeito e não como um colonizador. Hoje sou uma professora muito mais feliz.

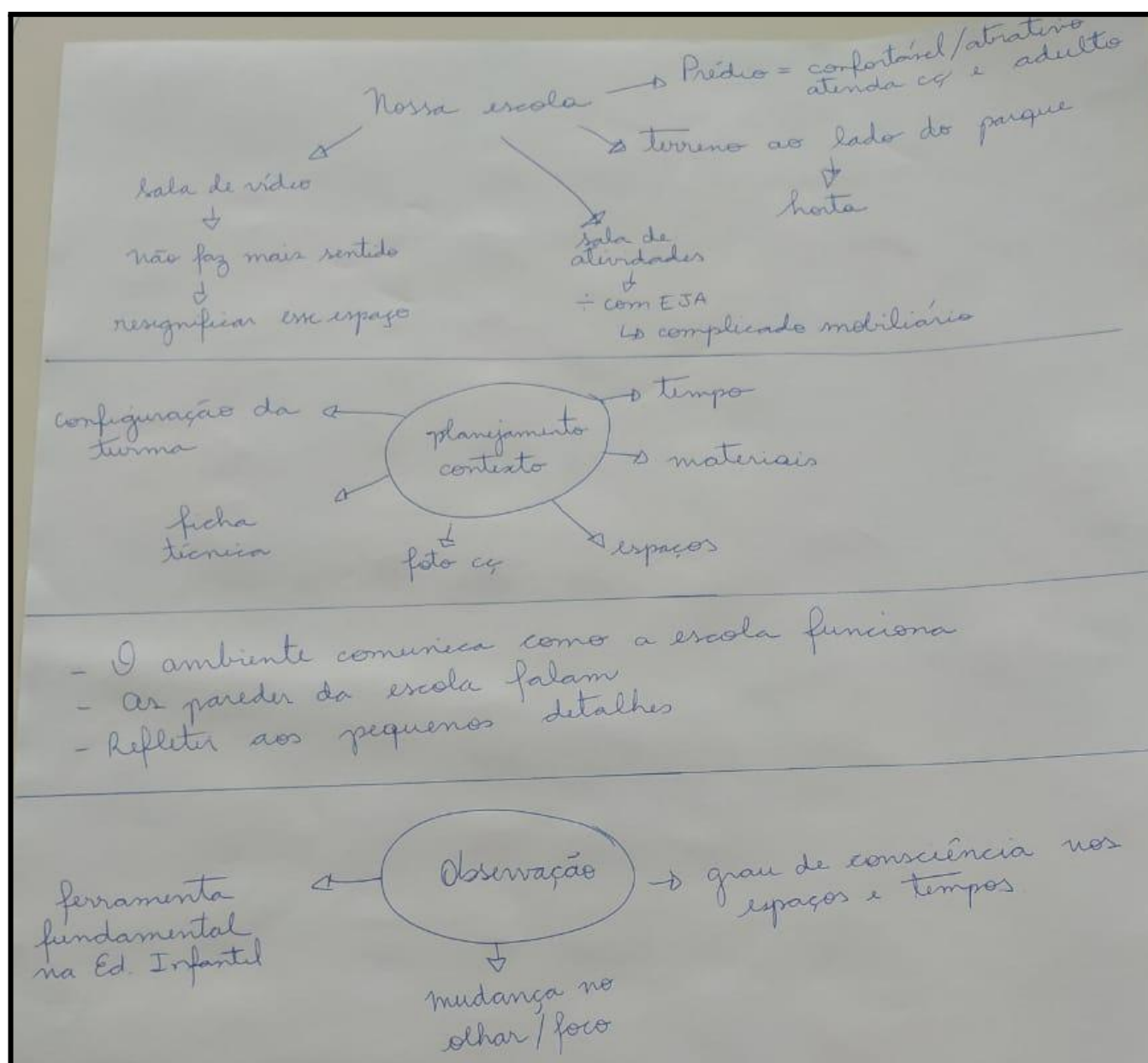
Obrigada por me ajudar a enxergar!



Fonte: Acervo da pesquisadora

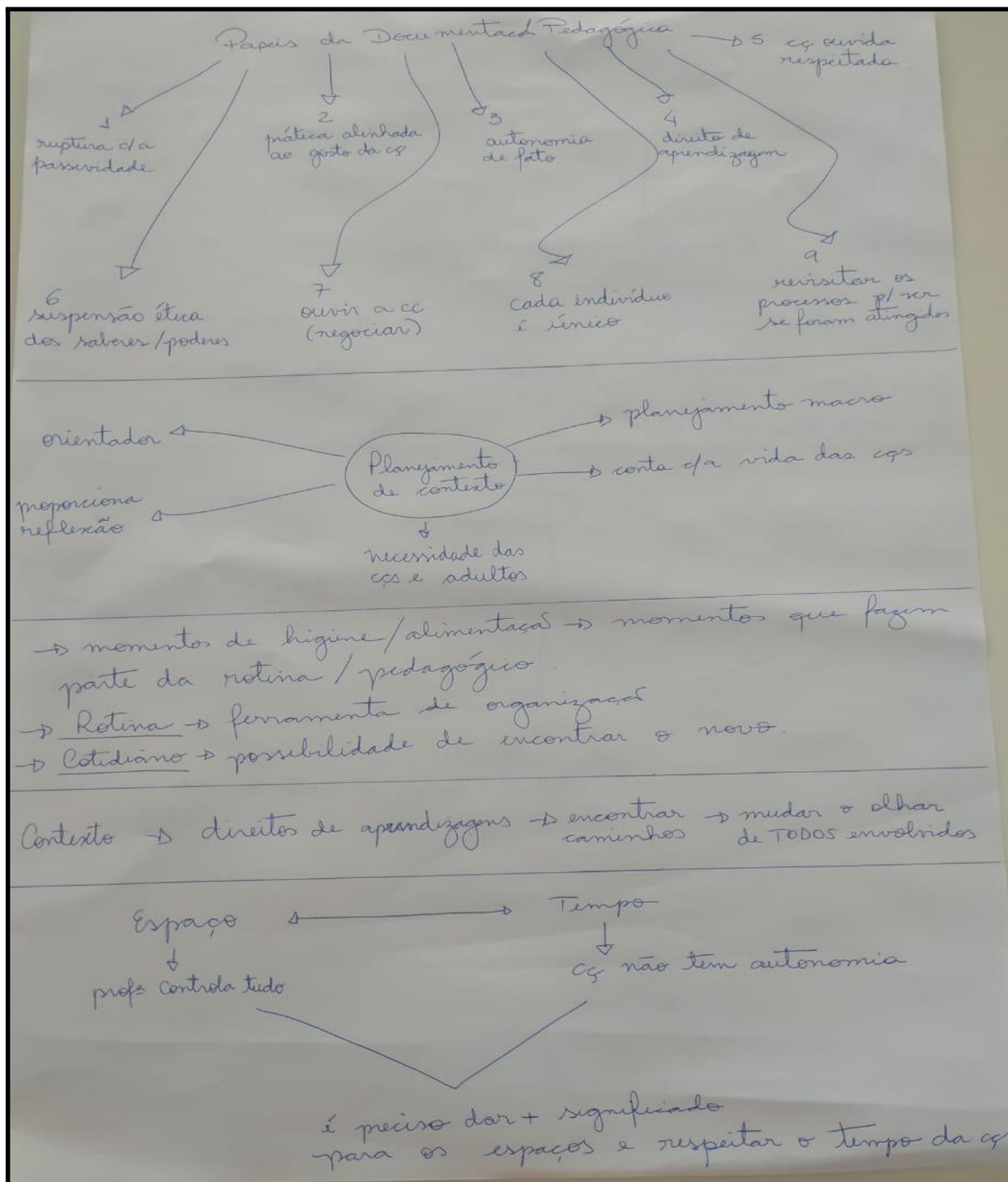
Não tivemos grandes transformações estruturais nos espaços. As falas das professoras principalmente sobre o uso da sala de vídeo (reflexão e decisão tomada em uma das reuniões de estudo, conforme figura 5) e a exploração do barranco revelam uma mudança de concepção e, principalmente, uma transformação no espaço interno de cada uma delas, em um movimento de busca por sentido e significados. Maria da Graça Souza Horn faz uma importante indagação sobre os espaços: **“Será que a transformação do espaço modifica a ação pedagógica dos professores ou ocorre o inverso?”** (2004, p. 40).

**Figura 5** - Registro da reunião de estudo 15/04/2021 - realizado pela professora Pitangueira



Fonte: Acervo da pesquisadora

(continuação da figura 5)



Fonte: Acervo da pesquisadora

De nada adianta modificar apenas os espaços externos: a concepção precisa mudar e apenas com essa ressignificação é possível transformar, de fato, espaços em ambientes de aprendizagem.

Todo esse processo está acontecendo progressivamente. A cada nova reflexão, é mais um aspecto que se descortina, algo novo é percebido e, conseqüentemente, ocorrem alterações nas relações com as crianças, na forma de organizar as propostas e de realizar o planejamento. Porém é um processo que está longe de ser linear e previsível, pois as reflexões e o abandono das práticas transmissivas acontecem de acordo com a história que cada professora carrega e difere na forma como o processo formativo impacta nas suas crenças e concepções.

Sobre esse processo de mudança, Imbernón (2011) afirma que

a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais (p. 16 e 17).

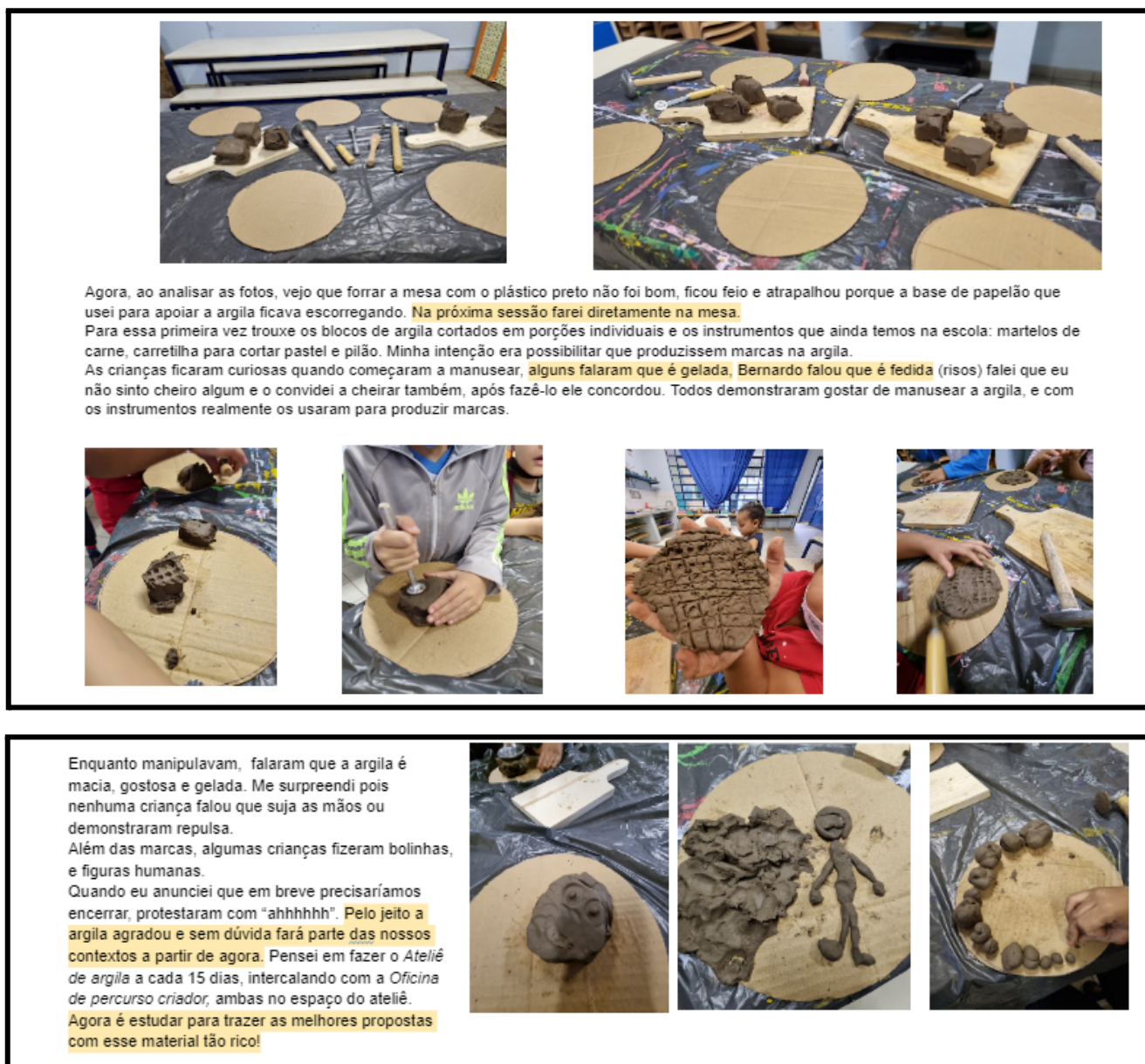
Nesse contexto, a documentação pedagógica apresenta-se como uma estratégia que impulsiona as transformações apresentadas pelas professoras. Fochi (2021) alerta sobre a necessidade de estarmos sempre em relação com as crianças.

[...]a documentação pedagógica como alternativa para a transformação pedagógica na Educação Infantil: ela exige que nos aproximemos de meninos e meninas para estabelecer uma prática pedagógica com sentidos (FOCHI, 2021, p. 157).

Importante ressaltar que não existe um ponto de chegada, esse processo reflexivo sobre o fazer docente é constante e permanente.



**Figura 6 - Registro reflexivo - Professora Amoreira**



Fonte: Acervo da pesquisadora

O registro da professora exemplifica a reflexão que ocorre quando escreve sobre o vivido com as crianças. Alcântara (2020, p. 158) ressalta que “o diário de bordo permite a quem escreve avançar significativamente em suas hipóteses de intervenção às crianças, conscientizando-se dos seus fazeres”. Talvez, se a professora não tivesse registrado e feito uma reflexão sobre os observáveis registrados, no caso a fotografia, não teria chegado à conclusão a que chegou. Outro aspecto importante a ser ressaltado foi como durante toda a proposta, a professora esteve próxima para conseguir ter uma observação ativa das ações das crianças. Destaco aspectos importantes da proposta que distanciam a prática de uma

pedagogia transmissiva, que tem a intenção de ensinar conteúdos, para uma prática que considera essenciais a experiência e a participação da criança. É possível perceber importantes mudanças no papel do adulto, quanto à possibilidade de interação com e das crianças, ao cuidado com a sedução estética e aos relançamentos pensados a partir das observações.

A professora Mangueira enfatiza, em sua entrevista, esse aspecto da participação das crianças como uma marca na transformação das relações que são estabelecidas na escola.

Depois que damos a possibilidade para eles participarem, eles têm essa liberdade e não tem mais jeito, eles assumem o lugar junto com a gente. Até porque eles já se habituaram à escolha, isso é muito bacana. E no nosso planejamento tomamos o cuidado de dar sempre essa abertura de escolha. E essa coisa de poder escolher já está muito intrínseco neles. E como isso faz a diferença lá na frente. Eles conseguem ter opinião. Saber opinar, decidir o que querem, justificar suas escolhas, ter a possibilidade de olhar, de observar o que tem ali pra escolher. (Professora Mangueira, 2022)

A fala da professora mostra que as crianças estão participando de fato do cotidiano da instituição, não apenas para decidir a cor do lápis que se vai usar, mas tendo sua essência considerada e contemplada nas propostas ofertadas na escola.

Um fator primordial vivido por esse grupo de professoras foi a abertura para a escuta para, a partir de então, levar a cabo todas as reflexões que impactaram nas mudanças que vêm acontecendo na unidade escolar. De acordo com Rinaldi (2020, p. 209), “a **escuta competente** cria uma profunda abertura e uma **forte predisposição à mudança**” (grifos nossos).

A professora Pitangueira, em sua entrevista, relata sobre a principal mudança que percebeu ao retornar presencialmente, após ficar um período afastada das crianças.

A principal mudança foi essa questão do olhar. Se não tivesse mudado isso não tinha mudado nada. Voltamos com um olhar diferente para as crianças, a concepção mudou. O primordial foi a **mudança de olhar**. Porque a criança não era vista. Tínhamos foco no que era preciso fazer para ela, para atingir aquele objetivo traçado. Íamos fazendo, fazendo, mas **sem olhar para a criança, sem escutá-la**, era uma prática sem sentido, com muita dedicação, mas sem sentido. As crianças iam fazendo porque também tinham que fazer. (Professora Pitangueira, 2022)

A mudança do olhar mencionada pela professora refere-se e ratifica a concepção de criança de Fochi (2019, p. 303), quando afirma que

[...] a partir da imagem que temos de crianças, construímos nossos sistemas de **relação com elas**, ou seja, se partimos de uma criança que ainda não é antecipamos a ela tudo o que precisa para tão logo ‘ser’, mas, se nossa imagem de criança está centrada no que ela já é, buscaremos uma posição nessa relação que acolha seu mundo interno e a encoraje para construir significados no mundo que acaba de chegar. Também a partir do nosso imaginário, de nossas crenças, das nossas experiências como aluno, da nossa formação e da nossa cultura, temos uma ou mais imagens sobre o que é ser professor. (grifos nossos)

Em uma das reuniões, quando conversávamos sobre as mudanças vividas pelo grupo, uma das professoras relatou que não consegue mais ignorar o que vem das crianças e agora consegue enxergar um grande potencial daquilo que parte delas. Deu como exemplo as habituais coletas dos elementos da natureza que fazem e como se referem ao que encontram com grande alegria e entusiasmo. Conclui afirmando que “não acolher isso deles é como se matássemos algo na criança”

Essa professora relata que vive um paradoxo, pois, nos seus 25 anos de magistério, sempre foi muito tradicional, exigindo que as crianças realizassem atividades escritas. Sempre acreditou que a aprendizagem se constitui a partir do que o professor ensina. Em contrapartida, em sua infância teve uma relação bastante estreita com a natureza, com o brincar livre e com a criatividade nas brincadeiras de rua e relata que, com tudo que está vivendo no percurso formativo, pode perceber o quanto precisava olhar para as crianças da sua turma e resgatar a essência dessa infância vivida.

Os professores passaram a escutar a si próprios ao longo do percurso formativo que foi trilhado. Sobre esse processo de escuta, Edwards, Gandini, Forman (2016) afirmam:

Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem. Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios. A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. (p. 161).

Essas reflexões garantiram novas possibilidades educativas para as crianças e para os adultos que vivem um processo constante de aprendizagem. As mudanças nas escolhas, na forma de organização das propostas a serem oferecidas para as crianças e nas relações construídas no cotidiano escolar permitem a construção de uma jornada de aprendizagem que enxerga, valoriza e considera o outro e a si mesmo.

Todas as professoras entrevistadas, quando falam das mudanças percebidas nos espaços, citam o uso da sala de vídeo que, conforme figura 5, foi foco de discussão em uma das reuniões de estudo, ocasião em que o grupo chegou à conclusão de que esse espaço não estava coerente com a concepção de infância e educação que estava sendo construída. É possível perceber o quanto as ações estavam automatizadas e sem reflexão, pois todas as professoras utilizavam o espaço duas horas por semana, para reproduzir vídeos que pouco contribuíam para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Proença (2018, p. 36) afirma que a formação docente é um processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz” e “para que se faz”, em uma permanente busca de



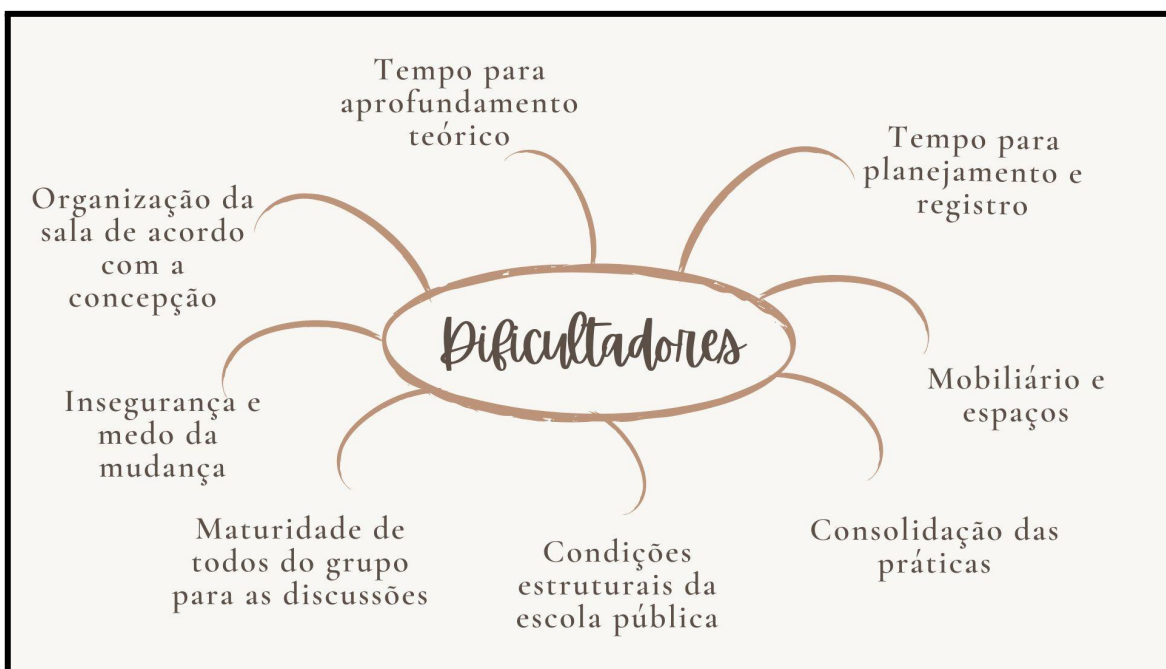
“re-criação”. Nesse processo não existem modelos ou receitas, mas sim uma reflexão permanente e questionamento crítico sobre sua realidade.

