



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA

A (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Brasília - DF
2020

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA

A (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão docente, Currículo e Avaliação - PDCA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado.

Brasília - DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586(Silva, Andréia de Moraes
A (re) construção da prática docente: formação continuada em serviço / Andréia de Moraes Silva; orientador Liliâne Campos Machado; co-orientador Liliâne Campos Machado. -- Brasília, 2020.
128 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Formação Continuada em Serviço. 2. Educação Infantil. 3. Prática docente. I. Machado, Liliâne Campos, orient. II. Machado, Liliâne Campos, co-orient. III. Título.

ANDRÉIA DE MORAIS SILVA

A (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Dissertação apresentada à banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão docente, Currículo e Avaliação - PDCA do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UNB.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Liliane Campos Machado (Presidente – Orientadora)
PPGEMP/ UnB

Prof^a. Dr^a. Francely Aparecida dos Santos (Membro – Externo)
PPGE/Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Prof^a. Dr^a. Sandra Ferraz Cartilho (Membro – Interno)
PPGEMP/Universidade de Brasília - UnB

Prof^a. Dr^a. Monique Voltarelli (Membro – Suplente)
PPGEMP/Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho a minha família por sempre me apoiar na realização e concretização desse sonho. Em especial, a todos os professores os quais tive o prazer de conhecer, que mesmo sem saberem me impulsionaram de uma maneira muito produtiva.

AGRADECIMENTOS

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma maneira para a concretização desse sonho, em especial a Deus por ter honrado os pedidos e os anseios do meu coração.

Aos meus colegas de trabalho cujas palavras de incentivo e empréstimo de livros e materiais foram de grande valia. Mozaniel, Diones, Aretusa e Geisa obrigada pelo apoio de sempre!

À minha coordenadora Amanda Lopes e diretora Ana Maria Andreolli pelo apoio e compreensão.

Ao Anderson, Nilvânia, Kalinka e demais colegas de curso que de forma preciosíssima, durante todo nosso percurso nesse programa de Mestrado, continuamente me auxiliaram com destreza e simpatia.

Ao meu amigo Demetrius o qual sempre me ajudou nos esclarecimentos de dúvidas. Obrigada pela sua amizade.

À equipe de professores da Edusesc Taguatinga que com responsabilidade acolheram este trabalho.

À prof^a. Dr^a. Liliane Campos Machado, minha querida orientadora, pela sensibilidade, humanidade, inteligência e oportunidade. Serei eternamente grata.

À minha família cujas felicitações e boas vibrações para que eu superasse com sucesso essa fase acadêmica foram de vital importância, em especial minha mãe, por todo esforço e dedicação em prol de minha educação.

Ao meu amado esposo, Eduardo Daleffi, minha eterna gratidão pela parceria, paciência e reconhecimento desse momento tão desafiante. Você sonhou comigo e me apoiou em toda essa trajetória acadêmica. Obrigada, meu amor!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília - UnB e aos seus professores, por contribuírem e se preocuparem com o meu aprendizado. Muito obrigada!

A minha gratidão a educação pública desse país, com todos os percalços e dificuldades do caminho, eu sempre acreditarei na potência e transformação da educação. Sou fruto dela!

