



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ELZA LUIZA VILLALVA BARBOSA

**FORMAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO
PROGRAMA FORMATIVO INSTITUCIONAL ÀS OPORTUNIDADES DE
CYBERFORMAÇÃO**

São Paulo

2025

ELZA LUIZA VILLALVA BARBOSA

**FORMAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO
PROGRAMA FORMATIVO INSTITUCIONAL ÀS OPORTUNIDADES DE
CYBERFORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional 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

2025

Barbosa, Elza Luiza Villalva.

Formação permanente dos docentes da educação infantil: do programa formativo institucional às oportunidades de cyberformação. / Elza Luiza Villalva Barbosa. 2025.

141 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Nádia Conceição Lauriti.

1. Educação infantil. 2. Atuação do coordenador pedagógico. 3. Formação docente. 4. Cyberformação.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título

CDU 372

ELZA LUIZA VILLALVA BARBOSA

**FORMAÇÃO PERMANENTE DOS DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO
PROGRAMA FORMATIVO INSTITUCIONAL ÀS OPORTUNIDADES DE
CYBERFORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação Profissional
Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da
Universidade Nove de Julho (UNINOVE),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Educação, pela Banca Examinadora,
formada por:

São Paulo, 24 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Membro: Profa. Patrícia Aparecida Bioto, Dra. (UNINOVE)

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

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

Membro suplente: Profa. Fernanda Rossi, Dra. (UNESP)

São Paulo

2025

Àquele que me sustentou todos os dias, iluminando meus pensamentos, guiando meus passos e fortalecendo minha caminhada nos momentos de dúvida e cansaço: ao grande “Eu Sou”, fonte de vida, sabedoria e amor incondicional; e a Seu Filho amado, cuja presença me inspira fé, esperança e coragem para transformar desafios em oportunidades. Que esta obra seja também um testemunho de gratidão e reconhecimento pelo cuidado divino que sempre me acompanha.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial ao meu esposo, Alex, cujo amor incondicional, apoio constante e paciência foram fundamentais para compreender e acompanhar cada passo desta caminhada; aos meus filhos, Livia e João Pedro, que, mesmo sem compreender plenamente, estiveram presentes em todos os momentos, lembrando-me de que nossa jornada se faz juntos; às amigas que ofereceram palavras de incentivo e conforto, muitas vezes sem perceber a dimensão de sua importância.

De modo especial, agradeço à minha professora orientadora, Nádia Conceição Lauriti, que, com firmeza, generosidade e confiança em meu potencial, guiou-me com dedicação e sabedoria, possibilitando a realização de um sonho profissional e acadêmico que agora se concretiza.

*Menina pequena, pequena menina
Que corre na direção do mar...
Que direção eu devo tomar?
Tome aquela, que não tem ela...
Para com você ficar...
Tome aquela, da goela...
Que você sabe falar...
Tome aquela do seu eu...
Que corre na direção do mar...
Tome aquela da paixão, da mão, do seu coração...
Que faz a ação você lembrar.
(Dowbor, 2007, p. 43).*

RESUMO

Propõe-se, como objeto deste estudo, a formação permanente dos docentes em regime de Projeto Especial de Ação (PEA) e em oportunidades de cyberformação. Partindo desse objeto de estudo, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Como as docentes percebem e experienciam sua formação permanente no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) da escola selecionada e em oportunidades de formação externa disponibilizadas no ciberespaço? De que maneira essas diferentes modalidades de formação influenciam suas práticas pedagógicas? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral: Compreender como os docentes percebem a formação permanente vivenciada no PEA e nas oportunidades de cyberformação, identificando de que modo essas experiências formativas influenciam sua atuação profissional. Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: a) analisar, por meio dos dados produzidos, o que impulsiona o docente a buscar externamente a qualificação dos processos que auxiliam a sua prática; b) acompanhar as formações realizadas pelo coordenador pedagógico na escola selecionada, do planejamento até a efetivação com o grupo docente, para, por meio da observação não participante, coletar os dados referentes ao percurso formativo. A hipótese inicial compreende que os educadores buscam formações externas à escola por não se identificarem com o percurso organizado pela coordenadora pedagógica, e que, atualmente, a oferta se expandiu em ambientes virtuais, facilitando o acesso e ampliando essa procura. Partindo das intenções e objetivos apresentados, a pesquisa será desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Os instrumentos adotados são: a) entrevista semiestruturada para caracterizar o perfil e atuação profissional dos participantes; b) levantamento e análise documental do percurso formativo na escola; c) grupo focal online, com todos os envolvidos. Definiu-se, como universo da pesquisa, um Centro de Educação Infantil (CEI), com atendimento de crianças de zero a três anos no município de São Paulo, na região Leste. Os sujeitos serão três docentes, uma coordenadora pedagógica, uma formadora externa, contratada pela gestão da escola, e uma formadora atuante nas redes sociais, com influência na Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se nos seguintes autores organizados em dois focos: a) concepção de Educação Infantil: Júlia Oliveira Formosinho e Maria Carmem Silveira Barbosa; b) formação de professores: Christopher Day, Fátima Freire Dowbor, António Nóvoa, Francisco Imbernón e Vera Placco. Com a conclusão da pesquisa, foi possível contribuir para o aprimoramento das práticas formativas, ao compreender de forma mais ampla como o docente aprende, identificar suas reais necessidades formativas e analisar as motivações que o impulsionam na busca pelo conhecimento transformador.

Palavras-chave: Educação Infantil; atuação do coordenador pedagógico; formação docente; cyberformação.

ABSTRACT

The proposed objective of this study is the ongoing training of teachers under the Special Action Project (PEA) regime and through Cybertraining opportunities. This objective led to the emergence of several concerns that motivated and guided the development of this research: How do teachers perceive and experience their ongoing professional development within the framework of the Special Action Project (SAP) of the selected school and in external training opportunities available in cyberspace? In what way do these different training modalities influence their pedagogical practices? Based on the questions presented, the general objective was defined: To understand how teachers perceive the ongoing professional development experienced in the PEA (Program for the Enhancement of Teaching) and in online learning opportunities, identifying how these formative experiences influence their professional performance. The specific objectives of this research are: a) to analyze, through the data produced, what motivates teachers to seek external training to improve the processes that support their practice; b) to monitor the training provided by the pedagogical coordinator at the selected school, from planning to implementation with the teaching staff, to collect data related to the training journey through non-participant observation. The initial hypothesis is that educators seek training outside the school because they do not identify with the path organized by the pedagogical coordinator. Currently, the offer has expanded into virtual environments, facilitating access and increasing this demand. Based on the intentions and objectives presented, the research will be conducted using a qualitative approach. The instruments adopted are: a) semi-structured interview to characterize the profile and professional performance of the participants; b) document survey and analysis of the educational path at the school; c) online focus group with all those involved. The research universe was defined as an Early Childhood Education Center (CEI) serving children aged zero to three in the city of São Paulo in the East region. The subjects will be three teachers, a pedagogical coordinator, an external trainer hired by the school administration, and a trainer active in Social Media with influence in Early Childhood Education. The research is based on the following authors organized into two focuses: a) conception of Early Childhood Education: Júlia Oliveira Formosinho and Maria Carmem Silveira Barbosa; b) teacher training: Christopher Day, Fátima Freire Dowbor, António Nóvoa, Francisco Imbernón and Vera Placco. With the conclusion of the research, it was possible to contribute to the improvement of training practices, by gaining a broader understanding of how teachers learn, identifying their real training needs, and analyzing the motivations that drive them in the pursuit of transformative knowledge.

Keywords: Early Childhood Education; pedagogical coordinator's role; teacher training; Cybertraining.

RESUMEN

Este estudio propone examinar el desarrollo profesional continuo del profesorado en el marco de los Proyectos de Acción Especial (PAE) y a través de oportunidades de formación en línea. A partir de este objeto de estudio, surgieron varias preguntas que motivaron y guiaron el desarrollo de esta investigación: ¿Cómo perciben y experimentan los docentes su desarrollo profesional continuo dentro del PAE del centro seleccionado y en las oportunidades de formación externa disponibles en el ciberespacio? ¿Cómo influyen estas diferentes modalidades de formación en sus prácticas pedagógicas? Con estas preguntas en mente, el objetivo general se definió como: Comprender cómo perciben los docentes el desarrollo profesional continuo que experimentan en el PAE y en las oportunidades de formación en línea, identificando cómo estas experiencias formativas influyen en su desempeño profesional. Los objetivos específicos de la investigación fueron: a) analizar, a través de los datos obtenidos, qué motiva al profesorado a buscar formación externa en procesos que apoyen su práctica; b) monitorizar las sesiones de formación impartidas por el coordinador pedagógico en el centro seleccionado, desde la planificación hasta la implementación con el profesorado, con el fin de recabar datos relacionados con el proceso formativo mediante observación no participante. La hipótesis inicial es que el profesorado busca formación fuera del centro porque no se identifica con el curso organizado por el coordinador pedagógico y que, actualmente, la oferta formativa se ha extendido a entornos virtuales, facilitando el acceso e incrementando esta demanda. Con base en las intenciones y objetivos presentados, la investigación se desarrollará mediante un enfoque cualitativo. Los instrumentos adoptados son: a) entrevistas semiestructuradas para caracterizar el perfil y el desempeño profesional de los participantes; b) revisión documental y análisis de la trayectoria formativa en la escuela; c) grupo focal en línea con todos los involucrados. El universo de investigación se definió como un Centro de Educación Infantil (CEI) que atiende a niños de cero a tres años en el municipio de São Paulo, en la región Este. Los sujetos serán tres docentes, un coordinador pedagógico, un formador externo contratado por la dirección de la escuela y un formador activo en redes sociales con influencia en la Educación Infantil. Esta investigación se basa en los siguientes autores, organizados en dos ejes: a) concepción de la Educación Infantil: Júlia Oliveira Formosinho y Maria Carmem Silveira Barbosa; b) formación docente: Christopher Day, Fátima Freire Dowbor, António Nóvoa, Francisco Imbernón y Vera Placco. Con la conclusión de la investigación, fue posible contribuir a la mejora de las prácticas de formación, al obtener una comprensión más amplia de cómo aprenden los docentes, identificar sus necesidades reales de formación y analizar las motivaciones que los impulsan en la búsqueda de un conocimiento transformador.

Palabras clave: Educación infantil; papel del coordinador pedagógico; formación del profesorado; educación en línea.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do CEI escolhido para a pesquisa	54
Figura 2 – Material organizado para realizar os convites para as participantes	58
Figura 3 – Carta-convite entregue para uma das participantes.....	67
Figura 4 – Brincadeira em equipe, durante uma reunião do PEA	84
Figura 5 – Materiais de apoio, durante uma reunião do PEA	84
Figura 6 – Brincadeira no espaço do quiosque, durante uma reunião do PEA	85
Figura 7 – Roda de canção de ninar, durante uma reunião do PEA	85
Figura 8 – Mapa mental das possibilidades formativas da coordenadora pedagógica	90
Figura 9 – Socialização no PEA sobre relações raciais.....	96
Figura 10 – Imagens durante as reuniões do PEA.....	97
Figura 11 – Formação em reunião pedagógica com especialista de Música.....	99
Figura 12 – Formação em reunião pedagógica com especialista de Arte	100
Figura 13 – Mapa mental das possibilidades formativas das docentes	102
Figura 14 – Mapa mental das possibilidades formativas das docentes em ambientes virtuais ...	111
Figura 15 – Mapa mental sobre o movimento da cyberformação	115
Figura 16 – Mapa mental dos achados da pesquisa.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações referentes ao tema de pesquisa.....	21
Quadro 2 – Programas e projetos formativos da Prefeitura de São Paulo.....	43
Quadro 3 – Temáticas de cursos ofertados pela Prefeitura de São Paulo.....	48
Quadro 4 – Funcionamento do CEI Quiosque.....	55
Quadro 5 – Organização dos espaços físicos do CEI	56
Quadro 6 – Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa	58
Quadro 7 – Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica	69
Quadro 8 – Roteiro de entrevista com as docentes.....	69
Quadro 9 – Roteiro de entrevista com a formadora externa.....	70
Quadro 10 – Roteiro de entrevista com a influenciadora digital	71
Quadro 11 – Abertura, contextualizando o grupo focal	73
Quadro 12 – Questões orientadoras do grupo focal	73
Quadro 13 – Materiais produzidos e/ou acessados durante a pesquisa	77
Quadro 14 – Registro da entrevista com a participante Youtube	80
Quadro 15 – Relatos das docentes durante uma formação na escola	87
Quadro 16 – Caracterização e perfil das docentes participantes da pesquisa.....	92
Quadro 17 – Fragmentos das transcrições das entrevistas com as docentes	93
Quadro 18 – Transcrições de parte das entrevistas com as docentes	95
Quadro 19 – Transcrições de parte das entrevistas com as docentes	98
Quadro 20 – Fragmentos das transcrições das entrevistas com as docentes	101
Quadro 21 – Transcrições das falas das docentes participantes	105
Quadro 22 – Transcrição da fala de uma das participantes no grupo focal.....	107
Quadro 23 – Compilado das respostas na entrevista	113
Quadro 24 – Compilado das respostas na entrevista	113

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefam	Centro Específico Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
Coceu	Coordenadoria dos Ceus
Coped	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil
DAI	Dialogos do Ensino Aprendizagem Informal
Diped	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria de Ensino
EAD	Educação a Distância
Enem	Exame Nacioanl do Ensino Médio
Fabes	Secretaria da Família e Bem Estar Social
FAC	Focos do Aprendizado Científico
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base Naciaonal
MOOC	Massive Open Online Courses
NTFC	Núcleo Técnico de Formação nos Ceus
PEA	Projeto Especial de Ação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TD	Tecnologias Digitais
TDAH	Transtorno de Défit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação de Comunicação
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
Uniceu	Universidade dos CEUs
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ACESSO ÀS FORMAÇÕES	31
2.1 Principais marcos históricos	31
2.2 Percorso histórico das formações realizadas em ambientes virtuais	34
2.3 Diferentes configurações de formações oferecidas virtualmente	36
3 FORMAÇÕES INTERNAS E FORMAÇÕES EXTERNAS ÀS CRECHES.....	41
3.1 Formações dentro do ambiente escolar	41
3.1.1 Projeto Especial de Ação (PEA).....	42
3.1.2 Formações externas à escola, enquanto programas do município	44
3.1.3 O papel de formador do coordenador pedagógico no município de São Paulo	45
3.2 Formações em ambientes virtuais de interesse dos docentes que as buscam	47
3.3 O conceito de cyberformação e as contribuições para a qualificação do trabalho na Educação Infantil	48
3.4 Novas arquiteturas de formação	50
4 O UNIVERSO E A CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA ...	53
4.1 Caracterização da escola escolhida para pesquisa	54
4.2 Caracterização das participantes da pesquisa	57
4.3 O que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola prevê sobre formação permanente?	62
5 A METODOLOGIA UTILIZADA E A PESQUISA REALIZADA	65
5.1 Desenvolvimento da metodologia	65
5.2 Dados das observações realizadas durante a pesquisa <i>in loco</i>	75
6 DADOS PRODUZIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE	78
6.1 Categoria 1 – As possibilidades formativas identificadas pela coordenadora pedagógica.....	79
6.2 Categoria 2 – As possibilidades formativas identificadas pelas docentes da escola.....	90
6.3 Categoria 3 – As possibilidades formativas das docentes em ambientes virtuais	103

6.4 Categoria 4 – Movimento nas redes sociais para captar docentes em busca de formação.....	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	116
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
APÊNDICE B – Carta-convite para as participantes	131
APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas.....	136

APRESENTAÇÃO

Elzinha, sua mãe contou da bolsa que você ganhou aí, viu fia, vai em frente, faz o seu objetivo, não escuta ninguém não, faz o que é melhor pra você, boa sorte pra você tá, boa sorte (Transcrição da mensagem, via whatsapp, do meu pai Luiz Carlos Villalva, com sotaque rústico, caipira e motivador).

Ouvi este áudio por diversas vezes... Atualmente, meus pais moram no interior do norte do Paraná e, nos momentos de saudades ou de contar uma novidade, é através de mensagens e ligações em vídeos que isso acontece e nos aproxima. Um pouco sobre isso irá permear a minha pesquisa, pensando em um ambiente formativo que, diante das mudanças tecnológicas da própria sociedade, encontrou espaço no virtual para o(a) docente buscar sua transformação na prática com as crianças. E por falar em criança... é exatamente nessa fase da minha vida que nasceu em mim a vontade de ser professora, sem que ainda soubesse o valor dessa profissão, mas que, de alguma maneira, já havia me conquistado, talvez pela boa referência de professoras que conheci, ou pelo fato de ter um perfil “controlador”, que antigamente era uma das características dominantes nessa profissão. Que bom que as coisas mudam e as pessoas se transformam, viram melhores humanos também na educação!

Desde muito pequena, brincava de “escolinha” e, normalmente, eu era a professora. Organizava bancos com tijolos, cadernos velhos e o que mais seria interessante para fazer e acontecer. Morava em uma casa com um quintal amplo, que favoreceu a minha infância. E hoje, lembrando, vejo o quanto fui feliz e completa nesse lugar. Não era criança de brincar na rua, mas as crianças da rua viviam em casa e lá brincávamos muito e de tudo.

Em meu quintal, habitavam: um pé enorme de laranjas azedas, um outro menor de limão rosa, uma horta na lateral e na outra o chão era cimentado. Esse foi o palco de muitas vivências que enriqueceram minhas memórias e consolidaram minha relação com o brincar e o amor pelas coisas belas da vida, como, por exemplo, um banho de chuva no final da tarde ou vagalume na caixinha de fósforo, cujos palitos já haviam sido gastos para fazer fogueira escondida da mãe. Assim cresci e me criei e vejo o quanto esse percurso fez de mim a educadora que sou hoje, que acredita nas experiências que atravessam e marcam os nossos corpos para a vida, assim como bem nos lembra a Fátima Dowbor (2007, p. 93), filha do nosso inspirador e eterno educador Paulo Freire: “Para que o educador possa criar no corpo do outro essa ou qualquer outra demanda, seu corpo, no entanto, também teria de estar, diria eu, ‘habitado’ por essa demanda”. Nesse ambiente eu cresci e, quando chegou a hora de escolher a minha profissão, não havia outra opção: magistério era a minha escolha!

Ao final da antiga oitava série (atual nono ano), a equipe gestora passou de sala em sala divulgando o processo seletivo para magistério no centro da cidade. Na mesma hora, fui até a secretaria solicitar uma declaração de matrícula e, chegando em casa, pedi para minha mãe me levar ao local para fazer a inscrição. Passei a fazer parte da família Cefam de Santo André, por um ano e meio; depois, por motivos de mudança de endereço, eu me transferi para o Cefam de Suzano, ali permanecendo por um ano e meio, até voltar no último ano para concluir o curso em Santo André.

Parece meio confuso, mas era justamente assim que eu me sentia na época, pois passamos por situações sérias e desafiadoras na família, sendo necessário esta migração para nos proteger, até que meus pais se mudaram para o interior do Paraná. Na época, devido ao sonho de fazer o magistério, fiquei morando na casa de tios para conseguir estudar. Por ser a filha caçula, o esperado era que fosse embora com meus pais, e até recebi a proposta de fazer enfermagem e tentar trabalho com um conhecido do meu pai na farmácia local, mas desesperadamente recusei a oferta, por ter medo de injeção e por ter convicção da profissão que queria para minha vida; inclusive, minha relação com a pessoa que hoje é meu marido foi decorrente desta época de escola e da paixão pelo magistério.

Eu me formei e, no momento em que teria que ir embora com a minha família, consegui um trabalho temporário e foi possível protelar a partida. Depois, consegui um emprego de auxiliar em creche, casei-me e nunca fui de mudança para morar com os meus pais, somente em períodos de férias.

Com dois anos de auxiliar, prestei concurso público no mesmo município e, de 47 vagas no edital, no mês da chamada, foi aprovado um projeto que ampliou para 298 vagas de imediato, e minha classificação era 204! Quanta alegria no coração! Passaria de oito para quatro horas de trabalho diário e ganharia o dobro de remuneração, comparado ao salário de auxiliar. Uma conquista sem tamanho... Tenho até hoje guardado o jornal da publicação e me lembro de estar sentada na calçada da padaria, procurando meu nome na extensa lista, e ver ELZA LUIZA VILLALVA BARBOSA. Essa vitória não se referia somente a uma conquista financeira, mas, sim, era uma resposta de um grande esforço de vida, que me fez abrir mão de estar com pessoas importantes para a materialização de um sonho de criança.

Nessa rede de ensino, aprendi a ser professora e pude vivenciar outros papéis, atuando na gestão e em cargos de apoio, voltadas ao trabalho pedagógico e formativo, nos quais fui me profissionalizando, qualificando minha atuação e fortalecendo as minhas convicções educacionais.

No início de 2019, fui convidada a fazer parte de uma equipe destinada a conduzir o

trabalho pedagógico do município e foi nesse ambiente que fez sentido para mim a conexão da teoria com a prática, pois eu vinha de um lugar em que eu “dominava” o fazer prático e, nesse grupo, aprendi a olhar para a teoria enquanto respaldo e sustentação desse trabalho. Nessa equipe, a maior parte dos profissionais estava cursando o mestrado e, na convivência, pude perceber que não era algo inatingível, e comecei também a pensar nessa possibilidade. Como elas estudavam em uma instituição privada, devido a outras necessidades da família, não pude pensar em pagar para estudar e coloquei a vontade no bolso. Do bolso ela pulou para o coração e já não era somente a vontade de voltar a estudar e sim um sonho a se realizar.

Paralelamente, iniciei uma busca por referências externas à rede. Conheci autores que mergulhavam nas Pedagogias Participativas e fui enfeitiçada por essa perspectiva educacional. Desde então, respiro o meu fazer, busco me aprofundar no estudo para qualificar a minha prática.

Foi quando me deparei com a possibilidade de tentar uma universidade com bolsas de estudo para ingresso no mestrado e doutorado. Meus olhos voltaram a brilhar e me preparei para conseguir entrar. Elaborei o primeiro pré-projeto, fiz a inscrição e não entrei; aguardei um ano, avaliei os pontos que poderiam ter sido os motivos da negativa inicial e tentei novamente. E aqui estou escrevendo esta breve apresentação, com muita alegria, misturada com a preocupação em dar conta de todo o recado!

Quanto já aprendi em tão pouco tempo! Aliás, o tempo tem sido meu maior adversário. Na verdade, a falta dele ou o que a vida contemporânea tem feito com ele. Estamos vivendo uma loucura acelerada na sociedade e penso que muita coisa tem se modificado, uma delas é o uso excessivo das tecnologias digitais e isso também tem influenciado o sistema educacional, desde os pequenos que estão na creche até os adultos.

No período da pandemia, o recurso dos formatos online de convivência e comunidades de aprendizagens cresceu absurdamente e evidenciou novas práticas no trabalho com a Educação Infantil e eu fui uma das educadoras que aprendeu muito neste período e encontrei respostas a minhas angústias em formações com formadoras que influenciam as redes sociais, respaldo esse que não encontrei dentro dos muros da escola.

É neste viés que um belo dia, na madrugada, levantei, peguei o primeiro riscante que encontrei e rascunhei o meu objeto principal de pesquisa, sabendo que teria potencial na busca por respostas, e que certamente não terá fim a pesquisa que me inquieta desde quando eu era uma menina curiosa no meu quintal...

1 INTRODUÇÃO

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. (Freire, 2018, p. 57).

Uma educação para as infâncias, que respeite as crianças e oportunize um trabalho de qualidade perpassa por formações organizadas para os(as) docentes, fazendo-se necessário ter sentido, acolhendo e compartilhando as experiências dos que demonstram sede de mudança, em prol da transformação da sociedade. Nessa relação entre os atores envolvidos: docentes e crianças, docentes e gestores, famílias e escolas, em que adultos e crianças estão neste processo do “ser mais”, como seres incompletos que somos, acreditamos na educação como ato de libertação e reconstrução de uma sociedade mais justa, que durante os anos, passou por momentos diversos de constituições de propostas de formações e de aprendizados.

Nesse sentido, estudar a formação permanente dos docentes da etapa de Educação Infantil é algo que vem se intensificando nos últimos tempos, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), marcos referenciais nas políticas públicas dessa etapa de educação. De acordo com Pena (2017), estudos sobre a formação de docentes da Educação Infantil, que se iniciaram nos anos oitenta, tornam-se cada vez mais necessários frente às mais recentes regulações resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e do avanço das políticas públicas nas últimas décadas.

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, afirma-se na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado. Documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a), defendem o desenvolvimento integral da criança e apontam que a qualidade da formação do professor mantém estreita relação com a qualidade da Educação Básica, sendo um dos principais fatores que afetam e reforçam ainda mais a necessidade de uma formação docente permanente e em serviço, a fim de atender às demandas específicas dessa etapa educacional e possibilitar ações educativas de qualidade, por meio de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento afetivo das crianças (Pena; Toledo, 2012).

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero

a cinco anos de idade (art. 30, incisos I e II), por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada: habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade normal (art. 61), reafirmando o direito desses profissionais a programas de formação continuada, como oportunidades de aprimoramento da prática, desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (Nunes; Corsino; Kramer, 2011).

Nesse sentido, encontramos o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), sendo substituído pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2016), que tem como finalidade organizar a formação inicial e permanente dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica, tendo como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Conforme destaque de Barreto e Gatti (2009, p. 258), nas considerações finais do estudo,

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches.

De acordo com os autores, desde 2009, já havia uma enorme lacuna na formação de docentes da Educação Infantil, visto as especificidades dessa etapa, sendo um segmento que compreende vários anos de atenção à criança pequena e concentra o maior percentual de docentes sem formação adequada, que, por vezes, distanciam os discursos escritos nos documentos comparados às práticas com as crianças.

As discussões de Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti (2014) consideram a formação de professores como uma questão que se configura com grande preocupação e enorme desafio para pesquisadores, estudiosos da área e fomentadores de políticas públicas educacionais:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 13).

Considerando o histórico da Educação no Brasil, ainda é possível identificar uma expressiva lacuna entre os discursos presentes nos documentos oficiais das instituições e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. As teorias educacionais, os marcos normativos e as práticas implementadas na Educação Infantil nem sempre caminham

de forma alinhada e coerente, refletindo contradições entre o que se prescreve e o que se realiza. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel da formação docente como elemento essencial para a superação dessas discrepâncias, contribuindo para a construção de práticas mais consistentes, significativas e alinhadas aos princípios que regem a educação infantil contemporânea. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de formação contínua para os educadores. Essa formação deve superar os padrões tradicionais de ensino e valorizar o conhecimento dos profissionais, que, assim como a sociedade, têm expandido suas aprendizagens em ambientes virtuais colaborativos.

No artigo “Formação de professores: condições e problemas”, Bernardete Gatti (2022) traz reflexões importantes sobre os desafios da formação docente no Brasil. Um trecho relevante diz que: “A formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais – os professores – na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos” (Gatti, 2022, p.162).

Essa citação destaca a importância ética e social da formação docente, além de sua função estratégica para a construção de uma sociedade democrática.

Nesta pesquisa, abordaremos as percepções dos docentes sobre como a formação permanente influencia sua atuação profissional, bem como procuraremos identificar os formatos formativos que melhor respondem às necessidades de sua prática pedagógica cotidiana.

Para tanto, foi realizado um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao tema no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que, para o levantamento bibliográfico, foram utilizados os seguintes descritores, com o seguinte resultado: formação docente online (2.143), formação docente online na Educação Infantil (232), formação continuada online (1.001), formação continuada online na Educação Infantil (119) e redes sociais e formação (2.336), dentre os anos de 2020 a 2024 (duas das pesquisas selecionadas são dos anos de 2016 e 2017, devido a suas contribuições para o tema). Dentre esses, sete trabalhos foram selecionados, por se tratar de assuntos que se destacaram devido ao conteúdo estar relacionado com os objetivos propostos pela pesquisa em questão, cuja intenção é identificar a motivação da busca por formação permanente e as oportunidades de cyberformação.

Ao considerar os dados apresentados, observa-se uma desproporção significativa na quantidade de trabalhos voltados especificamente à Educação Infantil, em comparação com outras etapas da educação e com temáticas mais generalistas. Este cenário merece atenção, pois reforça a necessidade de ampliar o diálogo e incentivar a produção acadêmica que contemple as infâncias em suas múltiplas dimensões. Diante das transformações sociais e culturais

impulsionadas pelo contexto digital, torna-se urgente valorizar e aprofundar as pesquisas nessa etapa da educação básica, reconhecendo a criança como sujeito histórico e ativo, cujas experiências são atravessadas pelas tecnologias e pelas novas formas de interação contemporâneas, assim como a busca dos docentes em sua autoformação nos diferentes ambientes formativos.

Segue quadro com a seleção dos trabalhos, tendo como critério a aproximação da temática e/ou produções recentes, buscando tratar, com dados atuais e pertinentes, os assuntos propostos para a pesquisa.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações referentes ao tema de pesquisa

Autor	Título	Instituição	Tipo de trabalho	Ano
Shirley Ribeiro Carvalho Viégas	1- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura.	Univates	Dissertação de Mestrado	2017
Socorro Aparecida Cabral Pereira	2- Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura.	Universidade Federal de Sergipe	Tese de Doutorado	2021
Suzana de Souza Gutierrez	3- Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese de Doutorado	2023
Célia Cristina Ribeiro	4- Integração de tecnologias digitais aplicadas à formação continuada de professores : análise do que dizem os professores acerca do modelo de formação ativa em tempos de pandemia.	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação de Mestrado	2023
Clelder Luiz Pedro	5- Sites de redes sociais como ambiente informal de aprendizagem científica.	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação de Mestrado	2024
Larissa Sigulo Freire	6- A constituição discursiva da micronarrativa no ciberespaço.	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação de Mestrado	2024
Marilce Ivana de Freitas	7- Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo.	PUC-SP	Dissertação de Mestrado	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A primeira pesquisa *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura* (Viégas, 2017), analisa a importância da formação continuada online para professores de Pedagogia no Maranhão, focado nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas contribuições para a prática pedagógica. A formação foi realizada com doze docentes, utilizando um desenho didático interativo, que mesclou encontros presenciais e acompanhamento prático. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e observação participativa, e analisados qualitativamente. Os resultados revelaram três categorias principais: a) percepção dos professores sobre as TDIC (muitos docentes utilizam redes sociais como Facebook e Instagram e reconhecem a relevância das TDIC na preparação das aulas); b) importância da formação continuada (o design interativo da formação rompeu barreiras de tempo e espaço, proporcionando uma experiência didática dinâmica e autoral); c) repercussões da formação (produzir vídeos em grupo estimulou reflexões sobre a prática docente, enquanto o uso seguro das tecnologias requer tempo e experiências formativas). Esses achados destacam a necessidade de práticas formativas para que os professores possam atuar como mediadores do conhecimento, por meio das interfaces digitais.

Na tese de doutorado *Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura*, Pereira (2019) aborda as transformações na sociedade contemporânea que impactam o trabalho, organização, relacionamentos e aprendizado, destacando a contribuição da educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência. A pesquisa teve como foco a atuação de quinze bolsistas do Pibid/Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de Jequié, utilizando a metodologia de pesquisa-formação, que enfatiza a vivência reflexiva do pesquisador junto aos participantes. A pesquisa se alinha à cibercultura e adota uma abordagem epistemológica que valoriza a complexidade e a pluralidade. O conceito de desenvolvimento profissional é discutido como formação para o desenvolvimento profissional docente, desafiando visões tradicionais, que veem os professores apenas como executores de saberes. Três noções emergiram na pesquisa: narrativas de si e processos de alteridade, abrangendo fontes pré-profissionais, iniciação à docência e processos de mudança. A conclusão destaca como a formação para o desenvolvimento profissional e a Educação online fomentam práticas comunicativas que incentivam narrativas pessoais, colaboração e reflexão sobre experiências formativas.

No estudo *Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede*, Gutierrez (2010) investiga a intersecção entre educação, trabalho e comunicação, destacando a

crescente influência das tecnologias da informação e comunicação na formação de um novo espaço educacional online, que vai além das escolas. Com uma abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico-dialético e numa perspectiva etnográfica, a pesquisa foca nas redes sociais de professores brasileiros da educação básica, analisando suas interações, diálogos e colaborações. Realizada entre 2006 e 2010, a pesquisa abrange uma revisão teórica sobre educação, tecnologia e redes sociais, além de um trabalho empírico com professores que publicam blogs. Os resultados confirmam que essas redes sociais online criam espaços públicos que interconectam diferentes sub-redes dos professores, possibilitando a cooperação e enfrentamento das contradições trazidas pela inserção das tecnologias em seu trabalho. O blog pessoal emerge como uma importante interface para a presença online dos educadores, mediando suas ações e promovendo processos de autoeducação. A pesquisa sugere que esses espaços em rede permitem aos professores repensar suas concepções sobre educação e tecnologia, buscando alternativas que possam impactar positivamente o ambiente escolar e contribuir para a luta por uma hegemonia que desafie as estruturas verticais da sociedade capitalista.