As evidências aqui trazidas nas transformações e ressignificações dos espaços, materializam as concepções e reflexões que foram discutidas e vivenciadas nas formações, por meio de devolutivas, registros, percepções e mudanças internas experienciadas por cada professora e pelo coletivo.

### 5.3 CATEGORIA 2 - DESAFIOS DO PERCURSO FORMATIVO

A docência é permeada por desafios e oportunidades de deslocamentos. O contexto de mudanças, transformações e reflexões, vivenciado ao longo do percurso formativo, não foi apenas um “mar de rosas”. Sendo assim, discutimos aqui os dificultadores como possibilidades de avançar e encontrar novos caminhos e alternativas para continuar.

**Quadro 13** - Dificultadores do processo formativo em contexto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da análise da prática, momentos formativos e entrevistas

Esses desafios fazem parte do processo e sem eles não existem deslocamentos, tampouco mudanças. Freire afirma que o “compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente

comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 2001, p.19).

O envolvimento e engajamento das professoras foi fator determinante para as transformações que aconteceram até aqui, convocando das participantes uma postura corajosa, para lançarem-se ao desafio de olhar de frente a própria existência e atuar com a realidade que se apresenta, com uma postura ativa no seu contexto.

Um dos principais pontos trazidos pelos professores em relação aos dificultadores para colocar em prática as reflexões e discussões realizadas nas reuniões formativas foi em relação ao tempo para planejamento e registro, ações que são extremamente necessárias para uma atuação consciente e reflexiva com o uso da documentação pedagógica como estratégia.

A carga horária dos professores da Educação Infantil era composta por 25 horas semanais. Dessas, três horas referentes ao horário de trabalho em local de livre escolha (HTPL) e duas horas destinadas ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). A partir de outubro de 2022, implementou-se na rede a ampliação de jornada para 31 horas semanais, com o objetivo de incorporar  $\frac{1}{3}$  da jornada para o planejamento e os registros.

#### Quadro 14 - Sobre a falta de tempo

Trechos retirados de diversas perguntas das entrevistas realizadas com as professoras (Roteiro: no anexo)	
<b>Professora Amoreira</b>	A principal dificuldade é a <b>falta tempo</b> para planejamento, para organizar os materiais. Tanto é que é o que sempre reclamei. A questão é o tempo. Ao retornarmos para o presencial após o período remoto, como tinha meia hora antes das crianças, eu conseguia fazer muito mais do que eu consigo hoje
<b>Professora Pitangueira</b>	<b>Precisamos de mais tempo</b> de leitura mesmo, para nos aprofundarmos, mergulhar na parte teórica. Eu acho que quando a gente tiver $\frac{1}{3}$ de jornada com planejamento, vamos conseguir fazer mais. Vai dar para aprofundar um pouco mais, <b>precisamos conseguir registrar</b> e não é todo dia que é possível, com as crianças junto fica inviável.
<b>Professora Ameixeira</b>	Com a organização logo que retornamos para o presencial, eu tinha tempo para organizar antes das crianças chegarem. E depois para desmanchar para outro grupo entrar, o pessoal da noite. Tinha esse <b>espaço para planejar e para organizar</b> e o que mais fosse necessário. Para organizar os contextos nas salas, muitas vezes sozinhas não conseguimos, a estrutura nos limita e acabamos recuando.. Se a gente tivesse $\frac{1}{3}$ seria o ideal

<b>Professora Manguiera</b>	<p>Precisamos muito do <math>\frac{1}{3}</math> para ter um momento com a coordenadora, <b>discutir junto com o grupo, ter mais momentos individuais</b></p>
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas

Após a implantação do  $\frac{1}{3}$  de jornada, apresenta-se às docentes o desafio de administrarem o tempo de forma a realizarem seus registros e demais demandas necessárias para o bom desenvolvimento da sua atuação docente.

O confronto de ideias, opiniões e concepções apresenta-se como outro desafio durante esse processo vivido pelas docentes. Em diversos momentos, tanto em reuniões como em pequenos grupos, ocorreram situações de divergências, algumas vezes bem acolhidas pelo grupo e, em outras, sendo fruto de certa incompreensão e incômodo pela divergência de posicionamentos. Sobre esse aspecto, a professora Manguiera relata:

Um aspecto que percebo bastante dificuldade, é a maturidade das pessoas. Nem todo mundo aceita crítica. Então é difícil. Para fazer essa discussão coletiva como precisamos, é necessário que todos estejam abertos para isso. Precisa ser maduro, e não enxergar tudo como crítica, e sim como contribuição, com a intenção de melhorar. (Professora Manguiera, 2022)

A interpretação e o confronto de ideias constituem o cerne da documentação pedagógica. Essa abertura permite o crescimento profissional do grupo e de cada professor que está envolvido no processo. Conseguir expor suas práticas, crenças e concepções é um exercício que exige amadurecimento profissional. Para Fochi, Piva e Focesi, na documentação pedagógica

[...]o professor não só permite que outros possam **produzir novas interpretações** sobre as crianças e sobre a **prática educativa**, como também deve reconhecer esta ocasião como um **momento ímpar para formular novas hipóteses para alimentar a sua ação pedagógica**. É, também, quando se acompanha as transformações dos percursos projetados na formação, mantendo **viva a postura de curiosidade**, de querer saber como atitude vertical que não quer responder as suas próprias perguntas imediatamente, deixando **espaço para** que abram **novos horizontes**. (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2017, p. 174, grifos nossos)

Rinaldi (2020, p. 44-45), também se posiciona, argumentando que “[...] a documentação pedagógica é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e

passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão. Incorpora o valor da subjetividade [...]”. Ressalta, ainda, que “a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação, não uma cômoda busca de consenso”. A falta de maturidade relatada pela professora Mangueira expressa a ideia de busca por um consenso, em vez da abertura para o confronto e diálogo, no sentido de compreender e considerar a ideia e a fala do outro.

Outro aspecto que é importante considerar nos desafios apresentados, especificamente na EMEB Novo Bosque, refere-se ao espaço da escola. Por ser uma escola que atende Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, existem necessidades diferentes desses dois públicos. Como apresentada na categoria 1, muitas foram as reflexões sobre os espaços, porém a realidade vivenciada nos revela o desafio de organizar os espaços para que, tanto as crianças quanto os adultos, tenham espaços “honestos” para vivenciarem suas experiências na escola. Sobre esse desafio os professores relatam:

Porque essa coisa de organizar e desmontar é complicado. Ainda mais com a situação que a gente tem aqui de atender os dois segmentos diferentes. (Professora Mangueira, 2022)

A questão do espaço dificulta bastante, todas aquelas mesas na sala, não dá para montar os contextos como gostaria, até consegui montar o cantinho de leitura, mas é muito complicado, e arrumar todo dia, arrastar as mesas... a estrutura teria que ser diferente. (Professora Amoreira, 2022)

Ao refletir sobre a concepção de infância, muito se desconstruiu sobre a forma tradicional de propor as ações na escola. Ter uma sala com 32 carteiras individuais, sem dúvida, remete a uma concepção transmissiva e esse tem sido um grande desafio para que os espaços dos públicos (crianças e adultos) que compartilham o mesmo lugar sejam respeitados e para que os professores consigam colocar em prática o conceito do espaço como um outro educador. Segundo Horn,

[...]o espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo (2017, p. 13).

Uma organização que considere essa demanda, entretanto, não depende apenas dos professores e da gestão escolar, já que a unidade dispõe de um mobiliário que está posto para atender à demanda dos adultos, que também ocupam o espaço. O que cabe à gestão é a busca por alternativas de organização que sejam coerentes com a concepção, mas respeitando o espaço dos adultos.

Uma alternativa que se tem buscado para articular essas duas realidades é uma interlocução das crianças com os jovens e adultos, com a intenção de que essas ações mobilizem os professores dos dois segmentos a enxergarem as necessidades uns dos outros. Durante o ano, tivemos quatro oportunidades de troca de cartas entre crianças e adultos que foram experiências carregadas de sentido e significado para todos os envolvidos.

Fazendo uma análise geral do grupo docente que vivenciou esse percurso formativo, é possível identificar três professoras no universo de treze que tiveram deslocamentos e reflexões sobre a prática na tentativa de desenvolver suas ações pautadas nas pedagogias participativas, porém nos momentos de discussões e reuniões em que foi proposta uma conversa sobre as transformações vivenciadas, apresentaram falas como as que se segue:

Impossibilidade e/ou dificuldade para registrar e planejar leva à sensação de vazio da prática, “preciso me sentir professora”, “vou embora sentindo que não dei aula”  
(Professora da EMEB Novo Bosque)

A fala da professora anuncia que ela não realiza mais as ações mecânicas das práticas transmissivas, porém ainda não compreendeu o sentido e potencialidades do trabalho pautado nas pedagogias participativas.

Em conversa com a segunda professora, ela relata que não acredita 100% nessa proposta. Entende que as crianças precisam de “coisas” que são ensinadas pelo professor, pois muitas “coisas” elas não vão trazer como curiosidade. Ao pedir um exemplo, ela citou conteúdos sobre higiene e argumentei que isso está presente todos os dias e o que elas vivenciam é uma ótima oportunidade para desenvolver o trabalho, mas a professora ainda acredita que há uma necessidade de um trabalho mais “sistematizado” com esse conteúdo, revelando assim que ainda possui crenças de que os “conteúdos” precisam ser transmitidos para as crianças.

A terceira professora coloca-se para o grupo usando a expressão de que está “abrindo o coração” sobre o que sente, depois desse longo período de estudos e reflexões:

Sinto que a coordenadora não dá sugestões de práticas na realidade quero trabalhar, como por exemplo “sequenciadas”, também não fico à vontade para fazer esse tipo de solicitação porque sei que não é essa concepção que estamos estudando (Professora da EMEB Novo Bosque).

Às vezes eu tenho a sensação que estou fazendo algo escondido. Sinto que estou fazendo errado. Tenho medo da coordenadora chegar aqui e me ver dando folhinhas para as crianças. De verdade, eu tenho essa sensação. (Professora - reunião pedagógica Maio - 2022)

Esse “medo” anunciado pela professora não se refere verdadeiramente à coordenadora pedagógica descobrir algo “errado”, mas são reflexões realizadas pela própria professora, que já tem consciência de que aquela prática não é adequada, porém não conseguiu estruturar um trabalho pautado nas reflexões que realizou nas formações.

Esses relatos apontam a necessidade de uma maior intensificação e articulação da relação teoria e prática para transpor os estudos que aconteceram no percurso vivido. Nessa investigação, entendemos a articulação da teoria com a prática, a partir do conceito apresentado por Imbernón e sustentado pela formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO; 2001; 2017), no sentido de trazer novas questões da prática, buscar a compreensão pela óptica da teoria e da própria prática para articular novos saberes na construção da docência, em diálogo permanente com os envolvidos no processo de formação.

Esse diálogo entre os pares é uma ação necessária, portanto revela-se a importância da promoção de mais momentos em que os professores possam se apoiar, trocar experiências e percepções sobre o percurso vivido como aspecto essencial para o processo.

Nesse contexto, a parceria e apoio do grupo é fundamental. O coordenador pedagógico também tem um papel primordial nesse apoio e acompanhamento. Sobre isso, Placco e Souza (2015) afirmam que

processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de intersecção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiência. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação de conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo. (PLACCO e SOUZA, 2015, p. 38)

Os relatos apresentados revelam que a prática desses professores ainda não está consolidada. Alcântara (2020, p. 19) ressalta que “por vezes acreditamos que o grupo já consolidou uma postura e, ao problematizarmos um novo tópico, percebemos que o que

achávamos sólido ainda estava no plano da implementação”. É necessário que o processo seja sempre retroalimentado, a partir da escuta atenta do coordenador pedagógico com a intenção de buscar estratégias frente aos desafios encontrados.

#### 5.4 MEDO E INSEGURANÇA

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

**Quadro 15 - Medos e inseguranças das professoras**

Dados produzidos nas entrevistas com as professoras participantes e em momentos formativos com todo grupo		
Entrevista professora Amoreira - 2022		
A minha maior dificuldade é conseguir sustentar a curiosidade das crianças. Na reunião pedagógica que fizemos aquela constelação de ideias me ajudou muito, mas isso é muito difícil. Eu sei que a resposta está nas crianças, mas essa escuta ainda é uma dificuldade minha, não é tão fácil para mim, é uma coisa que eu tenho investido bastante. (Professora Amoreira, 2022)	Estar atento de verdade aos interesses das crianças. Isso é um grande desafio. Foi um grande desafio. Grande desafio. E às vezes eu fico lá e penso: será que eu estou ouvindo tudo? (Professora Amoreira, 2022)	
Entrevista professora Pitangueira - 2022		
Tive uma formação cristalizada, muitos anos trabalhando da mesma forma. Mais de vinte e cinco anos trabalhando sempre do mesmo jeito, com poucas mudanças no decorrer desse período, no início nem pensei em mudar, sou difícil de mudar... e vou confessar que do outro jeito dá menos trabalho, às vezes dá vontade de voltar, mas não dá porque vejo sentido nessa prática que envolve as crianças e além do sentido, eu consigo ver a devolutiva deles. (Professora Pitangueira, 2022)	Para mim a maior dificuldade é porque sou uma pessoa muito sistemática, eu gosto de ter tudo muito planejado, em tudo, na minha vida. Então, esperar ouvir e ver o que vem da criança para mim causa muita insegurança. eu estou conseguindo seguir meu planejamento guiado pelas crianças, com as intenções a partir do que é vivenciado com eles, mas eu tenho que ter o pezinho no chão ali para me segurar. Então, isso é uma particularidade da minha personalidade e acaba refletindo. Tem umas folhinhas lá no meu armário, mas quase não estou usando. Mas aquilo que eu falei do plano B, se aqui eu não conseguir, se eu me perder, tenho onde me pegar. Mas a grande diferença é que agora temos reflexão sobre o que estamos fazendo, antes era fazer por fazer. (Professora Pitangueira, 2022)	Desafio é a tentativa de colocar tudo em prática. Eu me sinto engatinhando, mas eu consigo ver mudanças. E eu acho que a mudança também tem um tempo, aí você vai, vai fazendo, vai pegando gosto, vai conseguindo ver sentido e aí vai. (Professora Pitangueira, 2022)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas

**Quadro 16 - Medos e inseguranças do grupo de professores**

<b>Reunião pedagógica - Dezembro de 2021 - Avaliação do percurso formativo do ano - retomada da carta de intenções</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ainda tenho bastante resistência em colocar tudo isso em prática por conta da idade das crianças, na creche consigo fazer, mas aqui ainda me cobro preparar para alfabetização, ainda tenho aquela coisa de que eles precisam saber ler, tem que saber o nome, as letras e isso me angustia muito (Professora - Reunião pedagógica - Dezembro - 2021)	A maior dificuldade é criar o hábito e ter tempo para trocar com as amigas, as vezes ficamos batendo cabeça, coisa que em uma conversa resolveríamos. (Professora - Reunião pedagógica - Dezembro - 2021)	Tenho medo de perder o controle e as coisas ficarem soltas. (Professora - Reunião pedagógica - Dezembro - 2021)	Me perturba bastante quando penso que a criança está em uma escola que pertence à uma rede de ensino. Hoje está conosco, porém amanhã pode estar em outra escola, vamos trabalhar o que é interesse da criança, mas precisa ter uma coisa básica de todas as escolas (Professora - Reunião pedagógica - Dezembro - 2021)
<b>Reunião pedagógica - Maio de 2022</b>			
<b>5</b>	<b>6</b>		<b>7</b>
Eu precisava ter mais segurança para poder avançar, acho que também é porque preciso aprofundar nas minhas leituras. (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)	Eu acho que é muito mais desafiador e muito mais difícil trabalhar dessa forma. Porque o outro já está pronto. Mas já conseguimos enxergar o quanto aquilo não contribuía. É difícil, mas temos que ter persistência (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)		Ah, é difícil... temos insegurança, será que estou no caminho certo, por isso esses momentos são fundamentais. (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)
<b>8</b>	<b>9</b>		<b>10</b>
A gente teve um um estudo tão longo, dois anos. Estudamos muito, foi como uma pós-graduação. Mas na prática, foi assustador no começo. Muitas vezes me sinto insegura, de onde vou tirar as ideias? (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)	A questão do tempo eu acho que complica muito, o fato da gente não ter tempo para se dedicar ao planejamento, ao registro é um grande dificultador porque todo o resto está atrelado a nosso registro, planejamento, relançamentos, olhar com atenção para as falas das crianças, analisar os observáveis, refletir, então sem essa parte não conseguimos avançar. Sem esse tempo é muito complicado. (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)		No começo pensei, meu Deus, é muita coisa nova, tivemos que virar de cabeça para baixo, por onde começar? Mas fomos achando os caminhos. (Professora - Reunião pedagógica - Maio - 2022)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das avaliações e observação das reuniões pedagógicas



Imbernón (2010, p. 99) ressalta que “a mudança de qualquer pessoa nunca é simples, conseqüentemente, a mudança que se pede aos professores na formação não é simples, mas sim, um processo complexo”.

Uma das causas dos medos e inseguranças dos professores é em decorrência da cultura de isolamento que vivenciam. Imbernón aponta que “o isolamento histórico do professor não prejudica apenas o desenvolvimento da profissão, mas também os próprios professores”. Não ter ninguém para ajudar ou ouvir os problemas gera uma solidão pedagógica, causando ansiedade e aflição, ao passo que, quando se compartilha os problemas, eles se tornam menos angustiantes (IMBERNÓN, 2016, p.118).

Para mitigar essa situação, o formador precisa buscar alternativas para estabelecer uma cultura colaborativa entre os pares. Ao longo do percurso formativo, várias delas foram levadas a cabo, como: momentos de trocas, reuniões de pequenos grupos (duplas e trios), socialização de práticas com discussão e estabelecimento de parcerias.

Nas discussões realizadas na reunião pedagógica realizada em maio de 2021, as professoras que tiveram as falas 6 e 8 trazem à tona a questão do professor pesquisador, diferente da prática transmissiva em que o professor é tido como um aplicador de atividades que não consideram o contexto da criança. Ter uma prática participativa que considera a criança, seus interesses, vivências e relações pressupõe um professor protagonista que pesquisa sua própria prática e seu contexto, em uma atitude que dá espaço para as incertezas e para as dúvidas, permitindo-se espantar-se diante do novo, abrindo espaço para a mudança, a partir do que é trazido pelas crianças conforme aponta Rinaldi:

Se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê”. As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. Elas podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros (RINALDI, 2020, p. 246).

Essa abertura pela busca de autoria no fazer docente acontece à medida que o professor amplia sua capacidade de escutar verdadeiramente as crianças e os seus pares. Essa mesma discussão pode ser considerada para as professoras das falas 1 e 4, que apresentam suas angústias, pois ainda revelam em suas colocações uma concepção de que a Educação Infantil precisa preparar as crianças para o Ensino Fundamental e que existem “conteúdos” obrigatórios para essa etapa da Educação Básica. Essa ideia só poderá ser desconstruída quando as professoras conseguirem olhar e enxergar as crianças de forma holística e integral, considerando todas suas potencialidades, curiosidades e interesses.

Embora existam todos esses dificultadores, medos e inseguranças no percurso formativo é possível identificar um intenso sentimento de perseverança e ânimo nas falas das professoras participantes da pesquisa, quando relatam sobre suas percepções a partir do que vivenciaram.