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

(Paulo Freire, 1992)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada de professores de uma escola particular do Distrito Federal em uma ótica de observação da prática docente, por meio de ações fomentadas por capacitações em serviço, numa perspectiva dialógica e narrativa com o fazer docente. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: “Como os professores da Educação Infantil aplicam em suas práticas profissionais docentes os conhecimentos construídos a partir da formação continuada?” Para responder a tal questionamento analisou-se, baseado nos processos formativos ofertados pela instituição nos últimos sete anos, a forma que os docentes do segmento da Educação Infantil apropriam-se das temáticas discutidas para melhoria do fazer docente. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, cujo pressuposto teórico metodológico configurou-se na pesquisa participante, recorrendo ao uso de questionário, entrevista semiestruturada envolvendo seis professores da Educação Infantil e suas narratividades. A pesquisa ancorou-se na base epistemológica da perspectiva Crítica. A investigação para construção do estado da arte ancorou-se nos descritivos formação continuada, processos formativos, Educação Infantil e coordenação pedagógica com foco nas dissertações e teses encontradas no período de 2013 a 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, bem como os textos acadêmicos divulgados na Scientific Electronic Library Online - SciELO do mesmo período. Recorreu-se também aos documentos de fonte primária da instituição pesquisada para avaliar e compreender as formações em serviço existentes no período de 2014 a 2020. O aporte teórico da pesquisa dialogou com as contribuições de Nóvoa (2000, 2004, 2017), Tardif (2005, 2004), Sacristán (1998, 2012), Imbérnon (2009, 2010), Proença (2018), Pimenta (2002, 2012) e Donald Schon (1992). Os resultados alcançados, com foco principal na narrativa docente, indicaram um enriquecimento da prática docente após formações realizadas em serviço. Os relatos das professoras participantes demonstraram expressiva empolgação com a reflexão realizada a partir da prática docente e os seus efeitos formativos.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Prática Docente.

ABSTRACT

This research had as its main goal the study of teachers' continuous training from a private school in Distrito Federal inside an observation vision of teaching practice, throughout fostered actions capacitation at work in a dialogical and narrative perspective with teaching practice. It has stemmed from the following problem "How teachers from Early Childhood Education apply in their professional practice the built knowledge from continuous training? To answer this question, it has been analyzed based on training processes by the institution from the last seven years, the way the teachers from the Early Childhood Education segment have appropriated the discussed themes to a better teaching practice. Therefore, it has been adopted a qualitative approach, whose theoretical and methodological assumptions were set up at the participative research, appealing to the use of questionnaire, and semi-structured interview involving six teachers from Early Childhood Education and their narratives. The research anchors in the epistemological basis at the Critical perspective. The investigation for the building of the state of art was carried out as its basis on continuous training, training processes, early childhood education and pedagogical coordination with focus on dissertations and thesis found from 2013 and 2018 at the Thesis and Dissertations Brazilian Library (TDBL), as well as the disclosed academic texts at Scientific Electronic Library Online-SciELO at the same period. It was also consulted some primary-source documents of the institution studied to assess and comprehend the training that occurred from 2014 and 2020. The theoretical input of the research dialogued with the contributions of Nóvoa (2004, 2017), Tardif (2005, 2004), Sacristán (1998, 2012), Imbérnon (2009, 2010), Proença (2018), Pimenta (2002, 2012) and Donald Schon (1992). The achieved results, with the focus on teaching narrative, indicated an enrichment of teaching practice as of training carried out at work. The participant teachers' reports demonstrated significant excitement with a reflection made from the practice tied to the training effects.

Keywords: Continuous Training. Early Childhood Education. Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações Organizadas por Ano, Título, Autor e Instituição de Origem.....	26
Quadro 2 – Teses Organizadas por Ano, Título, Autor e Instituição de Origem	28
Quadro 3 – Distribuição Temporal dos 28 Trabalhos	30
Organizados por Ano de Defesa (2013-2018).....	30
Quadro 4 – Relação das Instituições das Obras Encontradas	31
Quadro 5 – Relação do Referencial Teórico Abordado nas Dissertações.....	33
Quadro 6 – Relação do Referencial Teórico Abordado nas Teses	35
Quadro 7 – Relação dos Artigos Encontrados na Rede Scielo.....	40
Quadro 8 – Distribuição das Turmas da Educação Infantil.....	50
Quadro 9 – Organização dos Grupos para Análise dos Resultados	51
Quadro 10 – Proposta de Classificação dos Saberes Docentes Considerando as Especificidades de sua Origem, Aquisição e Incorporação à Prática.....	55
Quadro 11 – Formações Realizadas na Edusesc Taguatinga nos Anos de 2014 a 2020.....	64
Quadro 12 – Descrição das Formações Realizadas na Edusesc	66
Quadro 13 – Aplicação e Avaliação das Ações de Formação Continuada em.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abordagem Metodológica Mais Utilizada nas Dissertações Pesquisadas	28
Gráfico 2 – Abordagem Metodológica Mais Utilizada nas Teses Pesquisadas.....	30
Gráfico 3 – Distribuição Geográfica dos Trabalhos Produzidos	31
Gráfico 4 – Relação dos Autores Mais Citados na Área da Formação Continuada	36