Ribeiro (2023), em sua dissertação de mestrado *Integração de tecnologias digitais aplicadas à formação continuada de professores: análise do que dizem os professores acerca do modelo de formação ativa em tempos de pandemia*, analisa as percepções e avaliações dos professores sobre uma proposta de formação continuada focada no uso de Tecnologias Digitais (TD), priorizando a reflexão ativa e a autonomia docente em vez dos aspectos técnicos. Também é discutido o papel do coordenador pedagógico em estimular esses processos. A pesquisa questiona se a formação proposta influencia o discurso dos professores e seu interesse em incorporar TD em suas práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa-ação-formação, onde um grupo de docentes participou de uma trilha formativa de doze horas, cujas impressões foram registradas com base em conceitos de formação ativa, não prescritiva e participativa, adaptada às necessidades dos professores. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, considerando categorias como tecnologia na formação docente e uso do *Scratch*¹.

Na pesquisa *Sites de redes sociais como ambiente informal de aprendizagem científica*, Pedro (2014) investiga o papel do Facebook na aprendizagem de alunos do Ensino Médio e Superior em instituições do norte do Paraná. Utilizando uma metodologia qualitativa e análise de conteúdo, foram definidos os Focos do Aprendizado Científico (FAC) como categorias que

¹ O *Scratch* é uma linguagem de programação visual criada pelo MIT, muito usada na Educação Infantil e Fundamental para introduzir crianças (e iniciantes em geral) ao pensamento computacional e à lógica de programação de forma lúdica.

representam diferentes dimensões da aprendizagem. Seis grupos de alunos (três do Ensino Médio e três do Ensino Superior, nas áreas de Geografia e Biologia) foram analisados por meio de publicações feitas ao longo de dez meses, denominadas diálogos de ensino-aprendizagem informal (DIAI). Além das análises, foram realizadas entrevistas com alunos para entender melhor o funcionamento dos grupos. Os resultados indicam que o Facebook desempenha um papel significativo na aprendizagem, funcionando como um recurso pedagógico que estimula a participação e interação, além de contribuir para a construção e compartilhamento de conhecimentos científicos.

Na dissertação *A constituição discursiva da micronarrativa no ciberespaço*, Larissa Freire (2016) evidencia que a comunicação entre os homens é uma constante, mas suas formas evoluem ao longo do tempo. Nos últimos anos, as relações humanas mudaram, com a interação física sendo substituída por meios digitais. Nesse contexto, a micronarrativa emerge como um gênero discursivo relevante no espaço virtual, favorecendo a produção de sentido através de sua brevidade e capacidade de interação. Este trabalho buscou entender como as micronarrativas se formam e operam nas mídias digitais, considerando as relações sociais, históricas e ideológicas que influenciam a comunicação. Utilizando a Análise do Discurso de linha francesa, foram analisadas as micronarrativas de sites, blogs e redes sociais, explorando fatores como ideologia, memória e subjetividade, que contribuem para a construção de sentidos nesse novo cenário comunicativo. A micronarrativa se destaca por atender à demanda contemporânea por novas formas de relacionamento social.

Finalmente, no último estudo, *Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo*, Freitas (2016) teve como objetivo compreender como os processos de formação continuada estão sendo desenvolvidos nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA), considerado o principal instrumento de formação em serviço na rede. No entanto, observa-se que sua implementação pode estar ocorrendo de maneira distinta daquela originalmente concebida. Com o intuito de conhecer a realidade do PEA, a pesquisa percorreu, no primeiro capítulo, os principais desafios da educação brasileira, destacando a formação docente como um dos eixos centrais, cuja regulamentação tem passado por diversas alterações legais ao longo do tempo, na tentativa de atender a essa demanda. No segundo capítulo, é abordada a abrangência da formação continuada, ressaltando sua importância para o desenvolvimento da profissionalidade docente e para a promoção de intervenções pedagógicas qualificadas junto aos alunos. O terceiro capítulo é dedicado à análise do PEA, compreendido como um projeto

que favorece a reflexão sobre a prática e a aproximação dos professores com a práxis, além de possibilitar a apropriação das propostas da Secretaria Municipal de Educação para a rede. A pesquisa contou com entrevistas realizadas com seis docentes — três generalistas e três especialistas — atuantes em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e participantes do PEA. As análises foram construídas em diálogo com autores como Nóvoa, Imbernón, Alarcão, Canário, Almeida e Placco, entre outros, cujas contribuições teóricas permitiram identificar que o PEA é amplamente valorizado pelos professores e, embora demande aprimoramentos, constitui-se como um instrumento indispensável à formação docente, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade da educação.

As pesquisas analisadas reforçam a importância da formação permanente de professores, especialmente diante dos desafios e transformações impostos pela sociedade em rede. Em contextos marcados pela presença crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), torna-se indispensável pensar em formatos formativos que dialoguem com a lógica da cibercultura. Nesse cenário, a chamada cyberformação – ou formação mediada por ambientes virtuais, interativos e colaborativos – surge como uma estratégia potente para a qualificação docente, promovendo experiências significativas de aprendizagem contínua. Estudos como *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura* (Viégas, 2017) e *Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência* (Pereira, 2019) demonstram como a formação online pode contribuir para a construção da profissionalidade docente, ao mesmo tempo em que reconhecem as especificidades do contexto digital. Ainda que iniciativas como o Projeto Especial de Ação (PEA) apontem caminhos relevantes na formação em serviço, como observado na pesquisa *Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo* (Freitas, 2016), nota-se que a inserção de propostas de cyberformação na Educação Infantil ainda é limitada. Esse dado evidencia a necessidade de ampliar a oferta e o acesso a formações que, de fato, considerem as infâncias e a prática pedagógica com crianças pequenas, à luz das transformações tecnológicas, sem perder de vista a escuta, o cuidado e a ludicidade como pilares dessa etapa educativa.

Evidenciou-se, também, que, nos últimos anos, principalmente após a pandemia covid-19, houve uma vasta produção acadêmica que pretende discutir as práticas de formação docente, relacionando-a com o uso do recurso de ambientes virtuais e, para a etapa da Educação Infantil, percebe-se que ela tem sido marcada pela busca de rompimento de uma educação de transmissão de conteúdos, criando movimentos dialógicos em ambientes de aprendizagens online e

participativos, ou seja, dentro dessa perspectiva, para se atender a orientação dos documentos oficiais, a formação permanente desses docentes deveria, de acordo com Dowbor (2007, p. 93),

[...] criar no corpo do outro essa ou qualquer outra demanda, seu corpo, no entanto, também teria de estar, diria eu, “habitado” pela demanda. Ou seja, é preciso que o educador possua certa “relação de intimidade” com a demanda que se deseja gestar no corpo do educando.

Dessa forma, cabe salientar também as ideias de Donald Schön, autor que valoriza a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional do professor e que cunhou o conceito “homologia de processos”. Para Schön (1998), o ponto de referência para a formação docente seria o desenvolvimento de competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, incluindo, em sua formação, um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, sentindo-se, assim, capaz de enfrentar as situações novas e diferentes com que vai deparar-se na vida real, bem como a capacidade de tomar decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam, interligando teoria e prática.

De acordo com Alarcão (1996), seguindo a linha de desenvolvimento de Schön sobre a reflexão a partir da ação, é preciso que a formação permanente exemplifique e sugira estratégias ao adulto professor sobre onde se quer chegar com as crianças. Diante de um possível conflito pedagógico, em que são compartilhadas com esses profissionais novas maneiras de trabalhar, conforme indicações transcritas na BNCC, torna-se urgente pensar sobre a formação permanente desse profissional, para que haja a compreensão das reais necessidades de aprendizagem das crianças e sobre o seu fazer frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, é importante salientar a abordagem da Pedagogia Participativa ou Pedagogia-em-participação, em que a práxis é o lócus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e da construção de saberes praxiológicos (Formosinho, 2002a, 2002b; Oliveira-Formosinho, 2004). De acordo com os autores, os saberes pedagógicos constroem-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração. Quando os autores dizem que esses saberes se constroem na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, estão se referindo à natureza flexível, aberta e integradora da prática pedagógica. Isso quer dizer que a Pedagogia Participativa reconhece que há diferentes campos de experiências, diferentes papéis e contextos, mas não os separa rigidamente. Pelo contrário, busca articular essas fronteiras, favorecendo a integração entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, entre docente e criança. O desenvolvimento dessa pedagogia requer a desconstrução do que Freire (2018) chamou de educação bancária e transmissiva, e objetiva criar uma consciência sobre as finalidades, os

meios, as metas, os contextos, os processos e as realizações (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Ou seja, ao apresentar a Pedagogia Participativa e a homologia de processos como linha conceitual na formação permanente de docentes da Educação Infantil, o que se prioriza é o envolvimento dos(as) profissionais na experiência e na construção da aprendizagem contínua e interativa que valoriza a participação de todos.

Assim, ao buscar compreender, de uma maneira mais consistente, como a formação permanente interfere na atuação do profissional docente da etapa de Educação Infantil, e como essa formação se configura na mudança real da sua prática cotidiana, e também se está sendo influenciada pelos programas de formações ofertadas dentro dos “muros” da escola ou se apresenta influência dos veículos online através das redes sociais, chega-se ao objeto da presente pesquisa, qual seja, a formação permanente do docente que atua na etapa da Educação Infantil. Como as docentes percebem e experienciam sua formação permanente no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) da escola selecionada e em oportunidades de formação externa disponibilizadas no ciberespaço? De que maneira essas diferentes modalidades de formação influenciam suas práticas pedagógicas? Busca-se compreender as percepções dos docentes sobre como a formação permanente influencia sua atuação profissional, bem como identificar os formatos formativos que melhor respondem às necessidades de sua prática pedagógica cotidiana.

Encontram-se realidades distintas, onde em algumas há programas estruturados para formação continuada nos momentos coletivos da escola e em outras há o desafio de estruturar esses momentos e, a partir do período da pandemia, as ofertas de formações online via redes sociais cresceram significativamente. Tais apontamentos proporcionaram questionamentos e indagações acerca da formação ofertada a esses profissionais e como elas interferem no fazer pedagógico docente que atua na etapa da Educação Infantil.

A tarefa precípua da educação é a formação do indivíduo; portanto, a formação do docente não se refere somente à aquisição de conhecimentos específicos, mas principalmente à formação de valores que implicam diretamente na sua participação social. Dessa forma, o papel fundamental do docente, enquanto mediador, articulador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos seus conceitos, práticas e formas de atuação é o de romper com uma prática tradicional alicerçada há tempos e que não considera a criança como protagonista de todo o processo educacional. Assim, o docente, por meio da formação permanente em serviço deve conseguir aprimorar sua prática ao longo da carreira, bem como construir e desenvolver sua identidade profissional.

Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 6), “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”, ou seja, na discussão sobre os aspectos da função docente, é preciso reconhecer o professor como sujeito de um fazer e de um saber que compõe a elaboração crítica (ou acrítica) do saber na escola, permeando um trabalho prático por significações e ressignificações (Amorim; Andrade, 2018).

Como as docentes percebem e experienciam sua formação permanente no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) da escola selecionada e em oportunidades de formação externa disponibilizadas no ciberespaço? De que maneira essas diferentes modalidades de formação influenciam suas práticas pedagógicas?

A investigação possui relevância por analisar a percepção desse profissional que recebe a formação e como ele a entende como uma possibilidade de tornar a sua prática pedagógica mais significativa para as crianças. Nesse sentido, a pesquisa pretende entrevistar três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) da prefeitura de São Paulo (SP) que atuam com crianças de zero a três anos em Creche, uma coordenadora pedagógica, uma formadora externa da rede contratada pela equipe gestora e uma formadora e influenciadora nas redes sociais, que tem seu trabalho direcionado para a Educação Infantil.

O referencial teórico a ser utilizado versará sobre: a) concepção de Educação Infantil: Júlia Oliveira Formosinho e Maria Carmem Silveira Barbosa; b) formação de professores: Christopher Day, Fátima Freire Dowbor, António Nóvoa, Francisco Imbernón e Vera Placco. Dessa forma, optando por uma pesquisa qualitativa, reunir-se-ão dados obtidos em condições naturais que possibilitem a compreensão dos fenômenos sob a perspectiva dos próprios participantes, produzindo resultados que não poderiam ser alcançados mediante procedimentos quantitativos.

Assim, como instrumentos, serão realizadas: entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas sobre a temática apresentada; análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como das orientações formativas e das diretrizes da cidade sobre formação docente. Na análise dos dados, pretende-se empregar a técnica de análise de conteúdo baseada nos preceitos de Bardin (2011) e Franco (2008, p. 12), que explicita que, no trabalho de análise de conteúdo, a mensagem pode ser “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Desse modo, a partir do contato formal com os participantes da etapa de Educação Infantil atuantes na creche, serão realizadas: entrevistas semiestruturadas, grupo focal online e observação da atuação em momentos coletivos de formação, a fim de compreender como os

docentes percebem a formação permanente vivenciada no PEA e nas oportunidades de cyberformação, identificando de que modo essas experiências formativas influenciam sua atuação profissional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho será estruturado em sete seções, cada uma dedicada a abordar aspectos específicos dos temas.

A seção 1 – Introdução – contextualiza o tema da pesquisa, apresenta os objetivos e pressupostos iniciais do estudo e realiza uma revisão da literatura sobre produções relacionadas à formação docente, com ênfase em processos formativos e tendências contemporâneas no campo educacional.

Na seção 2 – Formação docente no Brasil e a influência da tecnologia no acesso às formações –, é apresentado o percurso histórico da formação docente no Brasil, com destaque para a inserção da tecnologia digital no acesso a oportunidades formativas. São discutidos os diferentes formatos de formação virtual, o perfil dos influenciadores digitais e o crescimento do mercado voltado à oferta desses serviços, evidenciando o impacto da digitalização na educação continuada.

A seção 3 – Formações internas e formações externas às creches – mapeia os formatos de formação que ocorrem dentro das escolas e aqueles que se desenvolvem em espaços externos, contribuindo para a formação continuada dos docentes. Também são abordadas as ações da Prefeitura de São Paulo, incluindo os programas e projetos articulados pela Divisão Pedagógica (Diped), com destaque para o Projeto Especial de Ação (PEA), e o surgimento do cyberespaço como ambiente formativo.

Na seção 4 – O universo e a caracterização das participantes da pesquisa – apresenta-se a caracterização do contexto escolar investigado, detalhando a escola, a coordenadora pedagógica e as docentes participantes da pesquisa, permitindo compreender o perfil dos sujeitos que contribuem para os dados analisados.

Na seção 5 – A metodologia utilizada e a pesquisa realizada – são descritos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo o delineamento da pesquisa, instrumentos utilizados e categorias de análise que orientaram a investigação.

Na seção 6 – Dados produzidos e suas implicações para a formação permanente – os dados produzidos são analisados à luz das categorias definidas, em diálogo com o referencial teórico. São discutidas: Categoria 1 – as possibilidades formativas identificadas pela coordenadora pedagógica; Categoria 2 – as possibilidades formativas identificadas pelas docentes da escola; Categoria 3 – as possibilidades formativas das docentes em ambientes

virtuais; e Categoria 4 – os movimentos nas redes sociais para captar docentes em busca de formação.

Encerrando o estudo, a seção 7 – Considerações finais: desafios contemporâneos na formação docente e proposta de intervenção – apresenta as conclusões da pesquisa, destacando os principais achados, implicações para a prática docente e sugestões de intervenção para aprimorar os processos formativos, tanto presenciais quanto virtuais.

É nesse contexto que se pode vislumbrar a contribuição potencial desta dissertação, que se propõe a analisar a motivação por trás da busca por cursos e formação online e sua influência na prática docente. Nesse sentido, destaca-se a crescente oferta de formações no ciberespaço que vêm se consolidando como alternativas viáveis e eficazes para o desenvolvimento profissional docente.

Muitos desses cursos apresentam qualidade técnica e pedagógica, alinhando-se aos interesses, contextos e necessidades reais dos professores, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e personalizada. Quando esses saberes são integrados de forma criativa e autoral pelos educadores – articulando os recursos tecnológicos disponíveis com seus conhecimentos pedagógicos – potencializam-se processos de aprendizagem crítica, colaborativa e reflexiva. Esse movimento ganha ainda mais força quando ocorre em diálogo com a atuação da coordenadora pedagógica no ambiente escolar, que desempenha um papel fundamental na mediação, incentivo e ressignificação das práticas docentes no contexto da formação em continuidade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ACESSO ÀS FORMAÇÕES

Esta seção tem como objetivo realizar um levantamento da formação de professores da Educação Básica do município de São Paulo com a historização de como ocorreu a inserção da formação continuada em serviço nas unidades escolares, de como constituiu-se a função do coordenador pedagógico nesse acompanhamento e sobre os programas de formação para os(as) docentes, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e ainda relatar sobre como a tecnologia digital transformou radicalmente o cenário educacional, ampliando o acesso à informação e às oportunidades de aprendizado.

Com a ascensão da internet, plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, estudantes de diferentes origens e localizações têm agora a possibilidade de acessar cursos e materiais que antes eram limitados a instituições específicas. Essa democratização do conhecimento permite que indivíduos busquem formações em uma variedade de áreas, muitas vezes de forma gratuita ou a um custo reduzido. Além disso, a flexibilidade das aulas online possibilita que pessoas conciliem estudos com trabalho ou outras responsabilidades.

Entretanto, essa influência também traz desafios, como a necessidade de habilidades digitais para navegar nesse novo ambiente, questões relacionadas à qualidade do conteúdo disponível e a fragilidade de regiões que não reúnem as condições suficientes e necessárias para acessar essas oportunidades. A tecnologia, portanto, não apenas facilita o acesso à educação, mas também exige uma adaptação constante dos educadores nesses ambientes.

2.1 Principais marcos históricos

Observa-se que os desafios relacionados à prática docente manifestam-se, ainda, na formação inicial, a qual, por vezes, apresenta-se dissociada das especificidades e complexidades que permeiam o cotidiano da Educação Infantil. A ausência de uma articulação efetiva entre os fundamentos teóricos e as exigências práticas do contexto educacional compromete a inserção segura e crítica do profissional recém-formado no ambiente escolar. Essa lacuna formativa tende a fragilizar o exercício da docência, especialmente em uma etapa tão sensível e fundamental do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a formação em continuidade se configura como um instrumento essencial para a ressignificação de saberes, a atualização de práticas pedagógicas e o fortalecimento da

identidade profissional. Como destaca Nóvoa (1992), é por meio de percursos formativos contínuos e reflexivos que os docentes constroem sua profissionalidade, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua prática e assumindo um papel ativo em sua trajetória de aprendizagem. Assim, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que garantam processos formativos permanentes e contextualizados, capazes de responder às demandas emergentes da Educação Infantil e contribuir para a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças.

Mediante essa necessidade, os municípios têm buscado maneiras diversas para acolher esse docente recém-formado, assim como garantir a formação continuada para aqueles(as) que já permanecem há um bom tempo na docência, e estruturas vêm sendo criadas para garantir esse tempo cronológico dentro do período de trabalho, enquanto formação permanente ou continuada.

De acordo com os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (São Paulo, 2016), instrumento utilizado para avaliar a qualidade do serviço oferecido para crianças e comunidade, a dimensão oito apresenta como tema: “formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores”, numa discussão com toda a comunidade escolar, pois compreende a importância deste diálogo para qualificar o trabalho na escola das infâncias. Ao citar a Orientação Normativa nº 01/13, o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (São Paulo, 2016, p. 8) afirma que

[...] a avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e, ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino.

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser assegurado a todos, numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação. Isso implica considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais.

A formação docente emerge como um elemento central nesse contexto. Educadores bem preparados são essenciais para implementar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A formação adequada permite que os professores compreendam as necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos pequenos, criando um ambiente que estimula a curiosidade, a criatividade e o aprendizado ativo.

Além disso, uma formação contínua e de qualidade para os docentes contribui para o fortalecimento da identidade profissional deles, permitindo que se sintam seguros e motivados em sua prática diária. Professores motivados são capazes de criar vínculos afetivos com as crianças, o que é fundamental para um ambiente educativo saudável e acolhedor.

A importância da formação docente na Educação Infantil não se limita ao conhecimento teórico; ela abrange também habilidades práticas, que possibilitam aos educadores lidar com a diversidade presente nas salas de referência. Isso inclui estar preparado para adaptar métodos de ensino às diferentes realidades das crianças, garantindo que cada uma delas tenha acesso a uma educação de qualidade.

Garantir uma formação docente sólida é essencial para assegurar que a Educação Infantil cumpra seu papel social na promoção do desenvolvimento integral das crianças, mas atuar na formação dos educadores, entendida como investimento no futuro da sociedade, não tem sido uma tarefa fácil, inclusive nas escolhas de formas para corresponder a esta demanda. Segundo Gatti (2008, p. 58),

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez mais de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criam-se os discursos da atuação e o discurso da necessidade de renovação.

Outro ponto importante de reflexão foi a respeito do conceito de formação continuada ou formação permanente na concepção freireana, demandando uma escolha para utilização da pesquisa em questão, pois a formação de professores tem sido tradicionalmente pensada a partir da noção de formação continuada, entendida como um conjunto de ações que visam complementar e atualizar a formação inicial. Essa perspectiva, ainda que importante, tende a apresentar limitações quando se organiza de forma fragmentada, pontual e desarticulada da prática pedagógica cotidiana.

Por outro lado, a formação permanente se consolida como um paradigma mais abrangente e crítico, que reconhece o ato de formar-se como um processo contínuo, situado e transformador, estreitamente vinculado ao cotidiano da escola e à experiência vivida pelos educadores.

Freire (1996, p. 79) já destacava que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, enfatizando que a formação ocorre na troca, na problematização e na ação-reflexão-ação.

Paulo Freire compreende a docência como um processo de constante construção. Para o autor, ninguém nasce educador, mas se faz educador no exercício cotidiano da prática e na reflexão crítica sobre ela. Em suas palavras,

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 forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58).

A formação continuada tem seu valor quando articulada de forma crítica ao contexto do professor. Tardif (2014) nos lembra que os saberes docentes são produzidos socialmente, e qualquer formação significativa precisa dialogar com esses saberes – sejam teóricos, práticos ou experienciados.

Portanto, a formação permanente não exclui a formação continuada, mas a ressignifica: propõe que a formação do professor seja pensada como parte do próprio trabalho docente, vivida no cotidiano escolar, nos encontros com o coletivo, nas escutas e nas reflexões sobre a prática.

Diante dessas significações, será utilizado o conceito de “formação permanente” durante a explanação desta pesquisa. Optou-se pelo uso desse termo, por se compreender que ele expressa, de maneira mais fiel, a perspectiva freireana, de que o educador está sempre em processo de construção. Para Paulo Freire, a formação não se restringe a momentos formais de atualização ou a cursos organizados por sistemas de ensino, mas constitui um movimento contínuo de prática e reflexão sobre a prática, fundamentado no inacabamento humano e no compromisso ético-político do professor com a transformação social. Diferentemente da noção de formação continuada, frequentemente associada a políticas de capacitação profissional, a ideia de formação permanente enfatiza a dimensão existencial e crítica da docência, reforçando que ser educador é um exercício de constante reinvenção de si e do mundo.

2.2 Percorso histórico das formações realizadas em ambientes virtuais

O desenvolvimento das formações realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) está diretamente relacionado à evolução das tecnologias digitais e às mudanças nas práticas pedagógicas nas últimas décadas. Historicamente, a educação a distância (EaD) tem suas origens no século XIX, com os cursos realizados por correspondência postal, que possibilitaram o acesso à educação para populações afastadas dos centros urbanos. Esse formato

inicial, apesar de limitado pela ausência de interatividade, inaugurou a ideia de flexibilização do tempo e espaço no processo educativo.

Desde os primeiros anos do século XVIII, a educação a distância vem sendo utilizada como uma alternativa para a expansão e democratização do ensino em todo o mundo, possibilitando, inclusive, que camadas da população com limitações financeiras, de tempo e geográficas tenham acesso ao ensino. (Souza *et al.*, 2022, p. 174).

Esta citação destaca a evolução da EaD desde suas primeiras manifestações, quando o material impresso chegava aos estudantes através da tecnologia da época (a correspondência), até os dias atuais, em que a internet possibilita uma experiência de ensino-aprendizagem que pode ocorrer em praticamente qualquer lugar e a qualquer hora, desde que o aluno tenha um computador ou um dispositivo móvel conectado à web.

Com o avanço dos meios de comunicação, especialmente a disseminação do rádio e da televisão no século XX, a EaD incorporou novos recursos tecnológicos, que ampliaram seu alcance e dinamizaram a transmissão de conteúdos. O rádio educativo e os cursos via televisão, especialmente a partir das décadas de 1950 e 1960, permitiram que um maior número de estudantes participasse de formações sem a necessidade da presença física em instituições tradicionais, representando um passo importante para a democratização do ensino.

Entretanto, foi somente com a popularização da internet, a partir da década de 1990, que os ambientes virtuais de aprendizagem começaram a se consolidar enquanto espaços estruturados e interativos para a realização de formações educacionais. Plataformas digitais como *Moodle*, *Blackboard* e *TelEduc* surgiram como ambientes capazes de integrar conteúdos, atividades e comunicação entre estudantes e tutores, tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Essa nova configuração permitiu não apenas o acesso facilitado a materiais didáticos, mas também a construção coletiva do conhecimento, por meio de fóruns, *chats*, *e-mails* e outras ferramentas colaborativas.

No início dos anos 2000, com o advento da Web 2.0, os ambientes virtuais passaram a incorporar recursos ainda mais dinâmicos e participativos, como *wikis*, *blogs*, redes sociais e outras tecnologias que possibilitaram maior interatividade e colaboração entre os participantes das formações. Esse avanço tecnológico também favoreceu a expansão da formação continuada de professores, sobretudo na rede pública de São Paulo, oferecendo condições para que educadores de diferentes regiões pudessem se encontrar de maneira síncrona e também para acessar cursos, superando barreiras geográficas e temporais.

Um marco importante no percurso das formações virtuais foi a pandemia da covid-19,

iniciada em 2020, que exigiu a rápida e massiva adoção de tecnologias digitais para a continuidade dos processos educacionais. Durante esse período, ficou evidenciado o potencial das formações online para garantir a manutenção das atividades pedagógicas, bem como os desafios relacionados à inclusão digital, à preparação dos docentes para o uso das ferramentas tecnológicas e à necessidade de estratégias de mediação pedagógica que assegura a qualidade e a efetividade das aprendizagens.

Em 2020, fomos surpreendidos por um fenômeno de ordem sanitária que movimentou os diferentes segmentos da sociedade afetando, consideravelmente, os setores da saúde pública, da economia, da política, das famílias, das artes, do trabalho, da educação... Isso aconteceu a partir da pandemia do Covid-19 que assolou o mundo, em que o vírus SARS COV 2, originado na China, ocasionou milhares de mortes e, na área educacional, provocando o fechamento de escolas em todo o mundo, por um tempo muito maior do que se imaginava no início da pandemia. No Brasil, foi mais de um ano nessa situação, sendo que neste período, pudemos observar a imersão do professorado na tecnologia, de uma forma espantosamente rápida. (Jacinto; Santos; Barbosa, 2022, p. 16).

Atualmente, as formações em ambientes virtuais seguem em constante transformação, incorporando recursos avançados, como inteligência artificial, aprendizagem adaptativa, gamificação e realidade virtual, ampliando as possibilidades de personalização e engajamento dos estudantes. O percurso histórico demonstra que a formação realizada em ambientes virtuais não é apenas uma alternativa emergencial, mas uma modalidade consolidada e estratégica para a educação contemporânea, alinhada com os princípios da educação ao longo da vida e da democratização do conhecimento.

2.3 Diferentes configurações de formações oferecidas virtualmente

As formações oferecidas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) abrangem diversos formatos pedagógicos, que se adaptam às necessidades dos públicos-alvo, objetivos educacionais e recursos tecnológicos disponíveis. Esses podem ser categorizados, principalmente, em modalidades síncronas, assíncronas e híbridas, cada uma com características específicas e implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

O formato síncrono ocorre quando as atividades formativas acontecem em tempo real, permitindo a interação imediata entre participantes e facilitadores. Exemplos comuns incluem aulas ao vivo por videoconferência, *webinars* e sessões de discussão em *chats*. Essa modalidade propicia a interação em tempo real, possibilitando a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, requer maior disponibilidade dos

envolvidos e uma infraestrutura tecnológica adequada e estável. Embora essa modalidade favoreça a troca instantânea de ideias, o esclarecimento de dúvidas e a construção coletiva do conhecimento, ela também evidencia desigualdades no acesso à tecnologia e no gerenciamento do tempo entre os participantes. A exigência de disponibilidade constante e de uma infraestrutura tecnológica estável pode excluir ou dificultar a participação plena de alguns sujeitos, revelando que a flexibilidade e a interatividade prometidas nem sempre se concretizam de forma equitativa.

Por outro lado, o formato assíncrono proporciona maior flexibilidade, uma vez que os conteúdos, tarefas e recursos ficam disponíveis em plataformas digitais para acesso a qualquer momento. Fóruns de discussão, videoaulas gravadas, materiais de leitura e exercícios online compõem esse formato, que permite que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e conciliem a formação com outras atividades. Apesar dessa flexibilidade, o formato requer autonomia do aprendiz e estratégias eficazes de acompanhamento e motivação por parte dos mediadores.

Há ainda o formato híbrido ou *blended learning*, que combina elementos síncronos e assíncronos, integrando momentos de encontro virtual em tempo real com atividades realizadas de forma independente. Essa modalidade busca aproveitar as vantagens de ambos os formatos, promovendo interação direta e também flexibilidade temporal, sendo bastante adotada em cursos que exigem um equilíbrio entre teoria e prática, ou em formações que envolvem grupos com diferentes disponibilidades.

A Educação a Distância (EaD) no Brasil, apesar de não ser uma modalidade educacional nova, tem se consolidado com o advento das tecnologias digitais e a expansão da internet, possibilitando a oferta de cursos em diversos modelos pedagógicos. Esses modelos variam desde os mais tradicionais, como os cursos por correspondência, até os mais inovadores, que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferências, e-learning, *blended learning*, *microlearning*, entre outros (Padilha, 2013, p. 82).

Esta citação destaca a evolução da EaD no Brasil, enfatizando a diversidade de formatos pedagógicos que têm sido implementados para atender às necessidades dos alunos e às possibilidades tecnológicas disponíveis.

Além dessas modalidades básicas, outras abordagens têm ganhado destaque, como os *Massive Open Online Courses* (MOOCs), que oferecem cursos gratuitos e abertos a um grande número de participantes, geralmente com estrutura assíncrona e uso intensivo de recursos multimídia e fóruns. Os MOOCs têm ampliado o acesso à formação, embora apresentem desafios quanto ao engajamento e à personalização do aprendizado.

Outra tendência importante é a utilização da gamificação e da aprendizagem adaptativa em ambientes virtuais, que buscam tornar o processo formativo mais atrativo e personalizado, respectivamente. A gamificação utiliza elementos de jogos para estimular a motivação, enquanto a aprendizagem adaptativa ajusta o conteúdo e as atividades com base no desempenho e perfil de cada aprendiz.

Portanto, a oferta de formações em ambientes virtuais apresenta uma diversidade de estratégias pedagógicas, que podem ser escolhidas ou combinadas, conforme o contexto educacional, os objetivos da formação e o perfil dos participantes. A efetividade desses formatos depende, ainda, da qualidade da mediação pedagógica, do suporte tecnológico e da articulação entre os aspectos técnicos e pedagógicos.

Diante desse contexto, surgiram os “influenciadores pedagógicos digitais”. Quem seriam esses a ocupar esse papel?

Com as novas demandas de comunicação originadas nas mídias sociais na Internet, surgiu um novo profissional conhecido como digital influencer [...]. O professor, enquanto influenciador digital, passa a ser um indivíduo com a capacidade de estimular o comportamento e a opinião de grandes grupos por meio de conteúdos publicados nas diferentes mídias na Internet. (Pinheiro, 2022, p. 1).

Os influenciadores pedagógicos digitais são profissionais, educadores, pesquisadores, ou especialistas em educação que utilizam plataformas digitais (como redes sociais, *blogs*, *YouTube*, *podcasts*, etc.) para compartilhar conhecimento, discutir metodologias, inspirar práticas educativas e fomentar debates sobre temas pedagógicos atuais.

Esses influenciadores digitais emergem como agentes relevantes na disseminação de práticas e discursos educacionais nas plataformas digitais. Contudo, sua atuação também suscita questionamentos sobre a credibilidade, a formação teórica e o impacto real de seus conteúdos na prática docente. Embora contribuam para a democratização do acesso a saberes pedagógicos e para a atualização de educadores, é preciso considerar que a lógica das redes sociais – guiada por algoritmos, engajamento e visibilidade – pode reduzir discussões complexas a conteúdos simplificados ou superficiais. Além disso, a popularização desses perfis levanta debates sobre a mercantilização do conhecimento e a substituição de espaços institucionais de formação por ambientes digitais nem sempre pautados em rigor científico.

Nesse contexto, pode-se encontrar: professores e educadores que compartilham experiências didáticas, dicas de ensino, recursos pedagógicos e reflexões sobre o cotidiano escolar; pesquisadores e especialistas em educação, que divulgam estudos, teorias educacionais, tendências e práticas inovadoras; formadores e consultores educacionais, que oferecem

conteúdos para formação docente e gestão escolar; criadores de conteúdo educativo, que produzem vídeos, *podcasts*, artigos e cursos online focados em metodologias ativas, tecnologia educacional, inclusão, entre outros temas; organizações e coletivos educacionais que fomentam discussões colaborativas e projetos pedagógicos em rede.

Nas últimas décadas, as formações pedagógicas digitais vêm ganhando crescente relevância no mercado educacional e profissional, acompanhando a transformação digital global e a crescente demanda por formação flexível, acessível e inovadora. Esse fenômeno reflete mudanças estruturais nos processos de ensino-aprendizagem, que incorporam tecnologias digitais para ampliar o alcance e a efetividade das práticas formativas.