### Quadro 17 - Perseverança para continuar

Trechos retirados de momentos formativos e entrevistas	
<b>Professora Amoreira</b>	As formações ressignificaram minha prática, me fizeram compreender a teoria, detalhes que precisavam ser esmiuçados para existir uma prática real e condizente com o que acredito, ainda tenho muito o que caminhar, mas foram muito importantes em um momento que eu particularmente estava desencantada com a educação. Foram formações valiosas e as discussões e práticas que geraram foram ainda mais preciosas ( Avaliação do percurso formativo do ano - via <i>Google forms</i> )
<b>Professora Pitangueira</b>	<p>Eu já estava entregando os pontos, falava bastante de aposentadoria, mas agora estou com outro gás, tenho ânimo para sentar e planejar, fico na expectativa do que eles vão trazer, o retorno deles e o cotidiano com eles é um combustível, parece que comecei a ver de outra forma.</p> <p>Uma mudança caminhando sozinha é muito difícil, se for para estudar e passar por toda essa transformação sozinha, sem apoio seria muito difícil. O apoio da coordenação é fundamental. E junto a gente vai caminhando e vai avançando, se sentindo apoiada, é muito bom sentir que não estamos sozinhas.</p> <p>Eu acho que é muito mais desafiador e muito mais difícil trabalhar dessa forma. Porque da forma transmissiva já está pronto. E às vezes cansa, muitas vezes penso que vou voltar a fazer o que já fazia antes.. Não, mas eu não posso voltar. Porque eu sei o quanto aquilo não contribuía. Então, temos que ter persistência. E olha que tem hora que a vontade de voltar à zona de conforto é grande. Não no sentido de que que era bom, mas era muito mais cômodo, pensar e ter uma prática reflexiva é difícil, não é fácil. Eu mesma fazia umas folhinhas e montava, tinha umas sacadas, mas sem a escuta da criança. E depois era só aplicar e partir para o próximo conteúdo, o protagonismo do professor acabava não aparecendo, muito menos o da criança. E da forma que estamos trabalhando consigo ver a presença das crianças e sinto o meu protagonismo todos os dias.</p>
<b>Professora Ameixeira</b>	As crianças são muito mais alegres na escola. É um cotidiano vivo. Não é aquela coisa de rotina, de fazer a mesma coisa todo dia. E como é importante, a gente fica tão mais leve pra

	trabalhar. Não é que é 100% sempre lindo todo dia, tem os problemas todo dia, mas conseguimos lidar com eles de forma diferente.
<b>Professora Manguiera</b>	As formações me fizeram rever muitas propostas que realizava anteriormente.... Ainda tenho muito o que fazer e melhorar, mas o pontapé inicial consegui dar.... Para 2022, quero planejar melhor os contextos, as propostas com elementos da natureza e explorações artísticas.... Quero montar um mini Ateliê na sala. ( Avaliação do percurso formativo do ano de 2021- via <i>Google forms</i> )

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas e avaliações

## 5.5 ESTRATÉGIAS DO PERCURSO FORMATIVO

*“Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”*

(NÓVOA, 1988).

As narrativas e experiências compartilhadas em nossos momentos formativos trouxeram muitas reflexões para todo grupo, à medida que experiências foram sendo compartilhadas, os professores foram ficando mais à vontade para relatar suas vivências e consecutivamente foram levados a pensar sobre suas escolhas e concepções no fazer docente. Para Nóvoa,

as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2014, p. 153)

Nessa mesma direção, Placco e Souza (2015) afirmam que o papel do formador nos processos formativos é provocar, apontar, mostrar, para que se encontrem caminhos que permitam, cada vez mais, se apropriar das formas de aprender, saber e fazer, para desempenhar sua função de forma cada vez mais qualificada, autônoma, consciente e transformadora.

A busca durante todo o percurso foi pela “criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente à sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la” (IMBERNÓN, 2011, p. 118)

Para o autor, é necessário dar novos rumos e significados para a formação docente. Ele aponta que um dos caminhos para essa ressignificação é colocar os professores no lugar de protagonistas da sua formação.

A formação continuada de professores, [...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Este conceito é abordado enfaticamente pela formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) que se orienta pela ação docente situada, convocando os professores para a tomada de consciência crítica na busca de caminhos plurais. João Formosinho (2007) nos fala sobre o risco de um currículo pronto para vestir em tamanho único, sem considerar os envolvidos. Dessa mesma forma, a formação para /com os professores também não pode ser pensada em tamanho único, pois não “servirá” para todos: é necessário considerar e olhar para os sujeitos da formação.

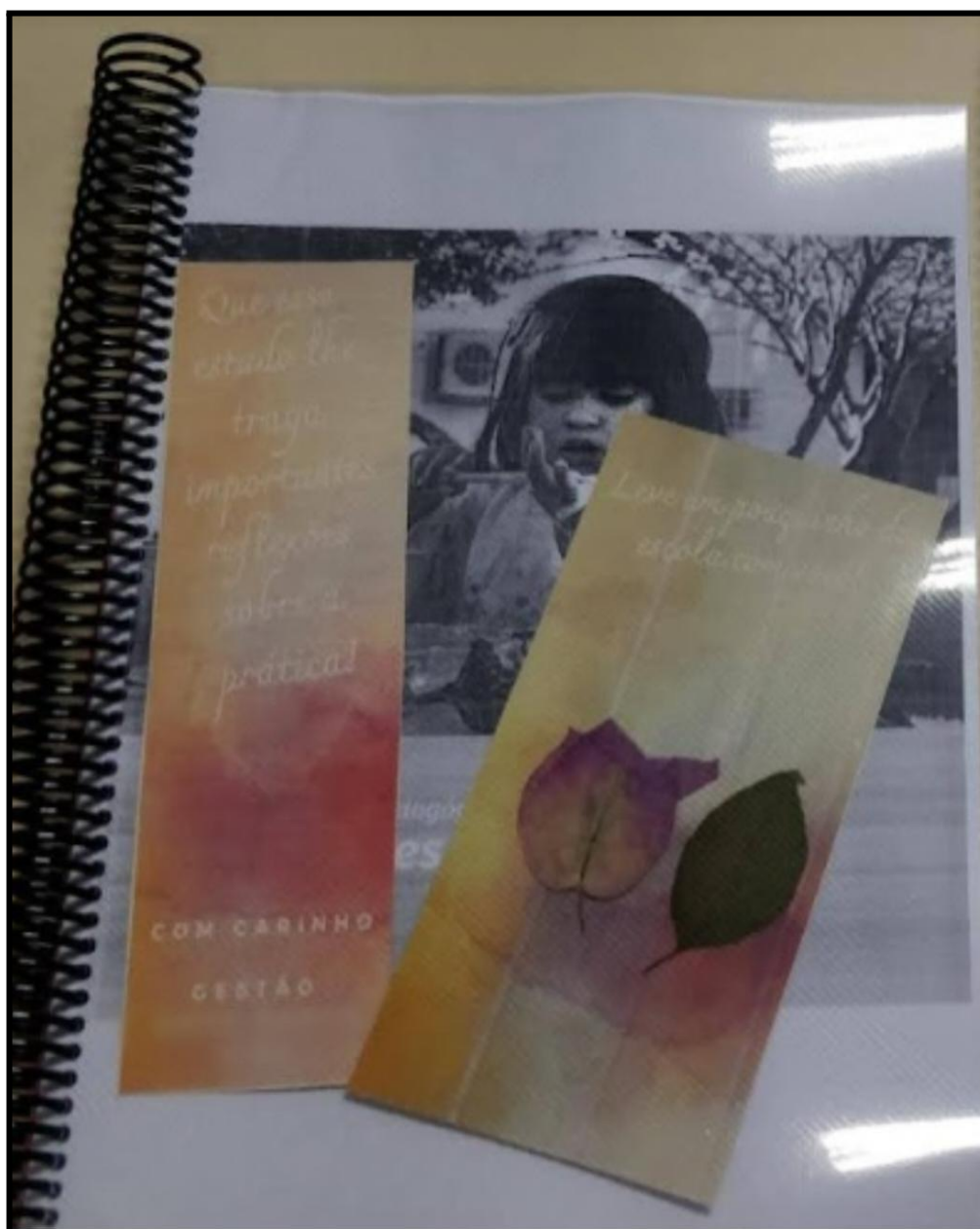
Todas as estratégias formativas levadas a efeito foram pensadas e refletidas para atender às características do grupo. Os fios condutores de todos os momentos, como já afirmado anteriormente, foram: formação em contexto, escuta, protagonismo, narrativas autobiográficas (experiências de vida e formação) e tomada de consciência sobre as concepções que alicerçam o fazer docente. Entretanto, as estratégias utilizadas durante o período da pesquisa foram sendo elencadas à medida que as necessidades se apresentavam. Essa percepção deu-se em diversos momentos, como: apontamentos realizados pelos professores nos formulários que foram utilizados para o *feedback* do que foi vivido, em diálogos realizados nas reuniões e principalmente, pela escuta atenta da coordenadora pedagógica sobre o fazer docente e as relações estabelecidas pelos professores.

Uma estratégia que permeou todo percurso formativo do grupo foi o estado de maravilhamento, tendo como inspiração Malaguzzi, que diariamente perguntava aos seus professores “o que te encantou hoje?”, para que conseguissem perceber as sutilezas do cotidiano. A intenção foi despertar esse encantamento nos professores. Dessa forma, os detalhes foram cuidadosamente pensados e refletidos. Um exemplo disso foi o convite para o estudo aprofundado da documentação pedagógica com a entrega para todos os professores do

material impresso dos cadernos do MEC sobre o tema. Esse material foi produzido em cooperação com a UNESCO, com texto e organização geral do Paulo Fochi.

Além do material encadernado, os professores receberam um marca-páginas que carregava<sup>14</sup> um pedacinho da nossa escola com a folha do ipê que temos na entrada da escola.

**Figura 7** - Convite para os estudos aprofundados de documentação pedagógica



Fonte: Acervo da pesquisadora

<sup>14</sup> Nesse período estávamos em atendimento remoto.

Na reunião pedagógica<sup>15</sup> realizada em maio de 2022, uma das professoras relatou que estava bastante ansiosa por esse momento da reunião, pois considerava uma oportunidade bastante importante; afirmou que ainda encontrava muita dificuldade na prática, porém contou que nos dias anteriores se desfez de um calhamaço de atividades de ligue-ligue, alfabeto da Turma da Mônica, formas geométricas e outros materiais nos quais não vê mais sentido em oferecer para as crianças. Relatou que ainda está “engatinhando” para estruturar a prática da forma que “deve ser”, porém perceber a criança, ter respeito e consideração por ela é um grande balizador para as escolhas que faz no dia a dia e já sabe o que não cabe mais na sua prática.

O desejo por momentos de troca, compartilhamento de ideias e o confronto, que muitas vezes gera tanto desconforto, tornaram-se cada vez mais frequentes, como é apontado na fala da professora Ameixeira

Percebi que as pessoas estão procurando trocar mais. Procurando estar mais junto, até para buscar estratégias de como fazer diferente. O grupo acaba tendo momento em que se une mais, por exemplo nas propostas coletivas, em que todos os professores discutem o que será realizado, acho que essas conversas ajudam bastante para essa aproximação (Professora Ameixeira, 2022)

É perceptível que o grupo apresenta uma grande vontade de buscar caminhos. A formação ainda não é totalmente descentralizada da coordenação pedagógica, porém muitas parcerias entre eles são estabelecidas e as trocas acontecem constantemente.

A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não se beneficia das observações cotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241)

Devido a essa característica da profissão docente, a estratégia utilizada na reunião pedagógica do primeiro semestre, realizada em maio de 2022, foi promover trocas a partir das investigações que estavam acontecendo em cada turma.

Para acolher os professores foi preparado um chá, em que cada um poderia escolher o sabor, dentre eles, força, parceria, escuta, alegria, encantamento...

---

<sup>15</sup> A proposta nesta seção não é relatar todos os momentos formativos vividos pelo grupo, mas sim dar ênfase para as estratégias formativas utilizadas a partir da escuta atenta da coordenação pedagógica.

**Figura 8** - Chá para acolhimento - Reunião pedagógica Maio 2022



Fonte: Acervo da pesquisadora

A proposta da reunião foi fortalecer o trabalho colaborativo e apoiar os professores na mediação dos contextos investigativos ancorados na escuta e no protagonismo das crianças. Nas últimas conversas com os professores, muitos haviam relatado o quanto sentiam a dificuldade de dar continuidade às investigações das crianças. Já tinham refletido coletivamente, em outros momentos, sobre a dificuldade de traçar as intenções a partir da escuta das crianças. Muitos professores afirmaram: “Já ouvi as crianças, percebi os interesses, e identifiquei o que pode ser uma investigação da turma ou de um grupo, e agora? Para onde seguir? Como ser professor protagonista sem direcionar sob a ótica do adulto com propostas prontas? Como responder às crianças como sugerem João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho?”

[...] A documentação pedagógica é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem. É uma **estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta**. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 34, grifos nossos)

Diante dessa situação, foi solicitado às professoras que organizassem uma documentação para compartilhar com o grupo a investigação que estava acontecendo na sua turma.

Segue a pauta do encontro:

**Figura 9** - Pauta da reunião pedagógica maio de 2022



Fonte: Acervo da pesquisadora

O momento foi permeado de trocas, reflexões, possibilidades de parcerias e descobertas de novos caminhos. Os relatos foram muito interessantes e foi possível perceber o quanto as docentes avançaram no ato de ouvir verdadeiramente as crianças. O mais interessante foi observar o que fizeram com o que escutaram das crianças: situações que antes passavam despercebidas, ou eram apenas ouvidas ligeiramente nas tradicionais rodas de conversas para retornar aos conteúdos e para as "importantes" atividades, agora, não só tiveram uma atenção maior para a escuta, como desencadearam investigações que conduziram o trabalho com a turma ou grupo. Foi socializada a situação da observação de uma criança para a manga que, ao indagar que fruto seria, desencadeou uma pesquisa sobre as árvores frutíferas, o processo de decomposição e o caroço das frutas; também houve o interesse pelos característicos tatuzinhos que vivem no barranco da escola; as construções de cômodos das casas; o interesse pelas plantações e elementos naturais. O fio condutor das nossas discussões foi a questão trazida por Fochi sobre o papel do professor: Como “tornar



interessantes os interesses das crianças, ou seja, [...] traduzir as necessidades dos meninos e meninas em propostas pedagógicas.” (FOCHI, 2020, p. 117).

Para esse protagonismo docente, o professor precisa de repertório e conseguir pensar “fora da caixa”. Inicialmente, discutiu-se bastante sobre como as professoras estavam percebendo o trabalho com as crianças na perspectiva participativa. Algumas falas deste momento apareceram nos quadros 15 e 16 - Medos e inseguranças do percurso formativo. Após essa primeira parte da reunião, as professoras foram convidadas a compartilharem as investigações que surgiram em seus grupos, a partir de suas observações e escuta. Após um relato detalhado, todas as demais receberam um pequeno papel para escrever as possibilidades a partir do interesse relatado da turma. Após todas escreverem (figura 10), a professora terminou de relatar como a investigação se desenvolveu. Para encerrar, cada professora explicou sua sugestão a partir da investigação em questão. Esse movimento teve como embasamento teórico o capítulo escrito por Paulo Fochi, *A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil*, no Ebook *Enlaces no debate sobre Infância e Educação infantil* (2020).

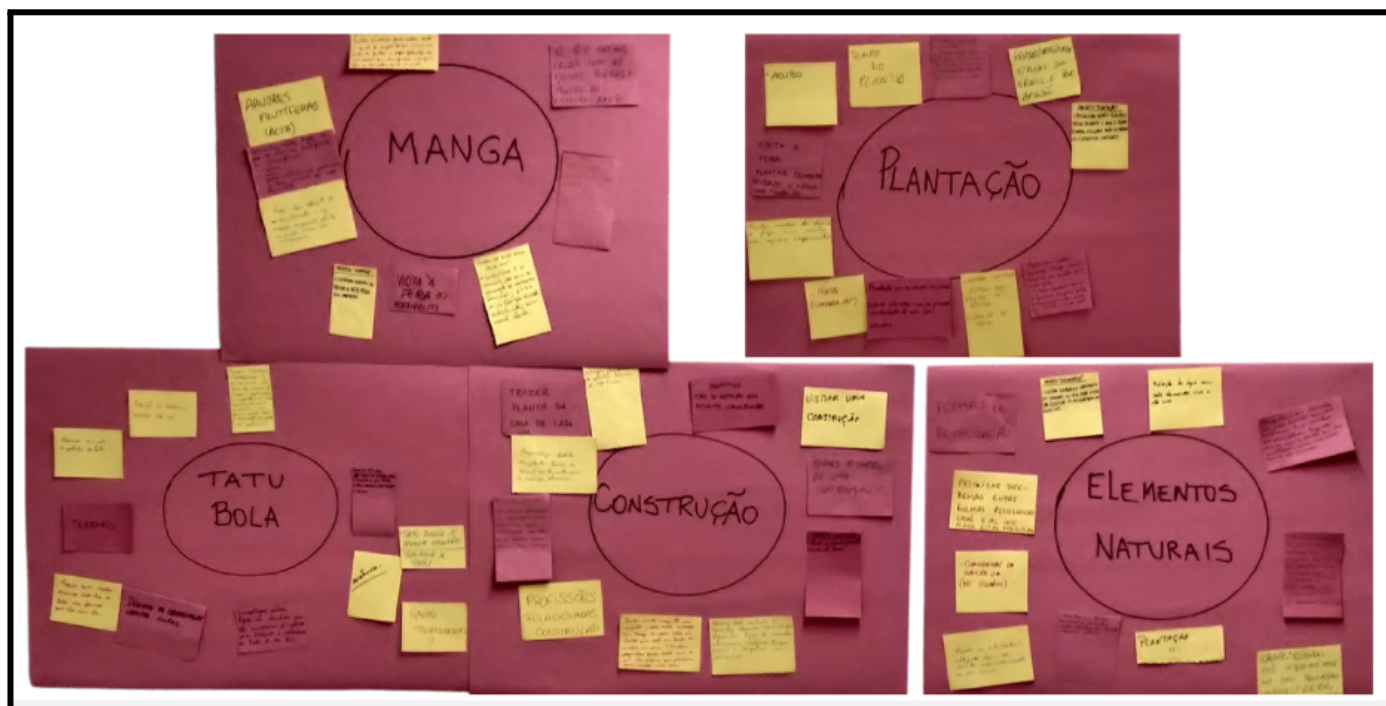
Essa foi uma oportunidade de ampliar as possibilidades de desenvolver a ação docente, a partir da escuta das crianças.

Sobre esse momento da reunião pedagógica a professora Ameixeira relata:

[...]aquela dinâmica que a gente fez na nossa reunião pedagógica. com a tempestade de ideias, foi muito interessante, fiquei analisando e eu nunca teria pensado nessas coisas que o pessoal trouxe a partir da pesquisa das crianças da minha turma. Enriquece muito, a gente começa a pensar nos detalhes e aprofundar mesmo. Precisávamos compartilhar mais, ter mais momentos assim de troca na escola. Eu sei que as pessoas ficam meio melindradas, tem gente que não gosta muito de se abrir, mas eu acho que é bem importante, ajuda tanto... É muito produtivo. (Professora Amoreira, 2022)

Momentos como esses são de extrema importância para os professores, pois, se não existir segurança no trabalho situado nas pedagogias participativas, a probabilidade de se retornar às práticas transmissivas é muito grande.

**Figura 10** - Constelação de possibilidades a partir das investigações das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para refletir sobre as estratégias durante o percurso vivido com o grupo, a fala da professora Ameixeira é bastante significativa:

Eu lembro do primeiro vídeo que você mandou para a gente e fizemos uma discussão. É um vídeo do Paulo Fochi falando sobre a BNCC. Eu não conhecia o Fochi. Hoje eu falo com as minhas parceiras onde que a gente tava? Tudo isso e a gente não viu, olha como o dia a dia da escola pode te cegar talvez.. Não sei se é essa a palavra correta. Mas você está tão no automático que você não percebe o que que está acontecendo. Eram discussões que estavam nas diretrizes. E as pessoas estavam falando. Não é que as coordenadoras não traziam. **Mas é como trazia, tinha um grande distanciamento.** Eu lembro que a coordenadora lá da outra escola, trouxe muita coisa da BNCC lá para creche. as coordenadoras daqui também, foi quando começou a desmistificar essa coisa de não tem que ficar dando letrinha isolada para crianças, isso era muito forte aqui, já tinha um trabalho, mas **eu acho que era distante da nossa prática, eu acho que era muito teórico, por isso não conseguimos colocar em prática, era como se a formação fosse uma coisa e a prática outra.** Tínhamos o semanário, que engessava muito, aquela grade engessa muito o planejamento. E eu lembro que a gente tinha que fazer um x no campo de experiência que trabalhou no dia. E se você for para essa lógica de ficar separando em campo de experiências, você continua na prática transmissiva, então tinha que ter realmente uma mudança de concepção. Não adianta só usar BNCC, sem ter a mudança de concepção. Então, **ter iniciado nossos estudos pela concepção, pela nossa concepção, acho que fez a diferença.** (Professora Amoreira, 2022, grifos nossos)

A professora Amoreira evidencia em sua fala a reflexão dos motivos pelos quais as formações que já vivenciou não foram refletidas na prática. O principal fator que aponta é a falta de relação com a prática cotidiana, aspecto determinante e primordial na formação em contexto. Quando relata que “ter iniciado pela nossa concepção, fez toda a diferença”, ela apresenta a importância da tomada de consciência crítica e do resgate das histórias de vida e da trajetória profissional de cada um, dizendo que coletivamente encontrou sentidos e significados importantes para as transformações que aconteceram.

A professora Mangueira relata que

o grupo está mais unido hoje e na questão de concepção todos conseguiram um avanço bem grande. Umas mais outras menos, mas ninguém é a mesma professora que era há dois anos atrás. Muita formação...Muita reflexão. (Professora Mangueira, 2022)

Respondendo à pergunta: Quais temáticas e metodologias no processo formativo contribuíram para sua prática? A professora Pitangueira enfatiza que

a vivência com a argila foi fantástica, mexe com a gente e saímos com vontade de oferecer para as crianças. Ir refletindo sobre nossa própria prática, eu digo que é como aquelas gotinhas, que sem perceber vai juntando, juntando... Tudo que estamos fazendo vai contribuindo, desde o momento da infância para a gente refletir um pouquinho sobre a infância, tudo contribui um pouquinho, vai sensibilizando. Eu sempre saio com uma pulguinha, sempre com alguma coisa para pensar, uma gotinha a mais sempre. (Professora Pitangueira, 2022)

A proposta da formação com a argila surgiu a partir de conversas com algumas professoras que apontavam a intenção de usar esse material com as crianças, já que estava disponível na escola, mas, por falta de intimidade com a materialidade, ainda não tinham se arriscado.