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 – Organização Hierárquica da Estrutura do SESC	60
Organograma 2 –Trabalho em uma Perspectiva Formativa	62

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Praia do Cuidado	71
Imagem 2 – O Envolvimento do Dino.....	72
Imagem 3 – Espaço Ambientado do Supermercado.....	73
Imagem 4 – Criação da Loja de Artesanato.....	74
Imagem 5 – Laboratório de Ciências.....	75
Imagem 6 – Elementos da Natureza	76
Imagem 7 – Contexto com Sombras.....	90
Imagem 8 – Circuito da Água.....	92
Imagens 9 – Mosaico dos Momentos de Formação.....	131
Imagens 10 – Espaços Ambientados Realizados em 2018 na Instituição	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais Marcos Legislativos	91
Figura 2– Diferença entre Forma e Fôrma	103
Figura 3 – Processos da Formação Continuada em Serviço e a Contribuição do PCP109	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Conselho Federal
CN	Conselho Nacional
CP	Coordenação Pedagógica
COEDU	Coordenação de Educação
DCNEI	Diretrizes Nacional da Educação Infantil
DN	Departamento Nacional
DR	Direção Regional
EDUSESC	Educação do Serviço Social do Comércio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESC	Serviço Social do Comércio
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNB	Universidade de Brasília
UNISANTOS	Universidade de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 –REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES: ESTADO DA ARTE.....	25
1.1 DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS.....	26
1.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS	32
1.3 EIXOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	36
1.4 ARTIGO SELECIONADO DA REDE SCIELO.....	40
CAPITULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	44
2.1 QUANTO À PESQUISA	45
2.2 CAMPO DE PESQUISA – SISTEMA “S”	47
2.3 PÚBLICO-ALVO E SEGMENTO ESCOLHIDO	49
2.5 REFERENCIAL TEÓRICO.....	52
2.5.5 <i>CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO</i>	59
CAPITULO 3 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL: ENTENDENDO O PROCESSO FORMATIVO DENTRO DA EDUSESC-DF	60
3.1 PROCESSO FORMATIVO DENTRO DA EDUSESC TAGUATINGA.....	62
3.2 RESULTADOS DAS FORMAÇÕES REALIZADAS NO RECORTE DE 2014 A 2020.....	63
3.3 A NARRATIVIDADE DOCENTE E O EFEITO FORMATIVO	70
CAPÍTULO 4 – A PERCEPÇÃO DA INFÂNCIA ALINHADA AO PROCESSO FORMATIVO: UM OLHAR SENSÍVEL	79
4.1 PARA QUAL INFÂNCIA OLHAMOS? QUAL SUJEITO ENXERGAMOS?.....	81
4.2 MARCAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE MUITAS AMBIGUIDADES	88
4.3 LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
4.4 ESPAÇO ESCOLAR: CONTEXTOS CRIATIVOS, LÚDICOS E DE VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	92
CAPÍTULO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PERFIS DE PROFESSOR: UMA CRÍTICA A IDENTIDADE DOCENTE	97
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁXIS DOCENTE	101
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO CONDUTOR DE UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE MUDANÇA.....	106
5.3 UM OLHAR SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: NARRATIVIDADE DOCENTE.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	125
APÊNDICE A	126
CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	126
APÊNDICE B.....	127