O mercado educacional tem observado um aumento expressivo na oferta de cursos, *workshops*, *webinars* e programas de capacitação realizados por meio de plataformas virtuais, que facilitam o acesso a conteúdos atualizados e especializados. Essa expansão é impulsionada por diversos fatores, entre eles a necessidade de atualização constante dos profissionais da educação frente às novas metodologias, o uso intensivo de tecnologias em sala de aula e o interesse em metodologias ativas que valorizam a participação do estudante.

Além disso, as formações pedagógicas digitais atendem a diferentes perfis e necessidades, desde a qualificação inicial de professores até a formação continuada, passando por especializações e cursos livres. A flexibilidade temporal e espacial dos ambientes virtuais permite que educadores conciliem seus estudos com a rotina profissional, favorecendo a democratização do acesso à formação.

Outro aspecto importante é a consolidação de estratégias pedagógicas que combinam recursos síncronos e assíncronos, gamificação, aprendizagem adaptativa e outras inovações tecnológicas, que tornam o processo formativo mais atraente, personalizado e eficaz. Isso tem ampliado a procura por formações digitais em instituições públicas e privadas, empresas de tecnologia educacional (*EdTechs*) e organizações não governamentais.

No mercado de trabalho, a valorização das competências digitais e pedagógicas tem impulsionado a busca por formações virtuais como diferencial competitivo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação oferecida. A crescente oferta de certificações digitais reconhecidas por órgãos oficiais também fortalece essa tendência, consolidando as formações pedagógicas digitais como componente estratégico para a carreira docente.

A formação docente em ambientes virtuais tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma alternativa viável e necessária diante das transformações provocadas pela cibercultura e pela expansão das tecnologias digitais. No entanto, embora ofereça possibilidades

de flexibilização, personalização do aprendizado e acesso a uma ampla rede de saberes, esse formato ainda enfrenta diversos desafios no contexto brasileiro.

Um dos principais entraves está na desigualdade de acesso à internet e à infraestrutura tecnológica, o que compromete a participação efetiva de muitos educadores, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Além disso, muitas formações online ainda se apresentam de forma fragmentada, com abordagens tecnicistas que desconsideram as realidades pedagógicas dos professores e suas necessidades formativas reais. Outro ponto crítico refere-se à ausência de intencionalidade pedagógica em algumas propostas, o que reduz o potencial reflexivo e transformador da formação. A falta de mediação qualificada e de espaços colaborativos também dificulta a construção de uma aprendizagem significativa, que envolva a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

Por isso, para que a formação docente em ambientes virtuais cumpra seu papel de promover desenvolvimento profissional contínuo e crítico, é imprescindível que ela seja planejada com qualidade pedagógica, esteja alinhada às demandas dos professores e conte com mediação ativa, diálogo com a prática e apoio institucional. Quando bem estruturada, a cyberformação pode não apenas ampliar o acesso à qualificação, mas também fortalecer a autonomia e a identidade profissional dos educadores.

Portanto, a conquista de espaço das formações pedagógicas digitais no mercado reflete a convergência entre demandas sociais, avanços tecnológicos e transformações educacionais, configurando-se como uma resposta eficiente às necessidades contemporâneas de qualificação no campo da educação, que requer acompanhamento das políticas públicas.

3 FORMAÇÕES INTERNAS E FORMAÇÕES EXTERNAS ÀS CRECHES

Nesta seção, iremos discorrer sobre os contrapontos entre as formações que ocorrem dentro dos “muros” das escolas e as que acontecem em ambientes virtuais, e que nem sempre são evidenciados como formação permanente, e como esses diferentes formatos têm apontado para uma reestruturação da profissionalização docente e sua qualificação na Educação Infantil.

No município de São Paulo, local escolhido para desenvolver a presente pesquisa, a organização para a formação continuada no trabalho está garantida por lei desde 1992, instituída pela Lei municipal nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Estatuto do Magistério do Município de São Paulo, assim como as normativas que direcionam as atribuições e objetivos para esses momentos são anunciadas ano após ano, respaldando toda a organização do trabalho com vistas à garantia desses momentos.

3.1 Formações dentro do ambiente escolar

As formações realizadas dentro do ambiente escolar são estratégias fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica, a valorização profissional e o desenvolvimento contínuo dos educadores. Diferentemente dos cursos externos, essas formações ocorrem no próprio espaço da escola, durante o horário de trabalho coletivo ou em momentos planejados pela gestão pedagógica, o que favorece o vínculo entre teoria e prática, além de respeitar o contexto e as necessidades específicas de cada unidade escolar.

Esse tipo de formação é geralmente conduzido pelo coordenador pedagógico, que atua como mediador do processo formativo, articulando os saberes dos professores com os objetivos institucionais, as diretrizes curriculares e as demandas da comunidade escolar. O foco está na reflexão sobre a prática, na análise de resultados de aprendizagem, na construção coletiva de estratégias didáticas e na socialização de experiências.

Além disso, as formações no ambiente escolar possibilitam o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os profissionais, estimulando o trabalho em equipe, a escuta ativa, a coautoria de projetos e a construção conjunta de soluções para os desafios cotidianos da escola. Quando bem planejadas e sistematizadas, essas formações tornam-se espaços potentes de aprendizagem profissional, capazes de promover mudanças significativas na qualidade do ensino.

Outro aspecto relevante é que essas formações permitem uma atuação mais situada, ou seja, voltada para o cotidiano da sala, considerando o perfil do grupo de crianças, os recursos

disponíveis e as condições reais de trabalho. Por isso, são consideradas essenciais na implementação de políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos municipais e os programas de melhoria da aprendizagem.

3.1.1 Projeto Especial de Ação (PEA)

O Projeto Especial de Ação (PEA) é um dispositivo institucional, criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), que organiza a jornada de formação continuada dos professores dentro de cada escola. As portarias da SME, ao longo dos anos – como as Portarias nº 1.654/2004, 654/2006, 4057/2006 e 901/2014 –, definem o PEA como instrumentos articulados ao Projeto Político-Pedagógico escolar, voltados à reflexão do cotidiano escolar e à melhoria da prática pedagógica.

Conforme a Portaria nº 1.654/2004, o PEA se configura como um espaço para tratar das práticas educativas, em articulação com o PPP e a apropriação do espaço escolar.

Posteriormente, a Portaria nº 654/2006 reforça o foco na melhoria da qualidade de ensino e participação cidadã, enquanto a Portaria nº 4.057/2006 destaca a tematização de práticas pedagógicas e a articulação entre programas de formação.

Em 2014, com a Portaria nº 901, integra-se a perspectiva da formação docente como prática investigativa, com uso de tecnologias, TIC e análise de dados de avaliação externa, no intuito de fortalecer o currículo.

O PEA representa um avanço significativo na profissionalização docente, uma vez que se estrutura como um momento institucionalizado de formação, coordenado internamente por pedagogos e validado pelas Diretorias Regionais de Educação. Nesse contexto, o programa articula uma formação voltada à prática coletiva, na qual os professores investigam e refletem sobre sua própria atuação pedagógica; a análise de avaliações internas e externas, como a Prova São Paulo, servem de base para o planejamento de ações educativas; e uma carga horária regulamentada, com no mínimo 144 horas anuais no Ensino Fundamental, garante a continuidade e a sistematização do processo formativo.

No contexto da Educação Infantil, encontramos, na dissertação de Maria Daiane Cavalcante da Silva (2019), um estudo qualitativo em uma EMEI do Campo Limpo, na qual foram analisados os sentidos atribuídos ao PEA por 18 professoras. Os resultados indicaram que o PEA é considerado um espaço relevante de formação contínua, com reflexos concretos na prática docente; no entanto, as professoras apontaram que a metodologia habitual dos encontros era cansativa e monótona, recomendando um formato mais crítico-colaborativo.

O PEA, ao institucionalizar a formação, fortalece a abordagem reflexiva da prática e a eficácia pedagógica mais contextualizada. Entretanto, pesquisas mostram a necessidade de intensificar a proposta crítico-colaborativa, conforme sugerido por Silva (2019), quebrando práticas monológicas e aprimorando a coerência entre o desenho institucional do PEA e sua execução nas escolas.

A base normativa das portarias assegura a estrutura mínima necessária (temática, horas, avaliação, certificação), mas as pesquisas apontam que o sucesso do PEA depende da qualidade do trabalho coletivo e de processos dinâmicos de investigação pedagógica.

Em suma, o PEA representa um marco institucional na formação docente da Prefeitura de São Paulo, especialmente por consolidar um espaço formal de reflexão e investigação pedagógica dentro da escola, carga horária estabelecida, certificação contínua para professores, e convergência potencial entre avaliação, currículo e formação, quando bem operacionalizada.

Contudo, evidências acadêmicas apontam lacunas metodológicas que podem ser preenchidas com orientação a processos mais dialógicos e críticos, além de maior fidelidade ao desenho institucional.

Para além do PEA, a Diretoria Pedagógica (Diped), núcleo de formação dentro da diretoria de ensino (DRE), oferece formações para toda a rede pública, cujas propostas são divulgadas nas escolas, para que docentes e gestores tomem conhecimento e participem da programação. Segue quadro com as opções e suas respectivas organizações:

Quadro 2 - Programas e projetos formativos da Prefeitura de São Paulo

Programa/Projeto	Público-alvo	Formato e carga horária	Temáticas principais
Rede formando Rede – Aprender e Ensinar 2025	PAP, POED, PAP, PAEE, regentes dos ciclos	16 h a 32 h, encontros mensais/bimestrais	Orientações do Currículo da Cidade e práticas pedagógicas
Estratégias em Matemática	Professores e coordenadores em matemática	Cursos optativos, encontros periódicos	Resolução de problemas, análise de dados e metodologias
Ciclo de Alfabetização	Professores do ciclo inicial	Sondagens + acompanhamento contínuo	Leitura, escrita, matemática diagnóstica
Jornada Pedagógica (Educação Infantil)	Todos os docentes da educação infantil	Evento anual com diversos módulos/formações	Antirracismo, registros, Currículo da Cidade

Formação da Cidade (IN 04/2024)	Todos os docentes da RME	Híbrida (digital + presencial), certificação	Conteúdos diversos, evolução funcional, acompanhamento pela Diped
Webinários TI & Metodologias Ativas	Professores da DRE Penha	Encontros virtuais pontuais	Gamificação, Tinkercad, Teams, segurança digital, etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora após pesquisa na web (2025).

As formações continuadas, oferecidas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desdobram-se em diferentes frentes, refletindo um compromisso institucional com o desenvolvimento profissional docente. Os Projetos Especiais de Ação (PEA), implementados pela Secretaria Municipal de Educação, promovem formações sistemáticas centradas nas especificidades das etapas e modalidades da educação, com ênfase na prática pedagógica e no fortalecimento do currículo. Paralelamente, a Divisão Pedagógica (Diped) organiza e articula ações formativas em âmbito regional, direcionadas às demandas observadas nas unidades educacionais e às diretrizes político-pedagógicas da rede. Nesse cenário, destaca-se também a contratação de formadores externos remunerados, que se deslocam até as escolas para realizar acompanhamentos formativos *in loco*, favorecendo uma escuta qualificada e intervenções mais contextualizadas à realidade de cada território. Essa tríade formativa – PEA, Diped e formadores contratados – compõe um ecossistema de formação continuada, que busca responder, de maneira integrada e situada, às complexas exigências da docência na Educação Infantil e nos demais segmentos da rede municipal.

Assim, investir em formações dentro do ambiente escolar é reconhecer a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico, onde os professores aprendem com e sobre a prática, fortalecendo sua identidade profissional e contribuindo para uma educação mais equitativa, contextualizada e transformadora. Porém, há o desafio de tornar permanente essa formação, consolidando um processo de aprendizagem reflexiva, contínua e situada no fazer cotidiano do educador e qualificando sua atuação e profissionalismo.

3.1.2 Formações externas à escola, enquanto programas do município

As formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo têm como objetivo o aprimoramento permanente dos profissionais da educação, assegurando qualidade no atendimento pedagógico e atualização constante das práticas

educacionais. Essas formações ocorrem por meio de diversos programas articulados entre diferentes núcleos da Secretaria Municipal da Educação (SME), como a Coordenadoria Pedagógica (Coped), a Coordenadoria dos CEUs (Coceu), o Núcleo Técnico de Formação nos CEUs (NTFC) e a Universidade nos CEUs (UniCEU).

No caso do CEI pesquisado, localizado na região de Sapopemba, embora não sejam promovidas formações específicas diretamente na unidade, seus profissionais podem participar ativamente das ações formativas oferecidas pela rede. As formações são disponibilizadas regularmente pela DRE Sapopemba, pelos polos UniCEU e CEUs próximos, além de outras instituições parceiras, como o Museu da Cidade.

As temáticas das formações incluem: práticas pedagógicas na Educação Infantil, desenvolvimento integral das crianças, saúde e bem-estar na primeira infância, avaliação, gestão democrática, inclusão, entre outros assuntos alinhados ao Currículo da Cidade e às diretrizes da SME.

A participação dos educadores do CEI se dá por meio de inscrições divulgadas em canais oficiais da Prefeitura, SME e DREs. A certificação dessas formações é registrada oficialmente, conforme estabelecem as Instruções Normativas SME nº 2/2025 e nº 15/2025, que regulamentam o registro de frequência, o acompanhamento pedagógico e a validade dos cursos no plano de carreira docente.

Para o CEI pesquisado, o acompanhamento da agenda formativa pode ser feito por meio da DRE Sapopemba e dos CEUs mais próximos da região – como o CEU Sapopemba ou o CEU São Rafael – que, frequentemente, recebem atividades de formação promovidas pela SME.

A inserção dos educadores em formações continuadas amplia o repertório pedagógico, fortalece a ação docente e contribui para uma educação infantil pública de maior qualidade. Assim, mesmo não sediando diretamente essas formações, o CEI se mantém conectado e participativo nos programas de desenvolvimento profissional da rede municipal.

3.1.3 O papel de formador do coordenador pedagógico no município de São Paulo

Em meados de outubro de 2013, o Decreto nº 54.453 (São Paulo, 2013) fixou as atribuições dos profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino; dentre elas, destaca-se o artigo 11, inciso XV, que mensura a responsabilidade em coordenar a formação dos docentes:

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação (São Paulo, 2013, art. 11, XV).

Nesse pressuposto, a figura do coordenador pedagógico tem ganhado relevância nas últimas décadas, como agente fundamental na articulação entre teoria e prática educativa nas escolas públicas. Na cidade de São Paulo, sua atuação está normatizada pelo Decreto nº 54.453 (São Paulo, 2013), que estabelece diretrizes claras para sua função dentro da organização escolar. Este profissional não apenas gerencia atividades pedagógicas, mas também forma, acompanha e apoia os docentes, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos e a efetivação do projeto político-pedagógico.

O coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo possui um perfil multifacetado, cuja atuação envolve o planejamento, a avaliação e a mediação de processos formativos. De acordo com o Decreto nº 54.453 (São Paulo, 2013), entre suas atribuições estão: planejar e acompanhar o trabalho pedagógico coletivo; conduzir ações de formação continuada com a equipe docente; avaliar práticas de ensino e propor intervenções; acompanhar a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais²; estimular o uso pedagógico de recursos tecnológicos e materiais didáticos; e promover o fortalecimento dos currículos escolares em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Além dessas responsabilidades, o coordenador pedagógico também atua na articulação entre a escola e a comunidade, promovendo parcerias e assegurando a integração entre as metas educacionais do município e a prática pedagógica efetiva no cotidiano escolar.

O exercício da função de coordenador pedagógico exige formação específica, sendo necessária licenciatura plena em Pedagogia ou outra licenciatura acompanhada de especialização em áreas afins da educação. Além disso, é requisitada experiência mínima de três anos de docência na rede pública municipal, o que contribui para uma atuação mais integrada à realidade escolar. No exercício dessa função, surgem diversos desafios, entre os quais se destacam: superar resistências à formação; manter o engajamento docente diante das adversidades enfrentadas no cotidiano escolar; integrar políticas públicas às demandas locais e promover ações inclusivas que priorizem a aprendizagem de todos os estudantes. Diante desse

² Apesar de a Prefeitura usar o termo “necessidades educacionais especiais”, em vários instrumentos legais, também há tendência (em documentos mais recentes) de especialização da terminologia, isto é, citar diretamente “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”. Isso está em consonância com mudanças na legislação federal e normas de educação inclusiva.

cenário, torna-se fundamental que o coordenador pedagógico adote uma postura reflexiva, crítica e colaborativa, consolidando-se como um líder pedagógico comprometido com a transformação da prática educativa e com a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, atuando como articulador de políticas educacionais e mediador de saberes docentes, além de ser um pilar na gestão pedagógica da escola. Sua atuação eficaz está diretamente relacionada à formação permanente, ao diálogo com a equipe escolar e à capacidade de promover práticas inovadoras e inclusivas.

Valorizar e investir na formação desse profissional significa reconhecer sua importância estratégica na construção de uma escola democrática, crítica e comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

3.2 Formações em ambientes virtuais de interesse dos docentes que as buscam

As formações em ambientes virtuais representam uma modalidade estratégica para a atualização profissional dos docentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente em um contexto de ampliação do acesso às tecnologias educacionais. Estas formações possibilitam maior flexibilidade, autonomia e acesso ampliado a conteúdos de relevância pedagógica, para profissionais atuantes em Centros de Educação Infantil (CEIs), cujas jornadas e demandas exigem formas dinâmicas de desenvolvimento profissional.

Os ambientes virtuais utilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), bem como por instituições parceiras, incluem plataformas, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UniCEU (<https://uniceu.sme.prefeitura.sp.gov.br>), o Canal da SME no YouTube (<https://www.youtube.com/@sme.prefsp>), o site do Núcleo Técnico de Formação Continuada (NTFC/Coceu) (<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/formacao>) e ambientes de universidades conveniadas, como IFSP (<https://mooc.ifsp.edu.br>), UFSCar (<https://ava.cead.ufscar.br>), Unifesp e Univesp. Neles, são ofertados cursos de extensão, oficinas temáticas, videoaulas, webinários e trilhas formativas de forma gratuita. Essas iniciativas visam ampliar o acesso à formação de educadores e à comunidade em geral, promovendo a “educação continuada”³ em diversas áreas do conhecimento e que abordam temas como:

³ **Educação continuada** é o conjunto de práticas de formação que acontecem ao longo da vida profissional, depois da formação inicial (escola, faculdade ou curso técnico). É muito usada em áreas como saúde, pedagogia e gestão, mas vale para qualquer profissão.

Quadro 3 - Temáticas de cursos ofertados pela Prefeitura de São Paulo

Práticas pedagógicas na Educação Infantil
Currículo da Cidade e direitos de aprendizagem
Alfabetização e letramento na primeira infância
Educação inclusiva e diversidade
Tecnologias digitais e cultura digital
Gestão democrática e planejamento participativo
Saúde, bem-estar e primeiros socorros

Fonte: Elaborado pela pesquisadora após pesquisa na web (2025).

Essas formações são de interesse de parte dos docentes, porque respondem a necessidades reais da prática cotidiana, promovem o aprofundamento teórico e metodológico e garantem certificação válida para fins de evolução funcional e pontuação em processos seletivos da rede.

Além disso, a SME tem adotado uma política de incentivo à formação em serviço, com base na legislação vigente, como a Instrução Normativa SME nº 2/2025, que reconhece a validade das formações realizadas em ambiente virtual desde que certificadas por órgãos reconhecidos e aderentes às diretrizes pedagógicas da rede.

A busca por formações virtuais também evidencia o protagonismo docente e a valorização da formação como dimensão indissociável do fazer pedagógico. Professores que se engajam nesses espaços contribuem com a qualificação do trabalho coletivo nas unidades educacionais e fortalecem os princípios do Currículo da Cidade de São Paulo.

3.3 O conceito de cyberformação e as contribuições para a qualificação do trabalho na Educação Infantil

O termo ciberespaço refere-se a um ambiente virtual construído pela interconexão global de computadores e redes digitais, onde ocorre a comunicação, a interação social, o compartilhamento de informações e a realização de diversas atividades humanas mediadas pela tecnologia. O conceito ganhou popularidade na década de 1980, especialmente a partir da obra do escritor William Gibson (1984), que o utilizou em seu romance *Neuromancer* para descrever uma realidade virtual compartilhada.

O ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, permitindo a interação social, o compartilhamento de informações e a realização de atividades humanas mediadas pela tecnologia (Lévy, 1999, p. 27).

O conceito de ciberespaço, conforme definido por Pierre Lévy, evidencia a transformação das relações humanas diante da tecnologia digital. Ao caracterizar o ciberespaço como um ambiente de comunicação global interconectado, Lévy ressalta que não se trata apenas de um espaço técnico, mas também social e cultural, onde o compartilhamento de informações e a interação entre indivíduos se tornam centrais para a construção do conhecimento. Esse entendimento reforça a ideia de que a tecnologia não é neutra; ela molda práticas, comportamentos e formas de aprendizagem, configurando-se como um espaço dinâmico de mediação entre seres humanos e informação. A definição de Lévy também dialoga com o imaginário proposto por William Gibson, em *Neuromancer*, demonstrando como a ficção científica antecipou reflexões sobre realidades digitais que hoje permeiam a vida cotidiana.

No âmbito acadêmico e tecnológico, o ciberespaço é compreendido como uma dimensão não física, criada a partir da infraestrutura tecnológica que integra dispositivos, servidores, sistemas e softwares, permitindo a existência de espaços digitais, nos quais indivíduos e grupos podem interagir independentemente da sua localização geográfica. Trata-se, portanto, de um espaço de sociabilidade e informação, marcado pela simultaneidade e pela multiplicidade de conexões.

O ciberespaço transformou profundamente as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, ampliando o acesso ao conhecimento, facilitando a comunicação instantânea e permitindo novas formas de organização coletiva. Contudo, também apresenta desafios, como a segurança da informação, a privacidade, o controle de dados e a exclusão digital, que são temas centrais nas discussões sobre o uso ético e responsável das tecnologias.

No campo da educação, o ciberespaço é o cenário onde se desenvolvem ambientes virtuais de aprendizagem, redes colaborativas e práticas pedagógicas inovadoras, proporcionando possibilidades de ensino mediado por tecnologias digitais que superam barreiras físicas e temporais. Dessa forma, o ciberespaço é um conceito fundamental para entender as transformações atuais da sociedade e da educação, evidenciando a necessidade de competências digitais para a participação plena nesse novo contexto.

O conceito de cyberformação refere-se ao processo de formação profissional mediado por ambientes virtuais, utilizando recursos digitais e tecnologias da informação e comunicação (TICs) para promover aprendizagens significativas e contínuas. Esse exemplo formativo integra as possibilidades do ciberespaço para oferecer flexibilidade, diversidade de conteúdos e

interação colaborativa entre os participantes, independentemente das limitações geográficas e temporais.

A cyberformação tem se mostrado uma estratégia eficaz para a qualificação dos profissionais, uma vez que possibilita a atualização constante, o compartilhamento de práticas pedagógicas e o acesso a novas abordagens teórico-metodológicas alinhadas às necessidades contemporâneas da infância. Além disso, a formação digital permite que educadores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, essenciais para acompanhar a evolução dos contextos sociais e culturais em que as crianças estão inseridas.

Entre as contribuições da cyberformação para o trabalho na Educação Infantil, destacam-se o estímulo à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, o fortalecimento do vínculo profissional e comunitário por meio de redes colaborativas, e a ampliação do repertório didático, favorecendo o atendimento às diversidades e às especificidades dos alunos nessa etapa. A possibilidade de construção coletiva do conhecimento em ambientes virtuais também potencializa o desenvolvimento de projetos integrados e a adoção de metodologias ativas, que valorizam o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa.

Outro ponto relevante é a democratização do acesso à formação continuada, proporcionada pela cyberformação, especialmente em regiões remotas ou com poucos recursos, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais. No entanto, para que essa modalidade seja efetiva, é fundamental garantir a infraestrutura tecnológica adequada, o suporte pedagógico qualificado e a motivação dos educadores para a participação ativa nos processos formativos.

Portanto, a cyberformação configura-se como uma ferramenta estratégica para a qualificação do trabalho na Educação Infantil, alinhando-se às demandas contemporâneas, inclusão e qualidade no processo educativo. Seu potencial transformador depende, contudo, da articulação entre tecnologia, conteúdo pedagógico e mediação humana, visando à construção de uma educação infantil que respeite e valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

3.4 Novas arquiteturas de formação

As novas estratégias formativas se referem a esses exemplos criativos e flexíveis de organização e desenvolvimento de processos formativos, que utilizam recursos tecnológicos e metodologias contemporâneas para atender às demandas diversificadas dos aprendizes e às rápidas transformações do mundo do trabalho e da sociedade. Esse conceito engloba a

reconfiguração dos espaços, tempos, conteúdos e estratégias de ensino, com o objetivo de tornar a formação mais personalizada, colaborativa e integrada às realidades sociais e profissionais.

A arquitetura pedagógica é um conjunto de premissas que representa e orienta a forma como se organiza o currículo e se materializa nas práticas pedagógicas, criando interações entre os professores, estudantes, conhecimento e objetos de aprendizagem (Daros, 2021, n.p.).

Esse conceito reflete a necessidade de repensar os espaços e tempos de aprendizagem, especialmente em um cenário digital. A integração de tecnologias digitais e metodologias inovadoras exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, visando promover uma aprendizagem mais colaborativa, personalizada e conectada às demandas contemporâneas. A arquitetura pedagógica, portanto, não se limita à estrutura física ou digital, mas envolve a organização intencional dos elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, buscando potencializar a experiência educativa.

No contexto educacional, as novas arquiteturas de formação rompem com o padrão tradicional, baseado em estruturas rígidas e centralizadoras, para adotar configurações mais dinâmicas, que combinam ambientes presenciais, virtuais e híbridos. Elas promovem a interatividade, a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo dos aprendizes, valorizando a diversidade cultural, os saberes prévios e as experiências individuais.

Essas arquiteturas inovadoras também se apoiam em tecnologias digitais, como plataformas de aprendizagem, redes sociais, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, além de recursos de inteligência artificial e análise de dados, que possibilitam o monitoramento personalizado do progresso dos estudantes e a adaptação dos conteúdos às suas necessidades específicas.

Outra característica fundamental das novas arquiteturas de formação é a ênfase na interdisciplinaridade e na articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção de competências complexas e transversais, essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos. Essa abordagem também estimula a formação continuada e a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que a formação não se esgota em momentos pontuais, mas é um processo permanente.

Embora as novas arquiteturas de formação se apresentem como uma resposta inovadora e necessária às transformações educacionais e sociais contemporâneas, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos. A proposta de promover processos formativos mais democráticos, inclusivos e eficazes esbarra, muitas vezes, em desigualdades de acesso, limitações estruturais e na resistência a mudanças nos contextos institucionais. Além disso, a

adoção dessas novas dinâmicas formativas requer repensar a própria concepção de desenvolvimento humano e profissional, de modo a evitar que a inovação se restrinja ao plano discursivo, sem provocar transformações reais nas práticas educativas. Assim, mais do que uma solução consolidada, as novas arquiteturas de formação configuram-se como um campo em construção, permeado por tensões entre o ideal de democratização e as condições concretas de sua implementação.

A formação de professores que atuam na Educação Infantil demanda não apenas o aprofundamento de saberes específicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância, mas também a construção de percursos formativos que dialoguem com os contextos contemporâneos e com as transformações sociais e tecnológicas em curso. Segundo Nóvoa (2022, p. 15),

A partir da compreensão das mudanças em curso na profissionalidade docente, é possível transformar os modelos e os programas de formação de professores. Não se trata, apenas, de formar individualmente cada professor, mas também de reforçar o coletivo docente. Como escrevi, provocatoriamente, em texto já antigo, é preciso “uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Nesse sentido, a cyberformação – entendida como o uso intencional e crítico das tecnologias digitais nos processos formativos – emerge como uma possibilidade potente de reconfigurar os modos tradicionais de aprender e ensinar. A partir do conceito de *novas arquiteturas de formação*, proposto por Nóvoa (2009), compreende-se que a formação docente deve ser concebida em redes de colaboração, com maior flexibilidade, conectividade e protagonismo dos professores, promovendo trajetórias personalizadas e contextualizadas. Tais arquiteturas ampliam os espaços-tempos da formação, permitindo que os educadores da Educação Infantil reflitam criticamente sobre suas práticas, compartilhem experiências e desenvolvam saberes em ambientes híbridos, integrando o presencial e o digital de forma significativa.

4 O UNIVERSO E A CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados a caracterização do CEI Quiosque⁴ (nome fictício), assim como das participantes da pesquisa, e os critérios para cada escolha.

Em busca de uma escola que possibilitasse a realização da pesquisa *in loco*, tendo como foco uma experiência no município de São Paulo, para refletir sobre o papel que as dinâmicas pedagógicas desempenham na formação dos(as) docentes, durante uma conversa descontraída com uma amiga, enquanto tomávamos café em um encontro formativo no final de semana, ela compartilhou como são conduzidas as reuniões pedagógicas de sua escola e detalhou a condução da coordenadora pedagógica em relação ao desenvolvimento dos momentos formativos, esboçando sua opinião sobre o assunto, e foi nesse momento que percebi a relevância de observar mais de perto essa realidade.

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi identificar uma escola em que o processo formativo não estivesse apenas formalizado em documentos, mas que fosse, de fato, planejado, implementado e vivenciado de forma efetiva junto ao corpo docente. A participação ativa dos professores e o engajamento em discussões sobre as práticas pedagógicas revelam-se fundamentais para a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, reflexivo e inovador, no qual o desenvolvimento profissional é continuamente fortalecido.

A dinâmica das reuniões pedagógicas deve ser centrada na troca de experiências, na reflexão crítica sobre as práticas educacionais e na busca por soluções criativas para os desafios enfrentados no dia a dia da sala, sendo fundamental que esses encontros não sejam apenas momentos de repasse de informações, mas sim espaços onde os professores se sintam à vontade para compartilhar suas vivências, discutir metodologias e desenvolver projetos conjuntos que visem à melhoria contínua do ensino.

Além disso, uma coordenadora pedagógica deve atuar como facilitadora desse processo, promovendo um ambiente acolhedor e incentivando a participação ativa de todos os docentes. A formação permanente é um aspecto que não pode ser negligenciado; programas regulares de formação ajudam os educadores a se manterem atualizados sobre novas abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais.

Portanto, ao buscar uma escola para realizar esta pesquisa, estava à procura de um lugar onde a formação docente fosse tratada com seriedade e compromisso. Buscava encontrar uma

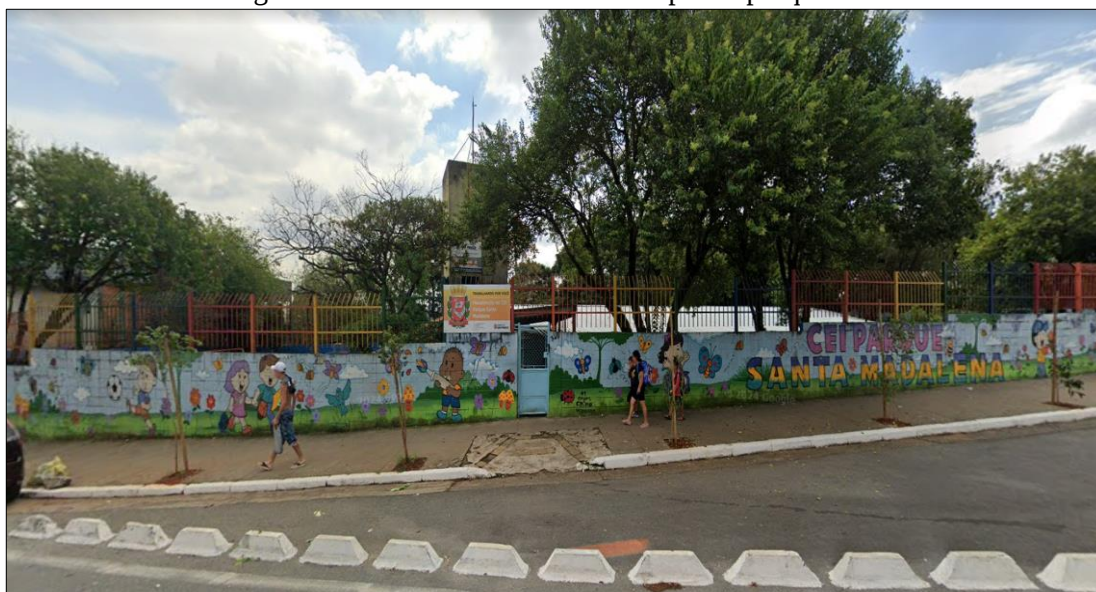
⁴ A opção pelo nome fictício deve-se ao fato de que a comunidade escolar conquistou a construção de um espaço coberto para uso coletivo, o qual passou a ser utilizado também para a realização das formações promovidas durante os encontros do PEA (Projeto Especial de Ação).

instituição que valorizasse o desenvolvimento profissional como parte integrante da cultura escolar, garantindo assim que tanto os professores quanto as crianças pudessem se beneficiar de uma educação de qualidade.

E, então, os muros do CEI Quiosque foram ultrapassados e se iniciou a investigação.

4.1 Caracterização da escola escolhida para pesquisa

Figura 1 - Fachada do CEI escolhido para a pesquisa



Fonte: Captura do Google (2025).