Nos processos formativos, faz-se necessário que os professores também vivenciem as experiências, para que criem intimidade com o que será proporcionado para as crianças. Larrosa (2002, p. 21) nos lembra que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim como as crianças, os professores também têm cem linguagens, metáfora trazida por Loris Malaguzzi, e algumas delas se encontram adormecidas ou esquecidas e, nos momentos em que se articulam com a arte, torna-se possível ativar e trazer à tona essas linguagens.

Além da aproximação com a arte, esse momento também privilegiou a participação de todos os funcionários da escola, foi mais uma oportunidade de conversar e refletir sobre a

concepção de criança e sobre as experiências que precisamos proporcionar na Educação Infantil. Sobre este momento, as professoras relataram:

[...] Quando a gente vivencia, quando o adulto experimenta é diferente. Você sai de uma oficina daquela de argila com vontade de trazer crianças, diferente de só falar sobre. Foi tão bom que quis levar para as crianças. (Professora Ameixeira, 2022)

Ter a participação de todos os funcionários foi importante para que eles percebam que são parte, são profissionais da educação também, está ali a serviço da criança. Esses momentos ajudam a não travarmos uma briga de um lado professores e do outro funcionários. (Professora Ameixeira, 2022)

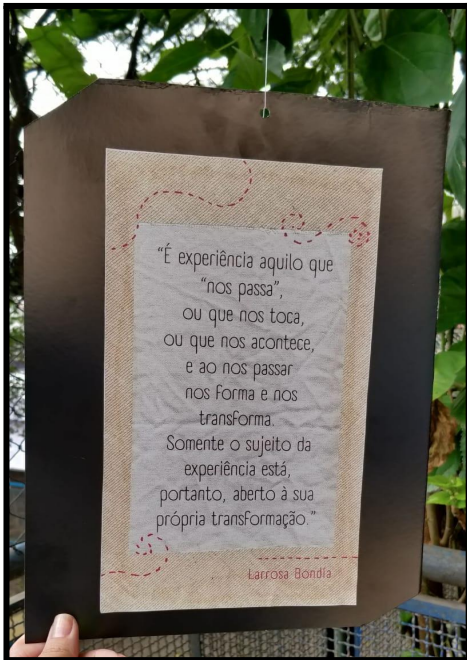
Os funcionários terem conhecimento dessa nossa prática, fazer junto com a gente, discutir junto em alguns momentos facilita muito o trabalho (Professora Amoreira, 2022)

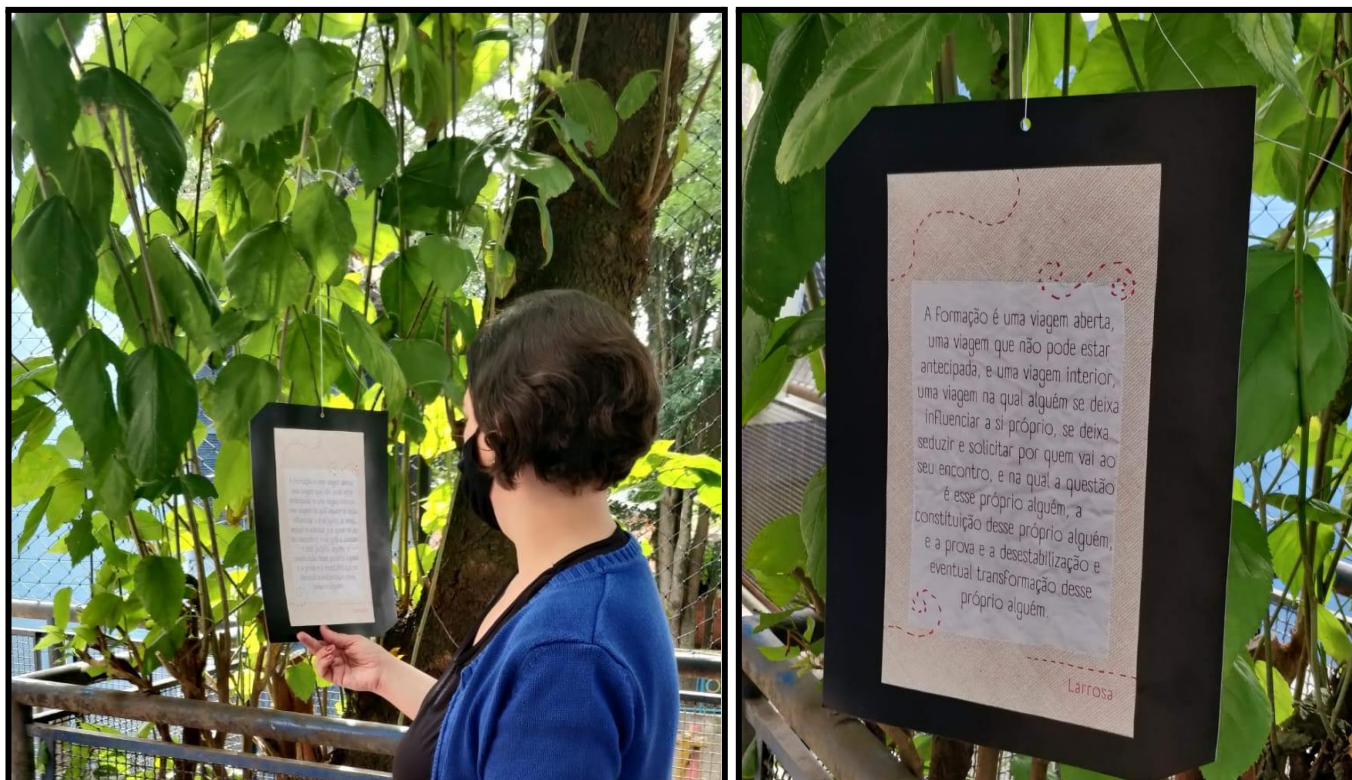
A gente vai percebendo que os funcionários também estão construindo junto com a gente um outro olhar (Professora Mangueira, 2022)

**Figura 11** - Formação para viver a experiência com argila









Fonte: Acervo da pesquisadora

Todos os elementos e estratégias utilizadas na formação contribuíram para o envolvimento e participação efetiva de todas professoras e funcionários.

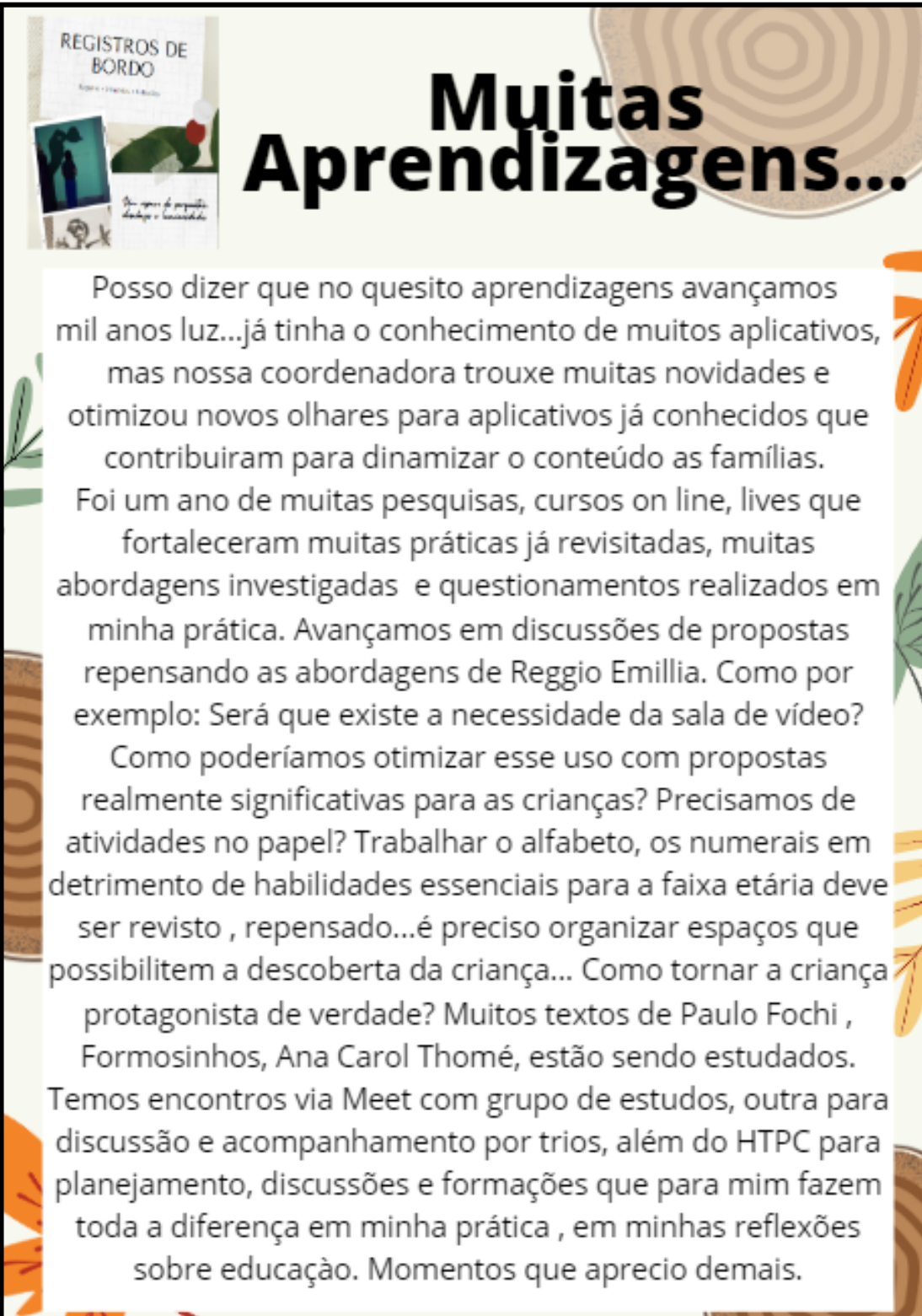
Pensar[...] a formação de professores a partir da ideia de tessitura do conhecimento em rede é, em primeiro lugar, investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/ destece/retece espaços/tempos da formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. [...] Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saberfazer, ensina e aprende com seus pares. (OLIVEIRA, 2001, p. 71)

Em experiências como essas não há a centralidade da formação no coordenador pedagógico, cada um vive seu processo formativo e autoformativo, a partir das suas subjetividades e da forma como a experiência impacta na sua trajetória profissional.

A participação efetiva das professoras se deu tanto nos encontros formativos, no contexto da prática, quanto em suas escritas reflexivas. O convite afetuoso feito pela coordenação pedagógica na carta de intenções para que as docentes escrevessem diariamente suas reflexões sobre a prática foi muito bem acolhido e trouxe bons frutos.



**Figura 12** - Diário de bordo - Professora Ameixeira

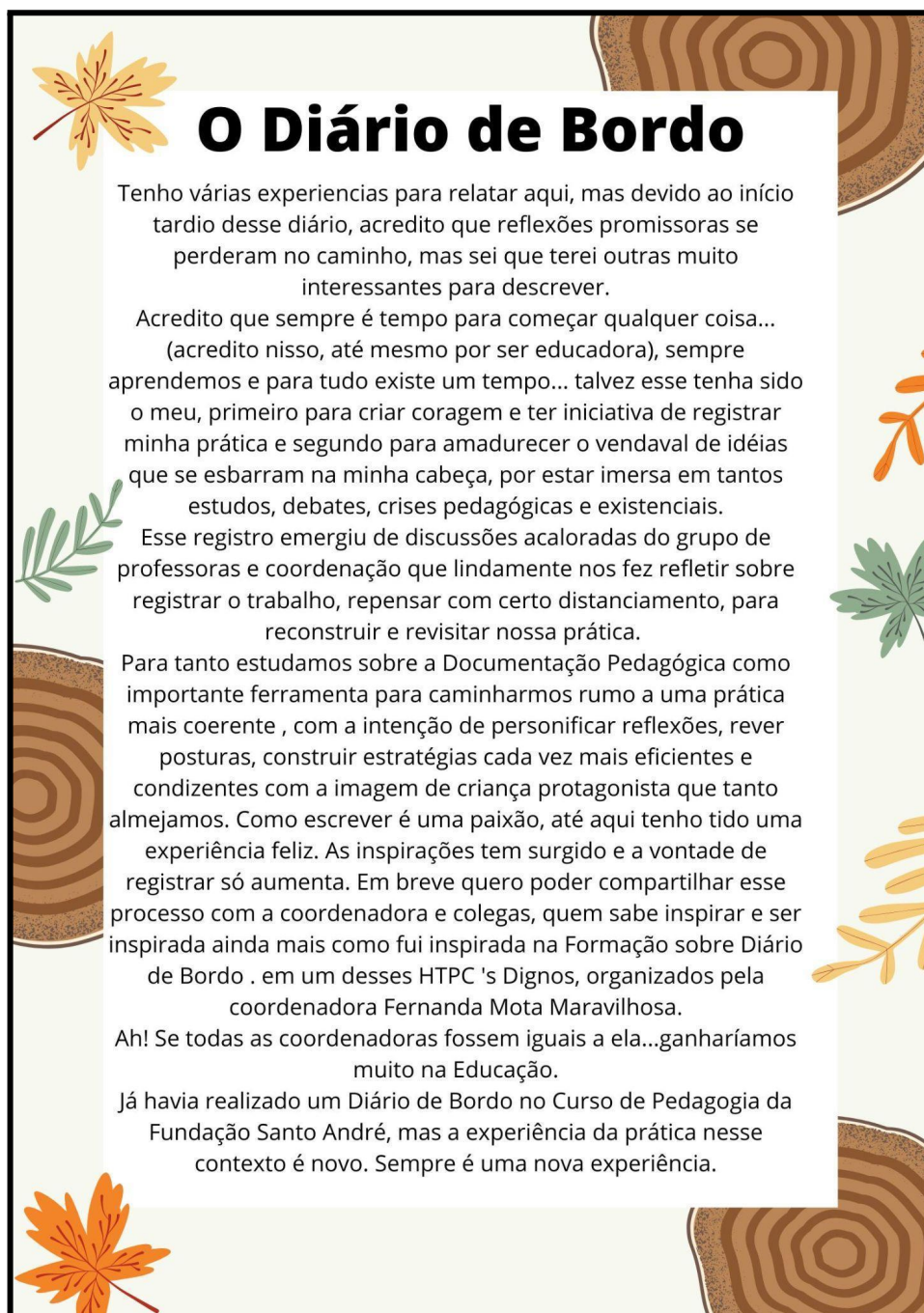


## Muitas Aprendizagens...

Posso dizer que no quesito aprendizagens avançamos mil anos luz...já tinha o conhecimento de muitos aplicativos, mas nossa coordenadora trouxe muitas novidades e otimizou novos olhares para aplicativos já conhecidos que contribuíram para dinamizar o conteúdo as famílias. Foi um ano de muitas pesquisas, cursos on line, lives que fortaleceram muitas práticas já revisitadas, muitas abordagens investigadas e questionamentos realizados em minha prática. Avançamos em discussões de propostas repensando as abordagens de Reggio Emilia. Como por exemplo: Será que existe a necessidade da sala de vídeo? Como poderíamos otimizar esse uso com propostas realmente significativas para as crianças? Precisamos de atividades no papel? Trabalhar o alfabeto, os numerais em detrimento de habilidades essenciais para a faixa etária deve ser revisto , repensado...é preciso organizar espaços que possibilitem a descoberta da criança... Como tornar a criança protagonista de verdade? Muitos textos de Paulo Fochi , Formosinhos, Ana Carol Thomé, estão sendo estudados. Temos encontros via Meet com grupo de estudos, outra para discussão e acompanhamento por trios, além do HTPC para planejamento, discussões e formações que para mim fazem toda a diferença em minha prática , em minhas reflexões sobre educação. Momentos que aprecio demais.

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 13** - Diário de bordo - Professora Ameixeira - parte 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

As reflexões trazidas pelas professoras em seus registros as inseriram no percurso formativo como protagonistas. Suas indagações e teorias provisórias foram elementos fundamentais para o direcionamento do trabalho pedagógico e formativo; as reflexões e momentos vividos com o grupo tornou possível encontrar estratégias e caminhos para a formação em contexto. Embora já tivesse sido observado que, no grupo, havia a necessidade



de ressignificar muitas práticas que eram transmissivas, as ações foram direcionadas no sentido de garantir um

[...]modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação[...] Dá-lhes voz e participação, desde o início da formação[...] numa pedagogia da escuta e do respeito sabendo que assim está a facilitar a transferência da pedagogia que escuta e respeita para o trabalho pedagógico com as crianças. Estamos perante o isomorfismo dos processos formativos em que a vivência de uma formação de educadoras baseada na ética do respeito se constituiu em âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91 e 92)

Josso (2004, p. 41) também argumenta que “[...] se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação”. Dessa forma, o diário de bordo apresenta-se como uma rica oportunidade de escrita reflexiva de si, que proporciona o reencontro com situações e pessoas em um movimento reflexivo sobre as experiências e escolhas, possibilitando um repensar sobre si mesmo e sobre suas ações.

Em diversos momentos, os professores perceberam que estavam vivenciando os princípios que queríamos ter com as crianças.

A gente sente o cuidado das formações em cada detalhe, são momentos acolhedores que nos sentimos à vontade para participar, o clima é gostoso. Aquele chazinho com as frases na reunião pedagógica, a gente já chega na reunião e entra no clima para o que vai acontecer, se sente importante. Em tudo a gente sente o cuidado, o carinho e vai sensibilizando. **E a mesma coisa que eu percebo eu quero levar.** É tão gostoso se sentir respeitado que vou fazer com as crianças também. Você percebe na prática o quanto faz diferença. A experiência com a argila de colocar a mão na massa. Sempre quis trabalhar com argila, mas eu acho difícil. Mas naquele dia eu falei, gente, as crianças precisam vivenciar isso aqui. Olha que legal que é. Teve uma hora que eu fiquei prestando atenção. A gente ficou muito tempo ali. E você deixou livre. E depois refletimos sobre o tempo das crianças. E assim, aquela calma todo mundo ali concentrado foi tão gostoso, o espaço estava esteticamente montado. É muito importante a gente vivenciar. Viver na prática. (Professora Ameixeira, 2022)

O conceito proposto por Júlia Oliveira Formosinho de formação em contexto reconhece a pessoa com seus direitos e deveres, compreende-a como competente e ativa em seu desenvolvimento profissional, considera-a merecedora de respeito e de voz. Traz também um importante conceito de “isomorfismo pedagógico<sup>16</sup>” que considera todos envolvidos no

---

<sup>16</sup> “O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.” (NIZA, 2009, p.352)

processo, desaprova o modelo prescritivo e de reprodução de práticas, pois considera o indivíduo e suas relações com o meio e com o outro, dá importância à contribuição, de forma que se sinta comprometido com as transformações em sua práxis (Oliveira-Formosinho, 2016).

Qualquer proposta é discutida, é a pedagogia participativa aqui com a gente por exemplo, depois de todas nossas discussões, a gente foi atrás da questão dos materiais, então toda sugestão foi no coletivo, as discussões dos espaços. O que as pessoas pensavam sobre isso, as opiniões e diferentes pontos de vista sendo considerados no coletivo e refletidos com nossos princípios. (Professora Amoreira, 2022)

Conseguimos sentir que nas formações somos protagonistas, sendo parte do processo, estamos estudando muito, mas sem atropelar ninguém! (Resposta de uma professora na avaliação do processo formativo vivido em 2021<sup>17</sup>)

O isomorfismo foi uma das estratégias formativas com o grupo, pois é uma forma de garantir a coerência na concepção. Se queremos que o professor experiencie a escuta e garanta a participação das crianças, ele também precisa ser ouvido, ser respeitado, ter sua opinião considerada e ser parte do processo efetivamente, não como um mero espectador. Oliveira-Formosinho (2016, p. 95) enfatiza que esse processo é

[...] um modo formativo que deve instituir os profissionais como sujeitos de construção de conhecimento sobre a gramática pedagógica e a sua contextualização na ação. O modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham. Estamos perante o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores.

O eixo estruturante de todo processo vivenciado foi a tomada de consciência crítica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) e a capacidade de indagação e reflexão. Sobre essa ideia Giovanni (2003) também se posiciona, afirmando:

Ser capaz de indagar e refletir sobre suas condições de vida e trabalho é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação e é esta condição que vai lhe permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação. (p. 208)

---

<sup>17</sup> Tivemos uma reunião de encerramento para reflexão sobre o percurso formativo vivido no ano de 2021 e posteriormente as professoras responderam uma avaliação reflexiva, via *Google forms*.