O Centro de Educação Infantil (CEI) Quiosque, situado no Distrito de Sapopemba, em São Paulo, é uma instituição voltada para a educação integral de crianças desde os primeiros meses de vida até os quatro anos. Compreendendo que essa fase é crucial para o desenvolvimento humano, o CEI se propõe a oferecer uma experiência educativa envolvendo a família e a comunidade no processo.

O CEI Quiosque foi inaugurado em novembro de 1982 e iniciou suas atividades em janeiro de 1983. Na época, a gestão era do Prefeito Antônio Salim Curiati, sob a responsabilidade da Secretaria da Família e Bem-Estar Social (Fabes), liderada pelo Secretário José Ávila da Rocha.

Em junho de 2001, a instituição passou a ser chamada pelo nome, mudando sua classificação para Centro de Educação Infantil e sendo supervisionada pela Secretaria Municipal de Educação, a partir de janeiro de 2002. Durante diálogos com a equipe do CEI, foram reportadas várias dificuldades enfrentadas desde sua fundação, como a escassez de

funcionários especializados em funções específicas. Isso resultava em desvios de atribuições, levando os colaboradores a realizarem tarefas, como a limpeza das salas de aula, entre outras necessidades.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a missão do CEI Quiosque é proporcionar às crianças uma educação infantil que complementa as ações do ambiente familiar. Através de práticas lúdicas e interativas, as educadoras estimulam o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico das crianças. A metodologia adotada respeita o multiculturalismo, reconhecendo e valorizando as diversas origens culturais dos alunos. Isso se reflete nas atividades oferecidas, que incluem contação de histórias, artes visuais, música e brincadeiras ao ar livre.

Em 2024 (ano do acompanhamento para produção de dados), o CEI atendia cerca de 125 crianças, com um corpo docente composto por 31 profissionais. A equipe inclui 24 professoras de Educação Infantil (PEIs) atuando em sala de aula, além de professoras em funções de coordenação e apoio. O CEI também conta com profissionais readaptados na equipe.

Quadro 4 - Funcionamento do CEI Quiosque

Horário de funcionamento do CEI
Período de funcionamento: das 07h00 às 18h30
Atendimento às crianças: das 07h30 às 17h30
Primeiro turno de docentes Terça a quinta-feira: das 07h30 às 13h30 Segunda e sexta-feira: das 07h30 às 12h30
Segundo turno de docentes Terça a quinta-feira: das 12h30 às 18h30 Segunda e sexta-feira: das 12h30 às 17h30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As crianças permanecem no CEI das 7h30 às 17h. Ao longo do dia são oferecidas cinco refeições, que variam conforme a idade das crianças. As turmas são organizadas da seguinte forma: Berçário I (14 bebês para duas professoras), Berçário II (nove bebês para uma professora), Mini Grupo I (12 crianças para uma professora) e Mini Grupo II (16 crianças para uma professora). Sendo assim, exceto o Berçário I que tem quatro professoras, os demais agrupamentos têm duas professoras (uma no período da manhã e outra no período da tarde). Ao longo do dia, as crianças vivenciam diversas propostas de atividades, que têm como eixo central as brincadeiras e as interações. As professoras planejam e desenvolvem projetos, atividades permanentes e atividades independentes, conforme a necessidade e interesse de cada agrupamento.

Para tanto, a escola se organiza contando com espaços construídos, e alguns deles ressignificados recentemente para qualificar o trabalho.

Quadro 5 - Organização dos espaços físicos do CEI

Espaço	Organização
Entrada	Sala da Direção Almoxarifado Secretaria Sala de Coordenação (contendo aproximadamente 1600 livros de literatura infantil disponíveis para leitura dos docentes e para as crianças)
Banheiros	Dois banheiros próximos à sala da direção (ocupando dois módulos) Um módulo dividido em banheiro e vestiário de funcionários Lavanderia Cozinha e despensa (módulo separado)
Refeitório	Ocupa dois módulos sem separações internas
Salas de aulas	Salas com banheiros internos próprios Quatro módulos opostos divididos em dois berçários (atendendo crianças a partir de um ano) A metragem das salas dificulta a disposição dos colchonetes e a organização dos brinquedos e materiais pedagógicos
Parque	Escorregador Balanço Escalada Redário Piscina de bolinhas Tanque de areia Solário maior e menor Espaço arborizado nos fundos
Espaço para docentes	Área adaptada ao lado do refeitório para descanso das professoras Armário para guardar pertences pessoais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do PPP (2025).

A diretora da escola e a assistente de direção trabalham em conjunto com a coordenadora pedagógica, para garantir que as práticas educativas estejam sempre alinhadas às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Os agentes de apoio e auxiliares técnicos desempenham papéis essenciais na manutenção da segurança e do bem-estar dos alunos, criando um espaço acolhedor, onde todos se sintam à vontade para aprender e explorar.

A Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças. No CEI Quiosque, são promovidas interações que favorecem a construção da identidade e do senso de pertencimento. As atividades lúdicas não apenas ensinam conceitos básicos, como cores e formas, mas também ajudam as crianças a

desenvolverem competências sociais importantes, como empatia, respeito ao próximo e trabalho em equipe.

Além disso, o CEI atua em parceria com as famílias, promovendo reuniões e atividades que fortalecem esse vínculo fundamental na formação das crianças. Ao envolver os pais na vida escolar dos filhos, o CEI contribui para um ambiente educativo mais rico e colaborativo.

De acordo com o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*,

O direito à educação implica na garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para sua realização pessoal, a formação para a vida produtiva e o pleno exercício da cidadania. (São Paulo, 2019, p. 37).

Esse documento reafirma a concepção da criança como sujeito de direitos, com capacidade de apropriar-se do conhecimento, interagir com o mundo e transformar a realidade. A Educação Infantil moderna reconhece a criança como um ser inteligente, curioso e capaz de aprender, cujo desenvolvimento se dá por meio da exploração, da imaginação e das relações significativas com adultos e pares (Brasil, 2010). Ao vivenciar experiências diversificadas, a criança formula hipóteses, produz cultura e ressignifica o ambiente em que está inserida.

Assim, a criança deve ser compreendida de forma integral, e não fragmentada. As práticas pedagógicas do Centro de Educação Infantil Quiosque refletem essa perspectiva, promovendo experiências que articulam múltiplas linguagens e áreas de conhecimento de maneira integrada. O planejamento educativo, portanto, busca favorecer aprendizagens significativas, possibilitando que as crianças experimentem o mundo de forma ampla, criativa e reflexiva, em consonância com as diretrizes legais e pedagógicas que orientam a Educação Infantil no Brasil (Brasil, 2010; São Paulo, 2019).

4.2 Caracterização das participantes da pesquisa

Durante a elaboração deste trabalho junto à orientadora, foram levantadas algumas possibilidades de organização dos participantes, porém essa configuração foi sendo modificada de modo a fazer mais sentido, considerando a potencialidade das contribuições de cada participante para as produções dos dados, assim como as condições objetivas.

Assim, foram elencadas: três docentes, uma coordenadora pedagógica, uma formadora externa contratada pela escola para realizar formação em reunião pedagógica e uma formadora de redes sociais.

Após a definição das participantes – sendo as docentes selecionadas por livre aceitação, a coordenadora pedagógica já pertencente à unidade escolar, a formadora externa escolhida a partir da observação de sua atuação em uma das reuniões acompanhadas durante a pesquisa e a formadora de redes sociais selecionada conforme sua disponibilidade –, os convites foram encaminhados por diferentes meios: digital, presencialmente e via correio. O objetivo foi assegurar que todas fossem devidamente informadas e, em seguida, agendadas para as entrevistas individuais.

Figura 2 - Material organizado para realizar os convites para as participantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Segue quadro informativo com detalhamento das participantes, assim como codinome utilizado para preservar a participante e garantir sigilo das contribuições coletadas:

Quadro 6 - Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Codinome	Características
Docente 1 (CEI Quiosque)	Instagram	40 anos de idade; 19 anos na Educação Infantil; 16 anos no CEI Quiosque; Graduada em Pedagogia e Arte e pós-graduada em Psicopedagogia.
Docente 2 (CEI Quiosque)	WhatsApp	38 anos de idade; 13 anos na Educação Infantil; 11 anos no CEI Quiosque; Graduada em Pedagogia e cursando a pós-graduação em Psicopedagogia.

Docente 3 (CEI Quiosque)	TikTok	50 anos de idade; 33 anos na Educação Infantil; 18 anos no CEI Quiosque; Magistério, Graduada em Pedagogia e Educação Física e duas pós-graduações.
Coordenadora pedagógica (CEI Quiosque)	Youtube	43 anos de idade; 13 anos na Educação Infantil; 3º ano no CEI Quiosque; Magistério, Graduada em Letras, Mestre em Educação e Doutora em Educação e cursando uma pós-graduação em Relações Raciais.
Formadora externa contratada pela escola Especialista em Arte (pelo CEI Quiosque)	Presencial	46 anos de idade; 7 anos na Educação Infantil; Graduada em Letras e Arte e Educação Física e duas pós-graduações; 2 participações formativas no CEI Quiosque em reunião pedagógica; Docente em escola particular.
Formadora de Redes Sociais	Comunidade	42 anos; 20 anos na Educação Infantil; Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Neurociência aplicada à Educação; 10 anos de mantenedora de Escola particular; 3 anos ativa nas formações em redes sociais com 54.000 seguidores.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

Os codinomes foram escolhidos considerando nomes de aplicativos, palavras que se relacionam com a oferta nos veículos digitais, por se tratar de uma pesquisa que estuda o viés de formação docente realizada também nesses formatos. Cada participante teve a opção de escolher, entre vários termos, um que mais utiliza e com o qual se familiariza no cotidiano de trabalho e da vida pessoal.

A entrevista com a docente 1, **Instagram**, realizada em 22 de março, explorou sua carreira de 19 anos no ensino, com foco em suas experiências na Educação Infantil e Fundamental. A participante Instagram discutiu sua formação em Pedagogia e estudos adicionais em Psicopedagogia e Educação Artística. A conversa abordou as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo no CEI Quiosque, onde ela trabalha há 16 anos. Descreveu o Programa Especial de Ação (PEA), que ocorre três vezes por semana, enfatizando sua natureza formativa. Ela destacou a importância de ter um espaço dedicado para essas sessões, embora observou que o espaço atual é um pouco apertado. A entrevista também abordou o processo colaborativo de seleção de temas para o PEA, com os professores sugerindo

tópicos como inclusão e brincadeira na educação infantil. Ela refletiu sobre o impacto dessas formações em sua prática de ensino, observando que as mudanças em sua abordagem foram graduais ao longo de sua carreira. Ela apreciou os especialistas externos trazidos para as reuniões pedagógicas, considerando sua expertise valiosa. Além disso, buscou ativamente mais desenvolvimento profissional por meio de cursos oferecidos por sindicatos e outras entidades educacionais, frequentemente utilizando recursos online e redes sociais para inspiração e aprendizado, expressando seu crescimento em confiança e intencionalidade em seu ensino ao longo dos anos.

A entrevista com a docente 2, **WhatsApp**, uma professora de 38 anos com 13 anos de experiência na Educação Infantil, principalmente em São Paulo, expôs sua trajetória profissional e a formação permanente que recebe. WhatsApp discutiu sua formação educacional, incluindo um diploma em Pedagogia e estudos de pós-graduação em Psicopedagogia em andamento. A conversa destacou as oportunidades de desenvolvimento profissional em sua escola, como o PEA e workshops conduzidos por especialistas externos em reuniões pedagógicas. WhatsApp apreciou a natureza prática e dinâmica dessas sessões, que incluíram oficinas de música e aulas de fotografia. Ela enfatizou a importância da aprendizagem colaborativa e o impacto dessas formações em sua prática docente, particularmente em áreas como nutrição infantil e amamentação. A entrevista também abordou os desafios do espaço inadequado para as formações e os esforços para melhorar as instalações. Ela participou ativamente dos processos de tomada de decisão sobre as necessidades da escola e valorizou as diversas perspectivas trazidas pelos formadores externos. Ela também participou de cursos adicionais oferecidos por vários parceiros da rede de educação de São Paulo para aprimorar suas habilidades.

A entrevista com a docente 3, **TikTok**, uma educadora de 50 anos, com 33 anos de experiência em Educação Infantil, explorou sua trajetória profissional, formação educacional e desenvolvimento profissional contínuo. TikTok discutiu seu caminho acadêmico, incluindo seus estudos em Pedagogia e Educação Física, e sua participação em vários cursos oferecidos pelo sindicato. A conversa aprofundou-se nos programas de formação permanente em sua escola, particularmente o PEA, que ocorre três vezes por semana. Ela compartilhou suas opiniões sobre os desafios desses momentos, como a falta de espaços adequados para reuniões e o processo democrático de seleção de temas de formação. Ela refletiu sobre o impacto em suas práticas de ensino, mencionando tópicos específicos, como a amamentação e a seleção de materiais educativos. Ela também discutiu sua participação em formações externas e sua atual relutância em se envolver em cursos externos adicionais, devido ao cansaço. A entrevista

destacou sua dedicação aos alunos e seu compromisso em manter a qualidade de seu trabalho, apesar dos desafios.

A participante (coordenadora pedagógica) nomeada como **Youtube** explanou sua progressão de carreira e formação educacional, incluindo estudos no Cefam e USP. Youtube enfatizou a importância da formação permanente dos professores, destacando desafios como restrições de tempo e a necessidade de estratégias de aprendizagem eficazes. Ela descreveu uma abordagem modular para a formação, focando na escrita coletiva de projetos e organização das temáticas, e ressaltou a integração de fundamentos teóricos e documentos normativos, como o Currículo da Cidade. A discussão também abordou o esgotamento enfrentado pelos educadores e a necessidade de estratégias, incluindo a integração de linguagem musical e gráfica. Planos para focar em TDAH e TEA em semestres futuros foram mencionados. O papel de um coordenador foi destacado, com ênfase na aprendizagem contínua e na gestão de temas educacionais diversos. A conversa destacou o programa PEA, observando a resistência inicial dos professores e a necessidade de formação personalizada. Ela expressou preocupações sobre a natureza solitária dos papéis de coordenação e a falta de apoio entre pares, enquanto defendeu a aprendizagem autodirigida e os recursos digitais. A introdução de um novo programa de Formação em Contexto, dentro do PEA, foi discutida, juntamente com os desafios de equilibrar o desenvolvimento profissional com a vida pessoal. No geral, destacou as complexidades da coordenação educacional e os esforços contínuos para aumentar o engajamento dos professores e a prática dos conceitos aprendidos.

A participante formadora contratada pela escola, denominada como **Presencial**, apresentou as experiências e percepções na Educação Artística na primeira infância. Presencial, uma educadora de 46 anos, ensina arte para crianças pequenas há sete anos. Seu histórico profissional perpassou pela língua portuguesa, literatura, curadoria, educação e artes visuais. Informou sobre seu envolvimento com o ensino e a condução de momentos formativos para professores. A discussão destacou a importância de adaptar as formações às necessidades específicas de cada escola e os desafios de equilibrar as obrigações regulares de ensino com o trabalho de “freelancer”. A participante enfatizou a criação de um ambiente confortável para os professores durante as formações e os benefícios do *feedback* anônimo. Explorou as diferenças de engajamento entre escolas públicas e privadas, observando os interesses variados no desenvolvimento profissional. A conversa ressaltou a necessidade de autoformação contínua, respeito pelas experiências individuais e integração da arte no currículo. O papel das mídias sociais na visibilidade profissional também foi discutido, ponderando seus benefícios e desvantagens. Questões estruturais nos sistemas educacionais foram abordadas, com foco na

falta de oportunidades formativas em escolas privadas. A importância de uma gestão de apoio e da responsabilidade pessoal na busca pelo crescimento profissional foi enfatizada. A conversa concluiu com reflexões sobre encontrar realização pessoal na carreira, mesmo que envolva explorar caminhos alternativos.

E, por fim, a participante **Comunidade**, representando o trabalho realizado nas redes sociais, sendo uma educadora de 42 anos, especializada em formação de professores baseada em mídias sociais. Discutiu sua experiência em Educação Infantil, que começou em 2006, e sua jornada de trabalhar em pequenas escolas para instituições maiores. Ela destacou sua transição de papéis tradicionais de ensino para fundar a própria escola, inicialmente um centro recreativo, que evoluiu para uma escola, durante a pandemia. A participante Comunidade enfatizou a importância da formação permanente de professores e o papel das mídias sociais em alcançar educadores, particularmente em escolas públicas. Ela descreveu sua abordagem para criar cursos online envolventes e práticos que abordam os desafios reais dos educadores. Também discutiu a importância da construção de comunidade entre educadores e o equilíbrio entre aprendizado teórico e prático. A entrevista abordou as diferenças entre formações online e presencial, com ela observando a flexibilidade dos formatos online e a conexão pessoal das sessões presenciais. Ela compartilhou *insights* sobre como identificar necessidades formativas e a importância da motivação intrínseca dos educadores para buscar desenvolvimento profissional.

Em suma, a diversidade, o aceite e o comprometimento das participantes foram fundamentais para o sucesso das entrevistas sobre a formação permanente. Cada uma trouxe consigo experiências e perspectivas únicas, enriquecendo o processo de aprendizado coletivo. Ao fomentar um ambiente colaborativo, conseguimos não apenas aprimorar as habilidades individuais, mas também fortalecer laços e construir uma comunidade de aprendizado sólida, produzindo dados para qualificar o trabalho.

4.3 O que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola prevê sobre formação permanente?

A formação permanente dos profissionais da educação se configura como um elemento central para a qualificação do ensino e para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Imbernón, 2010). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a realização de formações, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA) e das reuniões pedagógicas, tem sido uma prática constante, promovendo momentos significativos de reflexão, planejamento

coletivo e atualização curricular entre os docentes. Contudo, observa-se que, muitas vezes, essas iniciativas não encontram registro formal no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que deveria expressar, entre outras coisas, as políticas e estratégias para o desenvolvimento profissional dos educadores.

O PPP, de acordo com a legislação educacional brasileira (Brasil, 1996), deve estabelecer a identidade da escola, suas metas e o direcionamento das ações pedagógicas, incluindo a formação permanente como um componente estruturante para a melhoria da qualidade educacional. A omissão da formação permanente nesse documento pode ser interpretada como um distanciamento entre a prática efetiva e o planejamento formal, implicando em fragilidades no reconhecimento institucional das ações formativas realizadas no âmbito do PEA e das reuniões pedagógicas.

O PEA, enquanto instrumento de intervenção pedagógica, permite à escola responder, de forma articulada, a demandas específicas do contexto escolar, atuando como espaço privilegiado para a formação em serviço, no qual os docentes podem compartilhar experiências, discutir desafios e planejar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes (São Paulo, 2023). Da mesma forma, as reuniões pedagógicas são momentos institucionais regulares para a análise do currículo, a avaliação das práticas docentes e a construção coletiva do projeto educacional, configurando-se como ambiente propício para a formação permanente e para o desenvolvimento da competência profissional.

Apesar da importância reconhecida dessas práticas, a ausência de sua formalização no PPP pode implicar vários desafios. Primeiramente, a falta de registro explícito prejudica a transparência e a institucionalização da formação permanente, tornando-a vulnerável à descontinuidade diante de mudanças na gestão escolar ou nas políticas públicas. Além disso, sem diretrizes claras no PPP, as ações formativas podem ficar fragmentadas, baseadas em iniciativas isoladas e não articuladas a um projeto pedagógico coerente e estratégico.

Para superar essa fragilidade, recomenda-se que as escolas municipais de São Paulo integrem, no PPP, uma seção específica dedicada à formação permanente, detalhando as estratégias adotadas no PEA e nas reuniões pedagógicas, os objetivos a serem alcançados, as metodologias utilizadas e os indicadores de avaliação dessas ações. Essa formalização contribuiria para consolidar a cultura da formação como parte integrante da identidade e do funcionamento da escola, em consonância com as orientações do Currículo da Cidade e das políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Além disso, a formalização da formação no PPP fortalece a gestão democrática da escola, permitindo que toda a comunidade escolar tenha conhecimento e participe das decisões

relacionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Isso potencializa o engajamento coletivo e assegura a continuidade das ações, independentemente de mudanças da equipe gestora.

Em síntese, embora o PEA e as reuniões pedagógicas constituam espaços efetivos de formação permanente nas escolas municipais de São Paulo, a ausência de registro formal dessas práticas no PPP evidencia uma lacuna significativa. Para garantir a efetividade e sustentabilidade da formação docente, torna-se imprescindível que o PPP reflita e institucionalize essas práticas, alinhando o planejamento formal com as ações desenvolvidas no cotidiano escolar e reforçando o compromisso da escola com a qualidade da educação.

5 A METODOLOGIA UTILIZADA E A PESQUISA REALIZADA

A metodologia da pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando proporcionar uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram cuidadosamente selecionados para garantir a riqueza e a diversidade das informações coletadas. A primeira etapa consistiu na observação não participante e análise dos encontros do Projeto Especial de Ação (PEA) no período de outubro a dezembro de 2024, abrangendo desde a organização inicial, a pauta da coordenadora pedagógica, até a efetivação das atividades com o grupo docente, com ata de cada encontro. Essa análise permitiu captar as dinâmicas interativas e os processos formativos em ação.

Além disso, foi realizada uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na busca por registros do percurso formativo do Centro de Educação Infantil (CEI) ao longo do ano de 2024. Essa documentação incluiu uma avaliação detalhada, com foco específico nos aspectos relacionados ao tema em questão.

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, permitindo um aprofundamento nas percepções e vivências das participantes. Além disso, foi organizado um grupo focal online com todas as envolvidas, promovendo um espaço colaborativo para a produção de dados. Essa abordagem multidimensional possibilitou uma compreensão mais abrangente e integrada dos fenômenos em estudo, contribuindo para a construção de conhecimentos relevantes sobre o tema.

5.1 Desenvolvimento da metodologia

A definição metodológica foi realizada antes da chegada à escola escolhida, considerando as diversas possibilidades para a produção de dados. Nesse processo, foi fundamental analisar o tempo disponível para essa atividade, bem como determinar o caminho mais produtivo para buscar respostas em relação ao objeto de estudo definido. A imersão em um ambiente escolar, como foco da pesquisa acadêmica, permitiu que o olhar se ampliasse, possibilitando a visualização das dinâmicas formativas em um contexto diferente e enriquecedor.

A definição por representatividade de cada participante foi um aspecto crucial da metodologia, pois garantiu uma diversidade nas respostas e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Essa diversidade foi essencial para a construção de um panorama mais abrangente e representativo das experiências vividas pelas docentes. Como as docentes

percebem e experienciam sua formação permanente no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) da escola selecionada e em oportunidades de formação externa disponibilizadas no ciberespaço? De que maneira essas diferentes modalidades de formação influenciam suas práticas pedagógicas?

Para responder a essa inquietação fundante, foram definidos os procedimentos metodológicos a serem seguidos. O processo de coleta de dados foi estruturado com o objetivo de captar nuances e particularidades das experiências das participantes, permitindo uma análise aprofundada e significativa sobre as possíveis práticas formativas no contexto escolar contemporâneo.

Inicialmente, durante aproximadamente três meses, nos dias e horários destinados pela escola para a realização do PEA (3ª, 4ª e 5ª feira, das 12h30 às 13h30, no período de trabalho da manhã), foi realizada uma observação não participante. Segundo Marques (2016, p. 275), este é um tipo de observação na qual o pesquisador tem contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela, ou seja, “permanece de fora”, mas mesmo assim é possível destacar situações partindo de uma leitura interpretativa e de inferências.

Durante o período acompanhado, foi possível participar de duas reuniões pedagógicas: uma voltada à musicalização e outra sobre possibilidades de trabalho com a arte. Os profissionais envolvidos foram contratados pelo CEI e remunerados com verba pública específica para esse fim. A escolha desses temas justifica-se pelo fato de estarem sendo abordados pela coordenadora durante o PEA, com a intenção de articular o conteúdo desenvolvido internamente às contribuições de especialistas em cada área.

Além disso, ocorreu a socialização promovida por uma das professoras, que compartilhou sua experiência em uma formação externa oferecida pela Secretaria Municipal, intitulada “Racismo e relações raciais”.

De todos esses movimentos, o acesso à pauta anterior à reunião e às atas posteriores a elas possibilitou um acompanhamento do planejado, vivido e registrado da coordenadora pedagógica na condução do trabalho.

Ao término do ano de 2024, as docentes foram conduzidas para avaliar o percurso, por meio de um formulário digital, e ocorreram respostas que apontaram para situações a serem consideradas para qualificar esses momentos formativos.

Encerrada essa etapa de observação *in loco*, na virada de ano, ao retornar o contato com a escola, houve a necessidade de alterar duas docentes participantes, pois uma se encontrava com afastamento médico e outra participou de uma seleção interna para acessar um outro cargo fora da escola local. Na reunião para realizar essa conversa pontual, o retorno das professoras

que acompanharam o percurso de pesquisa foi surpreendente, de maneira negativa. Foi necessário um grande apelo e, dentre várias docentes presentes, apenas uma se sensibilizou e aceitou participar da entrevista. Das que estavam ausentes no dia, foi possível receber outros dois aceites, totalizando três docentes.

Vale a pena deixar registrada esta situação, pois, diante de pessoas envolvidas com a Educação, por que há uma resistência em participar e contribuir com pesquisas acadêmicas? Enfim, passou-se a contar com três docentes, a coordenadora pedagógica, uma formadora contratada pela escola e a formadora em redes sociais. Para esta última, o formato de entrevista precisou ser online devido à distância da sua moradia.

Definidas as participantes, foi entregue ou enviada pelo Correio uma pasta contendo a carta-convite, o Termo de Aceite e uma caneta dourada para simbolizar a assinatura do compromisso com a pesquisa.

Figura 3 – Carta-convite entregue para uma das participantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os roteiros de entrevista disponibilizados nos anexos, enquanto instrumento metodológico, foram elaborados com o objetivo de orientar a coleta de dados de maneira sistemática e coerente com os objetivos da pesquisa, que se propôs a investigar os sentidos e significados atribuídos à formação permanente por docentes da Educação Infantil. A construção dos roteiros considerou a natureza qualitativa do estudo e a necessidade de promover uma escuta sensível e reflexiva, capaz de captar as experiências, percepções e trajetórias formativas das participantes. As perguntas foram organizadas em blocos temáticos, contemplando aspectos como a formação inicial, os percursos de formação, a prática pedagógica cotidiana e a relação com as políticas públicas de formação oferecidas pela rede municipal.

O roteiro manteve caráter semiestruturado, permitindo flexibilidade durante as entrevistas e possibilitando que as interlocutoras aprofundassem suas falas, conforme suas vivências e contextos específicos. Essa abordagem visou respeitar a singularidade de cada trajetória docente, ao mesmo tempo em que favoreceu a produção de dados significativos para a análise e interpretação dos fenômenos investigados.

Seguem, nos quadros 7, 8, 9 e 10, os roteiros, considerando as participantes: coordenadora pedagógica, docentes, formadora externa contratada pela escola e formadora de redes sociais.

No primeiro roteiro, as perguntas propostas revelam uma preocupação legítima em compreender os múltiplos aspectos que envolvem a organização, implementação e avaliação das formações nos Centros de Educação Infantil (CEIs), a partir do olhar da coordenadora pedagógica. O roteiro contempla diferentes dimensões: normativa (documentos que orientam), organizacional (como se estrutura a formação), participativa (envolvimento das docentes nas decisões), conteudista (temas abordados), avaliativa (impacto e pertinência das formações) e formativa (a formação da própria coordenadora).

A sequência das perguntas favoreceu uma linha temporal e lógica, partindo da estrutura organizacional, para depois abordar o conteúdo, a participação dos envolvidos, os impactos na prática pedagógica e a percepção da coordenadora sobre seu papel formador. A inclusão de questões como *“houve valorização dos saberes prévios?”* e *“foi possível relacionar com a prática junto às crianças?”* foi especialmente potente, pois remeteu a princípios fundamentais da formação crítica, contextualizada e dialógica (Nóvoa, 1992).

A presença de uma pergunta sobre o uso de fontes digitais e redes sociais também atualizou o roteiro em relação às novas formas de aprender e formar-se, abrindo espaço para explorar o conceito de cyberformação e práticas autônomas de desenvolvimento profissional, como as *“comunidades de aprendizagem docente em rede”*.

Quadro 7 - Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica

Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica
Nome e idade: Tempo de docência na Educação Infantil: Tempo de exercício na Coordenação Pedagógica: Tempo de atuação no CEI Quiosque: Percurso de formação:
1. Como se organiza as formações continuadas na sua escola? 2. Existem documentos/normativas que respaldam essa organização? 3. Todos os CEIS seguem a mesma organização? 4. O grupo docente participa das decisões referentes a temáticas e organizações destes momentos? 5. No ano de 2024, quais foram os assuntos abordados? Você considerou assertiva essas temáticas? 6. Houve participação ativa das docentes nesses momentos? 7. Você observou, no cotidiano, que foi possível relacionar com a prática junto às crianças? 8. Os assuntos eram do seu domínio para condução ou houve novidades, sendo necessário estudo e aprofundamento? 9. Foi possível investigar se algum assunto já era de conhecimento das docentes? Se sim, houve valorização dos saberes prévios? 10. Como você avalia o planejamento, organização e condução dos momentos formativos do CEI e a sua atuação enquanto coordenadora pedagógica? 11. Quanto à participação dos formadores externos convidados pela gestão, como você avalia estes momentos? 12. Como se dá a sua formação enquanto coordenadora pedagógica? Também acontece em serviço? Quem se responsabiliza e acompanha? 13. Você se sente preparada para exercer esta função de formar outras pessoas? 14. Você costuma buscar fontes digitais, especificamente em redes sociais e/ou comunidades de aprendizagens, para a transformação da sua prática enquanto coordenadora pedagógica? Se sim, comente sobre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Com relação às docentes, as perguntas foram formuladas de modo a considerar um ponto de vista complementar ao da coordenação pedagógica, permitindo que suas percepções pudessem confirmar, ampliar ou questionar as colocações apresentadas anteriormente. Essa escolha metodológica possibilitou a escuta qualificada das professoras, criando um espaço de diálogo construtivo e contribuindo para a produção de dados significativos à investigação.

Quadro 8 - Roteiro de entrevista com as docentes

Roteiro de entrevista com as docentes
Nome e idade: Tempo de docência na Educação Infantil: Tempo de atuação no CEI Quiosque: Percurso de formação:

1. Como se organiza as formações continuadas na sua escola?
2. O grupo participa das decisões referente a temáticas e organização destes momentos?
3. No ano de 2024, quais foram os assuntos abordados? Você se sentiu contemplada?
4. Foi possível a participação ativa nesses momentos?
5. Foi possível relacionar com a prática junto às crianças?
6. Quais assuntos foram novidades na sua formação?
7. Algum assunto já eram conhecido? Se sim, houve valorização dos seus conhecimentos prévios?
8. Você se identificou com o formato de percurso adotado pela escola para esses momentos formativos em serviço?
9. Notou, durante o período, crescimento profissional e qualificação da prática em serviço?
10. Como você avalia o planejamento, organização e condução dos momentos formativos do CEI na figura da coordenadora pedagógica?
11. Quanto à participação dos formadores externos convidados pela gestão, como você avalia estes momentos?
12. Para além do que a escola oferece de formação continuada em serviço, você costuma buscar em outras fontes, especificamente em redes sociais e/ou comunidades de aprendizagens, a transformação da sua prática? Se sim, comente sobre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O roteiro a seguir tem um foco claro: compreender o perfil, os princípios, o alcance, a percepção e as práticas de uma formadora externa que atua com formações pedagógicas, muitas vezes contratada diretamente por escolas ou redes. Esse é um campo de estudo bastante relevante dentro da temática das novas arquiteturas de formação docente (Nóvoa, 2009), especialmente quando se busca entender como as formações, fora dos canais institucionais tradicionais (como secretarias e universidades), também impactam a prática educativa.

Quadro 9 - Roteiro de entrevista com a formadora externa

Roteiro de entrevista com a formadora externa, convidada pela gestão da escola
Nome e idade: Tempo de atuação na Educação Infantil: Percurso de formação:
1. Há quanto tempo, está envolvida com o trabalho formativo realizado nas escolas? Como aconteceu? 2. Qual os princípios que estabelece para esta oferta? 3. Consegue mensurar o alcance de interessados que buscam os seus serviços? 4. Se sim, qual a proporção aproximada de redes públicas e privadas? 5. Percebe interesse maior dos docentes ou gestores em ressignificarem a prática, justificando a busca por formações? 6. Como percebe a aceitação dos docentes, quando está participando de um momento formativo organizado pela gestão? 7. Considera sua atuação como formação continuada? 8. Para além de trabalhos realizados presencialmente nas escolas, oferece algum serviço em redes sociais ao público interessado? 9. Na sua opinião, o que leva os gestores a buscarem suas ofertas formativas?