**Quadro 18** - Estar junto com os professores como estratégia formativa

<b>Pergunta</b> - Como ocorre a interlocução na escola para a discussão sobre o trabalho que é desenvolvido? Existe apoio e acompanhamento pela coordenação pedagógica? Em quais situações?	
<b>Professora Amoreira</b>	<p>Total. A nossa coordenadora é muito disponível. Eu acho que isso é muito fundamental. A gente vê na coordenadora realmente uma parceira pra ajudar. É alguém que a gente pode de fato recorrer, pedir ajuda, refletir junto e com as conversas, formações, devolutivas vão direcionando o trabalho, vai ajudando, vai dando apoio, e trazendo outras sugestões, outro ponto de vista. E as devolutivas dos registros são muito boas, a formação da escola e os nossos HTPC são muito ricos, são momentos muito importantes, que a gente vê isso também em vários momentos. E saber que tem alguém para contar é muito importante. A gente sente que o trabalho é acompanhado, que não estamos sozinhas. E a coordenadora consegue fazer isso sem cobrar. Porque isso também é um ponto que é muito importante. Porque cobrar demais faz com que os professores façam os registros e planejamento só porque tem que entregar. Eu enxergo a coordenadora como uma parceira e fico à vontade para contar como aconteceram as coisas, quais são minhas dúvidas, reflexões, porque sei que não vai ter um julgamento, que ela está ali para caminhar junto comigo.</p> <p>Porque ninguém é perfeito, vão acontecer erros nesse percurso. É uma pessoa que nos ajuda nos deslocamentos, nas reflexões. Não é uma pessoa que está me julgando. Não é uma pessoa que está julgando o meu trabalho. É uma pessoa que está ali pra ajudar, para que o trabalho com as crianças ocorra da melhor forma.</p> <p>A gente manda o registro e fica na expectativa para ler a devolutiva. Tem momentos que estou escrevendo meus registros e queria que a coordenadora estivesse comigo na hora para pensar junto... Eu sinto uma interlocução total no trabalho.</p> <p>A coordenadora está sempre acompanhando tudo na escola! Por exemplo, os nossos momentos de propostas coletivas, a gente pensa e organiza e está junto o tempo todo. Ali naquele momento você está ajudando, quando você passa e está vendo alguma coisa acontecendo você geralmente vem e a gente compartilha muito com você pelos corredores, e isso ajuda bastante! A gente sente que você está sempre presente. Quando você está aqui você está mesmo na escola, está sempre andando pela escola, está sempre interessada. Eu vejo você conversando com as crianças. Está sempre interessada no que está acontecendo. E às vezes a gente no meio do caminho, chama... Fernanda, olha o que aconteceu aqui. E aí geralmente gera uma conversa, e dali a gente tira alguma coisa. Essa conversa informal nos corredores no cotidiano contribui bastante.</p> <p>Você<sup>18</sup> nunca chegou e falou não vocês vão abandonar a pedagogia transmissiva, porque você poderia falar, a gente tem documentos mandatórios, é isso que está lá, não pode ser o que cada um quer ou acredita. Você poderia ter apontado como gente tem que trabalhar, só que você sabe que isso não daria o efeito que precisa dar e as pessoas iam fazer o que você queria quando fechassem sua porta. Fechava a porta e dava a folhinha pra todo mundo e acabou. Precisa ser realmente construído junto. Tem que fazer</p>

<sup>18</sup> Em alguns momentos, as professoras se referem à coordenadora pedagógica como ela, em outros como você; no momento da entrevista conversamos sobre o distanciamento desses dois papéis, mas, pelo envolvimento de todo o percurso vivido, ocorre essa fusão de papéis.

	<p>sentido.</p> <p>Precisamos ver o quanto é melhor pras crianças, o quanto é melhor para você professor. Quanto você trabalha muito melhor, quanto faz muito mais sentido. E aí não tem volta. Não tem volta. Se tem dificuldades? Tem, porque é muita coisa para mudar, mas a partir do momento que você vê o sentido você paga o preço da mudança. E não é linear.</p>
<b>Professora Pitangueira</b>	<p>Vejo interlocução nos HTPCs, no dia a dia, nas devolutivas, todas as ações é no conjunto que vai garantindo esse acompanhamento mais específico. O HTPC também é um momento que você consegue sentar com a gente.</p> <p>Às vezes eu acho que eu já falei pra você estou lá fazendo o meu planejamento, aí queria ter a Fernanda aqui do lado pra conversar, Quando eu divido vem outras ideias, e quanto tem seu olhar e você vai falando, eu penso, nossa não tinha pensado nisso.</p>
<b>Professora Ameixeira</b>	<p>Sem ela não conseguiria chegar aonde eu estou! (professora se emociona) Sempre tenho muito apoio. As devolutivas que faz de cada ação eu acho fantástico, sempre me iluminam. E esse acompanhamento é bom porque além de toda reflexão a gente também precisa de um tapinha nas costas e falar assim olha você está fazendo direito.</p> <p>É o que te ajuda a achar um caminho. Todas as vezes que eu procurei a coordenação, foi o que deu a luz no fim do túnel. E é sempre assim: Não sei o que fazer agora, por onde caminho... Você consegue mostrar o que já fiz, por onde caminhei e isso dá possibilidade para continuar. As mensagens que você manda a questão de pesquisa, tudo isso ajuda, contribuiu muito. Todo dia contribui. Então são vários aspectos que sinto esse acompanhamento. É na presença, nas conversas, nos textos, em tudo, nas propostas, na ajuda, quando você organiza o espaço, e eu me sinto perdida, e ao visualizar já enche o repertório de possibilidades.</p> <p>Então, é montar todo um espaço, fazer a proposta estar ali junto. Porque já consigo pensar em possibilidades, então esse é um caminho que eu posso fazer. Que eu posso percorrer. Então isso contribui bastante.</p>
<b>Professora Mangueira</b>	<p>A organização dos espaços. Nas propostas coletivas, quando a gente vê tudo que planejamos organizado, isso contribui bastante com nosso planejamento, a forma como os materiais são selecionados e combinados, os detalhes do espaço esteticamente organizados... muitas vezes é onde cai a ficha e penso... ah, é isso? E faz sentido todas as discussões que temos sobre materialidades, construção de contexto. Eu percebo que está muito junto das questões práticas. Algo que é muito bom são os encontros dos grupos menores, é fantástico o acompanhamento no miudinho. No remoto foi essencial, é uma conversa que possibilita a troca, aí a gente podia literalmente falar, olha eu fiz tal coisa, eu fiz assim estou caminhando desse jeito. A forma que planejamos no coletivo foi muito bacana também. Eu acho que uma das metodologias que achei mais interessante foi dos pequenos grupos. Chegamos a discutir o registro, trocar a forma que cada uma estava fazendo, vê como que o outro está pensando o que que está fazendo. Eu acho que foi fantástico.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Paulatinamente, foi possível perceber as necessidades e características do grupo e, a partir dessa escuta atenta, as estratégias foram sendo levadas a efeito. À medida que o processo foi sendo vivenciado com o grupo, também fui me (trans)formando e modificando minha forma de ser e de estar com as professoras. Essas reflexões foram sendo registradas no meu diário de bordo, importante instrumento também para minha reflexão e minha autoformação. Com o passar do tempo, as relações foram se fortalecendo. Sobre essa aprendizagem do adulto, Placco e Souza (2015) afirmam que

[...] não há um caminho único nos processos de ensino aprendizagem do adulto, sendo necessário ao formador cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão. Ou seja, é preciso que todos sejam ouvidos, que todos os pontos de vista sejam considerados e articulados ao conhecimento que se busca construir. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47)

Como explicitado na carta de intenções formativas da coordenadora pedagógica, havia um caminho a percorrer, mas o que direcionou o percurso formativo foram as experiências e o contexto das reflexões do grupo. Oliveira-Formosinho aponta que o conteúdo da formação em contexto “[...] é mais flexível, pois incorpora as necessidades que vão sendo observadas no formando, no modelo baseado em cursos e oficinas o treino institucional em comportamentos e técnicas está predeterminado com base na definição prévia do formador.”(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 248)

Para garantir esse espaço de expressão uma das estratégias foram as reuniões de acompanhamento em pequenos grupos, citado por algumas professoras no quadro 18. Esses momentos foram realizados de forma virtual. Essas janelas virtuais tornaram-se intimistas: nelas as professoras compartilhavam dúvidas, indagações e angústias. Foram momentos em que cada uma delas compartilhou seu processo e, conseqüentemente, sua história de vida e trajetória profissional. Essas reuniões constituíram espaços de muita troca e fortalecimento.

Imbernón (2010, p. 105) enfatiza que

[...]a rede de formação deve ser entendida como uma organização entre sujeitos que interagem de forma pessoal e profissional, compartilhando o que pensam, de forma autônoma, não burocrática, em que se compartilha a liderança e se valoriza a contribuição do outro.

Esse foi o tipo de relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e o grupo de professores, tal qual preconiza Imbernón.

**Figura 14** - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - Reflexão reunião de estudo

## Reunião de estudo Parcial

14/04/21





Reunião de estudo - Tarde

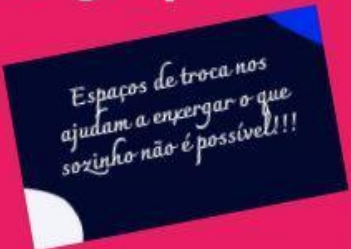
A reunião foi bastante produtiva, causou muita reflexões no grupo! Fiz o desafio de realizarmos os registros dos nossos momentos de estudo por mapas mentais, as professoras acharam difícil, mas aceitaram o desafio! Vamos inicialmente fazer esse exercício coletivamente para que se apropriem dessa forma de registro. A necessidade desse registro é para realizar a troca com os dois grupos (manhã e tarde) e não perder as discussões tão ricas que acontecem nesses momentos. Me preocupo com as professoras que ficam bastante quietas nas reuniões de estudo, mas acredito que isso faz parte da personalidade, para essas 3 professoras em específico mandei uma mensagem para ver se a formação estava fazendo sentido, e acredito que é realmente a característica pessoal de não se colocar em um grupo maior.

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 15** - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - Reuniões de acompanhamento

## Reuniões de acompanhamento PARCIAL

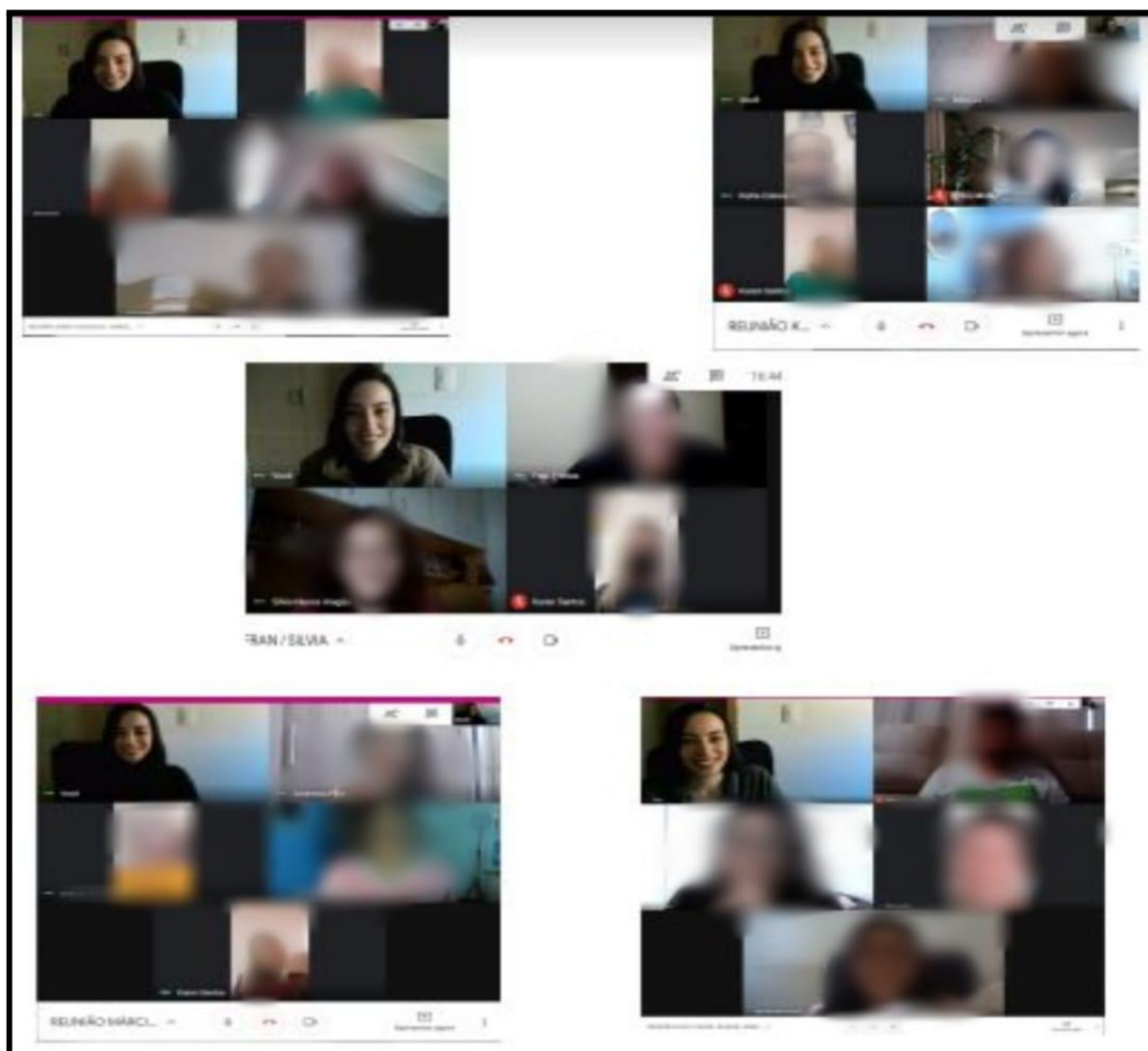
### Pequenos grupos



Considero essas reuniões de pequenos essenciais para o acompanhamento da participação das famílias / crianças, pensar coletivamente sobre as estratégias usadas pelas professoras, e importante espaço de escuta dos professores. Tento não deixar perder o caráter formativo deste momento, mas o foco é ouvi-los e apoiar no que for necessário, dando suporte para direcionar as ações no ensino remoto. O objetivo é realizar esses momentos toda última semana do mês e reagrupar as professoras em cada um dos encontros para que conheçam as práticas e formas de trabalho dos colegas.

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 16** - Diário de bordo - coordenadora pedagógica - Prints das reuniões de acompanhamento



Fonte: Acervo da pesquisadora

## 5.6 DEVOLUTIVAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: UMA OUTRA ESTRATÉGIA

As devolutivas da coordenação pedagógica constituem uma eficiente forma de acompanhar o trabalho dos professores, com essa prática é possível estar junto, ajudar a refletir e se aproximar dos professores.



Figura 17- Sobre a prática de escrever e refletir



# ESCUTA INSPIRADORA 1

25 DE JUNHO DE 2021

Hoje recebi essa devolutiva em forma de inspiração , na forma de verdadeira escuta - observação- ação... as vezes ou sempre precisamos desses retornos...para incentivar...pra dizer...oi...continua, é isso aí...precisava...que bom saber que a direção é essa...que bom ter alguém tão competente , disponível e acolhedora assim nos momentos difíceis da prática... me sentindo privilegiada e agradecida!

*Devolutiva diário de bordo professora Ameixeira*

*"Querida Ameixeira,*  
*Tive que me organizar aqui com minhas demandas mas não pude deixar de escrever uma devolutiva para esse DIÁRIO DE BORDO! Quanta verdade, entrega e dedicação ficaram expressas na sua escrita... Sou muito grata em poder acompanhar o seu percurso com sua turma! Suas ações cheias de intencionalidade refletem na participação efetiva e tão rica que podemos ver no grupo. Quem diria que seria possível a construção de uma relação como essa através do celular ou computador? Lendo seu diário lembrei de uma conversa que tivemos no início do trabalho remoto no ano passado sobre o grupo do whatsapp com as famílias, e com medo mesmo (como você diz) você foi, mesmo com dúvida se seria significativo e olha só onde chegou?*

*Quero te parabenizar muito pela iniciativa de começar a registrar sua prática e assim ter a real oportunidade de refletir sobre ela. Como já te disse esse percurso precisa ser socializado com as colegas e se for da sua vontade quem sabe com a rede!!! Eu que estou acompanhando o seu processo consigo perceber como as suas reflexões são evidenciadas na prática, e a busca de sentido constante que tem no seu fazer! Tenho certeza que você irá inspirar muitos professores!!!*

*Suas reflexões sobre as discussões e caminhar do grupo de professores é extremamente importante, você tem contribuído muito com o grupo com seu olhar, mas muito temos a avançar e caminhar ainda! O trabalho coletivo é um grande desafio e nesse processo de "desconstrução" cada um tem seu tempo.*

*Não posso deixar de falar sobre suas devolutivas para as famílias, como tem aperfeiçoado suas intervenções!!! Muito bem fundamentadas e cheias de afeto com as famílias que coloca a criança sempre como protagonista!! Com certeza esse apoio é fundamental para eles! Acredito que você já sabe, mas vou reforçar... Pode sempre contar comigo!! E que orgulho ter uma professora como você no grupo!! "*

*Um abraço! Fernanda Mota*  
*Coordenadora pedagógica*

Fonte: Acervo da pesquisadora



A reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprendermos sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa prática como educadores, porque favorece a tematização do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da competência de escrita, a sistematização dos saberes adquiridos e o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional. (BRASIL, 2001, p.58).

O acompanhamento do trabalho pedagógico e de todo o processo formativo vivenciado pelos professores foi de fundamental importância. As devolutivas escritas foram importantes instrumentos para manter o diálogo formativo com os professores.

Borges e Alcântara (2022) confirmam que o diário de bordo é um instrumento metodológico, pois a sua utilização permite tanto buscar a compreensão da práxis quanto a organização da ação docente, no exercício da metacognição. Para o coordenador pedagógico, permite uma ampla compreensão das demandas formativas que são explicitadas no movimento de metacognição por meio da escrita. As escritas diárias dos professores permitem refletir sobre as incertezas, conquistas, descobertas; são uma forma de assumirem a autoria docente e trazerem consciência para seus processos.

#### Quadro 19- Devolutivas da coordenadora pedagógica

<b>Pergunta:</b> Há devolutivas da coordenadora pedagógica? Essas devolutivas ajudam na reflexão sobre a sua prática?	
<b>Professora Amoreira</b>	<p>Muitas devolutivas e ajudam muito. E esse último formato de devolutiva agora que é no google drive através do compartilhamento do documento e a coordenadora coloca comentários destacando trechos do que escrevi, é muito funcional e bacana porque dá para a gente conversar. Várias vezes eu tenho vontade de responder o que a coordenadora perguntou e vira uma conversa formativa (risos). E eu acho que isso é um papel da devolutiva, ser realmente uma troca de ideias. E é assim que a gente avança e encontra caminhos. Sem dúvida não é burocrático, de jeito nenhum. Ajuda muito na prática. Essas últimas semanas que eu não consegui me organizar eu sinto falta. Isso prejudica o meu planejamento da próxima semana.</p> <p>Se eu não fizer direitinho, não enviar, se não tiver o retorno para pensar mais sobre, faz falta!!! O que é conversado na devolutiva eu utilizo nos relançamentos, para dar continuidade no trabalho. Tanto é que assim, aquela investigação das pedras foi uma coisa que parou porque eu nunca mais trouxe nada para você. E como é que você vai me ajudar se você não sabe o que está acontecendo?</p> <p>E as crianças viram que eu não dei muita atenção e eles pararam de trazer, porque depende muito do que o professor faz com esse interesse deles.</p> <p>Eu não consegui dar continuidade acabou morrendo. Mas tenho que resgatar.</p> <p>Mas as devolutivas ajudam mesmo no trabalho. É muito importante você ter outra pessoa de fora</p>

	ouvindo e lá na outra escola é uma coisa que eu não tenho, então assim eu tenho algumas parceiras trabalhando na mesma linha junto, mas não tem uma coordenadora pedagógica, por exemplo, então o meu registro é pra mim até a forma que eu escrevo é totalmente diferente. É uma outra visão. É outra perspectiva. É essencial ter alguém que enxerga coisas que você não enxerga.
<b>Professora Pitangueira</b>	Você traz bastante referências, de livros, artigos, aprofundamentos no que estamos com dúvidas. Eu não tô conseguindo ler por conta do tempo. Ajuda bastante porque é um estímulo também para fazer o planejamento porque vamos ter com quem dialogar. Essa parceria é fundamental. E ali bem claro a teoria e a prática.
<b>Professora Ameixeira</b>	É ótimo para saber se estamos indo pelo caminho certo. Valida o que estou fazendo e ainda traz sugestões do que você ainda pode melhorar. Então acho que essa proposta de devolutiva é fantástica. É uma pessoa que ajuda a pensar e está pensando junto.
<b>Professora Mangueira</b>	Eu percebo assim, que a gente tem muitas conversas. Então, eu acho que percebo isso. Que a gente consegue conversar. Eu acho que o acompanhar o registro também. Nesta forma de trabalhar, a partir da escuta, acho que você é fundamental. Você é o que o que olhar que vai ler o que a gente está fazendo. Veja o que a gente está fazendo e fala assim: caminha pra cá, caminha pra lá, acrescenta isso. Nos dá indicativos para repensar e encontrar as continuidades. As devolutivas são ótimas, ajudam bastante. Por exemplo, as perguntas generativas, quando você coloca na devolutiva questões para eu refletir sobre, já dá para pensar, opa! Então preciso pensar sobre esse aspecto. Eu ainda estou no processo, mas agora eu consigo enxergar. Aquilo que eu planejei nessa semana e qual vai ser o processo daqui. Eu acho que as devolutivas vão dando norte nessa questão de organizar o registro, como pensar a proposta, para onde caminhar melhor. Eu acho que vai costurando o trabalho.