10. Você considera possível relacionar o que o educador vivencia dentro dos “muros” da escola em momentos formativos com o que você oferece em seus serviços?
11. No contexto atual, qual modelo formativo seria o ideal para transformar a prática docente e ressignificar a atuação com as crianças em seu cotidiano?
12. Sendo também professora, você costuma buscar formações em veículos digitais? Se sim, quais os formatos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

E, por fim, esse roteiro investigou um fenômeno emergente no campo da formação docente: o papel das redes sociais e ambientes digitais como espaços formativos. Ele focou em compreender como as educadoras que atuam nesses meios constroem, organizam e avaliam suas práticas formativas online, especialmente na interface com a Educação Infantil:

Quadro 10 - Roteiro de entrevista com a influenciadora digital

Roteiro de entrevista com a formadora influenciadora em redes sociais	
Nome e idade: Tempo de atuação na Educação Infantil: Percurso de formação:	
1. Há quanto tempo, está envolvida com o trabalho realizado em redes sociais formativas? Como aconteceu? 2. Como define o serviço que oferece em veículos de redes sociais? 3. quais os princípios que estabelece para esta oferta? 4. Consegue mensurar o alcance de interessados que buscam os seus serviços online? 5. Se sim, qual a proporção aproximada de redes públicas e privadas? 6. Percebe interesse maior dos docentes ou gestores em ressignificarem a prática, justificando a busca por formações? 7. Como relaciona o meio online com o presencial? Quais vantagens e desvantagens destes formatos de formação? 8. É possível acompanhar mudanças significativas no trabalho com as crianças nesta relação online, por meio de ferramentas e estratégias digitais? 9. Considera sua atuação como formação continuada? 10. Na sua opinião, o que leva o educador a buscar suas ofertas formativas, se grande parte deles tem garantido em sua carga horária a formação em serviço? 11. Você considera possível relacionar o que o educador vivencia dentro dos “muros” da escola em momentos formativos com o que você oferece em seus serviços online? 12. No momento atual, qual modelo formativo seria o ideal para transformar a prática docente e ressignificar a atuação com as crianças em seu cotidiano?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Concluída as entrevistas, um segundo desafio foi encontrar uma data em comum para realizarmos o grupo focal, pois todas as participantes são mulheres envolvidas, para além da sua profissão, com compromissos familiares e, sendo um grupo significativamente grande (seis mulheres), encontrar uma data e horário em comum foi uma tarefa desafiadora, o que levou à

escolha de um formato online para o encontro, contemplando as características para validar essa organização.

O conceito de grupo focal, segundo Robert King Merton (1987), destaca a importância das interações sociais na coleta de dados qualitativos. A técnica permite que as vozes dos participantes se entrelacem, mostrando como os saberes e experiências são influenciados por um contexto social.

Segundo Gomes (2005, p. 41),

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

Trata-se de uma técnica qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada e empregada, há muito tempo, com diversas finalidades e em diversos contextos.

Além de explorar a vida diária das participantes, o grupo focal também pode revelar tensões, concordâncias e divergências dentro do grupo, oferecendo *insights* valiosos para pesquisadores e profissionais. Embora seja possível a produção de dados por meio desta estratégia, Morgan (1997) sugere que a entrevista de grupo focal seja complementada com outras técnicas para assegurar fidelidade e profundidade dos dados. Para isso, foram contemplados os dois procedimentos: entrevistas individuais e o grupo focal online com todos os participantes, destacando-se como uma metodologia multiprocedimental.

A abordagem multiprocedimental, como sugerido por Morgan, é uma excelente maneira de enriquecer a pesquisa. Ao combinar entrevistas individuais com grupos focais, os pesquisadores podem obter uma visão mais abrangente e detalhada dos dados.

Nesta coleta de dados, foram utilizados tanto recursos materiais quanto humanos, seguindo orientações metodológicas consagradas. Conforme Gatti (2005, p. 24-25), recomenda-se que o trabalho com grupos focais seja registrado por meio de gravações em áudio e vídeo, de modo a assegurar a fidedignidade dos discursos e evitar a perda de informações durante a reconstrução das sessões. Esse procedimento não apenas permite o acesso completo às interações e contribuições dos participantes, mas também garante a obtenção de um material confiável e consistente, fundamental para a realização de uma análise posterior rigorosa e sistemática. Além disso, o registro audiovisual possibilita revisitar detalhes de entonação, expressões faciais e dinâmicas de grupo que seriam difíceis de capturar apenas por anotações, enriquecendo a interpretação dos dados e aumentando a validade da pesquisa qualitativa.

As entrevistas individuais permitem explorar experiências pessoais e sentimentos de forma mais profunda, enquanto os grupos focais oferecem um espaço para a troca de ideias e a dinâmica de grupo que pode revelar *insights* que não surgirão em conversas individuais.

Essa combinação não só aumenta a validade dos dados, mas também permite captar nuances que podem ser perdidas se apenas uma técnica for utilizada.

O encontro coletivo teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, considerando uma abertura, contextualizando a intencionalidade do grupo, e posteriormente explanando um roteiro com dez perguntas, que foram direcionando o diálogo e fomentando a discussão.

Quadro 11 – Abertura, contextualizando o grupo focal

O grupo focal terá como principal objetivo extrair, por meio das atitudes e respostas das participantes, sentimentos, opiniões e reações que resultarão em novos conhecimentos. A pesquisa busca estudar as possíveis influências das formações acessadas pelas docentes durante os momentos de Plano Especial de Ação (PEA), reuniões pedagógicas e formações externas à escola. Além disso, será analisada a proximidade com os veículos formativos online disponíveis nas redes sociais e como isso impacta a transformação profissional das docentes.

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, na dimensão 8: “Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores”, orienta-se que,

“No âmbito da Unidade Educacional, é necessário que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões e trocas de experiências, tanto nos momentos já estabelecidos legalmente (Horários Coletivos, Horas-atividades, reuniões Pedagógicas), como nos outros momentos organizados por cada Unidade Educacional dentro da sua rotina.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 12 - Questões orientadoras do grupo focal

1) Qual a sua opinião a respeito da temática da minha pesquisa? Considera importante essa investigação? (**Formação docente na educação infantil: do proposto na escola à influência das redes sociais em sua (trans)formação profissional**).

2) Para vocês, qual a diferença entre os processos formativos que ocorrem dentro da escola e os que os(as) docentes buscam externamente?

3) Quais são os motivos que levam os(as) docentes a buscarem formações externas, se a formação permanente é ofertada dentro do período de trabalho? Descreva esses motivos.

4) É possível fazer uma relação entre o que se oferece dentro dos “muros da escola” com as buscas por formações que os(as) docentes procuram em redes sociais?

5) As formações em redes sociais contribuem para a formação permanente dos docentes e gestores das escolas públicas? Se sim, em quais aspectos?

6) Há qualidade nessas formações virtuais, sendo elas síncronas ou assíncronas? Será que a qualidade é um critério utilizado na escolha das formações? Como você define essa qualidade?

7) Quais as potencialidades e fragilidades das formações presenciais? Quais as potencialidades e fragilidades das formações online?
8) Após a pandemia covid-19, notou-se uma crescente busca por formações em ambientes virtuais. O que justifica ter continuado esse interesse e busca dos(as) docentes e gestores da etapa da Educação Infantil por essa modalidade de formação?
9) Qual o “formato” que, de fato, atende suas expectativas formativas, de modo a qualificar a prática junto às crianças?
10) Qual a real importância da formação permanente, considerando os movimentos na escola e a autoformação na profissão docente?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Assim que todas as participantes estavam presentes, deu-se início ao encontro (que foi gravado para posterior transcrição), onde a discussão focou nos desafios e oportunidades na formação e desenvolvimento de professores, particularmente no contexto da educação infantil. As participantes expressaram a necessidade de uma formação mais abrangente para educadores, enfatizando a importância da experiência prática e da troca entre pares.

A conversa evidenciou, de maneira clara, os benefícios das plataformas online como ferramentas estratégicas para conectar educadores localizados em diferentes regiões, possibilitando não apenas a troca de experiências, mas também o acesso a perspectivas variadas que enriquecem o debate pedagógico. As participantes destacaram que essas conexões virtuais ampliam horizontes, permitindo o compartilhamento de práticas inovadoras e a construção coletiva de conhecimento, o que seria mais difícil de alcançar em encontros presenciais isolados. Ao mesmo tempo, surgiram reflexões críticas sobre a qualidade e a credibilidade dos cursos oferecidos nesse formato, apontando que nem todas as experiências online garantem rigor acadêmico ou aplicabilidade prática. Foram discutidas estratégias para assegurar que os programas de formação integrem elementos do mundo real, como estudos de caso, simulações e práticas supervisionadas, de modo que o aprendizado virtual se traduza em resultados efetivos na rotina. A conversa ressaltou, portanto, a necessidade de um equilíbrio entre inovação tecnológica e relevância pedagógica, de modo a maximizar os benefícios das plataformas online, sem comprometer a profundidade e a efetividade da formação docente.

O grupo aprofundou a discussão sobre o potencial das formações em formato híbrido, reconhecendo que a combinação de atividades presenciais e virtuais pode ampliar o alcance, flexibilizar o acesso e possibilitar experiências diversificadas de aprendizagem. As participantes enfatizaram que, para que esse modelo seja realmente eficaz, é fundamental que a formação esteja alinhada tanto às necessidades individuais de cada educador quanto às

demandas institucionais, garantindo relevância, aplicabilidade prática e coerência com os objetivos pedagógicos.

A conversa evoluiu para reflexões sobre o formato ideal de formação docente, destacando a importância de momentos que promovam inspiração, análise crítica e reflexão direcionada à prática profissional. As participantes reforçaram que a formação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas funcionar como um espaço de diálogo, experimentação e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Nesse contexto, surgiram sugestões para criar estruturas de apoio mais integradas dentro das instituições educacionais, que facilitem a continuidade da formação, promovam acompanhamento constante e estimulem a troca de experiências entre colegas, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica, de forma consistente e sustentável.

Em alguns momentos, foi possível perceber certo incômodo entre as participantes, especialmente quando algumas respostas confrontavam diretamente as experiências e percepções de outras integrantes do grupo. Esse tipo de tensão, embora possa gerar desconforto inicial, revelou-se extremamente relevante para a dinâmica da discussão, pois evidenciou a diversidade de perspectivas existentes sobre a formação docente e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Observar esses confrontos permitiu identificar pontos de divergência que, quando analisados, contribuem para a construção coletiva do conhecimento, estimulam reflexões críticas e possibilitam o aprofundamento do debate. Além disso, essas interações destacaram como diferentes trajetórias, contextos e vivências profissionais influenciam a percepção sobre metodologias de formação, mostrando que o diálogo entre experiências contrastantes é essencial para o amadurecimento das práticas educativas e para o aprimoramento das estratégias de desenvolvimento profissional.

5.2 Dados das observações realizadas durante a pesquisa *in loco*

As reuniões internas no ambiente educacional foram fundamentais para a articulação de práticas pedagógicas e para a formação permanente das docentes. O espaço físico destinado a essas reuniões variou consideravelmente, dependendo da proposta e das condições climáticas. Por exemplo, foi comum que as reuniões fossem realizadas em um quiosque na área externa, onde almofadas foram disponibilizadas para maior conforto durante as discussões. Alternativamente, as reuniões também puderam ocorrer na sala de reuniões recém-construída; no entanto, essa sala muitas vezes não comportava confortavelmente o número total de funcionárias presentes.

Durante essas reuniões, observou-se que um tempo considerável é frequentemente dedicado à transmissão de informes, o que pode impactar a dinâmica organizacional e a fluidez dos assuntos abordados. É importante ressaltar que diversas ações ocorrem simultaneamente nesse período, demandando uma articulação efetiva com os projetos institucionais em andamento.

Os conteúdos formativos são organizados em módulos, permitindo uma abordagem sistemática e estruturada. As docentes são escalonadas para registrar as atas das reuniões, o que não apenas formaliza os encontros, mas também promove um senso de responsabilidade compartilhada.

A socialização de práticas exitosas é incentivada como uma estratégia para fomentar a troca de experiências e o aprendizado coletivo. Além disso, é evidente a importância do aporte teórico na condução das discussões, servindo como base para orientações aos docentes. Vivências práticas com adultos são promovidas com o intuito de expandir as possibilidades de vivências dessas experiências no trabalho com crianças.

Outra estratégia utilizada é a sensibilização dos participantes, por meio do resgate de histórias pessoais, criando um ambiente de empatia e conexão. Leituras compartilhadas também fazem parte da dinâmica das reuniões, assim como a utilização de documentos oficiais da cidade, que respaldam as discussões realizadas.

Materiais de apoio são frequentemente apresentados para enriquecer o repertório prático das docentes no trabalho com crianças. Após as atividades realizadas, devolutivas individuais e em grupo são essenciais para refletir sobre o processo e aprimorar as práticas pedagógicas.

As aquisições de materiais para a escola também são divulgadas durante os encontros, garantindo transparência e envolvimento da equipe. Recursos midiáticos são incorporados nas dinâmicas para favorecer a interação e engajamento dos participantes.

Vale destacar que há uma mescla na participação ativa ou passiva durante os momentos formativos, refletindo diferentes níveis de envolvimento entre as docentes. Recentemente, ocorreu uma socialização sobre uma formação realizada por uma das docentes, contribuindo para o fortalecimento do coletivo.

Por fim, a avaliação da equipe gestora sobre o trabalho coletivo das professoras foi crucial para identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, promovendo assim um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional.

Segue quadro com a descrição dos materiais produzidos durante a pesquisa:

Quadro 13 - Materiais produzidos e/ou acessados durante a pesquisa

Material	Descrição
Observação	Realizada durante todo o período que permaneceu na escola escolhida, com olhar atento às docentes e condução da coordenadora pedagógica durante os encontros formativos.
Caderno de registros	Todas as observações foram transcritas em um caderno, como se fosse um diário de campo, para posteriormente ser revisitado para análise dos conteúdos.
Registro fotográfico	Realizado durante os encontros formativos, principalmente nos momentos de reuniões pedagógicas, com a presença de formadores contratados pela escola.
Acesso a pautas	Enviada com antecedência pela coordenadora pedagógica e compartilhada no drive da escola.
Acesso a atas	Após cada mês, a coordenadora organizava as atas produzidas pelas docentes e enviava o acesso à pasta do drive da escola.
Acesso a avaliações dos encontros	Ao término do ano, realizou-se uma avaliação pelo Google formulários e foi compartilhado o link de acesso às respostas.
Acesso ao PPP/documentação da escola	Compartilhado o arquivo digital do Projeto Político-Pedagógico e documentações, como o Planejamento anual do Projeto Especial de Ação (PEA).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Esses materiais, juntamente com as transcrições das entrevistas e grupo focal, proporcionaram a produção de conteúdos para análise, visando à busca por respostas às inquietações do início do processo de pesquisa.

Inspirado na teoria de Bardin (2011), que permitiu a realização de uma análise e interpretação aprofundada dos resultados, buscando atribuir significado por meio de uma abordagem reflexiva e crítica, esse processo ocorreu a partir da criação de categorias, as quais foram definidas após uma fase inicial de exploração do material. Essa etapa envolveu uma leitura flutuante do material produzido, que possibilitou uma imersão ampla no conteúdo, seguida pela identificação objetiva e sistemática dos aspectos recorrentes, presentes no material produzido. Dessa forma, foi possível organizar as informações em categorias, de maneira estruturada, facilitando a compreensão dos fenômenos investigados e promovendo uma reflexão crítica sobre os dados coletados.

Assim, foram levantadas quatro categorias, a saber: a) as possibilidades formativas da coordenadora pedagógica; b) as possibilidades formativas das docentes; c) as possibilidades formativas das docentes em ambientes virtuais de aprendizagens; d) os movimentos no ciberespaço para captar docentes em busca de formação.

6 DADOS PRODUZIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir as quatro categorias analíticas que emergiram da pesquisa empírica, elaboradas a partir da análise aprofundada dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados. As categorias são:

- a) as possibilidades formativas da coordenadora pedagógica;
- b) as possibilidades formativas das docentes;
- c) as possibilidades das docentes em ambientes virtuais de aprendizagem;
- d) os movimentos no ciberespaço para captar docentes em busca de formação.

Cada uma dessas categorias expressa diferentes perspectivas e dimensões das possibilidades formativas no contexto investigado, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e crítica dos fenômenos em estudo.

A primeira categoria aborda as possibilidades formativas identificadas pela coordenadora pedagógica, evidenciando sua visão sobre as demandas formativas da equipe docente, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as prioridades que orientam a gestão pedagógica.

A segunda categoria reúne as possibilidades formativas manifestadas pelas docentes da escola, revelando suas percepções, inquietações e necessidades específicas no que se refere à formação permanente e ao desenvolvimento profissional.

A terceira categoria focaliza as possibilidades relacionadas à atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, analisando como as plataformas digitais são percebidas pelos docentes e de que modo influenciam suas práticas pedagógicas, sua autonomia e suas formas de aprendizagem.

Por fim, a quarta categoria discute os movimentos e estratégias presentes no ciberespaço, voltadas à captação de docentes em busca de formação, investigando as dinâmicas de engajamento, circulação de informações e construção de redes colaborativas no ambiente virtual.

Ao aprofundar-se nessas quatro categorias, esta seção busca oferecer uma análise crítica e integrada das múltiplas facetas que constituem as possibilidades formativas no cenário educacional contemporâneo, considerando tanto os aspectos institucionais quanto os desafios trazidos pela cultura digital.

6.1 Categoria 1 – As possibilidades formativas identificadas pela coordenadora pedagógica

A educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)⁵

A formação permanente dos professores é um elemento vital para a qualidade da educação, pois possibilita a atualização constante e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse processo, as coordenadoras pedagógicas desempenham um papel estratégico, atuando como interlocutoras entre a gestão escolar, os docentes e as políticas educacionais. No entanto, essa função apresenta inúmeros desafios, que demandam habilidades de mediação, planejamento e liderança, para garantir que a formação seja efetiva e significativa.

Durante o período em que houve o acompanhamento da jornada da coordenadora pedagógica no CEI Quiosque, assim como em conversas nas quais foi possível dialogar sobre as conquistas e desafios encontrados, notou-se que há aspectos e desafios comuns da função independente do município de atuação, o que leva a buscar a palavra autorizada dos teóricos, que trazem contribuições importantes para qualificar este trabalho.

Um relato na ata de uma das reuniões do PEA evidenciou as frentes que a coordenadora pedagógica demonstrou em seu desempenho, assim como desafios que contornou durante o percurso:

A Coordenadora Pedagógica, refletiu a respeito de suas práticas enquanto formadora destacando que aprendeu a administrar melhor o tempo do PEA no CEI, pois na EMEI tinha mais horas para formação. Pontuou também que a organização de uma sala para as professoras, ainda que apertada, contribuiu para melhor atenção e concentração nos estudos, embora note que as professoras só fazem anotações sobre o PEA quando são responsáveis pelo registro da ata, o que contribui para que se esqueçam do que foi discutido. Expressou seu contentamento com a decisão do grupo em continuar com a mesma temática no próximo ano e a partir da experiência da divisão em subtemas está sendo levada a crer que um subtema por semestre parece ser razoável para que o estudo não se torne nem raso nem exaustivo. A elaboração de planejamentos por módulos, o compartilhamento, a negociação e avaliação desses planejamentos com o grupo também deram um caráter mais democrático e consistente ao trabalho. (Ata da reunião do PEA do dia 03/12/2024, escrita por uma docente).

Em destaque, foram identificados aspectos críticos relevantes que impactam a organização e a efetividade do processo formativo, tais como: dificuldades relacionadas à

⁵ Frase de autoria popular atribuída a Paulo Freire, inspirada em suas ideias sobre o papel da educação na transformação social.

gestão do tempo e à adequação dos espaços físicos destinados às formações; ausência de registros sistemáticos por parte das professoras; falta de continuidade nos temas abordados; ausência de uma estruturação por subtemas; necessidade de um planejamento articulado por módulos; pouca participação no compartilhamento das decisões e carência de instrumentos ou momentos dedicados à avaliação do percurso formativo. Tais elementos revelam desafios que comprometem a intencionalidade e a coerência do processo de formação permanente no contexto investigado embora houvesse avanços durante o percurso.

Parte dessas colocações também são evidenciadas na entrevista, onde a coordenadora, cujo nome fictício foi apresentado como Youtube (visto que foram utilizados codinomes relacionados com plataformas ou recursos do universo digital), busca por transformação profissional e em qualificar a sua atuação na escola. A participante Youtube se expressa nas seguintes falas:

Quadro 14 - Registro da entrevista com a participante Youtube

Registro da participante, sobre os desafios encontrados em sua atuação na coordenação pedagógica	
Gestão do tempo	Minha primeira dificuldade foi com o tempo, porque como eu fui coordenadora designada de Emei, em Emei você tem um tempo maior. Elas não têm uma hora e meia por dia, durante quatro dias na semana. Então, PEA é uma coisa, horário coletivo é outra. Você tem mais tempo pra formação, então coisas que são demandas da escola. Então, é, uma semana da criança tem que organizar uma saída, uma reunião com as famílias, tudo isso depende do grupo pra você ter, né? E isso acaba acontecendo no PEA. Porque a gente só tem essa hora. E, na verdade, o PEA não é exatamente pra isso. Ele é pra formação. Então, foi uma coisa que elas pontuaram em algumas avaliações, que trazia muito recado, que a gente resolvia muitas questões organizacionais e tal. E aí, depois, acho que a gente conseguiu arrumar isso um pouco melhor.
Escrita docente	Então, mas isso é uma falha da função, né? De modo geral, né? Sabe? Eu dei aula no curso de pedagogia. Eu dava aula de prática de leitura escrita. Então, assim, a gente vê chegar com uma defasagem imensa, imensa. E chega aqui e muitas vezes diz assim, ah, eu vou para o curso, eu vou para o CEI, que vão ter que escrever, as crianças não escrevem. Então, assim, você apoia nisso, entendeu? Bom, mas você é uma professora, né? Então, assim, se você é uma professora e não consegue produzir um texto próximo do que se espera da norma padrão, quem o fará? Se a escola não produz esse texto, quem vai produzir, né?
Divisão por subtemas Planejamento por módulos Compartilhamento das decisões	Então, eu acho que essa organização do planejamento em relação ao tempo modular e estar organizado antes, você vê o objetivo de retomar as avaliações ao final de cada módulo, eu acho que foi muito produtivo. Eu acho que a negociação com as professoras também foi bem produtiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para além desses aspectos, a participante menciona outros pontos importantes que influenciam o papel de formadora no seu grupo de docentes. Como responsável pela gestão pedagógica da escola, a coordenadora da escola destaca a importância de uma formação permanente que não apenas atualize os conhecimentos técnicos e didáticos, mas que também fortaleça competências socioemocionais e a capacidade de adaptação às constantes mudanças no cenário educacional.

Ela enfatiza a necessidade de ações formativas que estejam alinhadas às demandas reais da escola e da comunidade, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Além disso, ressalta o papel fundamental da formação para o fortalecimento do trabalho coletivo entre os professores, incentivando a colaboração e o compartilhamento de experiências como formas eficazes de aprendizagem. Sobre isso, Placco e Souza (2006, p. 38) 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.

A citação de Placco e Souza ressalta a importância dos processos formativos como espaços de interlocução e construção coletiva, nos quais os professores compartilham dúvidas, experiências, conquistas e dificuldades. Relacionando esse pensamento com a atuação da coordenadora pedagógica, evidencia-se que seu papel vai muito além do planejamento técnico ou do acompanhamento burocrático do trabalho docente.

A coordenadora pedagógica, de um modo geral, atua como mediadora e facilitadora de processos formativos significativos, criando espaços seguros e acolhedores, onde os professores se sintam à vontade para expressar suas inquietações e reflexões. Nesse sentido, espera-se que ela promova encontros formativos que valorizem o diálogo entre pares, incentivando o compartilhamento de experiências e saberes construídos na prática. Ao fazer isso, ela contribui para o fortalecimento de uma cultura colaborativa, na qual o desenvolvimento profissional se dá não apenas individualmente, mas em rede.

As possibilidades encontradas pela coordenadora do CEI pesquisado, em relação à formação docente, devem estar alinhadas à construção de um ambiente formativo que favoreça a escuta ativa, a empatia, o acolhimento e o pensamento crítico. Esses encontros tornam-se potentes quando os professores são reconhecidos como sujeitos ativos do processo, capazes de aprender com seus próprios percursos e com os de seus colegas, e não apenas como receptores

de conteúdos prontos, e reforça a ideia de que a formação precisa ser vivida coletivamente, com base na confiança, na escuta e na coautoria, o que implica uma atuação sensível, ética e intencional da coordenadora pedagógica na condução desses momentos.

Outro ponto destacado é a valorização dos espaços de reflexão crítica, nos quais os docentes possam analisar suas próprias práticas e buscar soluções criativas para os desafios enfrentados. Dessa forma, as possibilidades formativas da coordenadora pedagógica evidenciam um compromisso com a construção de um ambiente escolar dinâmico, participativo e em constante evolução, em que os docentes precisam se conscientizar e se corresponsabilizar pelo percurso formativo, assim como nos aponta Imbernón (2010, p. 55):

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.

Essa posição de Imbernón (2010, p. 55) destaca um princípio essencial da formação continuada de professores: o protagonismo docente no próprio processo formativo. Ao afirmar que é necessário “dar a palavra aos protagonistas da ação”, o autor propõe uma ruptura com padrões tradicionais de formação, centrados na transmissão unidirecional de saberes, e defende uma abordagem mais dialógica, participativa e contextualizada.

Esse entendimento reforça que os professores não devem ser apenas receptores de conteúdos externos, mas sujeitos ativos e responsáveis por sua formação, comprometidos com sua prática pedagógica e com os projetos de mudança dentro da escola. Ao se reconhecerem como protagonistas, os docentes passam a refletir criticamente sobre seu trabalho, identificar necessidades formativas reais, propor caminhos e assumir o compromisso com a transformação.

Nesse contexto, o papel da coordenadora pedagógica, de um modo geral, ganha ainda mais relevância, pois cabe a ela criar condições para que essa escuta ativa aconteça, incentivando os professores a expressarem suas vivências, desafios e propostas. Ela atua como articuladora de processos colaborativos, que respeitam a autonomia dos docentes e estimulam a corresponsabilidade pela melhoria da prática educativa e dos processos institucionais.

Além disso, o trecho sublinha a importância de que a formação não seja algo isolado da realidade escolar, mas sim inserida no cotidiano e vinculada a projetos concretos de mudança, nos quais os professores participem desde a concepção até a implementação. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e engajamento, tornando a formação mais significativa e eficaz, e aponta para uma formação emancipada, reflexiva e situada, que valoriza a experiência docente

e estimula a construção coletiva do conhecimento, com vistas à transformação da prática e da instituição como um todo.

As coordenadoras pedagógicas enfrentam diversos desafios na condução da formação permanente dos professores, um processo essencial para a melhoria contínua da prática educativa e para o desenvolvimento profissional docente. Um dos principais desafios é articular as necessidades formativas de um corpo docente heterogêneo, considerando níveis de ensino e experiências individuais dos docentes. Segundo Tardif (2002, p. 18), “[...] a formação docente deve articular teoria e prática”, o que exige da coordenadora a habilidade de planejar ações que conectem o conhecimento teórico às realidades do cotidiano escolar. Como exemplo, essa coordenadora relatou a necessidade de iniciar o módulo de estudos sobre inserção da alimentação e aleitamento materno, pois o CEI passou a receber matrículas de bebês com poucos meses de vida, sendo aberto o “B1”, faixa etária que não estavam habituados a atender. Isso gerou um desconforto na equipe, porém, com os estudos, foi possível alinhar concepções, trazer segurança para as docentes e qualificar o atendimento.

Além disso, a motivação dos professores para participar ativamente das formações é um aspecto delicado. Muitos docentes enfrentam sobrecarga de trabalho e podem demonstrar resistência à mudança. Nesse sentido, a coordenadora precisa criar estratégias que valorizem a formação contínua como um espaço de crescimento e troca, alinhado ao pensamento de Paulo Freire, para quem “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

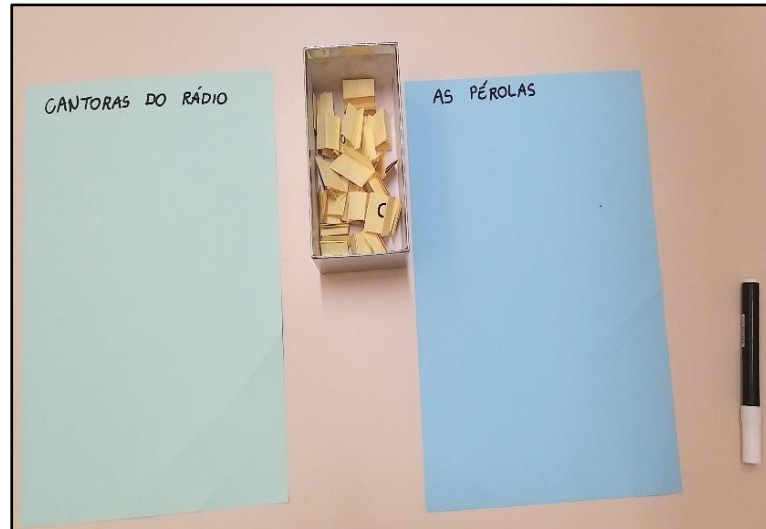
Mas eu acho que elas se envolveram bastante, assim, acho. Porque eu saía feliz, porque às vezes você vê aquele pé que o povo tá meio morrendo. Pra você que tá ali na posição de formadora, é terrível, né? E aí, mas assim, eu fiz das tripas do coração. Eu fiz o chocolate, eu cantei, eu fiz boneca, eu fiz... (trecho da transcrição da entrevista da participante Youtube)

A fala transcrita da participante revela uma preocupação explícita em captar a atenção das docentes durante as reuniões formativas, sugerindo a percepção de que seriam necessárias estratégias específicas para promover a participação e o engajamento no contexto escolar. Essa constatação leva a refletir sobre os fatores que efetivamente motivam os docentes a se envolverem ativamente em seu próprio percurso profissional e sobre as estratégias que podem ser implementadas para fomentar esse engajamento.

Durante as observações das reuniões do PEA e a partir dos registros em atas elaboradas pelas docentes, foram identificadas estratégias deliberadas pela coordenadora, com o objetivo de promover o engajamento das participantes nas reuniões formativas. No contexto da temática

de musicalização, a coordenadora recorreu a atividades lúdicas estruturadas, organizando brincadeiras competitivas em que as docentes, divididas em equipes, deveriam cantar uma música, incorporando a palavra sorteada conforme as instruções propostas.

Figura 4 - Brincadeira em equipe, durante uma reunião do PEA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A coordenadora também disponibilizou, em várias ocasiões, materiais de apoio ao trabalho docente, incluindo livros didáticos elaborados pela própria Prefeitura, bem como obras de seu acervo pessoal relacionadas ao tema, com o objetivo de ampliar o repertório do grupo e qualificar as possibilidades de planejamento pedagógico. Essa prática evidencia uma estratégia intencional de mediação do conhecimento, proporcionando subsídios teóricos e práticos que contribuem para o enriquecimento das práticas docentes e para a reflexão crítica sobre as decisões pedagógicas.

Figura 5 - Materiais de apoio, durante uma reunião do PEA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Propôs ao grupo que vivenciasse as brincadeiras como se fossem destinadas às crianças, permitindo que experimentassem o prazer e a ludicidade vivenciados pelos pequenos. Essa estratégia tinha o duplo propósito de ampliar as possibilidades de exploração pedagógica e de estimular o uso criativo e diversificado dos espaços educativos, promovendo uma compreensão mais sensível das experiências infantis e das potencialidades do ambiente escolar.

Figura 6 - Brincadeira no espaço do quiosque, durante uma reunião do PEA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Resgatou “canções de ninar”, onde uma boneca passava de colo em colo e cada docente precisava cantar uma música de memória afetiva e, em seguida, passar a boneca para o lado. Enquanto isso a coordenadora registrava os estilos musicais conhecidos pelo grupo.

Figura 7 - Roda de canção de ninar, durante uma reunião do PEA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Entre os diversos momentos planejados e implementados com o intuito de motivar as docentes a participarem dos encontros do Projeto Especial de Ação (PEA), os materiais produzidos na pesquisa evidenciam que a percepção das participantes sobre tais estratégias não foi uniforme. Observou-se que algumas docentes se envolveram ativamente, enquanto outras demonstraram pouca participação. Ressalta-se, entretanto, que uma reunião considerada “animada” não implica necessariamente engajamento profissional efetivo, nem reflexão crítica sobre a prática docente junto às crianças, evidenciando a necessidade de estratégias que promovam não apenas a participação lúdica, mas também a apropriação significativa do conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Luciene Franceschini e Marta Regina Paulo da Silva (2019), em artigo publicado na revista *Dialogia*, destacam a necessidade de uma formação docente que valorize práticas pedagógicas brincantes, reconhecendo o brincar não apenas como uma atividade lúdica, mas como um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança. Para Franceschini e Silva (2019, p. 218), é necessário pensar em “[...] uma formação docente dialógica, sendo esta uma reivindicação das professoras, de modo a construir práticas pedagógicas brincantes que primem pelas descobertas, criatividade e maravilhamento”.

Esta citação evidencia que a formação docente deve ser estruturada de maneira dialógica, permitindo a participação ativa dos professores na construção de seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Um enfoque dialógico implica que a formação não seja apenas um repasse de conteúdos, mas um espaço de reflexão, experimentação e troca entre pares, valorizando as experiências individuais e coletivas.

Ao priorizar práticas pedagógicas brincantes, a formação propõe que os educadores promovam contextos de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade e o encantamento das crianças, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Além disso, reforça a ideia de que o brincar deve ocupar um espaço central na educação infantil, sendo planejado e intencional, e não apenas um momento de lazer ou pausa das atividades “sérias”.

Dessa forma, Franceschini e Silva (2019) sugerem uma formação docente inovadora, inspirada a criar ambientes de aprendizagem ricos, nos quais as crianças possam explorar, descobrir e se desenvolver de forma integral, consolidando o brincar como prática pedagógica legítima e significativa.