Pergunta da avaliação de dezembro/2021 - As devolutivas da coordenadora pedagógica ajudaram na sua prática e reflexão?			
1	2	3	4
Caminhar sozinho pode ser tranquilo, mas não nos deixa perceber todos os detalhes. O olhar do outro nos faz pensar, refutar certezas e buscar novos caminhos. AS DEVOLUTIVAS E A PARCERIA da coordenadora foram luz na escuridão, fundamentais para a mudança, a provocação e mudança de posturas e práticas. (Professora da EMEB Novo Bosque - Avaliação do percurso formativo de 2021).	Sempre gosto de receber suas devolutivas elas me fazem repensar várias questões, (Professora da EMEB Novo Bosque - Avaliação do percurso formativo 2021)	Todos os registros que enviei, recebi devolutivas muito boas, com dicas e sugestões para enriquecer minha prática, me ajudaram a ver além. (Professora da EMEB Novo Bosque - Avaliação do percurso formativo 2021)	Gostei muito das devolutivas do registro com sugestões, uma outra visão ampliando/enriquecendo o trabalho. (Professora da EMEB Novo Bosque - Avaliação do percurso formativo 2021)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se infere a partir das falas das professoras, a prática de realizar registros reflexivos tornou-se uma ação extremamente importante que levou as docentes a aprenderem por meio da sua narrativa. Ao narrarem suas experiências recentes, as professoras não só construíram linguisticamente seus saberes, como também construíram sua narração, fazendo uma reflexão que só é possível acontecer com a escrita. Partindo desse pressuposto, que narrar-se por meio da escrita é uma forma de reflexão, pode-se concluir que a escrita das devolutivas do próprio trabalho realizado pela professora, analisado, revisto, redimensionado, discutido, tensionado pelo coordenador pedagógico estabelece um importante diálogo formativo.

A devolutiva da coordenação pedagógica é uma ação que garante que suas principais atribuições sejam desenvolvidas, são elas: acompanhar, intervir, formar, articular e transformar. É uma forma efetiva de realizar o acompanhamento, intervenção e formação. Possibilita conhecer a prática de todos os professores, intervir tanto individual quanto coletivamente. Também é uma forma de perceber as demandas e necessidades formativas dos professores a partir do que revelam em seus registros (BORGES; ALCÂNTARA, 2022).

A escrita de devolutivas para as professoras aconteceu tanto de forma coletiva (grupos por fase) no período remoto, quando os planejamentos das propostas enviadas para as crianças aconteciam por grupos, quanto individualmente para acompanhamento efetivo do percurso de cada professora. Essas devolutivas possibilitaram a criação de vínculos e de intimidade professora/coordenadora. É como se a professora revelasse seus fazeres mais secretos para alguém de fora e, à medida que se estabelecia uma certa confiança, tornou-se possível uma coautoria no desenvolvimento do fazer docente.

As falas das professoras revelam uma necessidade de confirmação das suas ações, para saber se o caminho que está sendo trilhado é o correto; além de atender a essa necessidade, as devolutivas são *“luz na escuridão, forma de fazer pensar várias questões, possibilidade de ver além, maneira de ter alguém que enxerga coisas que você não enxerga”*. Essas foram algumas percepções trazidas pelas professoras que, ao longo desses dois anos, receberam inúmeras devolutivas, tanto em forma de cartas, como pelo *Google docs*, por meio do recurso de comentários. Consideramos as devolutivas uma importante estratégia do percurso formativo aqui investigado.

## 5.7 CATEGORIA 3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*“O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional?”*

(Nóvoa, 2009, p. 17)

### 5.7.1 Trajetória profissional

Um aspecto extremamente importante na categoria do desenvolvimento profissional dos docentes é a construção da identidade como um fator primordial para a aprendizagem do adulto professor. De acordo com Placco e Souza (2015, p.23), “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária”. Segundo as autoras, a aprendizagem se dá no confronto e no aprofundamento de ideias no grupo e na construção coletiva de identidade.

Sobre essa construção identitária, Nóvoa (1995, p. 34) afirma que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Essa constituição se dá nas relações que são estabelecidas com o grupo e na trajetória pessoal e profissional de cada um, desde a escolha e decisão pela docência e a formação inicial, até os espaços onde se desenvolve sua atuação profissional. Toda essa constituição identitária reflete as escolhas, o desenvolvimento das práticas e as ações que permeiam o fazer docente.

Oliveira-Formosinho (2009) salienta que o conceito de desenvolvimento profissional não pode ser concebido distante do conceito de formação.

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais (pensando aqui não na religião, mas nos aspectos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor). (HOBOLD, 2017, p. 427)

Consideramos o desenvolvimento profissional em uma perspectiva em que o professor é visto de forma integral no exercício de sua função, trazendo consigo suas crenças, concepções e história de vida carregadas de experiências. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p. 231), o desenvolvimento profissional dos professores envolve muito mais do que a mudança de comportamento, envolve toda a pessoa que constitui o professor.

O desenvolvimento profissional dos professores da escola da infância dá-se a partir das situações vivenciadas no cotidiano, junto às crianças e seus pares, em uma estreita articulação entre teoria e prática, com consciência crítica sobre o que é vivido. Nesse sentido, também Freire (1996, p. 39) ressalta que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Uma das categorias utilizada por Paulo Freire nos ajuda a compreender o desenvolvimento profissional na trajetória docente dos professores, o conceito de **Ser Mais**, em que Freire reconhece que somos seres inacabados e inconclusos e que, a partir das interações que vivemos em nosso contexto, constituímos nossa humanização, modificando o mundo. Podemos, dessa forma, considerar que o desenvolvimento pessoal e o profissional estão extremamente ligados e em constante transformação, aprimoramento e reflexão, conforme sua afirmação

Ninguém nunca é. Nós todos estamos sendo... Daí a necessidade que temos, professores e professoras, de nos indagarmos constantemente de como estamos sendo educadores, porque há sempre possibilidade de mudar de ser melhor. Isso demanda uma outra qualidade "*sine qua non*" para ser educador: a humildade, que não tem nada a ver com a possibilidade da humilhação. (FREIRE, 1997, p. 11)

Dessa forma, o processo de desenvolvimento profissional está atrelado intimamente com a vontade e o desejo de busca dos professores em sua trajetória docente. Nóvoa (2009, p. 39) enfatiza que "é importante estimular [...] práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional".

Nas entrevistas realizadas com as professoras, muitas apontam esse movimento de busca nos processos de autoformação.

**Quadro 20** - O processo de busca para o desenvolvimento profissional

Trechos retirados de diversas perguntas das entrevistas realizada com as professoras	
<b>Professora Amoreira</b>	Se não fossem nossos <b>estudos, reflexões e discussões</b> estaríamos caminhando do mesmo jeitinho porque estava bom. Só teríamos mudado o nome das velhas práticas.
<b>Professora Pitangueira</b>	Essa forma de trabalhar com a escuta nos <b>estimula a buscar, de ser um professor que vai atrás</b> . Porque quando está tudo muito organizado, com tudo pronto é fácil. E o que eles estão trazendo tem muito desafio, que a gente tem que conversar, tem que ver o que dá, onde que a gente vai, que caminho que a gente vai percorrer.
<b>Professora Ameixeira</b>	Para você mudar a prática, você tem que ter uma compreensão muito grande da teoria. Então, um não pode caminhar sem o outro. E essa <b>busca minha de ir aprofundar</b> , em outros textos também foi o que facilitou, porque cada vez que eu leio parece que vai abrindo e vou compreendendo, tudo vai clareando. Mas tem que ter essa vontade de colocar em prática, com o diálogo constante com a teoria. E é o que eu acho que muitas vezes a gente peca. Acho que a coordenadora pedagógica que dá esse suporte teórico, mas <b>se não formos atrás, não conseguimos mudar</b> . E isso é porque a gente está na prática, na correria, no dia a dia.  O processo de <b>busca é fundamental</b> e cada um foi indo dentro de suas possibilidades. A carta de intenções formativa foi importante para essa busca também, pois já sabíamos o caminho que estava previsto para nossos estudos, então eu fui atrás de outros pesquisadores também. Tanto é que foi a fase que mais comprei livros, e antes não estava lendo mais nada. Agora tudo que eu vejo de livros sobre Educação Infantil quero comprar. Mas porque <b>estimulou essa minha curiosidade de querer saber mais</b> .
<b>Professora Mangueira</b>	Acho que a gente tem que despertar isso no professor, a pesquisa dele mesmo querer buscar. A gente percebe que você (coordenadora) busca o tempo todo. Mas se o professor não buscar também para ampliar o que você traz, não vai aprofundar. A gente precisa também entender que a gente é <b>professor pesquisador que a gente está na escola para aprender</b> . E a gente precisa aprender. Tem que ter a busca.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas

Apenas os momentos vivenciados na escola voltados para formação e desenvolvimento profissional dos professores não são suficientes, esses precisam de continuidade pela busca constante pelo próprio professor. Giovanni (2003) destaca a importância de ter a escola como eixo de formação e a necessidade de o próprio professor assumir o compromisso pelo seu desenvolvimento profissional

[...] o processo de formação contínua de professores é resultado, em grande medida, de um lado, do **compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional** e, de outro lado, do reconhecimento de que **a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação.** (GIOVANNI, 2003, p.209, grifos nossos)

Nóvoa (1995) enfatiza o quanto a formação de professores está relacionada com o desenvolvimento profissional e o como o protagonismo docente é importante nesse processo.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27)

Uma das grandes intenções do processo formativo vivenciado na escola foi justamente despertar nos professores o desejo por buscar seu protagonismo profissional e sua autoria no fazer docente.

A formação deve propor um processo que capacite os professores para aprenderem a aprender, mas também para aprenderem a desaprender com comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores; que aprendam com acertos e erros. Para conseguir isso, é fundamental o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja principal meta seja aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2010, p. 103-104)

A abertura para construir-se e reconstruir-se durante o processo foi essencial para o percurso aqui investigado. Não seguir modelos, mas refletir sua própria história e cotidiano vivido são aspectos essenciais para alcançar-se a autoria docente tão almejada.

## 5.8 HISTÓRIAS DE VIDA: A ESCRITA DE SI

*“Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz...”*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

Como já discutido em seções anteriores, é impossível dissociar a dimensão pessoal e profissional no decorrer da trajetória docente do professor. Segundo (NÓVOA, 2009, p. 38), “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Ter a escuta como uma das premissas do processo formativo foi essencial para que as professoras pudessem trilhar os caminhos do autoconhecimento. O compartilhamento de suas experiências e histórias de vida levou-as a ter mais consciência dos seus processos, assim como fortaleceu as relações e o sentimento de pertencimento na constituição do grupo. Josso aborda os dois paradigmas que envolvem o trabalho com histórias de vida:

Trabalhar com história de vida no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundado em uma subjetividade explicitada, ou seja consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares (JOSSO, 2004, p.21).

Durante todo percurso formativo as ações, estratégias e propostas levadas a efeito foram para que as professoras refletissem sobre sua identidade docente e sobre suas ações, para que pudessem avaliar o seu fazer. Josso (2004, p. 41) enfatiza que “[...] se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação”. Dessa forma, o exercício da escrita de si promove um reencontro com fatos, trazendo à tona reflexões sobre as escolhas e experiências vividas, constituindo-se em uma importante forma de repensar sobre suas ações e escolhas.



O movimento de relembrar e rememorar o vivido permite refletir sobre o que se aprendeu com as vivências, experiências e trajetória de vida e essa reflexão conduz a uma importante constituição de processos identitários, em uma busca por sentido. A partir do trabalho com as histórias de vida, entendemos que a identidade não é estanque, pois o indivíduo pode reconfigurá-la a partir de novas experiências, reflexões e interpretações. Dessa forma, identidade e formação têm uma forte relação, abrindo a possibilidade de olhar para o passado, refletir o presente e projetar o futuro, o que propicia a construção da identidade, como preconiza Nóvoa (2009).

Uma importante questão norteadora que direcionou as reflexões no grupo foi: “O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2004, p.113). A intenção com essas reflexões foi levar ao grupo uma compreensão de que todos estão inseridos em uma história coletiva que, em muitos momentos, levou os professores a terem determinadas práticas e concepções. A busca dessa consciência auxilia imensamente os docentes no processo formativo, pois muda a perspectiva, em relação à “culpa” que muitos carregam por terem práticas “tradicionais”.

Durante o processo vivido pelo grupo de professores, ocorreram momentos individuais que encontraram ressignificações na identidade coletiva e construções coletivas que levaram em consideração as identidades pessoais. Segundo Giovanni (2003, p. 216), “[...]a formação é um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais e de descoberta de novos sentidos para a profissão – entre eles, a (re)significação do magistério grupal”.

Trouxemos para esta seção as cartas<sup>19</sup> escritas pelas professoras após um grande percurso de estudo, engajamento e deslocamentos. A proposta da carta surgiu após a realização das entrevistas, pois todas elas, em diversos momentos, reportavam-se para as professoras que eram antes do processo formativo vivenciado.

A proposta foi que as professoras participantes escrevessem uma carta para a professora que era no ano de 2019/2020, contando sobre o percurso formativo vivido.

---

<sup>19</sup> A estética das cartas não segue um padrão, pois foi respeitada a autoria das professoras.

Julho de 2022

Querida Amoreira de 2019,

Olá!

Aqui em 2022 finalmente começamos a voltar ao normal. Você ainda não sabe, mas os próximos anos serão muuuuito desafiadores. Logo no início do próximo ano surgirá a COVID 19 e viveremos uma terrível pandemia que deixará centenas de milhares de mortos, muita dor e incertezas quanto ao futuro. Mas fique tranquila, nossos familiares e amigos estão bem. A ciência fez um lindo trabalho e grande parte das pessoas de todo o mundo já foram vacinadas.

Mas todo o período de pandemia vai te afetar muito, prepare-se pois será difícil. Você nem imagina, mas as escolas ficarão fechadas, à princípio você pensará que serão apenas alguns dias, mas não...serão muitos meses, quase 2 anos longe das crianças. E isso vai mexer muito com você...

Aí em 2019 você se considera uma boa professora afinal são 21 anos na educação infantil, você já tem bastante experiência. E sim, você é uma boa professora, você realmente gosta do que faz, diz sempre que não se imagina fazendo outra coisa, não é mesmo? Você tem tudo sob controle, prepara suas aulas com dedicação, seu caderno de planejamento está sempre com os registros em dia, você tem 1 sequenciada para cada área de conhecimento, todas bem planejadas e organizadas, e ainda tem os projetos! Mas, me diga uma coisa: onde estão as crianças? Que lugar elas ocupavam? Ah...você não imagina o quanto tudo isso vai mudar!

E tudo começará justamente com a pandemia e a quarentena. No início de março de 2020, chegará à escola uma nova Coordenadora Pedagógica, a Fernanda Mota, e ela será o divisor de águas na sua prática, na sua relação com as crianças, no seu modo de entender a educação infantil, o papel do professor e sua visão de criança. Com ela e os estudos que virão, tudo isso vai mudar drasticamente, todas as suas certezas cairão por terra, será uma verdadeira desconstrução! E quer saber? Você vai adorar!

Afinal você sempre foi curiosa, sempre gostou de aprender. Mas você deve concordar comigo que as coisas andam meio que no piloto automático por aí. Você perdeu um pouco do brilho lá do início da nossa carreira, agora tudo está previsível e um tanto monótono. Você ainda gosta de ser professora, e principalmente gosta de estar com as crianças, mas você não está COM elas de fato. Eu acho que você se perdeu no meio de tanta papelada, de tanta "atividade". Aliás essa é outra coisa da qual se orgulha: suas atividades. Suas crianças fazem muitas atividades, você gosta de organizá-las e encaderná-las de acordo com o tema da sequenciada. Você adora investigar as hipóteses de escrita das crianças e gosta de tabular quantas já sabem todas as letras do alfabeto e os números, afinal logo elas irão para o 1º ano. Ah... querida Amoreira, como eu gostaria que você já soubesse que a educação infantil não é preparação para o Ensino Fundamental, nos pouparia tanto tempo gasto em atividades sem importância alguma para as crianças!

Hoje eu não ligo a mínima para toda essa papelada que você tanto valoriza, pouco me importa. O que eu quero é que as crianças sejam felizes HOJE, que vivam experiências significativas, que brinquem muito com a natureza, que explorem a linguagem da arte de forma livre, que se expressem através dela, que elaborem suas teorias e as investigue, que vivenciem relações intensas entre si e também comigo, que participem (de verdade) de todos os momentos da nossa jornada, que tenham voz e que eu consiga escutá-las.

Sabe aquela alegria que a gente sentia lá com as primeiras turmas? Ela vai voltar! Seus olhos voltarão a brilhar, você vai voltar a se encantar com as crianças, suas falas e seu modo de ver o mundo e, principalmente, sua relação com elas vai mudar demais! Agora, todos os dias elas nos recebem com muitos abraços repletos de carinho (seus olhinhos também brilham quanto estão conosco) e é uma delícia começar o dia assim.

Mas não pense você que hoje é tudo fácil. Não mesmo! Ainda temos muitas dúvidas, as vezes dá vontade de voltar para a zona de conforto, mas não dá, é um caminho sem volta. Mas te garanto que vale cada passo. Portanto, fique firme aí, aproveite muito o período de quarentena e os estudos (nós nunca estudamos tanto!), a Fernanda vai te apresentar os estudos do Paulo Focchi e aí tudo vai começar a mudar, sua cabeça vai ficar a mil. Peça ajuda para a Fernanda (ela vai te ajudar muito), mergulhe nos estudos de Reggio Emilia e sua abordagem, você vai conhecer o trabalho de tanta gente sabida! Todos eles serão fundamentais para chegar aqui, onde estou hoje. E eu posso te garantir que será o melhor que já aconteceu em todos esses anos de sala de aula, ops... a gente nem fala mais assim, agora falamos sala referência. Ahh...minha querida você vai mudar tanto!

Com amor,

*Amoreira*



Diadema, 10 de julho de 2022.

Olá querida professora Pitangueira de 2019!

Já se passaram 3 anos e venho através desta carta lhe acalmar o coração. Sei o quanto você se dedica e é esforçada, mas está muito infeliz no seu trabalho, sei que seu pensamento está focado apenas na aposentadoria, você conta cada ano, mês e torce para passar logo... Você está cansada da mesma rotina, a mesma coisa todo dia, igual a canção "Cotidiano" de Chico Buarque, assim que você se sente...

Mas posso lhe afirmar que os próximos anos não serão fáceis, mas você vai ter uma luz no final do túnel. Uma mudança na sua prática. Acredita?! Inicialmente será bem confuso, mas depois tudo irá se acalmando e se encaixando...

Teremos uma grande pandemia Da Covid 19 que irá mexer com o mundo inteiro, haverá muitas incertezas, muitas mortes, infelizmente, mas fique tranquila, estamos bem, e para você além do medo que irá sentir, terá tempo para sua família e para estudar essa concepção que vai mudar os caminhos do seu trabalho, dando novos horizontes à sua prática.

Você já está na mesma escola há 20 anos e vem desenvolvendo o mesmo trabalho, eu sei que você acha que é o caminho certo, fazendo as mesmas

*atividades tudo de forma automática, sem desafios... Se você soubesse que há outra forma de trabalhar e principalmente que a Educação Infantil não é a preparação para o Ensino Fundamental!*

*Vou te contar que chegará uma pessoa especial, uma coordenadora que de mansinho trará novas reflexões e teorias sobre a prática com crianças pequenas. Acho que você já ouviu falar de Paulo Fochi, mas não deu a devida importância, talvez não tenha sido o momento certo também, você estava tão ligada no automático... Que foi preciso uma pandemia para desacelerar e você abrisse a sua mente para algo novo. A primeira mudança que você irá ter será seu olhar e sua escuta. Vai deixar de ser mais uma turma para ser a turma que tem a Antônio, Bryan, Clarisse... Crianças que são únicas e que trazem seus anseios, suas histórias, curiosidades... Você só vai conseguir enxergá-las à medida que você sentar com elas e se permitir brincar, conversar com elas.*

*E quanto ao trabalho em sala de aula, você vai lentamente descobrir que não precisa mais unificar as atividades, que as crianças podem ter escolhas para suas brincadeiras, construções e propostas. A primeira vista parece uma bagunça, eu sei, mas se torna tão organizado que você vai se surpreender, é bonito de se ver esse movimento das crianças escolhendo o que querem fazer em qual contexto vão participar!!*

*Tem algo que chamamos de proposta investigativa, que nasce do interesse das crianças você vai trazendo elementos para sustentar essa curiosidade, parece*

complicado, mas não se intimide porque aos poucos você verá como flui, e lembre-se que você não está sozinha nessa jornada, terá apoio da sua parceira Amoreira e da coordenadora.

Seu registro ganhará novo formato, não terá mais aqueles quadradinhos, você mesma irá construir, você terá autonomia para escrever sobre seus sentimentos, você terá elementos para registrar que serão frutos da sua prática. Não será mais um documento obrigatório para cumprir uma função, será prazeroso fazê-lo!

Hoje eu olho pra você e vejo que apesar de ainda ter muitas incertezas, dúvidas e saber que ainda preciso aprender muito, estudar muito. Sei que conseguiu avançar, sair desse marasmo em que você se encontrava, conseguiu deixar para trás um trabalho cristalizado, frio, que não enxergava o outro e para mim hoje só essa mudança do olhar e da escuta já foi um grande avanço.

E saiba que você será mais feliz na sua profissão!!!

Não tenha medo da mudança! Ela pode ser boa e te fazer bem, lembre-se sempre disso!!

Um abraço,

Pitangueira de 2022



Diadema, 15 de Setembro de 2022.

CARTA PARA A PROFESSORA QUE FUI...

*Querida Professora... sei que desde a sua formação você luta e se dedica a dar o seu melhor em tudo que faz e principalmente no que diz respeito a educação dos seus alunos (termo que mudou com o passar dos anos, mas vou continuar usando para ilustrar as mudanças.) Lembro bem de você no prédio do CEFAM -DIADEMA, dedicada aluna de 9 e 10 (Para você a nota sempre foi importante), questionar você era uma ofensa. Mas amava as metodologias reservadas ao período da tarde onde construíamos, herbários, jogos de percurso, ampliamos livros, fazíamos slides ... metodologias baseadas no Construtivismo, então de certa forma seu pensamento sempre considerou o aluno como construtor do seu próprio conhecimento mesmo que não de forma tão lúcida. Conheceu Paulo Freire, Rousseau, Cagliari, Vygotsky, Wallon...*

*Ao entrar no Ensino Público, aproveitou para colocar em prática todas as propostas aprendidas, imaginadas e inimagináveis considerando o que o aluno trazia...ou o que você acreditava FIELMENTE ser importante para o seu aluno. Trabalhou Teatro, Dança, quando ouviu falar de Malaguzzi e Gardner pela primeira vez. Participou de projetos de reforço para alunos do fundamental que não haviam se alfabetizado NA SÉRIE CORRETA... Trabalhou a escrita, usando e abusando de Emilia Ferreiro e Piaget com suas fases do desenho...e nas reuniões de pais ensinou ou fez tentativas de ensinar o "Pedagogês" para as famílias e ainda assim foi reconhecida por tanto esforço e dedicação. Virou fã dos livros do SESI, quando esse foi adotado pela gestão da época...embora percebesse o livro de forma diferente da maioria das professoras, teve a possibilidade de compreender nas formações as teorias de Bruner e Ausubel, um jeito diferente de compreender o processo de aprendizagem o que lhe foi valioso naquele momento.*

*Mas enfim, chegou um momento em que a BNCC muito discutida e questionada te faz repensar seu trabalho, a pedagogia Malaguzziana que um dia foi visitada por você (e lhe renderam práticas incríveis, às vezes você esquece disso...), volta a ser referência na Educação Infantil. E de repente, com o apoio de sua coordenadora você resolve se dedicar aos estudos dessa concepção, e não só estudar, mas é convidada a colocar em prática. Inicialmente, sei que foi tudo assustador, sei bem que você torceu o nariz às vezes, por acreditar que era trabalhoso, ainda mais em escola pública? Sem estrutura... era um tiro no escuro...afinal, fomos pegos por uma pandemia que durou 2 anos..., porém, foram fundamentais para esse aprofundamento e mesmo no ensino a distância, foi possível realizar um trabalho coletivo fantástico a luz dessa concepção, com propostas importantes e bem*

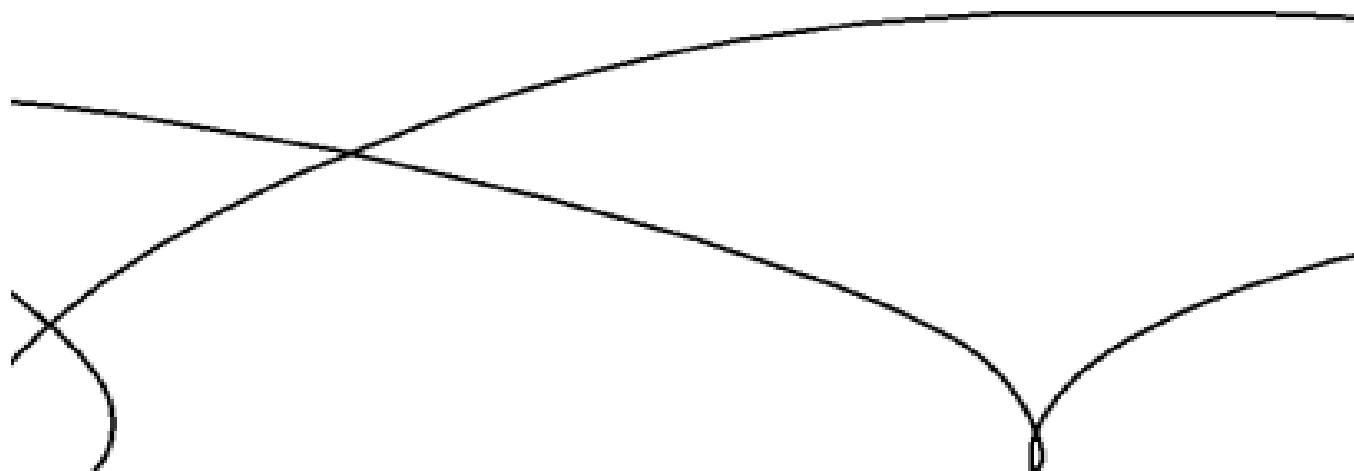
*elaboradas para a reflexão da teoria orientados por uma coordenadora comprometida.*

*Claro, que para você não bastou as formações, conversas, retornos incríveis da coordenadora...você tem que investigar por conta própria...óbvio... e continuou a pesquisar, ler livros, a trabalhar e desenvolver a escuta das crianças e como sempre está sempre testando muito mais que teorias, ideias, propostas, materiais...você está sempre testando e desafiando a si mesma.*

*Acredito que os resultados alcançados até aqui fazem parte de uma história individual/pessoal que retrata uma abertura nata, a vontade da busca, do interesse por investigar, de querer saber sempre mais, de testar, de se colocar a prova que se mistura com a vontade de proporcionar essa alegria de fazer e descobrir para cada criança ou pessoa envolvida no percurso de aprendizagem. É nesse percurso profissional, erramos...as vezes..., mas como tenho aprendido o erro é processo para se ir mais longe. Cada desafio é necessário para compreender o que vem mais adiante. Mas é preciso ousar, se desprender, se projetar e você professora tem feito isso em sua trajetória, na escuta das crianças e na escuta de profissionais incríveis que é agraciada pelo caminho. Olhe para trás com orgulho e siga agradecida por conseguir vislumbrar amanhãs mais cheios de coisinhas da terra, mais cheios de pés descalços, escaladas no morro, mãos cheias de tinta, com mais bichinhos de jardim e pés de batata doce.*

ASSINADO: A PROFESSORA QUE SOU... COM GRATIDÃO A UMA COORDENADORA INCRÍVEL

*Professora Ameixeira*

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several sweeping, interconnected loops and curves, characteristic of a cursive or calligraphic style.

Diadema, 17 de outubro de 2022.

Olá Professora Mangueira do Passado (ano 2020), tudo bem??

Nestes últimos dias tenho pensado muito em você antes da Pandemia e no caminho que você vem traçado desde então, lembrei de quando você trouxe os cadernos de desenho das crianças para casa, utilizou as folhas e ficou durante dias imprimindo atividades de alfabetização, com letras, escrita de palavras, cruzadinhas, liga pontos, contagem e registro de números, enfim atividades para serem utilizadas durante todo o ano de 2020.

Na sua cabeça o ano estava todo planejado naquele caderno, 96 atividades totalmente selecionadas conforme o que você julgava importante ensinar para as crianças, mas em março veio a suspensão das aulas devido a Pandemia, o qual durou todo o ano de 2020.

**Ano difícil no qual você teve que refletir sobre seu trabalho e estudar muito, muito de verdade, um marco de mudança em toda sua forma de pensar e planejar a Educação Infantil.**

Lembro o quanto você ficou perdida inicialmente, mas, ao mesmo tempo, o quanto aproveitou esse tempo para organizar e realizar sua formação Individual, refletir sobre o que estava estudando e repensar o trabalho a ser realizado, enfim, como você afirmou: **o maior Projeto de Formação em Serviço que já havia participado com temas de seu interesse.**

Ter essas horas de formação em serviço foi um grande avanço para você, além de perceber o quanto sua formação em Educação Infantil estava muito aquém das discussões atuais, despertou o seu lado que sempre amou formações, te percebi viva novamente, com novas perspectivas e desejo de voltar a trabalhar com as crianças o mais breve possível para experienciar as possibilidades e ideias que as formações emergiram naquele período.

Inicialmente, pensando e planejando ambientes e contextos que pudessem ser inspiradores para as crianças no sentido de trazer questões para pesquisarem e realizarem suas experiências, trabalhar com os elementos das natureza, planejar espaços onde as crianças pudessem ter contato com diferentes materialidades.

Planejar atividades e projetos realizados em pequenos grupos, a partir dos interesses e pesquisas das crianças, algo bastante fora da sua área de conforto, mas que você tinha o desejo de experienciar para ter suas próprias conclusões. Enfim, vivenciar um trabalho a partir das escutas das crianças, que era outro tema que você estava estudando.



Com relação ao registro, você pretendia fazer um trabalho mais sistemático, com os princípios de um Diário de Bordo, muitos registros fotográficos e fazer o exercício com as Mini Histórias, numa perspectiva que elas constituíssem os Relatórios Semestrais.

Enfim, manter seus estudos e pesquisas, buscando realizar propostas de trabalho a partir das escutas, vivências e experiências das crianças, num espaço esteticamente produzido com e para elas.

Quando finalizou o ano de 2020 sua cabeça fervilhava com muitas ideias e propostas, as quais algumas você conseguiu realizar com as crianças nos anos seguintes.

Professora Mangueira, tenho orgulho desse nosso caminhar, de atividades propostas para colocar os desejos das crianças em destaque, além de valorizar as falas das crianças, seus movimentos e sua cultura.

Claro que ainda nós temos muitas dúvidas, nem sempre sabemos se estamos no caminho certo, mas com certeza não dá mais para trazer as folhas impressas com atividades prontas como antes, os avanços e as alegrias que as crianças apresentam com esse novo olhar e sendo protagonistas de suas aprendizagens são extremamente importantes.

Trabalhar nesta nova perspectiva e abordagem é bastante trabalhoso e desgastante, tanto no planejamento quanto no registro, mas há um respeito pela criança que nunca devemos esquecer e que faz valer a pena cada esforço e trabalho.

Bom professora Mangueira, temos que estudar ainda mais, muito mais por sinal, para proporcionarmos maravilhosas experiências e pesquisas junto com as crianças, para tornarmos mais conscientes esse escutar e protagonismo das crianças, mas os primeiros passos nós já demos desde 2020 e isso significa que o caminhar será eterno.

Um grande abraço e beijo dessa que já admira sua vontade de ser uma professora pesquisadora, sem mais... .

Professora Mangueira do Presente

Em todas as narrativas apresentadas, é possível perceber o quanto as histórias de vida e a trajetória profissional se entrelaçam. Para que a formação dos professores faça sentido, é necessário permear suas vivências, mexer com o que os constitui, pautar-se nos contextos que vivenciam. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 20), [...] “O alfa e o ômega dos processos formativos é a pessoa[...]”. Essa ideia de considerar a pessoa como centralidade do processo foi fundamental para as reflexões e (trans)formações que ocorreram.

O movimento de revisitar a própria história, segundo Josso (2004, p.58), possibilita

[...]reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um.

Os momentos de maiores reflexões iniciaram-se pelo exercício conduzido pela memória de olhar para si, para buscar o fio, encontrar continuidades, marcas, dar significado para a história vivenciada.

As reflexões das professoras revelam o quanto foi importante para o desenvolvimento profissional de cada uma a iniciativa de um grupo de estudo sobre questões emergentes do fazer docente e do cotidiano. Esses movimentos que foram iniciados coletivamente ganharam força na história e na trajetória particular, em um ir e vir do que já estava marcado pelas vivências individuais e as reflexões que emergiram dos momentos coletivos. A passagem dos movimentos individuais para a construção do coletivo foi um dos instrumentos metodológicos importantes para a constituição do grupo, como ressalta Dowbor (2008).

Esse “movimento pendular” permitiu tanto a constituição de um potente grupo de trabalho quanto reverberou em um reconhecimento do desenvolvimento profissional trazido nas histórias contadas nas cartas das professoras.

Os percursos revelados nas escritas mostram o quanto foi importante ter apoio e parceiros para a caminhada pedagógica.

Peça ajuda para a Fernanda (ela vai te ajudar muito), mergulhe nos estudos de Reggio Emília e sua abordagem, você vai conhecer o trabalho de tanta gente sabida! Todos eles serão fundamentais para chegar aqui onde estou hoje. (Professora Amoreira)

Você não está sozinha nessa jornada, terá apoio da sua parceira Amoreira e da coordenadora. (Professora Pitangueira)

Foi possível realizar um trabalho coletivo fantástico. (Professora Ameixeira)

Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 20), a docência tem uma grande característica de ser uma profissão solitária e muitos problemas são decorrentes desse isolamento profissional vivido pelos docentes, como estresse e resistência à inovação, porém, em contrapartida, a parceria favorece o acesso a novas ideias e a descoberta de soluções melhores.

As quatro professoras evidenciaram em suas cartas a importância da coordenação pedagógica no processo de transformação que vivenciaram. O princípio dessa relação foi pautado no respeito pela trajetória profissional e história de vida de cada uma delas. Sobre essa relação entre coordenadora e professoras, Proença (2022, p. 253) defende que

cabe à coordenação o papel de estar junto para ir em frente, avançar, acompanhando todos os passos, ora como protagonista que assume a cena principal ao intervir junto ao professor como modelo inicial, na problematização do cotidiano e na busca da solução para conflitos; ora como coadjuvante, que já percebe e valida a autonomia do professor, capaz de reger os próprios passos. Coordenar é estar presente, ter a capacidade e disponibilidade para fortalecer vínculos e conhecer o outro em toda sua inteireza, como pessoa e como profissional.

Em consonância com essa afirmação, Dowbor (2008, p.88) enfatiza que, na coordenação, é necessário ter um olhar atento e singular para os professores, pois todos eles possuem uma história de vida única e peculiar que constitui sua maneira de ser e estar no mundo, cada um deles está inserido em dada realidade que pode transformar e ser transformado por ela.

Durante todo o percurso formativo houve um grande esforço da coordenação pedagógica para construir um espaço de diálogo, respeito, parceria, escuta e encantamento.

O encantamento, trazido pela descoberta, estudo, reflexões e busca pelas professoras é evidenciado nas falas a seguir:

Sabe aquela alegria que a gente sentia lá com as primeiras turmas? Ela vai voltar. Seus olhos voltarão a brilhar, você vai voltar a se encantar com as crianças, suas falas e seu modo de ver o mundo e, principalmente, sua relação com elas vai mudar demais! (Professora Amoreira)

Sei que consegue avançar, sair desse marasmo em que você se encontra, consegue deixar para trás um trabalho cristalizado, frio, que não enxergava o outro e para mim só essa mudança do olhar e da escuta já foi um grande avanço. e saiba que você será mais feliz na sua profissão!!! (Professora Pitangueira)

Siga agradecida por conseguir vislumbrar amanhã mais cheios de coisinhas da terra, mais cheios de pés descalços, escaladas no morro, mãos cheias de tinta, com mais bichinhos de jardim e pés de batata doce. (Professora Ameixeira)

Ter essas horas de formação em serviço foi um grande avanço para você, além de perceber o quanto sua formação em Educação Infantil estava muito aquém das discussões atuais, despertou o seu lado que sempre amou formações, te percebi viva novamente, com novas perspectivas e desejo de voltar a trabalhar com as crianças... (Professora Mangueira)

É bonito perceber o avivamento na fala das professoras; esse “gás” novo e o maravilhamento com a infância foram combustíveis para trilhar um novo caminho. Faria, Barbosa e Mello (2017, p. 16) ressaltam que a mudança de atitude tem uma grande importância na construção de um novo olhar sobre os acontecimentos do dia a dia, o que permite “descobrir o extraordinário no cotidiano” e conseguir enxergar e escutar o que realmente é importante na relação com as crianças.

Ainda sobre a capacidade de maravilhar-se, Proença (2018, p. 24) afirma que

O professor em constante processo de formação deveria manter a capacidade infantil de se encantar diante de eventuais descobertas e estranhar a ausência de respostas momentâneas para determinadas situações, convertendo-as em objetos de pesquisa e busca de novos conhecimentos.

A produção de conhecimentos durante todo processo formativo foi marcada pela postura de pesquisadoras que essas quatro professoras tiveram. Nenhuma delas se contentou com o que foi realizado na escola, embora, evidentemente, essa tenha sido a base. Assim como um laboratório de pesquisa, tendo como instrumento as ações docentes, observou-se que todas tiveram buscas pessoais para o aprofundamento dos estudos e reflexões.

Na carta da professora Amoreira, ela escreve que “hoje eu não ligo a mínima para toda essa papelada que você tanto valoriza, pouco me importa. O que eu quero é que as crianças sejam felizes HOJE, que vivam experiências significativas...”. Essa afirmação retrata a concepção de uma professora que valoriza a especificidade do trabalho da Educação Infantil e se opõe a uma concepção da criança “vir a ser”, que precisa ser preparada para o Ensino Fundamental.

As professoras demonstram grande força em suas palavras quando dizem:

Te garanto que vale cada passo. Portanto, fique firme aí, aproveite muito[...] (Professora Amoreira)

Não tenha medo da mudança! Ela pode ser boa e te fazer bem, lembre-se sempre disso!!! (Professora Pitangueira)

[...] é preciso ousar, se desprender, se projetar[...] (Professora Ameixeira)

[...] nunca devemos esquecer e que faz valer a pena cada esforço e trabalho. (Professora Manguera)

É possível perceber o quanto entregar-se para esse processo de transformação e reflexão pedagógica foi gratificante e realmente valeu a pena.

Assim, durante o percurso, tanto as professoras quanto a coordenadora pedagógica foram afetadas pela relação que foi construída.

## **5.9 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DURANTE O PERCURSO: UM PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

Foram apresentadas até aqui as inúmeras transformações que ocorreram com o percurso formativo vivido por esse grupo de profissionais. Porém, junto com elas, também ocorreram muitas transformações vividas pela coordenação no decorrer desse período. É possível afirmar com toda convicção que a coordenação não é mais a mesma coordenadora pedagógica de 2020.

Vivenciar a formação em contexto e a pesquisa-formação permitiu refletir sobre as minhas convicções, concepções e pressupostos que sustentam minhas ações. Em todas as intervenções formativas, a reflexão foi o ponto central; se a reflexão não se inicia na pessoa, inviabiliza conduzir processos que necessitam dela.

De acordo com Nóvoa (2004), a autoformação durante o percurso formativo de um grupo acontece no processo de reflexão e na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta de tomada de consciência, de sentimentos e de emoções. Também Perrelli et al. posicionam-se em relação ao processo de auto(trans)formação:

Pode-se dizer que o pesquisador se (trans)forma na e pela pesquisa somente quando se avalia em processo, isto é, quando tem uma atitude investigativa sobre si mesmo, põe-se à escuta de si e ouve o que as coisas têm a lhe dizer.(PERRELLI et al., 2013, p. 282).

A escuta, tanto interna como externa, passou a ser fundamental e foi a partir dela que me desafiei a desconstruir, rever e construir novos saberes acerca de mim mesma, do grupo e das estratégias que já tinha utilizado em um processo de formação, de autoformação e de

transformação, a partir de uma postura de autoavaliação investigativa sobre a minha atuação como coordenadora pedagógica.

Viver essa experiência junto com o grupo me permitiu também assumir a minha autoria como coordenadora pedagógica que, embora sem interlocução direta, tornou possível me constituir em cada estratégia e ação pensada para os momentos formativos e para a construção da relação com os professores.

### **5.10 O PROCESSO: CADA UM NO SEU PASSO, TODOS NA MESMA DIREÇÃO.**

**Figura 18 - Caminho**



Fonte: <https://pxhere.com/pt/photo/637011>

Como já dito, as mudanças que ocorrem durante o percurso formativo não são lineares e para cada indivíduo acontece em tempo e intensidade diferentes. Os deslocamentos vivenciados pelos envolvidos são permeados pelas suas histórias, experiências e crenças, de acordo com sua subjetividade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; JOSSO, 2004). Nessa perspectiva, Placco e Souza (2015, p. 58 - 59) ressaltam que

o formador oferece e recebe oportunidades de refletir, como um espelho, as intenções e necessidades do outro. No entanto, quem decide o ângulo da imagem é o sujeito, pois o espelho pode instigar, confirmar, desconfirmar, revelar, desvelar, provocar, decepcionar, reforçar, enganar. Cabe a cada um a decisão do que quer ver e, ao olhar-se no espelho, uma nova significação torna-se possível.

Vivemos momentos de reflexão da prática considerando nosso contexto. As discussões que aconteciam nos grupos, reuniões e entre as professoras foram reverberando pouco a pouco na prática; foram perceptíveis os mergulhos que muitas professoras deram nas descobertas de referências, *lives*<sup>20</sup>, livros, cursos e artigos. Sobre nossos estudos, a professora Ameixeira ressalta:

Não é uma teoria pela teoria e depois ir para a prática sem reflexão. O que estamos vivendo aqui é um estudo muito vinculado com as mudanças que estamos fazendo na escola. Eu, como estou aqui há muito tempo, consigo ver avanços enormes na escola, muita coisa mudou, **a busca dos professores mudou**. (Professora Ameixeira, 2022)

O envolvimento do grupo foi extremamente gratificante para mim como coordenadora pedagógica e pesquisadora. Ao longo dos nove anos na função, em poucos momentos havia sentido essa predisposição e energia para o estudo. A resposta do grupo e o vínculo que se fortaleceu a cada encontro funcionaram como molas propulsoras para a continuidade do percurso formativo.