Outro desafio relevante refere-se à gestão do tempo e dos recursos disponíveis para a formação docente. Frequentemente, as limitações orçamentárias e a intensidade da rotina escolar dificultam a organização de encontros formativos efetivos. Nesse contexto, a

coordenadora precisou adotar estratégias criativas na utilização dos recursos existentes e buscar parcerias que potencializassem as ações formativas. Para tanto, ela estabeleceu colaborações com especialistas, que organizaram formações dinâmicas, com o objetivo de ampliar o repertório das docentes e, conseqüentemente, qualificar sua atuação junto às crianças. Cabe destacar que a viabilização dessas iniciativas só foi possível devido ao apoio das gestoras da época, que disponibilizaram recursos financeiros para custear as atividades formativas, demonstrando a importância do respaldo institucional na promoção de processos de desenvolvimento profissional.

Isso depende muito da parceria que se estabelece entre a direção, assistência, direção e coordenação.

Então assim, tem que tá afinado porque você pode até ter o anseio, mas quem direciona verba, quem dá a palavra final é a diretora, né?

Então, assim, eu já tive diretoras que me apoiaram e já tive diretoras que eu passei o ano inteiro sem trazer ninguém por não saber como lidar com essa verba. Depois tem que prestar conta... E aí a coisa acabou não acontecendo.

Então, assim, não é fácil, tipo, é chato mesmo do ponto de vista burocrático, administrativo. Tem gente que encara e tem gente que não, né? (Registro transcrito do grupo focal, participante Youtube).

Mesmo diante de impasses administrativos, no ano de desenvolvimento da pesquisa, a coordenadora conseguiu articular duas formações com especialistas, um de musicalização e outro de recursos artísticos. Ambas correspondendo às demandas formativas da escola, porém com um olhar e contribuições específicas, conseguindo envolver a maioria dos docentes, levando-os a relatar satisfação em vivenciar tais momentos.

Quadro 15 - Relatos das docentes durante uma formação na escola

Comentários observados das docentes durante uma vivência artística
• igual às crianças, não quero mais parar; • nossa, um diferente do outro; • olha, ela leva jeito; • olha que coisa linda que vai sair o meu; • o ano que vem eu faço com as crianças; • olha que bonito, me senti uma artista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

E assim, com uma condução descontraída, as docentes foram se envolvendo e participando das propostas. Nos dias seguintes, a coordenadora continuou a temática sobre o uso de materiais artísticos com as crianças; aliás, demonstrava em cada reunião que havia se preparado e estudado para aprofundar os conceitos com o grupo.

A atualização constante da própria coordenadora é igualmente fundamental, pois ela precisa estar alinhada às novas metodologias pedagógicas, tecnologias educacionais e políticas públicas para oferecer uma formação qualificada e pertinente. Porém, quem forma esse profissional? É fundamental a autoformação, mas em se tratando de políticas públicas, o coordenador teria de ter mais preparo e segurança técnica para estar na condução formativa dos docentes, e isso não é uma prática vivenciada pela participante:

Porque, assim, essas formações têm muita função de: agora atuada é motricidade livre. Traz para você dar para as coordenadoras passarem para as professoras, para isso chegar lá nas crianças. E, muitas vezes, é desconsiderada a necessidade daquele lugar em específico. Você pega a coordenadora de tudo quanto é canto, reúne uma vez por mês... E eu sinto que tem muita necessidade, nós, quando nos encontramos, as coordenadoras, de falar: e aí, como está o seu PEA? O que você fez? O que você está fazendo em relação a isso ou aquilo...? Não se fala do nosso fazer. Não tem momento para falar do nosso fazer. E eu já escrevi isso várias vezes. O trabalho da coordenadora é muito solitário. (transcrição da entrevista com a participante Youtube).

Essa fala da coordenadora revela um formato que carrega alguns desafios pontuais, sendo que formação docente mediada por profissionais multiplicadores, embora amplamente utilizada pelas prefeituras, como estratégia para disseminar conhecimento e práticas pedagógicas, apresenta desafios significativos, que merecem reflexão crítica. A lógica de multiplicação pressupõe que um grupo de professores, formados por especialistas ou consultores, será capaz de repassar a seus pares, de forma fiel e eficaz, os conteúdos e metodologias aprendidos. No entanto, esse modelo pode revelar fragilidades importantes.

Primeiramente, há o risco de diluição do conhecimento: à medida que a informação passa de um “multiplicador” para os demais, nuances, contextualizações e práticas específicas podem ser perdidas ou distorcidas, comprometendo a fidelidade e a profundidade da formação. Além disso, nem todos os multiplicadores possuem a mesma habilidade para mediar aprendizagens, conduzir reflexões críticas ou adaptar conteúdos à realidade de suas escolas, o que pode gerar desigualdades na implementação das práticas pedagógicas.

Outro ponto de problematização refere-se à autonomia. A formação centrada em multiplicadores tende a reproduzir práticas preestabelecidas e pode limitar o espaço para a construção coletiva do conhecimento, reduzindo oportunidades de reflexão sobre a própria prática e de inovação pedagógica. Ao invés de fortalecer a capacidade crítica dos professores, há o risco de consolidar modelos rígidos de ensino, transformando a formação em um processo instrucionista e hierárquico.

Além disso, essa estratégia, muitas vezes, ignora o contexto específico de cada instituição e a diversidade de necessidades dos docentes, impondo soluções generalizadas que nem sempre dialogam com as demandas reais da escola, da turma ou da comunidade. Para que a formação docente seja efetiva, é necessário que os multiplicadores não apenas transmitam conteúdo, mas também promovam espaços de debate, problematização e experimentação, reconhecendo as singularidades de cada professor e de cada contexto escolar.

Portanto, embora os profissionais multiplicadores possam ampliar o alcance de programas de formação, é fundamental refletir criticamente sobre os limites dessa abordagem, buscando estratégias que combinem a disseminação de conhecimento com a reflexão, a adaptação e a construção coletiva, garantindo que a formação docente realmente contribua para práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Buscar sua formação e preparo para lidar com as questões que emergem do cotidiano escolar, assim como se preparar para conduzir um percurso formativo com seu grupo docente, acaba ficando a critério e interesse do profissional. Por mais que as normativas municipais busquem alinhamento das ações a serem executadas, o coordenador tem esse papel de articular as ações com as necessidades do contexto vivido, e isso requer compromisso, consciência e estudo.

Sendo assim, as possibilidades formativas da coordenadora pedagógica se desdobram em duas vertentes complementares: de um lado, o que ela espera das docentes em relação ao seu envolvimento e participação nos processos formativos conduzidos em grupo; de outro, o reconhecimento das próprias necessidades formativas no contexto do seu trabalho cotidiano. Observa-se que a coordenadora tem se empenhado em qualificar sua atuação no CEI pesquisado, buscando estratégias e alternativas que contribuam para o aprimoramento de sua prática. No entanto, ela também evidencia as fragilidades existentes na formação em serviço voltada à sua função, o que aponta para a necessidade de políticas institucionais mais consistentes que apoiem e fortaleçam o papel formador do coordenador pedagógico.

Figura 8 - Mapa mental das possibilidades formativas da coordenadora pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

6.2 Categoria 2 – As possibilidades formativas identificadas pelas docentes da escola

A formação docente configura-se como um processo contínuo, reflexivo e socialmente situado, que ultrapassa os limites da formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória profissional. Nesse percurso, as possibilidades formativas assumem um papel central, pois expressam as necessidades percebidas pelas próprias docentes frente aos desafios cotidianos da prática pedagógica, aos movimentos institucionais e às transformações sociais que atravessam o campo educacional.

Segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente está intimamente relacionado à capacidade do professor de construir saberes a partir da experiência e da reflexão crítica sobre sua atuação. As possibilidades formativas, nesse sentido, são indícios dos caminhos que as professoras identificam como necessários para o aprimoramento de suas práticas, para a reconstrução de suas identidades profissionais e para o enfrentamento das exigências que emergem no contexto escolar.

Tardif (2002), ao abordar os saberes docentes, destaca que a prática pedagógica é construída a partir de múltiplas fontes – saberes da formação, da experiência e do contexto –, sendo fundamental considerar as vozes das docentes na construção de processos formativos

significativos. Dessa forma, investigar as possibilidades formativas identificadas por professoras de uma escola não apenas valoriza sua experiência e conhecimento profissional, mas também possibilita a elaboração de propostas formativas mais coerentes com a realidade vivida no chão da escola.

No âmbito da formação continuada, Imbernón (2010) argumenta que a eficácia dos processos formativos depende diretamente do vínculo entre os conteúdos ofertados e as necessidades reais do coletivo docente. Assim, identificar e compreender as possibilidades formativas que emergem das docentes torna-se uma estratégia essencial para alinhar as políticas e práticas de formação às especificidades de cada contexto educativo, fortalecendo o engajamento e o protagonismo em seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Neste trabalho, propõe-se analisar as possibilidades formativas identificadas por docentes de uma escola de Educação Infantil, com o intuito de compreender como essas profissionais percebem sua formação atual, quais são seus anseios de aprimoramento, e de que maneira essas possibilidades se relacionam com os desafios enfrentados na prática pedagógica. A investigação parte da compreensão de que a escuta ativa e a valorização das docentes são elementos fundamentais para a construção de processos formativos significativos, emancipatórios e contextualizados.

O primeiro ponto a destacar foi a dificuldade em obter a participação do grupo de docentes na entrevista. No momento do convite, muitas evitavam o contato visual, olhando para os lados ou para baixo, demonstrando certa resistência. A coordenadora pedagógica interveio para incentivar a adesão, mas, ainda assim, o processo foi desafiador. Após insistência, apenas uma docente aceitou colaborar de imediato; posteriormente, outras duas, que haviam se ausentado no momento inicial do convite, foram contatadas e aceitaram participar.

Esse comportamento fez despertar a seguinte reflexão: o que teria levado as docentes a demonstrarem tamanha resistência? Seria a falta de tempo? O receio de se expor por meio de suas opiniões? Em conversas informais, surgiu ainda outra hipótese: a maioria parece não querer se envolver em nada que vá além do contato direto com as crianças e do cumprimento de suas “obrigações”.

Essa constatação é preocupante. Trata-se de uma categoria profissional que, idealmente, deveria estar em constante diálogo com a academia, motivada a buscar formas de qualificar a educação. Contudo, muitas vezes, o que se encontra nas escolas é um distanciamento desse propósito. Surge, então, uma questão essencial: o que realmente esperam essas docentes e quais

são suas possibilidades formativas em relação ao trabalho que desenvolvem no ambiente escolar?

No diálogo com as três participantes, os codinomes foram escolhidos livremente por elas, dentro do campo semântico relacionado às redes sociais e aos ambientes digitais. Assim, foram definidos os seguintes pseudônimos: docente 1 – **Instagram**, docente 2 – **WhatsApp** e docente 3 – **TikTok**.

Quadro 16 - Caracterização e perfil das docentes participantes da pesquisa

Participante	Codinome	Características
Docente 1 (CEI Quiosque)	Instagram	40 anos de idade; 19 anos na Educação Infantil; 16 anos no CEI Quiosque; Graduada em Pedagogia e Arte e pós-graduada em Psicopedagogia.
Docente 2 (CEI Quiosque)	WhatsApp	38 anos de idade; 13 anos na Educação Infantil; 11 anos no CEI Quiosque; Graduada em Pedagogia e cursando a pós-graduação em Psicopedagogia.
Docente 3 (CEI Quiosque)	TikTok	50 anos de idade; 33 anos na Educação Infantil; 18 anos no CEI Quiosque; Magistério, Graduada em Pedagogia e Educação Física e duas pós-graduações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Um aspecto relevante a ser destacado refere-se ao tempo de docência das educadoras no CEI Quiosque: 11, 16 e 18 anos, respectivamente. Trata-se de um período considerável, que lhes possibilitou um conhecimento aprofundado da instituição, abrangendo tanto o funcionamento cotidiano quanto as fragilidades e potencialidades do trabalho desenvolvido, inclusive no que diz respeito ao percurso formativo no PEA.

No decorrer da entrevista, ao serem questionadas sobre a avaliação desse processo formativo, conduzido pela atual coordenadora pedagógica, as participantes apresentaram as seguintes opiniões:

Quadro 17 - Fragmentos das transcrições das entrevistas com as docentes

Como você avalia o planejamento, organização e condução dos momentos formativos do CEI na figura da coordenadora pedagógica?	
Docente Instagram	“Eu acho que assim, a didática da CP, ela é boa. A gente percebe que ela tem muito conhecimento, ela é muito inteligente, então assim, ela passa de uma forma boa. A única questão que às vezes, o que eu percebo que não só eu, mas meus colegas não se agrada muito, é quando é feito de uma forma como se fosse um dever, uma lição que você tem que entregar, entendeu? Tipo, alguns assuntos. Por exemplo, ah, dia tal você tem que fazer uma apresentação aqui sobre o que eu falei. Ou dia tal você tem que entregar um portfólio sobre o tema do PEA. Ou, sabe, eu acho que tem que ser mais espontânea a nossa participação. Porque o nosso trabalho não é no PEA, você tá entendendo? Ou a gente trabalha com as crianças, então já é um negócio assim que é bem puxado, dependendo da sala que você pega, que você não tem horário nem para fazer registro. Aí você já tem que ir ou fazer fora do horário, fazer em casa, ou preparar de uma forma junto com as crianças, que também acaba prejudicando o trabalho com a criança.”
Docente WhatsApp	“Eu gosto da didática da CP, eu acho que é bem positiva, assim. Eu acho que ela consegue trazer coisas pra gente até na prática, colocando às vezes a gente pra fazer, pra participar de uma brincadeira, pra cantar uma música, trazer as coisas que a gente faz, que a gente tem dentro da sala, no PEA, eu acho que é bem interessante. Porque, às vezes, o PEA é muito... A gente teve um tema, uma vez, que era muito maçante, muita leitura, muito texto, muito cansativo. E aí, quando a gente tem um PEA mais prático, fica mais gostoso. E eu acho que ela consegue trazer isso pra gente. Entendi. Deixar o PEA fluir um pouco melhor.”
Docente TikTok	“Eu falei que eu gosto. Eu acho que ela procura inovar, ela procura diversificar as estratégias. Eu gosto. Tem a parte, às vezes, que é a parte mais maçante, mais chata que também tem que ser, né? Às vezes a gente tem que fazer leitura, mas ela procura diversificar, sim.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

De certa forma, as participantes demonstram não apreciar quando o PEA é conduzido por meio de momentos pontuais de leitura. Uma delas expressa insatisfação em ter que preparar materiais para apresentar às colegas, alegando que não há tempo suficiente dentro do horário de trabalho para tais atividades e que não concorda com essas proposições. Por outro lado, quando a condução das formações é mais lúdica e participativa, elas demonstram apreço pelo momento.

As participantes reconhecem o empenho da coordenadora, que se dedica e busca embasamento teórico para conduzir as reuniões formativas; no entanto, nem sempre o grupo se envolve de maneira efetiva nesses encontros. A seguir, apresenta-se um “desabafo” da participante **TikTok**, extraído da transcrição do grupo focal, a respeito dessas questões:

Tem o que me entristece é que mesmo se tivesse tudo isso, tem gente que ia fazer por fazer, ia ser professora por para ganhar o dinheiro simplesmente. Por mais que tenha formação, por mais que a pessoa não se envolve, não tem envolvimento e mesmo se tivesse meio período de formação, ia continuar sem envolvimento, porque parece que é dela ali. É por isso que eu não gosto, eu não tenho vontade nenhuma de ser coordenadora, de ser diretora, porque eu não sei lidar com isso, da pessoa escolher tá lá com criança e não tem envolvimento. (Transcrição da fala da participante TikTok no grupo focal).

O que atrairia um docente para o interesse formativo? Quais os motivos que desmotivam os docentes? Quais as reais possibilidades para a formação permanente? Segundo Imbernón (2009, p. 27),

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõem um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.

Surge, então, a questão: as docentes estão conseguindo relacionar a teoria com as suas práticas cotidianas? Elas percebem o valor da formação permanente para qualificar e sustentar sua atuação pedagógica? Inicialmente, a hipótese da pesquisa era de que as docentes buscavam formações externas por não encontrar, nos processos formativos internos da escola, uma estrutura adequada para seu desenvolvimento profissional. Contudo, os relatos indicam uma avaliação positiva quanto à condução e ao esforço da coordenadora, embora nem todas as educadoras do grupo se sintam contempladas.

Esse cenário sugere que o desinteresse ou a relutância em relação à formação docente pode estar relacionado à percepção – ou à falta dela – sobre os benefícios reais dessas formações, especialmente no que tange ao impacto na prática pedagógica e no aprendizado das crianças.

Outro ponto relevante refere-se à especificidade da aprendizagem em adultos. Assim como as crianças, os adultos aprendem de forma diferenciada e demonstram interesses distintos. Nesse sentido, Placco e Souza (2006, p. 86) destacam que

O aprender envolve atribuir significações e engendra relações únicas com o saber. Mobiliza experiências vividas pelo sujeito, em sua interação com outros significativos e em sua inserção no mundo. É um processo permeado por afetos, desejos, expectativas, vontades, os quais interferem na aprendizagem e também são aprendidos.

Adultos aprendem de maneiras diferentes: há aqueles que integram conhecimentos por meio da leitura, enquanto outros necessitam de estratégias alternativas para compreender o conteúdo, a ponto de conseguir transpor o conhecimento para sua prática cotidiana. Além disso, a relação entre aprendente e ensinante precisa ser permeada por afeto e vínculo, funcionando como um “fio condutor”, que potencializa a energia do aprendizado. Nesse sentido, o interesse em aprender não é um processo meramente racional ou imposto; ele emerge de motivações profundas, pessoais e emocionais, moldadas por experiências e relações significativas.

Quadro 18 - Transcrições de parte das entrevistas com as docentes

Docente Instagram	E analisando o seu percurso formativo no PEA, você considera que contribuiu para a sua qualificação profissional? “Há alguns anos eu já participei de PEAs que foram extremamente maçantes, leitura de texto e pronto. Mas de tudo a gente sempre tira alguma coisa, mesmo na leitura, a gente acaba aprendendo alguma coisa. Mas eu acredito que no decorrer do ano, do tempo, eu aprendi sim algumas coisas, principalmente em relação à Prefeitura de São Paulo.”
Docente WhatsApp	E sobre quais temas você não tinha conhecimento suficiente e foi contemplada pelas formações? Teve algum assunto que você não sabia tanto? “Eu acho que na teoria a gente sabe bastante coisa. Porque quando a gente... pelo menos quando eu comecei a assumir uma sala de B1, eu fui estudar, fui pesquisar como que funcionava, o que eu podia fazer, como que era, porque eu recebi criança de dois meses no começo do ano. Então foi bem complicado. Na teoria, a gente sabe muita coisa. A prática é que depois a gente vai... Você fala, não, a teoria assim, essa teoria aqui não dá certo, a gente tem que mudar alguma coisa.”
Docente TikTok	E analisando o seu percurso formativo no PEA? Você considera que contribuiu para a sua qualificação profissional? “[...] algo que me marcou muito no PEA, quando nós estudamos sobre o racismo, sobre preconceito que eu achava que eu sabia e, na verdade, eu tive que me... eu tive que me... tive que rever e perceber que eu não sabia nada, na verdade, né? E, assim, os estudos foram muito legais, assim, faz alguns anos já que a gente estudou. E isso eu levo sempre pra minha vida, e eu até em discussões com família, com amigos, eu sempre levo isso.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Figura 9 - Socialização no PEA sobre relações raciais



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

As participantes relatam que, de alguma forma, aprenderam algo significativo durante as formações e, ao serem questionadas, conseguiram identificar conteúdos que lhes fizeram sentido, conectando-se com os momentos que vivenciaram. Cada docente destacou aspectos distintos: a primeira ressaltou a leitura, mencionando o gosto que sempre teve por esse recurso; a segunda evidenciou sua necessidade específica de aprofundamento, buscando mais informações sobre o tema; e a terceira foi impactada por uma formação que provocou mudanças em sua compreensão sobre o assunto. Esses relatos indicam que, para que haja aprendizagem efetiva, é necessário que o conteúdo faça sentido para o participante.

As participantes também apresentaram conhecimentos prévios sobre determinados temas, que, durante as reuniões formativas, nem sempre foram considerados – seja por não serem expressos ou por razões que demandam investigação mais aprofundada, como, por exemplo, a musicalização; inclusive uma das participantes da pesquisa canta e toca instrumentos de corda e essa informação não foi evidenciada durante as formações com o grupo docente.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância de participar das formações no coletivo. Nesse sentido, uma fala da docente **TikTok**, registrada no grupo focal, evidencia a força do trabalho coletivo na viabilização e no engajamento nas reuniões formativas:

Acho, né, que o PEA já é muito respeitado pelo grupo e foi sendo... já tiveram momentos que tinha muitos informes, aí o grupo disse:
- opa! o grupo acabou gritando, né...
- ó, tá muito tempo, eh muito informe...
(Transcrição da fala da docente TikTok no grupo focal).

Outras falas que evidenciam esse coletivo:

O grupo sugere temas, e aí depois, dentro desses temas, a gente faz a votação para escolher o tema que vai ser decidido.
A gente traz o que a gente já sabia por já ter praticado na sala.

E compartilha com o grupo.
(Transcrição das falas da docente Youtube).

Figura 10 - Imagens durante as reuniões do PEA



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Isso revela que a constituição de uma cultura de grupo no espaço escolar dá-se como elemento essencial para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas. Quando as formações são vivenciadas de modo coletivo, instauram-se processos de troca que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos, possibilitando o compartilhamento de saberes experienciais, a reflexão crítica sobre as práticas e a construção de sentidos comuns. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 14) ressalta que o desenvolvimento profissional docente se fortalece na interação e na partilha, uma vez que “[...] ninguém se forma sozinho, nós nos formamos na troca com os outros, na partilha das práticas”.

De forma convergente, Tardif (2014) evidencia que os saberes docentes são historicamente construídos e socialmente compartilhados, sendo a interação entre pares

condição para sua ampliação e ressignificação. Assim, o grupo de docentes deixa de ser um conjunto de indivíduos isolados, para se configurar como uma comunidade de aprendizagem, em que a colaboração, o diálogo e a escuta mútua favorecem não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a consolidação de um ambiente escolar mais integrado e comprometido com a qualidade da educação.

Durante o período da pesquisa, houve a participação de especialistas contratados pela gestão do CEI para contribuírem nas reuniões formativas e isso foi muito bem avaliado pelas docentes entrevistadas:

Quadro 19 - Transcrições de parte das entrevistas com as docentes

Docente Instagram	“Eu acho muito bom, normalmente eles são especialistas no assunto, então acaba tendo uma abordagem bem prática, bem formativa, bem diferente, E normalmente chama bastante a atenção da gente. É chamativo, a gente consegue... presta atenção, né?”
Docente WhatsApp	“A questão de instrumentos, até de fazer instrumentos pra trabalhar com as crianças. As músicas que ele trouxe que a gente não conhecia. O ano retrasado, a Pagu, que é fotógrafa. Ela ensinou a gente a tirar foto das crianças, como que a gente tira uma foto boa das atividades. Às vezes você tá tirando foto, tá linda a atividade, se você tirar foto não fica legal. Aí ela ensinou como a gente fazer uma foto melhor. Eu acho que são sempre coisas que vão acrescentando na nossa prática.”
Docente TikTok	“Olha, a de artes é legal. Ela é uma pessoa bem animada, assim, é legal. Mas o de música, que é o Medrado, é muito gostoso. Ele abre um leque de possibilidades, de materiais que a gente pode construir para trabalhar a linguagem musical. E a gente acaba revisitando umas coisas que a gente esqueceu. Então, para mim, a presença dele é sempre muito legal.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A presença de especialistas nas reuniões formativas da escola desempenhou um papel crucial na qualificação das práticas pedagógicas, ao promover a articulação entre os saberes e as possibilidades das docentes, proporcionando repertório para o trabalho com as crianças. Segundo Imbernón (2009), a formação docente só se efetiva quando os professores percebem o impacto concreto das aprendizagens em sua prática e no desenvolvimento dos estudantes, sendo os especialistas capazes de fornecer subsídios práticos que possibilitam essa transposição. Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são historicamente construídos e socialmente compartilhados, e a interação com especialistas amplia o repertório de estratégias pedagógicas e fortalece a autonomia profissional. Além disso, Nóvoa (1992) destaca que a reflexão crítica sobre a prática é potencializada quando se estabelece um diálogo entre o professor e profissionais com conhecimentos específicos, favorecendo a construção coletiva de saberes e a consolidação de uma cultura de aprendizagem colaborativa dentro da escola.

Vale destacar que esses profissionais foram contratados com recursos financeiros da própria instituição, destinados especificamente ao desenvolvimento de ações formativas, conforme previsto em sua gestão orçamentária. Os encontros foram cuidadosamente planejados e articulados pela equipe gestora, de modo a garantir coerência entre as atividades propostas e as demandas formativas identificadas no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA). Essa articulação antecipada permitiu que as formações não se configurassem como eventos isolados, mas como parte de um percurso contínuo de desenvolvimento profissional, alinhado às necessidades concretas da prática docente e aos objetivos institucionais de aprimoramento pedagógico. Assim, observa-se uma intencionalidade formativa que busca integrar teoria e prática, promovendo espaços de reflexão coletiva e fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e equipe gestora.

Figura 11 - Formação em reunião pedagógica com especialista de Música



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 12 - Formação em reunião pedagógica com especialista de Arte



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Para além das contribuições diretas das formações em suas práticas cotidianas, as docentes também manifestaram expectativas relacionadas à progressão funcional, decorrente dos certificados acumulados ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa percepção levanta uma questão relevante: os docentes buscam formação para efetivamente se profissionalizar e aprimorar sua prática pedagógica ou procuram as certificações principalmente pelos benefícios institucionais e financeiros que estas podem proporcionar? Essa indagação remete reflexão sobre motivação intrínseca versus extrínseca na aprendizagem adulta, tema amplamente discutido na literatura sobre formação continuada. Conforme Placco e Souza (2006), o aprendizado adulto está fortemente associado a interesses pessoais, experiências prévias e necessidades percebidas, sendo que a eficácia de qualquer processo formativo depende do alinhamento entre os conteúdos oferecidos e os significados que estes assumem para os profissionais em seu contexto de trabalho. Nesse sentido, compreender as motivações que levam os docentes a participar de formações é crucial para o planejamento de programas que promovam tanto o desenvolvimento profissional quanto a melhoria efetiva da prática pedagógica.

Quadro 20 - Fragmentos das transcrições das entrevistas com as docentes

Docente Instagram	“E cursos que eu posso estar fazendo, eu vou atrás, sim. Até para melhorar a questão da evolução funcional, pontuação, tudo isso é válido, conta, né? Então, no decorrer do ano, eu procurei, sim.”
Docente Youtube	“Tem alguns que são relacionados à educação e tem alguns que não são, que a gente faz mais por conta da pontuação da evolução, que não são... que são de temas diferentes.”
Docente TikTok em outro momento da sua carreira	“Eu participava, e eu vou dizer que eu estou muito cansada. Eu parei de participar, não tenho vontade mais de participar de nada. Eu estou com 33 anos já de profissão e acho que eu estou numa fase meio assim, desanimada pra esse tipo de coisa... Eu gosto muito da sala de aula, adoro.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Enquanto há oportunidade de progressão financeira, as docentes tendem, naturalmente, a aproveitá-la. No entanto, conforme relatado pela participante Instagram, sempre há aprendizado a ser extraído das formações, independentemente da motivação inicial, considerando-se tanto o percurso profissional quanto a maturidade adquirida ao longo da carreira.

Então assim, acho que passados quase 20 anos eu aprendi muita coisa. No começo eu não tinha... quando eu entrei na prefeitura eu não tinha noção de praticamente nada, eu só ficava lá com as crianças. E hoje eu consigo perceber que muitas coisas que eu

fazia ou deixava de fazer eu não tinha uma intenção, não era nada intencional. Hoje eu vejo que mudou muito até o meu olhar em relação a cada criança. Acho que a experiência também faz isso. (Docente Instagram).

As participantes também expressaram expectativas relacionadas a condições concretas de trabalho, evidenciando que a efetividade das formações docentes não depende apenas do conteúdo oferecido, mas também do contexto em que a prática pedagógica se desenvolve. Entre essas expectativas, destacam-se: a possibilidade de olhar atentamente para o cotidiano escolar; a garantia de condições adequadas para o exercício de suas funções; o respeito e valorização de seu trabalho; e a presença de crianças cujas demandas e comportamentos desafiadores podem, em alguns casos, dificultar a prática dos conhecimentos adquiridos nas formações.

Tais considerações reforçam a perspectiva de que a aprendizagem docente é indissociável do ambiente escolar e das condições institucionais, sendo necessário compreender a formação permanente como parte de um processo integrado que envolve tanto o desenvolvimento profissional quanto a organização do trabalho e o apoio institucional (Imbernón, 2009; Nóvoa, 1992). Segue mapa mental, evidenciando esses pontos que foram levantados nesta análise:

Figura 13 - Mapa mental das possibilidades formativas das docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Em síntese, os achados indicam que as possibilidades das docentes em relação à formação permanente transcendem a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, envolvendo também aspectos relacionados à valorização profissional, condições de trabalho adequadas e a possibilidade de efetivamente aplicar os aprendizados no cotidiano escolar.

Com base nas análises dos dados produzidos, observa-se que, para além do interesse em certificações ou progressão funcional, há uma busca por experiências formativas significativas, que dialoguem com sua prática, respeitem sua trajetória e contemplem a complexidade das demandas presentes no CEI, visto isso nos relatos das docentes durante a pesquisa. Dessa forma, a formação contínua deve ser compreendida não apenas como instrumento de atualização pedagógica, mas também como espaço de construção coletiva, reflexão crítica e fortalecimento do vínculo entre profissionais e instituição, fatores essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade (Imbernón, 2009; Placco; Souza, 2006; Nóvoa, 1992).

6.3 Categoria 3 – As possibilidades formativas das docentes em ambientes virtuais

A formação docente no contexto contemporâneo tem sido atravessada por transformações significativas, especialmente impulsionadas pela incorporação de tecnologias digitais e pela expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse cenário, emergem novas demandas formativas que desafiam os(as) docentes a repensarem suas práticas pedagógicas, seus modos de interação com as crianças e suas concepções sobre ensino e aprendizagem. As possibilidades formativas em ambientes virtuais refletem, portanto, não apenas o desejo de apropriação de recursos tecnológicos, mas também a busca por sentido, pertencimento e eficácia no exercício da docência mediada pelas tecnologias.

A pandemia de covid-19 evidenciou e acelerou esses processos, tornando o uso de plataformas digitais uma exigência cotidiana e não mais uma escolha opcional. Tal mudança revelou disparidades na formação dos(as) docentes, bem como distintas percepções quanto às suas necessidades formativas frente ao ensino remoto e híbrido. Neste sentido, compreender as possibilidades que os(as) docentes têm em relação à sua formação em ambientes virtuais torna-se fundamental para o planejamento de políticas e práticas formativas mais coerentes, contextualizadas e significativas.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve estar ancorada na realidade profissional e nas necessidades percebidas pelos(as) próprios(as) docentes, o que exige escuta ativa e participação efetiva na construção dos itinerários formativos. Da mesma forma, autores

como Moran (2015) e Kenski (2012) enfatizam a importância de práticas formativas que articulem competências pedagógicas e tecnológicas, capazes de promover não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também sua integração crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem.

As possibilidades formativas em ambientes virtuais abrangem, assim, uma variedade de dimensões: o desejo por domínio técnico de ferramentas educacionais, a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas à mediação digital, a busca por autonomia na utilização de recursos e o fortalecimento da identidade profissional no ciberespaço. Compreender essas expectativas é um passo essencial para o desenvolvimento de formações que realmente façam sentido para os(as) docentes, respeitando suas trajetórias, contextos e desafios cotidianos.

Diante disso, esta análise propõe-se a investigar as possibilidades formativas dos(as) docentes em relação aos ambientes virtuais, buscando compreender como tais possibilidades se constituem, quais elementos as influenciam e de que forma elas podem subsidiar práticas formativas mais efetivas e dialógicas. Trata-se de uma reflexão que assume a formação docente como um processo dinâmico, situado e contínuo, que demanda escuta, diálogo e reconhecimento da complexidade que caracteriza o fazer pedagógico na contemporaneidade.

As entrevistas e os diálogos realizados no grupo focal evidenciam a expansão do alcance desse tipo de formação entre os educadores. Esse fenômeno pode ser explicado, em parte, pela acessibilidade e pela praticidade dos dispositivos eletrônicos, em especial o telefone celular, que potencializa o acesso rápido a conteúdos diversificados e pedagogicamente relevantes. Tal dinâmica sugere uma ressignificação dos processos formativos, na medida em que a tecnologia se consolida como mediadora no desenvolvimento profissional docente.

Porque hoje em dia todo mundo tem um celular na mão. Então as pessoas vão se atualizando na forma de ganhar dinheiro, tanto os formadores, porque facilita pra nós, que estamos querendo ter uma informação que eles podem dar... então todo mundo tem um celular. (Transcrição da fala da participante Instagram).

A fala da participante evidencia a centralidade do telefone celular como ferramenta de mediação no processo de formação permanente. Ao destacar que “todo mundo tem um celular na mão”, a interlocutora aponta para a universalização desse dispositivo, o que o transforma em um recurso acessível para a atualização profissional. Além disso, a menção à “forma de ganhar dinheiro” sugere que a circulação de informações e conhecimentos não se limita à dimensão pedagógica, mas também se conecta a lógicas de mercado, nas quais os formadores encontram oportunidades de atuação e monetização de saberes. Nesse sentido, o celular se configura não

apenas como um meio de acesso rápido e constante à informação, mas também como um elemento que reconfigura as dinâmicas de produção, consumo e distribuição do conhecimento no campo educacional, evidenciando o entrelaçamento entre formação docente e economia digital.

Um aspecto relevante, já mencionado anteriormente, refere-se ao fato de que o docente tende a buscar conteúdos que, de alguma maneira, despertem seu interesse. Nesse processo, os veículos tecnológicos desempenham papel central, uma vez que os algoritmos das plataformas digitais realizam o filtro e seleção desses interesses, devolvendo-os ao usuário na forma de convites frequentes para aprofundamento. Tal dinâmica não apenas favorece o engajamento do educador em temáticas específicas, mas também revela a lógica mercadológica que estrutura esses mecanismos, visto que o acesso e o consumo desses materiais contribuem para a geração de renda dos produtores de conteúdo veiculados em rede.

As docentes participantes demonstraram interesses distintos na busca dessas formações. Vale a pena trazer esse comparativo das respostas nas entrevistas.

Quadro 21 - Transcrições das falas das docentes participantes

Para além do que a Escola/DRE/SME oferecem de formação continuada em serviço, você busca em outras fontes, especificamente em redes sociais, processos formativos para a transformação da sua prática? Comente sobre?	
Docente Instagram	“Mais que nem o curso sobre contação de história, eu peguei numa rede social. Uma moça que eu achei bem interessante. Eu gosto do jeito que ela lida com a questão da leitura, os livros que ela seleciona. E aí eu fiz o curso, achei muito legal, bem interessante, me ajudou bastante mesmo na minha prática. E eu vejo também Instagram, eu vejo bastante vídeos curtos que mostram no Instagram de educação. Então, tem bastante sugestões de atividades. Então, se às vezes está dentro daquilo que a gente quer para as nossas crianças, para a faixa etária que eu trabalho.”
Docente WhatsApp	“No YouTube tem uns formadores que são bem legais. Eu sempre assistia. No Instagram também tem bastante. Tem alguns que eu sigo. Até hoje que eu tô sempre pegando umas dicas.”
Docente TikTok	“[...] eu vejo vários vídeos sobre autismo, eu vi um vídeo ontem sobre como neném se sente, que às vezes a gente considera muito o nosso sentimento... Ah, eu estou me sentindo sozinha, vou conversar com a minha amiga, com a minha parceira, preciso de uma companhia. E às vezes a gente não considera a necessidade da criança. De um abraço, de quando ela faz alguma coisa errada, que ela chora, se magoa. Quando a gente chora, se magoa, a gente faz coisa errada, a gente fica triste. A gente procura se aconselhar com uma amiga, né? E a criança, às vezes, a gente não é tão tolerante com a criança como a gente é com a gente mesmo. Então eu vi um vídeo sobre isso ontem. Eu gosto de ver sobre TOD, essas mais na prática.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As três falas analisadas evidenciam a centralidade das redes sociais como espaços alternativos e acessíveis de autoformação docente, mas cada plataforma se apresenta com características próprias, que moldam a experiência formativa.

A participante **Instagram** destaca a rede como um espaço de curadoria de práticas pedagógicas, valorizando conteúdos curtos, sugestões de atividades e cursos vinculados a perfis de educadores ou especialistas. O foco recai sobre a aplicabilidade imediata dos materiais na prática docente, sobretudo na seleção de livros e no desenvolvimento de atividades voltadas à faixa etária com a qual atua. Assim, o Instagram se configura como um espaço de inspiração e atualização rápida, fortemente marcado pela visualidade e pela objetividade dos conteúdos.

Já a fala da participante **WhatsApp** reforça a presença de “formadores” que assumem um papel de referência para os docentes. Diferente do Instagram, o YouTube é descrito como um repositório de vídeos mais extensos e aprofundados, nos quais os educadores encontram dicas e orientações que podem ser revisitadas ao longo do tempo. A plataforma, portanto, cumpre a função de biblioteca audiovisual, combinando entretenimento e aprofundamento, e sendo reconhecida como fonte de acompanhamento contínuo.

Por sua vez, a participante **TikTok** atribui à rede um caráter mais reflexivo e voltado às questões socioemocionais e relacionais, como no caso dos vídeos sobre autismo, desenvolvimento infantil e necessidades afetivas das crianças. Diferentemente da Instagram e da YouTube, a TikTok surge como espaço de sensibilização, capaz de provocar deslocamentos de olhar sobre a prática pedagógica, a partir de narrativas breves, mas emocionalmente impactantes.

Esse comparativo revela que os educadores transitam entre diferentes redes sociais, de acordo com suas necessidades formativas, demonstrando uma apropriação híbrida e multimodal das tecnologias digitais para seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à contribuição desses formatos para a conciliação dos horários de estudo. A flexibilidade temporal, possibilitada pelas plataformas digitais, permite que os educadores organizem suas formações de acordo com suas próprias rotinas, conciliando o aprendizado com as múltiplas demandas impostas pela vida contemporânea, marcada pela intensidade do trabalho, pela sobrecarga de tarefas e pela escassez de tempo. Nesse sentido, tais formatos não apenas ampliam o acesso à formação permanente, mas também promovem uma forma de personalização do processo formativo, na medida em que cada sujeito pode adequar seus momentos de estudo às suas condições reais de disponibilidade.

Quadro 22 - Transcrição da fala de uma das participantes no grupo focal

Pergunta: E vocês, meninas, o que vocês acham que é bom e o que é ruim desses formatos de formação presencial e online?

Participante Instagram respondendo sobre o formato online:

Eu acho que o que é bom é a questão de você tá em qualquer lugar, você pode ouvir gente que está longe, que você talvez não teria condições encontrar;
 Eu também acho bom essa questão do... dependendo do formato do curso, né, do tempo que você tem para fazer;
 Porque não é sempre que a gente tem horário disponível, né?
 Quem tem dois cargos, filho, família, sabe que não é sempre;
 Então, às vezes eu tô no carro e tô ouvindo alguma coisa que eu acho interessante, entendeu?
 Então, dependendo do formato do curso, eu acho bacana por conta disso, né? Questão do tempo;
 Então, eu acho que é uma vantagem, dependendo do curso que você faz, eu acho que os materiais disponibilizados é bacana;
 Aí você tipo te inspira para alguma coisa;
 Eu acho legal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A fala da participante evidencia aspectos significativos sobre as percepções docentes em relação à formação online, ressaltando a flexibilidade de tempo e espaço como uma das principais vantagens dessa modalidade. Ao afirmar que “pode estar em qualquer lugar” e ainda participar de atividades formativas, a docente demonstra reconhecer o potencial das tecnologias digitais para democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional. Essa perspectiva está em consonância com o que Moran (2015) descreve como a emergência de novos formatos de aprendizagem mediados pela tecnologia, capazes de integrar estudo e cotidiano de forma mais fluida e adaptável.

Contudo, a mesma fala revela contradições importantes. Ao mencionar as dificuldades em conciliar a formação com a rotina (“quem tem dois cargos, filho, família, sabe que não é sempre”), a professora explicita a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de responsabilidades que caracterizam a profissão docente. Nessa perspectiva, o formato online surge não apenas como uma oportunidade de formação, mas também como uma estratégia de sobrevivência profissional, ajustada às condições precárias de tempo e energia disponíveis. Esse cenário remete ao que Tardif (2002) identifica como a fragmentação do trabalho docente e a consequente dificuldade de construção de saberes profissionais de forma coletiva e reflexiva.

A participante também destaca o caráter “inspirador” das formações online (“os materiais disponibilizados são bacanas, te inspiram para alguma coisa”), o que sugere o valor simbólico da formação como espaço de motivação e renovação. No entanto, ao condicionar essa experiência ao “formato do curso” e ao “tempo que se tem para fazer”, evidencia-se uma

dependência do design pedagógico e das condições materiais para que a formação realmente promova aprendizagens significativas. Como aponta Imbernón (2010), a formação docente não deve se limitar à aquisição de informações ou técnicas, mas constituir-se como um processo dialógico e reflexivo, que permita ao professor ressignificar suas práticas e construir sentido em sua trajetória profissional.

Além disso, a fala da participante pode ser interpretada sob a ótica freiriana, na medida em que traz à tona a necessidade de humanização e diálogo na formação. Para Freire (1996), formar-se é um ato de reflexão crítica sobre a prática, e não apenas de consumo de conteúdos. Assim, quando a formação online se reduz a atividades automáticas e descontextualizadas, perde-se a dimensão de práxis e de construção coletiva do saber, elementos fundamentais da formação emancipadora.

A experiência relatada revela o desafio contemporâneo da formação docente em tempos digitais, marcado pela tensão entre a autonomia individual e a solidão profissional. Embora o formato online amplie o acesso e promova a conectividade entre educadores de diferentes regiões, como a participante observa, também pode reforçar processos de individualização e isolamento, se não for acompanhado por estratégias de interação, escuta e construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, como defende Nóvoa (2009), é imprescindível que as políticas de formação continuada privilegiem a dimensão coletiva da profissão docente, criando espaços de diálogo, partilha e coautoria, de modo que a formação seja, de fato, um ato de fortalecimento da identidade e da autonomia profissional.

Embora os meios digitais tenham ampliado significativamente as possibilidades de acesso à formação, é necessário reconhecer os perigos e fragilidades que permeiam esse tipo de prática. Uma das principais limitações diz respeito à qualidade e à confiabilidade dos conteúdos disponíveis, uma vez que grande parte do material compartilhado em plataformas digitais não passa por processos rigorosos de validação científica ou pedagógica, o que pode levar à disseminação de informações superficiais, fragmentadas ou até equivocadas.

Outro ponto crítico refere-se à mercantilização da formação, já que muitos cursos, oficinas e conteúdos veiculados nas redes sociais estão inseridos em uma lógica de mercado, priorizando a atratividade e a visibilidade em detrimento da profundidade teórica e metodológica. Essa dinâmica pode transformar a formação em um produto de consumo rápido, mais voltado ao engajamento digital do que à efetiva qualificação docente.

Além disso, destaca-se a fragilidade ligada à ausência de acompanhamento pedagógico e reflexão crítica, fatores essenciais em processos de desenvolvimento profissional. A aprendizagem mediada por vídeos curtos, postagens ou cursos fragmentados tende a privilegiar

práticas imediatistas e pragmáticas, mas nem sempre garante um espaço de debate, problematização e construção coletiva do conhecimento.

A própria Prefeitura, ela faz as coisas de um jeito que ela potencializa a existência desses cursos que muitas vezes são de qualidade duvidosa...
(Transcrição da fala da participante Comunidade).

Portanto, deve-se considerar também os riscos da sobrecarga informacional e da dependência algorítmica, uma vez que os mecanismos de recomendação das plataformas direcionam o acesso a determinados conteúdos, limitando a diversidade de perspectivas e restringindo a autonomia do educador em seu processo formativo. Nesse sentido, as formações digitais, embora representem um avanço, exigem uma postura crítica e reflexiva, para que possam, de fato, contribuir para o fortalecimento da prática docente e não apenas reproduzir normas superficiais de atualização profissional.

As participantes também manifestam preocupações relacionadas à evolução funcional na carreira docente, reconhecendo que a obtenção de certificados desempenha um papel importante no processo de qualificação profissional e na valorização institucional de seus percursos formativos. No entanto, há uma inquietação acerca do lugar e do sentido atribuído a esses certificados: até que ponto eles, de fato, representam aprendizagem significativa ou se configuram apenas como instrumentos burocráticos para ascensão profissional. Essa ambiguidade evidencia um dilema presente na formação permanente contemporânea, em que a busca por reconhecimento formal, traduzida em documentos e títulos, convive com a necessidade de uma formação que seja efetivamente transformadora, crítica e conectada às demandas reais da prática pedagógica.

Neste contexto, torna-se fundamental problematizar a centralidade do certificado como único indicador de qualificação, refletindo sobre os riscos de se reduzir a formação a uma exigência administrativa, esvaziada de intencionalidade educativa e de impacto sobre a prática docente, proliferando a chamada *fábrica de certificados* no campo da formação docente digital. Com a crescente demanda por comprovação de horas de estudo e atualização profissional, multiplicam-se ofertas de cursos de curta duração, muitas vezes estruturados de forma superficial, cujo principal atrativo não é a qualidade formativa, mas a emissão de certificados em larga escala.

Esse fenômeno revela uma contradição importante: ao mesmo tempo em que a certificação é um requisito legítimo para progressão na carreira e valorização docente, o excesso de cursos, voltados apenas para a emissão de documentos, tende a esvaziar o processo formativo de seu caráter reflexivo e crítico. A lógica mercantil que sustenta esse formato privilegia a

quantidade em detrimento da qualidade, reforçando uma cultura de acúmulo de certificados como capital simbólico, mas nem sempre acompanhada de efetiva aprendizagem (Belloni, 2009).

Além disso, a fábrica de certificados contribui para a banalização da formação permanente, reduzindo-a a um requisito burocrático e enfraquecendo seu potencial de transformação da prática pedagógica. Nesse cenário, corre-se o risco de que a formação se torne um fim em si mesma, desvinculada das reais necessidades dos educadores e dos contextos escolares nos quais estão inseridos.

A lógica da fábrica de certificados se conecta diretamente às fragilidades da autoformação mediada por redes sociais, uma vez que ambos os fenômenos revelam uma tendência de superficialização do processo formativo docente. Nas redes, a ênfase em conteúdos rápidos, fragmentados e orientados pelos algoritmos privilegia a praticidade e a aplicabilidade imediata, mas nem sempre promove aprofundamento teórico ou reflexão crítica. De modo semelhante, os cursos que se limitam à emissão de certificados priorizam o reconhecimento formal em detrimento da qualidade da aprendizagem. Em ambos os casos, corre-se o risco de reduzir a formação permanente a uma lógica de consumo – seja de vídeos curtos e sugestões pedagógicas, seja de documentos comprobatórios – em vez de consolidá-la como um espaço de desenvolvimento profissional consistente, crítico e transformador.

Não se pode negar que o ambiente virtual apresenta-se como um espaço altamente atrativo para os educadores, tanto pela acessibilidade financeira – muitas vezes com custos reduzidos ou até gratuitos – quanto pela ampla oferta de conteúdos disponíveis. As plataformas digitais fornecem ideias rápidas, práticas e diversificadas, capazes de inspirar o trabalho pedagógico e de atender, em certa medida, às demandas cotidianas da sala de aula. Essa multiplicidade de possibilidades constitui um recurso valioso para a formação docente, sobretudo em contextos marcados pela escassez de tempo e pela necessidade de atualização constante.

Entretanto, é importante reconhecer que esse caráter dinâmico e acessível também traz consigo fragilidades, como a superficialidade de determinados conteúdos, a ausência de fundamentação teórica consistente e o risco de reduzir a formação continuada a um consumo imediato de informações. Assim, o desafio que se coloca é o de encontrar um equilíbrio entre a riqueza de inspirações oferecidas pelo ambiente virtual e a necessidade de processos formativos mais aprofundados, reflexivos e articulados às reais demandas da profissão docente.

Figura 14 – Mapa mental das possibilidades formativas das docentes em ambientes virtuais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

6.4 Categoria 4 – Movimento nas redes sociais para captar docentes em busca de formação

No cenário atual da educação infantil, o uso das redes sociais como estratégia para captar docentes interessados em formação permanente tem se mostrado uma prática emergente e relevante. Este movimento reflete a crescente demanda por qualificação específica na área, uma vez que os profissionais da educação infantil enfrentam desafios singulares, relacionados ao desenvolvimento integral das crianças, à diversidade cultural e às políticas públicas educacionais vigentes.

As redes sociais constituem ambientes propícios para a divulgação de cursos, palestras, oficinas e programas de formação que visam aprimorar as práticas pedagógicas no atendimento à primeira infância. Além disso, tais plataformas permitem a construção de comunidades virtuais de aprendizagem, onde educadores compartilham saberes, experiências e reflexões sobre o fazer docente na educação infantil, fomentando uma cultura colaborativa e participativa.

Por meio de estratégias comunicativas alinhadas às características das redes sociais, como conteúdos audiovisuais, transmissões ao vivo, grupos temáticos e depoimentos de educadores formados, as instituições conseguem ampliar seu alcance e engajar docentes que buscam atualização contínua e aprofundamento teórico-prático. A segmentação e a personalização das campanhas, facilitadas pelas ferramentas digitais, garantem a aproximação com públicos específicos, respeitando as necessidades e os interesses dos profissionais da educação infantil.

Contudo, esse movimento também impõe desafios importantes, tais como a necessidade de assegurar a qualidade e a pertinência das formações ofertadas, bem como a verificação da legitimidade das instituições que atuam na divulgação. Ademais, é imprescindível que as propostas formativas estejam em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, valorizando as especificidades desse campo e promovendo práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas e contextualizadas.

Portanto, a mobilização nas redes sociais para captar docentes em busca de formação na educação infantil revela-se como um fenômeno dinâmico, que potencializa o acesso à qualificação profissional, ao mesmo tempo em que requer uma postura crítica quanto à efetividade dos processos comunicacionais e pedagógicos. Essa convergência entre tecnologia, comunicação e educação infantil pode contribuir significativamente para a valorização e o fortalecimento do trabalho docente nessa etapa da educação.

Praticamente, aqueles que coordenam os trabalhos realizados em ambientes virtuais voltados à formação de educadores são, em grande parte, os próprios docentes que se destacaram em suas práticas pedagógicas ou que encontraram estratégias para gerar recursos financeiros a partir desses serviços. Esses profissionais possuem um conhecimento aprofundado sobre as necessidades e demandas de seus pares, o que favorece a condução e a relevância das ações formativas oferecidas. Além disso, a habilidade no manuseio de dispositivos eletrônicos e a familiaridade com ferramentas digitais conferem-lhes agilidade e autonomia na produção e disseminação de conteúdos, tornando possível adaptar os materiais às demandas contemporâneas da educação. Essa conjugação de experiência prática, percepção das necessidades do público e domínio tecnológico evidencia um perfil híbrido de educador-formador, capaz de operar simultaneamente nas dimensões pedagógica, social e tecnológica do processo formativo.

Ao perguntar para a formadora de redes sociais, cujo codinome é **Comunidade**, como escolhe os temas de suas formações, foram levantadas as seguintes respostas:

Quadro 23 - Compilado das respostas na entrevista

Como determina as temáticas para produzir materiais para as formações em formatos digitais?
O olhar para as “dores” dos docentes, pontos que não são trabalhados nas escolas; Pesquisa de assuntos com maior índice de pesquisa em sites de busca; Com base nos diálogos com os profissionais que acompanha no cotidiano; Lança aulas abertas e verifica a procura para determinado tema de estudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os dados indicam que a determinação das temáticas para a produção de materiais em formatos digitais segue uma lógica múltipla, articulando tanto as demandas percebidas no cotidiano dos educadores quanto os interesses expressos pelo público virtual. Primeiramente, observa-se a atenção às “dores” dos docentes, ou seja, aos aspectos e lacunas não abordados no contexto escolar, evidenciando uma postura sensível às necessidades reais da prática pedagógica. Em paralelo, a escolha de temas também se fundamenta em indicadores de interesses mais amplos, como pesquisas de maior incidência em mecanismos de busca e diálogos com profissionais acompanhados ao longo do cotidiano. Por fim, estratégias experimentais, como o lançamento de aulas abertas para verificar a procura por determinados conteúdos, permitem ajustar a oferta formativa de acordo com o engajamento observado. Esses procedimentos revelam um processo híbrido de curadoria de conteúdos, que combina percepção qualitativa, análise de dados quantitativos e testes de aceitação, evidenciando a complexidade e a intencionalidade na produção de formações digitais para educadores.

Quadro 24 - Compilado das respostas na entrevista

E quais meios utiliza para realizar a captação de educadores para suas formações em ambientes digitais?
Uso de técnicas de venda/divulgação; Oferecer aulas gratuito como estratégia para convidar para as demais pagas; Ter “laboratório” de casos reais para compartilhar; Oferta do certificado reconhecido pelo MEC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os dados indicam que a captação de educadores para formações em ambientes digitais combina estratégias de marketing, experimentação pedagógica e reconhecimento formal. Entre as técnicas utilizadas, destacam-se ações de divulgação e venda, bem como a oferta de aulas gratuitas, como estratégia para atrair o público e incentivá-lo a participar de cursos pagos. Além disso, a criação de “laboratórios” de casos reais permite compartilhar experiências concretas e relevantes, tornando o processo de aprendizagem mais próximo da prática docente. Por fim, a

oferta de certificados reconhecidos pelo MEC confere legitimidade institucional às formações, funcionando como um atrativo adicional para os profissionais que buscam tanto aprimoramento quanto validação formal de suas horas de estudo. Essa combinação de estratégias revela uma abordagem híbrida que articula marketing, prática pedagógica e credibilidade oficial, permitindo alcançar e engajar educadores de forma eficaz nos ambientes digitais.

Surge, ainda, a questão de que muitos educadores e gestores demonstram carência de espaços para conversas, diálogos e trocas de práticas pedagógicas. Nesse contexto, encontram apoio nos chamados “grupos de aprendizagem”, que vêm se consolidando em ambientes virtuais e promovendo a construção de um espaço mútuo de aprendizado e fortalecimento profissional. Esses grupos funcionam como verdadeiras comunidades de prática, nas quais os participantes compartilham experiências, refletem sobre suas ações e buscam ressignificar a prática educativa, especialmente na Educação Infantil. Como aponta Freire (2019, p. 52), “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, reforçando a ideia de que a aprendizagem é essencialmente relacional e que o desenvolvimento profissional se fortalece na interação e no apoio mútuo entre educadores. No entanto, nem todos os profissionais se beneficiam igualmente dessas oportunidades, evidenciando que a disponibilidade de recursos digitais não garante, por si só, a participação ativa e a autoformação, evidenciando que a simples oferta de recursos digitais não garante, por si só, o desenvolvimento profissional contínuo. Porém, levantou-se uma observação importante:

É que nem a gente, graduação, a gente fez arrastando. Quando a gente fez após, a gente já sabia o que queria. É isso que eu quero. A dedicação foi outra. Mestrado, Doutorado, nem se fala. Então, eu percebo isso também. É uma coisa você estar dentro de um contexto que você tem que fazer aquela formação porque você é obrigada. E você faz uma escolha por si. Então, como você investiu tempo, dinheiro, né? O envolvimento é outro. (Transcrição da fala da participante Comunidade na entrevista).

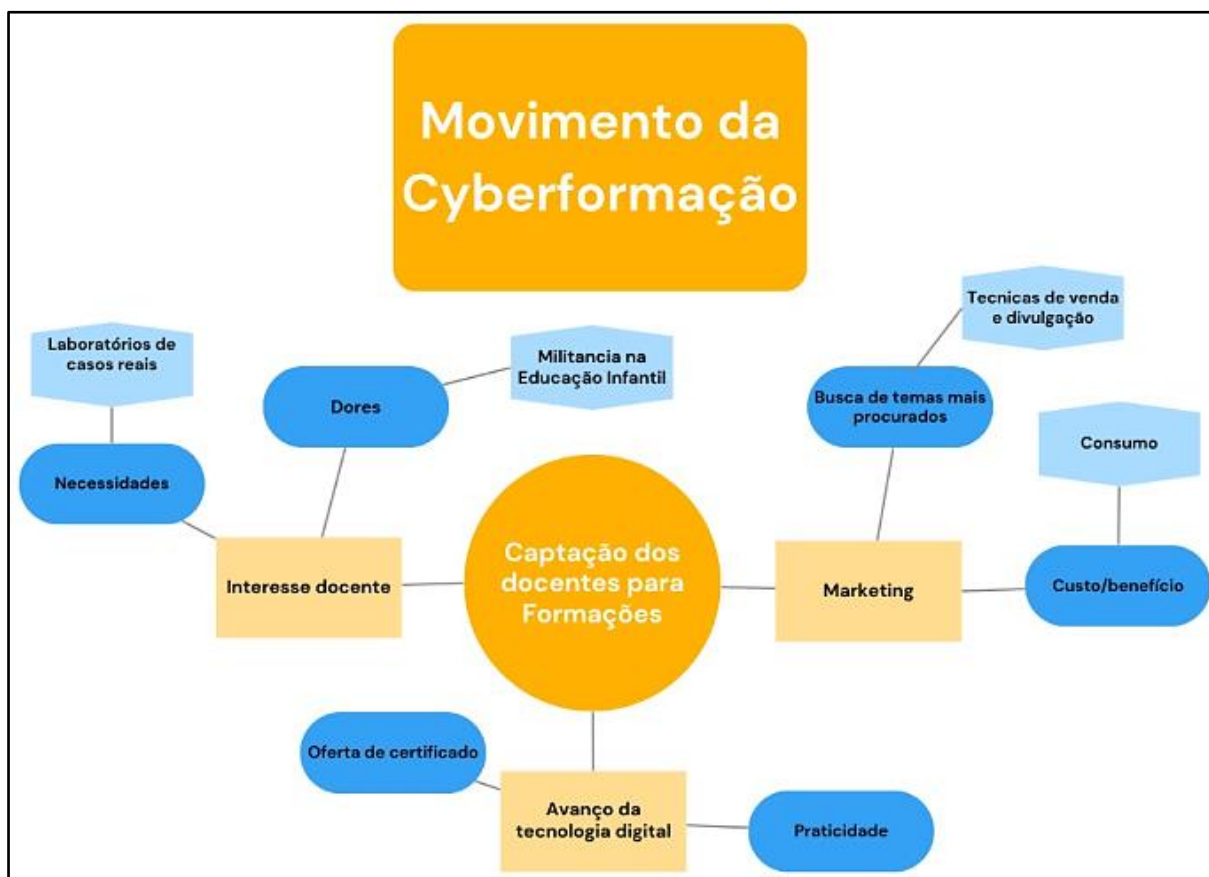
A fala da participante evidencia uma distinção importante entre formações obrigatórias e escolhas formativas autônomas. Ao comparar experiências de graduação, mestrado e doutorado, ela enfatiza que a motivação e o engajamento diferem significativamente quando a formação é realizada por imposição institucional ou quando resulta de uma decisão pessoal, tomada a partir de interesses e objetivos individuais.

Como observa Tardif (2014, p. 45), “[...] os educadores se envolvem de maneira mais significativa quando percebem a aprendizagem como resultado de uma escolha própria, refletindo sobre suas práticas e necessidades profissionais”. Essa diferenciação sugere que a autonomia na escolha do percurso formativo potencializa o investimento emocional e cognitivo

do educador, promovendo maior dedicação e aprofundamento no aprendizado. A reflexão da participante corrobora ainda Nóvoa (1992), que ressalta a importância da agência do professor e da intencionalidade em sua formação, indicando que o envolvimento ativo e consciente é um fator determinante para que a aprendizagem seja significativa e transformadora.

Por fim, e não menos importante, destaca-se a humanização nos processos formativos, evidenciada na fala da participante **Comunidade**: “[...] a intenção é sempre a gente pensar de que maneira que a gente vai se conectar ao educador que está do outro lado [...] entender o lugar do outro”. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação permanente relacional, articulada de forma colaborativa e participativa, que estabeleça vínculos entre teoria e prática cotidiana. A fala evidencia que a efetividade da formação docente não depende apenas da transmissão de conteúdos, mas também da construção de relações de empatia, compreensão e diálogo, nas quais os educadores se reconhecem como sujeitos ativos e interdependentes no processo de aprendizagem.

Figura 15 - Mapa mental sobre o movimento da cyberformação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O percurso formativo na educação infantil apresenta uma série de desafios intrínsecos, decorrentes das especificidades dessa etapa educativa, que exige uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas. A formação dos profissionais que atuam nesse campo necessita ir além da transmissão de conteúdos teóricos, abrangendo práticas reflexivas, éticas e contextualizadas que dialoguem com as necessidades reais do cotidiano escolar.

Um dos principais desafios é a fragmentação dos processos formativos, que muitas vezes privilegiam abordagens generalistas e pouco alinhadas às demandas específicas da educação infantil. Essa desarticulação dificulta a construção de saberes e competências que contemplem a complexidade do trabalho docente com crianças pequenas, sobretudo no que tange ao respeito à diversidade cultural, às diferentes linguagens da infância e às práticas inclusivas.

Além disso, a precariedade das condições institucionais e o descompasso entre a formação inicial e continuada configuram obstáculos significativos para a consolidação de uma prática pedagógica qualificada. Muitos docentes ingressam na educação infantil sem a devida preparação específica, e a oferta insuficiente ou inadequada de formação limita as possibilidades de atualização e aprofundamento, dificultando a resposta às demandas emergentes da profissão.

Outro desafio crucial refere-se à necessidade de articulação entre teoria e prática, que exige ambientes formativos que possibilitem vivências e experiências reflexivas, favorecendo a apropriação crítica dos conhecimentos e a construção coletiva de soluções pedagógicas. A formação precisa contemplar, também, o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes, uma vez que o trabalho na educação infantil requer habilidades para lidar com as múltiplas dimensões do cuidado e da educação.

Cabe destacar o impacto das políticas públicas e das condições socioeconômicas no percurso formativo dos profissionais da educação infantil, pois esses fatores influenciam diretamente a disponibilidade, qualidade e acessibilidade das ações formativas. A superação desses desafios demanda um compromisso institucional e governamental que valorize a educação infantil como etapa fundamental da educação básica, promovendo investimentos consistentes e políticas integradas de formação docente.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento significativo do movimento formativo externo às escolas em ambientes de ciberespaço, caracterizado pela oferta diversificada de cursos, oficinas, palestras e capacitações promovidas por instituições, universidades, organizações não governamentais e plataformas digitais. Essa expansão reflete uma demanda crescente por atualização e aperfeiçoamento profissional por parte dos docentes, em um contexto em que a formação é reconhecida como elemento central para a melhoria da qualidade educacional.

Contudo, o caráter fragmentado, e por vezes desarticulado, dessas formações externas impõe desafios para sua integração efetiva no cotidiano escolar. Nessa conjuntura, o papel do coordenador pedagógico se torna estratégico, devendo atuar como agente articulador capaz de conectar os diferentes saberes presentes no grupo docente e as diversas propostas formativas externas.

A coordenação pedagógica deve ser entendida como um espaço de mediação que visa promover a construção coletiva do conhecimento, articulando saberes formais e informais e potencializando a reflexão crítica sobre a prática docente. Esse papel mediador é fundamental para que os conteúdos e metodologias adquiridos em formações externas possam ser contextualizados e apropriados pelas equipes escolares de forma significativa e alinhada às diretrizes institucionais.

A articulação entre formação externa que os docentes buscam em ambientes de ciberespaço e a prática docente deve respeitar as singularidades do grupo de educadores, valorizando seus saberes empíricos e profissionais. Para isso, o coordenador pedagógico precisa fomentar espaços colaborativos de diálogo e planejamento, que integrem os novos conhecimentos às práticas cotidianas, fortalecendo a cultura de formação continuada e permanente na escola.

Além disso, é importante reconhecer a diversidade dos saberes docentes – teóricos, práticos e situados – para que a formação profissional seja realmente transformadora e contribua para a melhoria da prática pedagógica e dos resultados educacionais.

O crescimento do movimento formativo externo reforça a necessidade de políticas institucionais que valorizem a atuação do coordenador pedagógico como agente articulador e estratégico, assegurando-lhe condições para promover a integração entre o externo e o interno, elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e a qualidade da educação.

Diante dos dados analisados, a hipótese inicial – de que “os educadores buscam formações externas à escola por não se identificarem com o percurso organizado pela

coordenadora pedagógica e que, atualmente, a oferta se expandiu em ambientes virtuais, facilitando o acesso e ampliando a procura” – foi parcialmente confirmada.

A presente pesquisa investigou se a formação externa, oferecida em oportunidades de ciberespaço, impacta de maneira mais efetiva a atuação docente do que a formação desenvolvida nos momentos coletivos da escola. Partiu-se da hipótese de que os educadores buscam formações externas, em redes sociais ou outras plataformas digitais, por não se identificarem com os percursos formativos organizados pela coordenação pedagógica. Essa hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que uma das principais motivações para o docente buscar uma formação transformadora está relacionada ao interesse pessoal pelo tema, à vontade de aprender sobre determinados assuntos ou à necessidade de enfrentar desafios concretos do cotidiano escolar. Quando os momentos de formação coletiva, como aqueles previstos no PEA, abordam esses tópicos, observa-se maior engajamento; caso contrário, a oferta em ambientes virtuais assume papel formativo relevante, suprimindo lacunas e oferecendo conteúdos mais alinhados às demandas individuais dos educadores.

As possibilidades formativas no contexto escolar manifestam-se em diferentes dimensões, envolvendo tanto a atuação da coordenadora pedagógica quanto das docentes, em ambientes presenciais e virtuais. A coordenadora pedagógica desempenha papel central como articuladora do processo formativo, sendo necessário que observe tanto as demandas internas da escola quanto tendências externas, praticando a autoformação, diante da ausência de apoio da gestão macro. Nas reuniões formativas presenciais, identificam-se necessidades individuais das educadoras, assim como demandas coletivas, o que evidencia a complexidade do trabalho formativo. Por sua vez, as docentes buscam oportunidades de aprendizagem alinhadas aos seus interesses pessoais, especialmente quando estas não estão disponíveis nos momentos formativos internos, além de atender à necessidade de certificação, evolução funcional e resolução de desafios cotidianos. O uso de celulares e redes sociais ampliou o acesso a formações externas, permitindo ultrapassar os limites físicos da escola e constituir grupos de aprendizagem que promovem sentimento de pertencimento e aprimoramento da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Nesse cenário, o crescimento do mercado de formações virtuais, ou cyberformação, reforça a tendência de construção colaborativa do conhecimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e de troca de experiências entre docentes.