Conseguimos tirar o melhor que pudemos da pandemia. Foi a época que a gente mais estudou. Conseguimos nos olhar com calma juntando com a teoria. E eu lembro que eu falava, nossa, como colocar tudo isso em prática? Quando eu for pra escola eu quero ver como é que vai ser com as crianças. E foi bom porque começamos aos poucos, com 50% das crianças. Acho que isso ajudou muito, ir aos poucos foi bom, não foi assim tudo de uma vez, os pequenos grupos nos ajudaram a ter a escuta que gostaríamos., conseguimos ir com calma. (Professora Ameixeira, 2022)

Essa suspensão e desaceleração só foi possível por conta da pandemia. Sobre a pressa e a falta de reflexão dos dias atuais, Larrosa alerta que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

---

<sup>20</sup> Houve uma grande oferta de *lives* no período da pandemia.

Essa oportunidade de pausa para escutar a nós mesmos em um movimento de suspensão e reflexão nos rendeu a efetivação de um processo formativo rico e verdadeiro.

O início dos nossos momentos com o livro “Quem educa marca o corpo do outro” de Fátima Freire, já sensibilizava todo grupo, já íamos com outro astral para reunião. A sensibilização foi muito responsável por toda essa mudança, não dá para ser só teoria, temos que nos sensibilizar. Eu até comprei o livro. Se fosse só a teoria ficaria enfadonho, ia ficar muito mais difícil de colocar em prática. (Professora Amoreira, 2022)

Quando conseguimos tocar o outro verdadeiramente e afetá-lo, acessamos uma via que possibilita percorrer caminhos que de outra forma não seriam possíveis.

## 5.11 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Podemos considerar que temos duas importantes propostas de intervenção: a primeira delas é dar continuidade ao percurso formativo com os professores da unidade escolar pesquisada e a segunda refere-se à constituição de um grupo de estudo em rede para reflexão colaborativa com coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de Educação Infantil.

A intenção é que os saberes produzidos com a pesquisa possam reverberar nos espaços de formação, de modo a contribuir com coordenadores pedagógicos em suas atuações junto às unidades escolares de Educação Infantil e criar um espaço de interlocução entre os pares.

O objetivo primordial do grupo é ampliar a compreensão dos coordenadores participantes para que consigam enxergar novas possibilidades e caminhos para uma formação em contexto fundamentada nas pedagogias participativas.

A proposta desse grupo de estudo e reflexão ocorrerá em encontros mensais pela plataforma do *Google Meet* e, para manter a comunicação entre os participantes, será organizado um grupo do *WhatsApp*.

Não contaremos com uma gama de conteúdos, ou temas pré-definidos; a intenção é que seja constituído um espaço dialógico e reflexivo a partir da realidade e necessidade dos coordenadores participantes do grupo. Dessa forma, pensamos em conceitos importantes a serem abordados:

- Formação em contexto
- Abordagens autobiográficas
- Constituição de grupo
- Pedagogias participativas



- Isomorfismo
- Gestão democrática
- Diálogo e escuta
- Documentação pedagógica
- Devolutivas e acompanhamento da prática docente

A proposta é que os coordenadores participantes desse coletivo tenham a oportunidade de discutir e refletir sobre a realidade que vivem em suas unidades escolares e se aprofundem nos estudos do referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

## 6 PARA NÃO FINALIZAR...

### TRAVESSIAS

Um caminho sem volta  
Encontrar sentido no que antes parecia invisível  
Enxergar, ouvir  
Considerar a criança  
Documentar!  
Parar para nos ouvir  
Refletir!  
Ter consciência!  
Reaprender a olhar  
Nos sentir parte  
Resgatar a própria história  
Entender nossas escolhas  
Entrelaçar nossas experiências e memórias  
Ter uma prática colaborativa  
Confrontar!  
Nos despir de medos e inseguranças  
Ter nosso modo de enxergar considerado  
Considerar o outro para nos constituir  
Grupo!  
Nós que se transformam em elos e se entrelaçam  
Perceber-se!  
Desenvolver-se nesta trama  
Encontrar a quem dar a mão  
Caminhar junto!  
Ser afetado e afetar  
Povoar a prática de intencionalidade  
Ir além do que já sabemos, das certezas que temos  
Vivenciar, sentir na pele  
Formar e formar-se no processo

Questionar-se!  
Registrar, interpretar, encontrar parceiros para continuar  
Replanejar!  
Pensar em regressar?  
Não!  
Continuar!  
Refletir, mudar, aprofundar  
Deslocar-se!  
Descobrir o desconhecido  
Encontrar caminhos  
Buscar a autoria  
Responsabilizar-se  
Encantar-se para encantar  
Parar para apreciar as miudezas da vida  
Sensibilizar-se!  
Encantamento das descobertas  
Ser fiel a princípios  
Olhar para o fazer, mas também olhar para dentro  
Temos uma história  
Manter viva a pesquisa  
Guiar-se pelas perguntas  
Confiar nas crianças!  
No processo  
Na nossa história  
Buscar  
Continuar!

*Autoria da pesquisadora*

Este momento é tomado de emoção ao retomar o trabalho, reviver os momentos de formadora e pesquisadora e perceber a jornada de aprendizagem percorrida durante toda a pesquisa.

O que foi vivenciado nesta investigação remete a uma fala marcante da professora Júlia Oliveira-Formosinho, quando diz que precisamos “aprender em companhia”. Estar junto e estabelecer relações respeitadas e posteriormente de confiança foram ações essenciais para sustentar os processos das transformações que ocorreram.

Foi preciso aceitar cada ritmo, dar tempo para as mudanças, desprender-se do imediatismo, considerar o processo de cada professora, olhar para esses processos para compreendê-los e considerar verdadeiramente o outro - escutar de fato e não apenas ouvir.

As relações precisaram ocupar a centralidade do processo e assumiram o papel de convite para que as formações fossem levadas a efeito. Um importante desafio vivenciado ao longo da pesquisa foi não ser prescritiva nas intervenções e formações, difícil missão para quem tem resquícios da formação tradicional.

Poder responder a cada um dos desafios contribuiu imensamente com meu desenvolvimento profissional e minha constituição permanente como coordenadora pedagógica. Considero que, com toda a pesquisa, tornou-se possível compreender a **verdadeira função da coordenação pedagógica em uma instituição**, que é construir uma relação genuína com o grupo de professores, formar, mas não de modo a colocá-los em uma forma, mas com a sensibilidade de acolher as subjetividades e considerar o contexto, a história, a trajetória, as crenças e as concepções que cada um traz, mover-se para a tomada da consciência crítica e reflexiva de todos envolvidos, poder acompanhar para ajudar nas transformações, possibilitando que enxerguem por outra óptica e, assim, possam alterar a forma de ser e estar com as crianças.

Assim, torna-se conveniente retomar as questões problematizadoras da investigação. São elas: o percurso formativo vivido pelos docentes altera a prática cotidiana? Quais elementos e estratégias formativas são necessários para produzir de fato transformações na prática dos professores?

Quanto à primeira questão, ao longo das seções apresentadas foi possível perceber o quanto a formação em contexto está implicada nas transformações e deslocamentos vividos na escola. O processo de formação em contexto que considera as questões que emergem do cotidiano e das pessoas, juntamente com suas crenças, história e concepções, está extremamente relacionado com as transformações e reflexões que acontecem na escola para que o dito se aproxime cada vez mais do feito.

Referente à segunda questão, em um dado momento da pesquisa, percebemos que as professoras não se dão conta das estratégias formativas levadas a efeito; conseguem identificar que o percurso vivido pelo grupo considerou o contexto, levou-as a refletirem, por uma sensibilização por meio da experiência, considerando e trazendo à tona o que já foi vivido nas suas trajetórias profissionais, abrindo espaço para a escuta, mas, especificamente, pouco conseguem apontar o que, de fato, levou-as às transformações vividas.

A consciência dos elementos e estratégias formativas foi trazida no decorrer da pesquisa como um movimento reflexivo realizado pela formadora do grupo, coordenadora pedagógica e pesquisadora, na medida em que reflete e analisa as experiências que são vivenciadas em um processo concomitante de formação e auto(trans)formação.

Foi preciso lidar com diversos desafios que surgiram ao longo de todo processo, como a falta de interlocução vivida pela coordenação pedagógica, o papel solitário dessa função na escola e a dificuldade de estabelecer uma parceria efetiva com a direção escolar. Foram fatores que dificultaram o processo vivenciado, tornando-se necessária a busca de estratégias e parcerias para o desenvolvimento do trabalho.

O nosso pressuposto inicial aponta para uma grande necessidade de resignificação na forma como as formações de professores acontecem, com a pesquisa foi possível constatar que existem princípios imprescindíveis para que as formações realizadas na escola apoiem e transformem as práticas dos professores, levando-os a uma atuação docente qualificada e reflexiva. Esses princípios foram elucidados na pesquisa a partir dos conceitos das pedagogias participativa, documentação pedagógica como estratégia reflexiva do fazer docente, a formação em contexto e a pesquisa-formação em uma perspectiva humanizadora dos processos formativos vivenciados.

Ficou evidenciado nas categorias apresentadas na pesquisa o quanto as professoras que participaram deste processo formativo, comprometido com as infâncias e com o desenvolvimento profissional, modificaram suas atuações docentes e a forma de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Falas como: “[...]foi uma mudança muito grande, de concepção [...] De pensar, de como eu vejo as crianças, como eu vejo o meu trabalho, meu trabalho com eles”. (Professora Amoreira, 2022) e “[...]Raramente a gente parava para escutar, então a principal mudança foi a escuta. A relação do dia a dia também mudou bastante”. (Professora Pitangueira, 2022), evidenciam o quanto essa escolha e concepção formativa na Educação Infantil foi significativa para o grupo que vivenciou todo esse processo.

As mudanças que foram ocorrendo nas relações, nos espaços e nas práticas permitiram um melhor direcionamento das estratégias formativas levadas a efeito nesse processo. Importante destacar que esta não foi uma pesquisa sobre as professoras, mas sim **com** as professoras que, após terem sido afetadas pelos processos vivenciados, mergulharam em suas histórias de vida e trajetórias e, na busca por sentidos, encontraram os caminhos das pedagogias participativas alterando a forma de ser e estar com as crianças.

Poder acompanhar os movimentos de **transformações** na escola pesquisada foi extremamente satisfatório e realizador; ver as crianças em um cotidiano vivo no qual o contexto que vivenciam são considerados é a confirmação de que o investimento formativo com certeza valeu e sempre valerá a pena. Conseguir perceber professoras que querem entender as ações das crianças, que se permitem estudá-las e consideram a escuta para as propostas que são desenvolvidas faz revigorar as energias para continuar permanentemente nesse percurso formativo que nos permite a todo momento, aprender com o outro e com o contexto em que se está imerso.

Retomando o objetivo central da pesquisa concluímos que, para que as estratégias formativas reverberem nas práticas, são necessários um olhar e uma escuta verdadeira do coordenador pedagógico para os professores. É apenas considerando o humano que outras ações formativas produzem efeito. Habilidades como perceber, sentir e agir precisam ser acionadas nas ações dos coordenadores pedagógicos.

Na fala das professoras, fica nítida a relação que é estabelecida com a coordenação pedagógica e como essa relação foi construída a partir dos princípios das pedagogias participativas, aspecto esse determinante para que a caminhada colaborativa aconteça .

Outro fator primordial foi a continuidade do trabalho da coordenadora pedagógica na unidade escolar, mantendo a confiança, o vínculo e a relação com grupo de modo que as professoras tivessem abertura para compartilhar suas práticas, angústias, medos, incertezas e conquistas.

Estar ao lado das professoras, acompanhar de perto o trabalho desenvolvido por meio da observação, registro, interpretação, conversas, problematizações, escuta e participação permite que as escolhas formativas sejam coerentes e efetivas. Esse é um processo complexo, difícil e constante, porém a forma como ressoa nas ações cotidianas da escola faz todo esforço valer a pena.

Para envolver o grupo é necessário conhecer o grupo, por essa razão as especificidades do contexto vivenciado precisam fazer parte do planejamento do coordenador pedagógico. O exercício e o investimento na documentação pedagógica propostos para as professoras para

que observassem, interpretassem e registrassem para relançarem as propostas para as crianças também precisam ser práticas realizadas pela coordenação pedagógica.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a predisposição, vontade e compromisso das professoras foram fundamentais para as mudanças que aconteceram em suas práticas e na forma de viver o cotidiano pedagógico com as crianças e com as famílias. O estudo, leituras, discussões e reflexões contribuíram com o desenvolvimento profissional de cada uma. Nesse percurso, houve medos e inseguranças que foram superados pela perseverança e pela busca constante da qualificação docente, enquanto gradativamente foram também entendendo os seus processos internos, suas crenças, escolhas e concepções.

Também foi importante para as professoras sentirem-se pertencentes a um grupo que caminha em uma mesma direção e honra as infâncias.

Foi estimulante acompanhar o processo de cada uma delas, o espanto e maravilhamento da “descoberta”, em um processo de desvelar o que estava coberto e perceber o que verdadeiramente importa em ações que vão ressoando permanentemente.

Dessa forma, finalizo esta pesquisa que foi construída a partir da atuação e trajetória de uma coordenadora pedagógica em parceria e colaboração com múltiplas vozes de potentes professoras da infância, um coletivo que compartilha uma grande dedicação pela docência e pelas crianças em uma constante busca pela qualificação permanente das suas ações. Encerro com o desejo de continuar e perseguir o caminho de uma educação crítica, reflexiva, participativa e de qualidade, que encontra sentido em cada busca, reflexão e indagação do fazer cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALCÂNTARA, C. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. São Paulo. Ed Phorte, 2020
- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: FARIA, A.; BARBOSA; M. C. S.; MELLO, S. A. (orgs.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Salto para o futuro, ano XXIII, n. 9, jun. 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, L. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.
- BENTO, M. G. P. **Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], 2017, p. 385-403.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, A. L.; ALCÂNTARA, C. (Orgs.). **Diário de bordo: Instrumento de transformação de professores e gestores da Educação Básica**. 1 ed. São Paulo. Phorte, 2022,
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 02 abr. 2022.
- BRASIL. **Guia de orientações Metodológicas Gerais**. Brasília. MEC, 2001



BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010** [recurso eletrônico]: Lei nº. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. **Pedagogia do cotidiano**: reivindicações do currículo para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIADEMA. Lei Complementar nº 353, de 26 de março de 2012. **Dispõe sobre a adequação do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal do Município de Diadema**. Disponível em: <http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/legislacao/128-estatuto-do-magisteriolc-353-de-2012>. Acesso em: 28 jun. 2022.

DIADEMA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema**. 2020. Disponível em: [http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta\\_diadema%202020\(2\).pdf](http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta_diadema%202020(2).pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

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

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. L. G. de; BARBOSA, M. C. S. MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

FOCHI, P. S. **Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil**. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil - volume 5(3), p. 1 -16 publicado em <http://redaberta.usc.es/reladei> , 2017 (no prelo).

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, P. S. **A abordagem do observatório da cultura infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil.** Enlaces no debate sobre Infância e Educação Infantil, p. 97-132, Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

FOCHI, P. S. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. de. **Infâncias e docências:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. (p. 139 - 160). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores:** o caso de uma escola participante do OBECI (The pedagogical documentation as a motto for teacher training: the case of a school participating in the OBECI). *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 165–177, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.103. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único.** Mangualde: Pedago, 2007.

FREIRE, M. **Educador, Educa a dor.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas, movimentos e renovações. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores:** provocações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166. out./dez., 2017. p. 1-15.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. ; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.

e CHAVES, S.M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003, p. 207-224.

GOMES, M. de O. Formação de professores de Educação Infantil em cursos de pedagogia: reflexões e indagações. IN: GOMES, M. de O. (org.). **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades** [e-book]. Santos – SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

HOBOLD, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores**: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 26 out. 2022.

HORN, M. da G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas, a Organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências, São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1988

MARCÍLIO, M. T.; SAMIA, M. M. A formação contínua e desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação Infantil. In: CALLOU, R.; PAIM, J. H. **Educação Infantil em pauta**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2021, p. 65-82.

NIZA, S. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (coord). **Formação de Professores–Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA - Instituto de Educação. Portugal: Universidade de Lisboa, jul. 2009.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de, ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-68.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016, p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **A formação como pedagogia da relação.** Revista FAEEBA – Ed. e Contemporânea, 27 (51), 19-28, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thompson. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

PERRELLI, M. A. de S. et al. **Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2022.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. **Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: A perspectiva ecológica da formação em contexto.** Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 47, p. 68-89, 2018.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2015.

PROENÇA, M. A. de R. **Prática Docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível.** São Paulo: Panda Educação, 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

TORRES, R. M. 1997. **Profesionalización o exclusión:** Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. Documento de trabajo preparado para la Cumbre Internacional de Educación organizada por la Confederación de Educadores de América. México, 10-14 Febrero, 1997. México: CEA/UNESCO, 1997.

VIEIRA, F. R. **A Formação de Professoras em uma Creche Universitária: o papel da documentação no processo formativo.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

## **APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com Líria Maria Palmigiano Fregnani**

1 . Na rede houve um tempo que o calendário letivo era composto por sábados trabalhados, qual era o formato dessas formações? Como aconteciam?

2. Quem eram os responsáveis pela formação dos professores?

3 . Desde quando o HTPC está presente na carga horária do professor como horário para formação?

4. Você tem informações desde quando as formações se tornaram direito de ocorrerem dentro do horário de trabalho na cidade e quais os motivos levaram a isto?

5. Antes do HTPC os professores faziam aglutinada, como aconteciam?

## **APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com as professoras**

1- A partir da formação que acontece na escola, com foco no estudo da documentação pedagógica, como foi possível reposicionar seu papel de professora da infância? Aponte as principais mudanças na sua prática no sentido de garantir a participação e direitos das crianças no cotidiano.

2- Como ocorre a interlocução na escola para a discussão sobre o trabalho que é desenvolvido? Existe apoio e acompanhamento pela coordenação pedagógica? Em quais situações?

3- Há devolutivas da coordenadora pedagógica? Essas devolutivas ajudam na reflexão sobre a sua prática?

4 - Além do momento da formação e devolutivas, que outras ações desenvolvidas pela coordenadora refletem na qualidade do seu trabalho?

5- Qual a importância de conhecer as intenções formativas da coordenadora pedagógica por meio da carta de intenções que é apresentada no início do ano? Justifique, em que aspecto essa estratégia colabora com o processo formativo?

6 - Considerando a natureza da formação em contexto, você observa elementos desta estratégia formativa na sua realidade? Justifique.

7- Por que é importante a participação dos diferentes atores da escola nos processos formativos?

8 - Uma das estratégias das formações é olhar a realidade para confrontá-la com as teorias e estudos e refletir sobre a prática. Essas discussões foram úteis para a transformação da sua prática?

9- Qual sua maior dificuldade para colocar em prática as reflexões que acontecem nas formações?

10- Você percebe mudanças nos espaços e relações que acontecem na escola em decorrência das formações? Quais?

11 - Quais temáticas e metodologias no processo formativo contribuíram para sua prática?



**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido****UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa "O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA-SP". Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é identificar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na práxis pedagógica dos professores da Educação Infantil. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 05 de julho de 2022

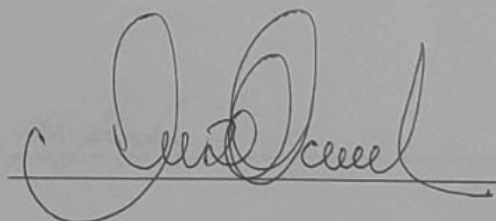


Pesquisadora responsável: Fernanda Cristina Mota Vellado Passos  
Orientadora: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti  
Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-9000

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa "O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA-SP". Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é identificar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 05 de julho de 2022



Pesquisadora responsável: Fernanda Cristina Mota Vellado Passos

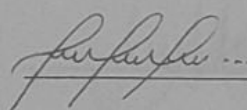
Orientadora: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-9000

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa "O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA-SP". Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é identificar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 05 de julho de 2022



Pesquisadora responsável: Fernanda Cristina Mota Vellado Passos

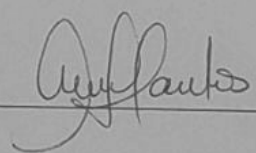
Orientadora: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-9000

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa "O PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA-SP". Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é identificar as estratégias utilizadas nos processos formativos e como eles incidem na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 05 de julho de 2022



---

Pesquisadora responsável: Fernanda Cristina Mota Vellado Passos

Orientadora: Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti

Endereço: Rua Vergueiro 235/249, Liberdade, São Paulo. Tel: (11) 2633-9000

## ANEXO A - Autorização da pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
 Rua Canadá, 26 – Centro – Diadema – CEP: 09921-040  
 Telefones: 4072-7034/7060

<b>MEMORANDO INTERNO</b>	<b>Nº 076/2022</b>	<b>DATA: 22/03/2022</b>
<b>DE:</b> Secretaria de Educação – Gabinete	<b>PARA:</b> [REDACTED]	
<b>ASSUNTO:</b> Resposta MI 13/2022 – Autorização de pesquisa de mestrado		

Prezada

Autorizamos a pesquisa de mestrado da Sra Fernanda Cristina Mota Velhado Passos na EMEB.

Estamos à disposição.

Atenciosamente

*Vania Cristina Vieira*  
**Vania Cristina Vieira**  
 Assistent de Secretária  
 Prot. 119.620