Observou-se que, embora algumas docentes reconheçam valor e se identifiquem com a proposta formativa conduzida internamente pela coordenação pedagógica, outras demonstram resistência ou baixa adesão. Tal divergência está diretamente relacionada às diferentes formas

de aprender e às necessidades formativas individuais, uma vez que os sujeitos não assimilam conhecimentos da mesma maneira. Como destaca Imbernón (2010), os processos de formação continuada devem estar intimamente conectados com a realidade profissional dos docentes, sendo necessária uma escuta atenta às suas experiências, estilos de aprendizagem e contextos específicos. Isso reforça que uma condução homogênea da formação tende a não atender adequadamente à diversidade do corpo docente.

Além disso, confirmou-se que a ampliação das ofertas de formação em ambientes virtuais de aprendizagem constitui um fenômeno crescente e consolidado no campo educacional. As formações online têm proporcionado flexibilidade, acessibilidade e variedade de temáticas, atendendo a uma demanda crescente por percursos formativos mais autônomos e compatíveis com as rotinas e preferências dos docentes. A formação permanente só será significativa se respeitar os tempos e modos de aprendizagem dos docentes, promovendo sua autonomia e participação ativa no planejamento e na escolha dos conteúdos formativos. Nesse sentido, os ambientes virtuais aparecem como resposta a um novo perfil docente, que busca, cada vez mais, formações personalizadas, certificadas e voltadas à prática pedagógica concreta.

Como possibilidade de articulação, reuniões com formato colaborativo podem ser integradas ao PEA, que já fazem parte da rotina dos CEIs, e os grupos de estudo podem ser organizados por eixos temáticos do Currículo da Cidade (como corpo, linguagem, escuta e natureza), com o coordenador pedagógico atuando como mediador, alinhando as formações externas aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência das crianças.

O papel do coordenador pedagógico, especialmente na Educação Infantil, ultrapassa as funções técnicas de organização e planejamento. Trata-se de um agente formador que deve promover espaços de escuta, reflexão e articulação entre os saberes docentes e as experiências formativas – internas e externas à escola, neste caso de cyberformação – numa perspectiva ética, estética e democrática.

Inclusive o Governo Federal, em janeiro de 2025, lançou O Programa Mais Professores para o Brasil, uma iniciativa de caráter nacional, que integra um conjunto de ações voltadas à valorização e qualificação do magistério da educação básica, bem como ao incentivo à docência em diferentes regiões do país. O programa busca promover o fortalecimento da carreira docente e a melhoria da qualidade da educação por meio de políticas articuladas entre formação inicial, desenvolvimento profissional e reconhecimento social dos professores. A execução do programa está sob a responsabilidade da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituições que atuam de forma integrada na implementação e acompanhamento das ações propostas. O programa conta com a cooperação entre o governo federal, os estados, os municípios e o Distrito Federal, consolidando-se como uma política pública intergovernamental voltada à construção de um sistema educacional mais equitativo, atrativo e comprometido com a valorização do professor como agente fundamental da transformação social. Tudo isso disponibilizado em uma plataforma no ciberespaço, ou poderíamos chamar de “Cyber plataforma formativa”.⁶

Diante do crescente movimento de formação fora do ambiente escolar, torna-se essencial que o coordenador assuma uma postura de mediador crítico, capaz de articular os saberes provenientes dessas vivências com os projetos pedagógicos e a realidade da escola. Nesse processo, é fundamental reconhecer os professores como sujeitos que constroem saberes a partir de suas experiências, pois os saberes docentes são múltiplos, oriundos da prática e da interação com os outros profissionais e com o cotidiano escolar.

A formação permanente, para ser significativa, precisa respeitar os tempos, os ritmos e os interesses do coletivo docente. Nessa perspectiva, o coordenador deve fomentar uma formação situada e dialógica, que parte das experiências concretas dos professores para promover desenvolvimento profissional e transformação da prática.

Podemos considerar o conceito “Formação em pêndulo”, cunhado por Fátima Freire Dowbor, filha do mestre Paulo Freire, cujo sentido corrobora com as considerações evidenciadas nesta pesquisa. Dowbor (2007), em sua obra *Quem educa marca o corpo do outro*. Analisa que o conceito pode ser problematizado e explicado como uma dinâmica de articulação entre interesses individuais e necessidades coletivas, no processo de formação docente. Descreve uma abordagem de formação docente que oscila entre os interesses individuais dos professores e as prioridades identificadas pela coordenação pedagógica, buscando equilibrar demandas pessoais e coletivas. Essa perspectiva reconhece que a formação não pode ser puramente prescritiva nem totalmente livre; ela precisa articular aquilo que cada docente considera relevante para seu desenvolvimento profissional, com os objetivos e metas que a instituição define como essenciais para o grupo.

Essa dinâmica em “pêndulo” permite que a formação docente se torne mais significativa e contextualizada, pois considera a singularidade de cada professor e, ao mesmo tempo, fortalece práticas coletivas, criando um espaço de reflexão compartilhada. O movimento

⁶ Conceito cunhado pela professora doutora Nádia Conceição Lauritti durante os encontros de orientação, visando representar esse universo formativo dentro de uma plataforma.

oscilatório entre o individual e o coletivo favorece a construção de conhecimento colaborativo, a problematização das práticas pedagógicas e o alinhamento das ações educativas com as necessidades reais da escola.

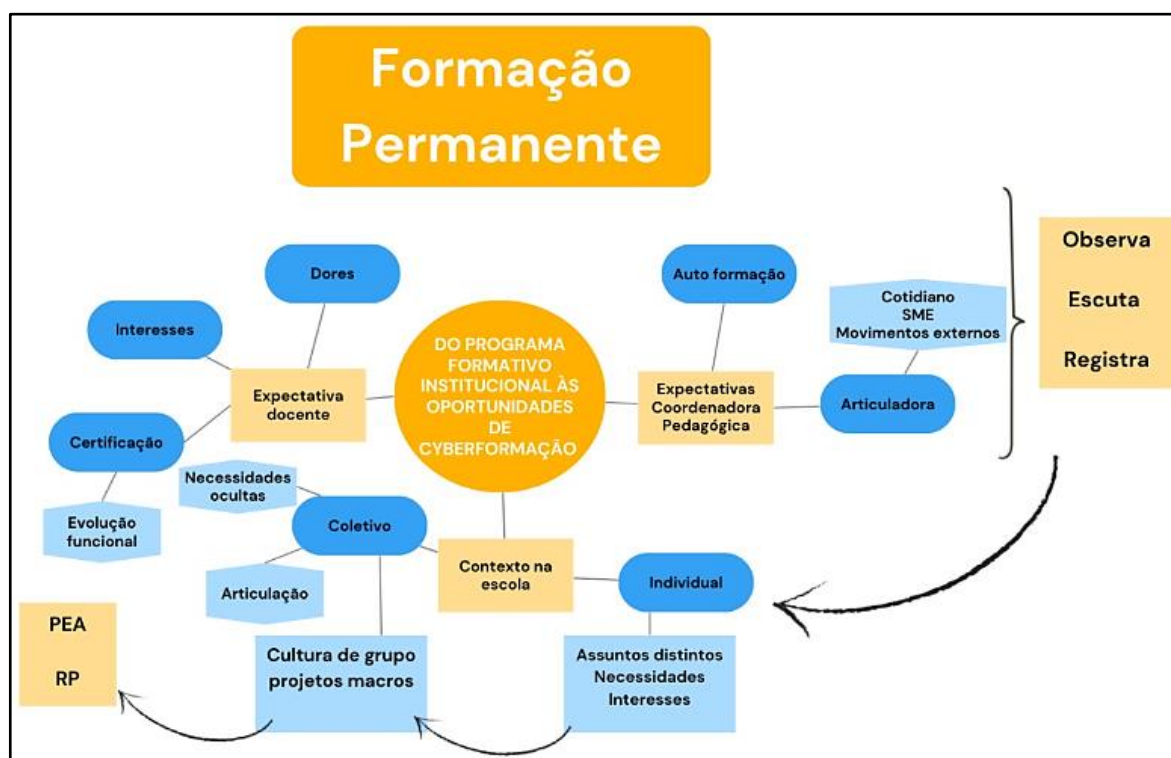
Ao adotar essa abordagem, a formação se afasta de padrões rígidos e uniformes, promovendo flexibilidade, diálogo e corresponsabilidade, características essenciais para uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo crítica, criativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos docentes.

Essa lógica formativa se aproxima diretamente dos fundamentos da Pedagogia Participativa, especialmente na abordagem de Oliveira-Formosinho (2007), que propõe a escuta como eixo da organização pedagógica. Assim como as professoras escutam as crianças para compreender seus interesses, hipóteses e formas de pensar o mundo, o coordenador pedagógico precisa escutar o grupo docente, identificar suas necessidades e desejos formativos, e construir com eles percursos que respeitem sua autonomia e ampliem sua intencionalidade educativa.

Do mesmo modo, Ribeiro (2021), ao falar sobre a pedagogia da escuta na experiência de Reggio Emilia, lembra-nos que a escuta valoriza as relações e constrói um tipo de conhecimento que é compartilhado. Segundo ela, “[...] escutar e estar atento às necessidades das crianças, nos provoca escutar o contexto educativo, ou seja, olhar, observar, indagar o ambiente educacional como um todo [...]” (Ribeiro, 2021, p. 111). Esse princípio também orienta o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (São Paulo, 2019), que enfatiza a importância de formações em continuidade, que partam das práticas reais dos educadores e das múltiplas vozes que compõem a escola.

Portanto, ao organizar formações de maneira participativa, o coordenador não apenas fortalece os vínculos do coletivo docente, mas também reafirma um compromisso ético com a valorização da prática reflexiva e da construção colaborativa do conhecimento. Ao escutar os professores como são escutadas as crianças, a escola se transforma em um espaço vivo de formação mútua e de desenvolvimento humano, verdadeiramente uma formação permanente freireana.

Figura 16 - Mapa mental dos achados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Como desdobramento desta pesquisa, proponho a produção de um *e-book* voltado a professores da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da área da educação. O objetivo é socializar os resultados da investigação e, ao mesmo tempo, oferecer reflexões e sugestões práticas que possam contribuir para a formação permanente docente.

A escolha do *e-book* como produto de intervenção justifica-se por seu alcance acessível, flexível e digital, possibilitando que o material seja amplamente compartilhado em diferentes contextos formativos, inclusive por meio das redes sociais, que, conforme demonstrado nesta pesquisa, têm se configurado como espaços significativos de profissionalização docente.

O *e-book* será organizado em seções temáticas, contemplando:

- uma introdução sobre o conceito de formação permanente na perspectiva freireana;
- os achados da pesquisa referentes à motivação docente e à importância da escuta nas reuniões formativas;
- uma análise crítica do papel das redes sociais digitais na construção do percurso profissional dos professores;
- sugestões de estratégias formativas para coordenadores pedagógicos;
- considerações finais que reforçam a relevância da formação permanente como um processo coletivo e contínuo.

Assim, o *e-book* se constitui como um produto de intervenção, que não apenas difunde os resultados da pesquisa, mas também propõe novas possibilidades de reflexão e prática na formação docente.

Como parte do desdobramento desta pesquisa de mestrado, está previsto o retorno à escola participante para a realização de uma reunião do Projeto Especial de Ação (PEA). Durante esse encontro, será realizada a entrega de um exemplar físico do *e-book*, produzido a partir dos resultados da investigação, bem como a devolutiva dos principais achados da pesquisa. Essa ação visa não apenas compartilhar os dados coletados, mas também fomentar um espaço de diálogo e reflexão com as docentes sobre suas práticas, interesses e trajetórias profissionais, reforçando a perspectiva da formação permanente como processo coletivo, contínuo e contextualizado.

E assim sigo, pensando e acreditando que é possível...

Estudar foi uma conquista e contribuir com a Educação uma perspectiva.

Deixo aqui palavras escritas que poderão, pelos interessados, ser lidas:

Entre telas e saberes

No espaço virtual nos encontramos,
onde a formação permanente se faz caminho,
sob a luz freiriana que nos lembra:
ninguém se liberta sozinho,
a aprendizagem nasce na comunhão.

Há desafios que se escondem nas telas,
fragilidades que testam nossa atenção,
conteúdos rápidos, ideias que voam,
certificados que brilham, mas não dizem tudo.

Coordenadores e docentes compartilham olhares,
possibilidades que se cruzam,
buscando sentido, coerência e cuidado
em cada gesto, em cada plano,
em cada decisão que toca a infância.

E na Educação Infantil se revela o coração,
uma qualificação que se constrói em conjunto,
participativa, reflexiva, viva,
onde teoria e prática dançam lado a lado,
e cada criança é horizonte de aprendizagem.

Que a formação seja ponte,
que conecte saberes e afetos,
que transforme rotina em encontro,
e que, mesmo entre fragilidades,
a esperança de educar floresça.

(Palavras “versadas” pela pesquisadora)

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- AMORIM, Giovana Carla Cardoso; ANDRADE, Francisco Ari de. Raízes históricas de uma pedagogia participativa: a visão dos docentes da educação infantil. In: VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto (org.). **Pesquisas pós-doutorais em história e memória da educação**. Fortaleza: Impreco, 2018. p. 121-135.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. [Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016].
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.
- DAROS, Thuinie. Novas arquiteturas pedagógicas. **Revista Ensino Superior**, [s. l.], 8 nov. 2021. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2021/11/08/novas-arquiteturas-pedagogicas/>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- DAY, Christopher. **Professionalism, Partnership and Performance: the future of the teaching profession**. London: RoutledgeFalmer, 2000.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2002a.

FORMOSINHO, João. Universitisation of teacher education in Portugal. In: Gassner, Otmar (ed.). **Strategies of change in teacher education**: European views. Proceedings of the ENTEP/BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education, January 2002. Feldkirch, Áustria: Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002b. p. 105-128. Disponível em: https://www.entep.eu/publications/Publication_9/2020_03_13_20_18_40.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da. Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras? **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 218-232, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.15412>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/15412/7852>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Larissa Sigulo. **A constituição discursiva da micronarrativa no ciberespaço**. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada de professores no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. **Professores Conectados**: trabalho e educação nos espaços públicos em rede. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

JACINTO, Clarice Schöwe; SANTOS, Elisabete Filomena dos; BARBOSA, Elza Luiza Villalva. Tecnologia digital: novo sentido docente para um contexto de carecimentos radicais. In: SILVA, Jozimeire Angelica Stocco de Camargo Neves da; FRENHAM, Adriana Maria Biaggio. **Formação permanente e colaborativa**: possibilidades e inspirações. Curitiba: Appris, 2022. p. 15-30.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, Janote Pires. “A ‘observação participante’ na pesquisa de campo em Educação”. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 28, p. 263-284, maio/ago. 2016.

MERTON, Robert K. The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. **Public Opinion Quarterly**, [s. l.], v. 51, n. 4, p. 550-566, 1987.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 1-25.

MORGAN, David L. **Focus Groups as Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

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

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (coord.). **Relatório de pesquisa educação infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A participação guiada – coração da pedagogia da infância? **Revista Portuguesa de Pedagogia** [Infância: Família, comunidade e educação]: Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, ano 38, n. 1, 2 e 3, p. 145-158, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Os modelos de Educação a Distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um divisor de águas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 82-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v21n2es/1982-9949-reflex-21-2es-00082.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PEDRO, Clelder Luiz. **Sites de redes sociais como ambiente informal de aprendizagem científica**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i4.1933. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PENA, Alexandra Coelho; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Formação de professores de creches comunitárias: uma experiência na Baixada Fluminense/RJ. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF, 2012.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11874>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PINHEIRO, José Maurício dos Santos. O professor como influenciador digital na educação. **Anais do II Congresso de Pós-Graduação do UBM**, Barra Mansa, v. 1, n. 2, p. 1-4, 2022.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (org.). **Aprendizagem do adulto-professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Celia Cristina. **Integração de tecnologias digitais aplicadas à formação continuada de professores**: análise do que dizem os professores acerca do modelo de formação ativa em tempos de pandemia. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Estabelece diretrizes para a atuação dos profissionais de educação na rede municipal de ensino. São Paulo: SME, 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Especial de Ação (PEA)**. Documentos internos, 2023.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

SILVA, Maria Daiane Cavalcante da. **Projeto Especial de Ação (PEA)**: significações atribuídas por professoras de uma escola municipal de educação infantil da DRE Campo Limpo – SP. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/handle/handle/22877>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOUZA, A. R. *et al.* Trajetória histórica da Educação a Distância (EAD): do estudo por correspondência aos dispositivos móveis. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 44, n. 87, p. 174-191, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/81183>. Acesso em: 17 ago. 2025.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância**: tecnologia, planejamento e gestão. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VIÉGAS, Shirley Ribeiro Carvalho. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB. Kindle.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: “Formação docente na Educação Infantil: do proposto na escola à influência das Redes Sociais em sua (trans)formação profissional”. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo estudar as possíveis influências das formações acessadas pelos docentes nos momentos de PEAs, assim também a proximidade com os veículos formativos online ofertados nas Redes Sociais, e como isso impacta na transformação profissional. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre as percepções a respeito da formação continuada e na transformação da minha prática, assim como a observação da pesquisadora do cotidiano junto às crianças.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de Elza Luiza Villalva Barbosa.

Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos o sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - orientanda	Pesquisador - Orientador
Elza Luiza Villalva Barbosa email: elza.lvillalva@gmail.com	Dra. Nadia Conceição Lauriti email: nadia@uni9.edu.br

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

Participante da pesquisa
CPF.
RG.]

APÊNDICE B – Carta-convite para as participantes

*Convite especial para participação da minha
pesquisa de Mestrado:*

Marialice, espero encontrá-la bem!

Já faz um tempo que estou em comunicação com o CEI Parque Santa Madalena, onde tive o privilégio de contar com o aceite para aplicar a minha pesquisa.

Por ter sido convidada para realizar uma formação presencial no CEI, quero lhe convidar para participar da realização deste sonho e conto com você para que mais essa etapa se concretize.

Agora o próximo passo é a realização da entrevista, onde poderei escutar você a respeito das formações que oferece, seu percurso formativo, assim como o seu caminhar na docência... essas informações muito me ajudarão a buscar respostas para as minhas inquietações.

Agradeço imensamente pela participação e
colaboração!

Juntas, poderemos continuar acreditando em uma
Educação Infantil de qualidade!!

Com carinho: Elza Luiza
Março/2025



Convite especial para participação da minha pesquisa de Mestrado:

Patricia, espero encontrá-la bem!

Já faz um tempo que acompanho o seu trabalho nas Redes Sociais, onde tive o privilégio de qualificar a minha prática. Agora estou aplicando minha pesquisa para buscar compreender o que leva os docentes a buscarem suas formações fora dos "muros" da escola. Quero lhe convidar para participar da realização deste sonho e conto com você para que mais uma etapa se concretize.

O próximo passo é a realização das entrevistas, onde gostaria de escutar você a respeito das formações que oferece, seu percurso formativo, assim como o seu caminhar nas Redes Sociais... essas informações muito me ajudarão a buscar respostas para as minhas inquietações.

Agradeço imensamente pela participação e colaboração!

Juntas, poderemos continuar acreditando em uma Educação Infantil de qualidade!!!

Com carinho: Elza Luiza
Março/2025



Convite especial para participação da minha pesquisa de Mestrado:

Priscila Lacintra, espero encontrá-la bem!
Já faz um tempo que estou em comunicação com a escola que você trabalha, onde tive o privilégio de contar com o aceite para aplicar a minha pesquisa.

Quero compartilhar com você, que para mim é a realização de um sonho e conto com a sua participação para que mais essa etapa se concretize.

Agora o próximo passo é a realização da entrevista, onde poderei escutar você a respeito do seu percurso formativo no ano de 2024... essas informações muito me ajudarão a buscar respostas para as minhas inquietações.

Agradeço imensamente pela participação e colaboração!

Juntas, poderemos continuar acreditando em uma Educação Infantil de qualidade!!!

Com carinho: Elza Luiza
Março/2025



Convite especial para participação da minha pesquisa de Mestrado:

Priscila, espero encontrá-la bem!

Já faz um tempo que estou em comunicação com a escola que você trabalha, onde tive o privilégio de contar com o aceite para aplicar a minha pesquisa.

Quero compartilhar com você, que para mim é a realização de um sonho e conto com a sua participação para que mais essa etapa se concretize.

Agora o próximo passo é a realização da entrevista, onde poderei escutar você a respeito do percurso formativo com seu grupo no ano de 2024, assim como o seu caminhar na coordenação... essas informações muito me ajudarão a buscar respostas para as minhas inquietações.

Agradeço imensamente pela participação e colaboração!

Juntas, poderemos continuar acreditando em uma Educação Infantil de qualidade!!!

Com carinho: Elza Luiza
Março/2025



Convite especial para participação da minha pesquisa de Mestrado:

Professora, espero encontrá-la bem!

Já faz um tempo que estou em comunicação com a escola que você trabalha, onde tive o privilégio de contar com o aceite para aplicar a minha pesquisa. Quero compartilhar com você, que estou realizando um sonho e conto com a sua participação para que mais uma etapa se concretize.

Agora o próximo passo é a entrevista, onde poderei escutar você a respeito do seu percurso formativo no ano de 2024... essas informações muito me ajudarão a buscar respostas para as minhas inquietações.

Agradeço imensamente pela participação e colaboração!

Juntas, poderemos continuar acreditando em uma Educação Infantil de qualidade!!!

Com carinho: Elza Luiza
Março/2025



APÊNDICE C - Roteiros das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

NOME E IDADE:

TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

TEMPO DE EXERCÍCIO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEI PARQUE SANTA MADALENA:

PERCURSO DE FORMAÇÃO:

1. COMO SE ORGANIZA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA SUA ESCOLA?
2. EXISTEM DOCUMENTOS/NORMATIVAS QUE RESPALDAM ESSA ORGANIZAÇÃO?
3. TODOS OS CEIS SEGUEM A MESMA ORGANIZAÇÃO?
4. O GRUPO DOCENTE PARTICIPA DAS DECISÕES REFERENTE A TEMÁTICAS E ORGANIZAÇÕES DESTES MOMENTOS?
5. NO ANO DE 2024, QUAIS FORAM OS ASSUNTOS ABORDADOS? VOCÊ CONSIDEROU ASSERTIVA ESSAS TEMÁTICAS?
6. HOUVE PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS DOCENTES NESES MOMENTOS?
7. VOCÊ OBSERVOU NO COTIDIANO, QUE FOI POSSÍVEL RELACIONAR COM A PRÁTICA JUNTO ÀS CRIANÇAS?
8. OS ASSUNTOS ERAM DO SEU DOMÍNIO PARA CONDUÇÃO OU HOVERAM NOVIDADES, SENDO NECESSÁRIO ESTUDO E APROFUNDAMENTO?
9. FOI POSSÍVEL INVESTIGAR SE ALGUM ASSUNTO JÁ ERAM DE CONHECIMENTO DAS DOCENTES? SE SIM, HOUVE VALORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS?
10. COMO VOCÊ AVALIA O PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DOS MOMENTOS FORMATIVOS DO CEI E A SUA ATUAÇÃO ENQUANTO COORDENADORA PEDAGÓGICA?
11. QUANTO A PARTICIPAÇÃO DOS FORMADORES EXTERNOS CONVIDADOS PELA GESTÃO, COMO VOCÊ AVALIA ESTES MOMENTOS?
12. COMO SE DÁ A SUA FORMAÇÃO ENQUANTO COORDENADORA PEDAGÓGICA? TAMBÉM ACONTECE EM SERVIÇO? QUEM SE RESPONSABILIZA E ACOMPANHA?
13. VOCÊ SE SENTE PREPARADA PARA EXERCER ESTA FUNÇÃO DE FORMAR OUTRAS PESSOAS?
14. VOCÊ COSTUMA BUSCAR FONTES DIGITAIS, ESPECIFICAMENTE EM REDES SOCIAIS E/OU COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS, A TRANSFORMAÇÃO DA SUA PRÁTICA ENQUANTO COORDENADORA PEDAGÓGICA? SE SIM, COMENTE SOBRE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS DOCENTES

NOME E IDADE:

TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEI PARQUE SANTA MADALENA:

PERCURSO DE FORMAÇÃO:

1. COMO SE ORGANIZA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA SUA ESCOLA?
2. O GRUPO PARTICIPA DAS DECISÕES REFERENTE A TEMÁTICAS E ORGANIZAÇÃO DESTES MOMENTOS?
3. NO ANO DE 2024, QUAIS FORAM OS ASSUNTOS ABORDADOS? VOCÊ SE SENTIU CONTEMPLADA?
4. FOI POSSÍVEL A PARTICIPAÇÃO ATIVA NESSES MOMENTOS?
5. FOI POSSÍVEL RELACIONAR COM A PRÁTICA JUNTO ÀS CRIANÇAS?
6. QUAIS ASSUNTOS FORAM NOVIDADES NA SUA FORMAÇÃO?
7. ALGUM ASSUNTO JÁ ERA CONHECIDO? SE SIM, HOUVE VALORIZAÇÃO DOS SEUS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?
8. VOCÊ SE IDENTIFICOU COM O FORMATO DE PERCURSO ADOTADO PELA ESCOLA PARA ESSES MOMENTOS FORMATIVOS EM SERVIÇO?
9. NOTOU DURANTE O PERÍODO, CRESCIMENTO PROFISSIONAL E QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA EM SERVIÇO?
10. COMO VOCÊ AVALIA O PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DOS MOMENTOS FORMATIVOS DO CEI NA FIGURA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA?
11. QUANTO A PARTICIPAÇÃO DOS FORMADORES EXTERNOS CONVIDADOS PELA GESTÃO, COMO VOCÊ AVALIA ESTES MOMENTOS?
12. PARA ALÉM DO QUE A ESCOLA OFERECE DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, VOCÊ COSTUMA BUSCAR EM OUTRAS FONTES, ESPECIFICAMENTE EM REDES SOCIAIS E/OU COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS, A TRANSFORMAÇÃO DA SUA PRÁTICA? SE SIM, COMENTE SOBRE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A FORMADORA EXTERNA, CONVIDADA PELA GESTÃO DA ESCOLA

NOME E IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

PERCURSO DE FORMAÇÃO:

1. HÁ QUANTO TEMPO, ESTÁ ENVOLVIDA COM O TRABALHO FORMATIVO REALIZADO NAS ESCOLAS? COMO ACONTECEU?
2. QUAL OS PRINCÍPIOS QUE ESTABELECE PARA ESTA OFERTA?
3. CONSEGUE MENSURAR O ALCANCE DE INTERESSADOS QUE BUSCAM OS SEUS SERVIÇOS?
4. SE SIM, QUAL A PROPORÇÃO APROXIMADA DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS?
5. PERCEBE INTERESSE MAIOR DOS DOCENTES OU GESTORES EM RESSIGNIFICAREM A PRÁTICA JUSTIFICANDO A BUSCA POR FORMAÇÕES?
6. COMO PERCEBE A ACEITAÇÃO DOS DOCENTES, QUANDO ESTÁ PARTICIPANDO DE UM MOMENTO FORMATIVO ORGANIZADO PELA GESTÃO?
7. CONSIDERA SUA ATUAÇÃO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA?
8. PARA ALÉM DE TRABALHOS REALIZADOS PRESENCIALMENTE NAS ESCOLAS, OFERECE ALGUM SERVIÇO EM REDES SOCIAIS AO PÚBLICO INTERESSADO?
9. NA SUA OPINIÃO O QUE LEVA OS GESTORES A BUSCAREM SUAS OFERTAS FORMATIVAS?
10. VOCÊ CONSIDERA POSSÍVEL RELACIONAR O QUE O EDUCADOR VIVENCIA DENTRO DOS "MUROS" DA ESCOLA EM MOMENTOS FORMATIVOS COM O QUE VOCÊ OFERECE EM SEUS SERVIÇOS?
11. NO CONTEXTO ATUAL, QUAL MODELO FORMATIVO SERIA O IDEAL PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA DOCENTE E RESSIGNIFICAR A ATUAÇÃO COM AS CRIANÇAS EM SEU COTIDIANO?
12. SENDO TAMBÉM PROFESSORA, VOCÊ COSTUMA BUSCAR FORMAÇÕES EM VEÍCULOS DIGITAIS? SE SIM, QUAIS OS FORMATOS?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A FORMADORA INFLUENCIADORA EM REDES SOCIAIS

NOME E IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

PERCURSO DE FORMAÇÃO:

1. HÁ QUANTO TEMPO, ESTÁ ENVOLVIDA COM O TRABALHO REALIZADO EM REDES SOCIAIS FORMATIVAS? COMO ACONTECEU?
2. COMO DEFINE O SERVIÇO QUE OFERECE EM VEÍCULOS DE REDES SOCIAIS?
3. QUAL OS PRINCÍPIOS QUE ESTABELECE PARA ESTA OFERTA?
4. CONSEGUE MENSURAR O ALCANCE DE INTERESSADOS QUE BUSCAM OS SEUS SERVIÇOS ONLINE?
5. SE SIM, QUAL A PROPORÇÃO APROXIMADA DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS?
6. PERCEBE INTERESSE MAIOR DOS DOCENTES OU GESTORES EM RESSIGNIFICAREM A PRÁTICA JUSTIFICANDO A BUSCA POR FORMAÇÕES?
7. COMO RELACIONA O MEIO ONLINE COM O PRESENCIAL? QUAIS VANTAGENS E DESVANTAGENS DESTES FORMATOS DE FORMAÇÃO?
8. É POSSÍVEL ACOMPANHAR MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS NESTA RELAÇÃO ONLINE POR MEIO DE FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS DIGITAIS?
9. CONSIDERA SUA ATUAÇÃO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA?
10. NA SUA OPINIÃO O QUE LEVA O EDUCADOR BUSCAR SUAS OFERTAS FORMATIVAS SE GRANDE PARTE DELES TEM GARANTIDO EM SUA CARGA HORÁRIA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO?
11. VOCÊ CONSIDERA POSSÍVEL RELACIONAR O QUE O EDUCADOR VIVENCIA DENTRO DOS "MUROS" DA ESCOLA EM MOMENTOS FORMATIVOS COM O QUE VOCÊ OFERECE EM SEUS SERVIÇOS ONLINE?
12. NO MOMENTO ATUAL, QUAL MODELO FORMATIVO SERIA O IDEAL PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA DOCENTE E RESSIGNIFICAR A ATUAÇÃO COM AS CRIANÇAS EM SEU COTIDIANO?

Roteiro guia do Grupo Focal

"FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PROPOSTO NA ESCOLA À INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS EM SUA (TRANS)FORMAÇÃO PROFISSIONAL"

Elza Luiza Villalva Barbosa

Orientadora: Nádja Conceição Lauritti

O Grupo Focal terá como principal objetivo extrair, por meio das atitudes e respostas das participantes, sentimentos, opiniões e reações que resultarão em novos conhecimentos. A pesquisa busca estudar as possíveis influências das formações acessadas pelos docentes durante os momentos de Plano Especial de Ação (PEA), reuniões pedagógicas e formações externas à escola. Além disso, será analisada a proximidade com os veículos formativos online disponíveis nas redes sociais e como isso impacta a transformação profissional dos(as) docentes.

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, na dimensão 8: "Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores", orienta-se que,

"No âmbito da Unidade Educacional, é necessário que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões e trocas de experiências, tanto nos momentos já estabelecidos legalmente (Horários Coletivos, Horas-atividades, reuniões Pedagógicas), como nos outros momentos organizados por cada Unidade Educacional dentro da sua rotina."

Diante desta indicação, vamos dialogar sobre alguns pontos relevantes que poderão contribuir com a minha pesquisa:

- 1) Qual a sua opinião a respeito da temática da minha pesquisa? Considera importante essa investigação? (Formação docente na educação infantil: do proposto na escola à influência das redes sociais em sua (trans)formação profissional).
- 2) Para vocês, qual a diferença entre os processos formativos que ocorrem dentro da escola e os que os(as) docentes buscam externamente?
- 3) Quais são os motivos que levam os(as) docentes a buscarem formações externas, se a formação permanente é ofertada dentro do período de trabalho? Descreva esses motivos.

- 4) É possível fazer uma relação entre o que se oferece dentro dos "muros da escola" com as buscas por formações que os(as) docentes procuram, em Redes Sociais?
- 5) As formações em Redes Sociais contribuem para a formação permanente dos docentes e gestores das escolas públicas? Se sim, em quais aspectos?
- 6) Há qualidade nessas formações virtuais, sendo elas síncronas ou assíncronas? Será que a qualidade é um critério utilizado na escolha das formações? Como você define essa qualidade?
- 7) Quais as potencialidades e fragilidades das formações presenciais? Quais as potencialidades e fragilidades das formações online?
- 8) Após a Pandemia COVID-19, notou-se uma crescente busca por formações em ambientes virtuais. O que justifica ter continuado esse interesse e busca dos(as) docentes e gestores da etapa da Educação Infantil por essa modalidade de formação?
- 9) Qual "formato" que de fato atende suas expectativas formativas, de modo a qualificar a prática junto às crianças?
- 10) Qual a real importância da formação permanente considerando os movimentos na escola e a auto-formação na profissão docente?