APÊNDICE C.....	128
APÊNDICE D.....	129
APÊNDICE E.....	130
APÊNDICE F.....	131

INTRODUÇÃO

Pesquisar o tema da formação continuada sempre me interessou e incomodou bastante. Cursei Pedagogia e fiz o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC na mesma temática, mas nunca me sentia suprida por completo, pelo fato de acreditar que jamais poderia parar de estudar, devido a necessidade de se compreender as variadas abordagens anunciadas a todo tempo no campo da educação. O incômodo é pela capacidade de interpretação e julgamento realizado por muitas pessoas, principalmente da área acadêmica, quando o assunto é a formação de professores, transparecendo certa indiferença (desfavoritismo). Não há mais tanto interesse em um assunto considerado por muitos “batido”, “ultrapassado” ou “repetitivo”, tenho essa sensação. Mas será? Devemos mesmo parar aonde os outros pararam? Podemos acreditar na inexistência do que pesquisar, inovar ou questionar? Essas indagações mostram um cenário de provocações e transformações, as quais nos permitem considerar salutar a pesquisa sobre a formação continuada em serviço. Ao Reconhecer que somos incompletos, inconclusos e em formação potencializamos o tema dessa pesquisa, compreendendo-o como um território fecundo e com múltiplas possibilidades.

Realizamos a presente pesquisa em uma das escolas do sistema S denominada Educação do Serviço Social do Comércio - Edusesc, localizada na Região Administrativa de Taguatinga no Distrito Federal-DF. **O problema de pesquisa** se coloca na dissertação da seguinte forma: “Como os professores da Educação Infantil aprimoram a sua práxis docente a partir da formação continuada em serviço?”.

Considerando a relevância de criar espaços de discussão, reflexão e análise da prática docente, o estudo foi conduzido com um grupo de seis professoras do segmento da Educação Infantil dos turnos matutino e vespertino da referida instituição. A abordagem metodológica da pesquisa foi essencialmente qualitativa, com a utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e questionário com foco na pesquisa-participante.

Diante da apresentação da questão central da pesquisa, destacamos os objetivos elencados, sendo eles:

- a) **Geral:** Analisar como os professores da Educação Infantil aprimoram as suas práticas profissionais docentes a partir da formação continuada em serviço.

b) Específicos:

- ✓ Mapear a produção acadêmica acerca da temática investigada.
- ✓ Apresentar o processo formativo e continuado da Educação do Serviço Social do Comércio – EDUSESC, a partir da análise documental e narrativas docentes.
- ✓ Debater a concepção de infância narrada pelos professores da Educação Infantil.
- ✓ Porfiar o impacto da formação continuada em serviço e o seu desdobramento na práxis docente de um grupo de professores do segmento da Educação Infantil.
- ✓ Estabelecer um diálogo entre a formação continuada em serviço e o papel do Coordenador Pedagógico.

O professor Antônio Nóvoa (2004) teoriza em suas obras as implicações positivas do processo de profissionalidade, tendo em vista a relevância da formação inicial e continuada:

[...] o formador (forme-se) a si próprio, por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação), o formador (forme-se) na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação), o formador (forme-se) através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (NÓVOA, 2004, p. 16).

Concebemos nessa pesquisa a formação docente como algo inconcluso e permanente, a qual possibilita espaços e momentos colaborativos de construção e reflexões teórico-prática entre os pares. A motivação desse trabalho visa analisar como os professores da Educação Infantil aprimoram as suas práticas profissionais docentes a partir da formação continuada em serviço, com vista nas experiências e inspirações de outras escolas, tais como o trabalho desenvolvido em Fabulinus (2018) na Argentina e Reggio Emilia (1999) na Itália.

Como suporte teórico nos amparamos nas ideias dos seguintes autores: Pimenta (2012), aos tratarmos da crítica ao professor reflexivo de Donald Schon (1992) e Stenhouse (1985); Libâneo (2002), elucidando o programa de formação continuada voltada à reflexividade; Sacristán (1998, 2012), quando abordamos sobre a metáfora reflexiva por meio da explanação entre a teoria e a prática; Proença (2018), ao discutirmos sobre a ampliação do olhar em torno

da prática docente como práxis pedagógica e formação em serviço e Imbernón (2009, 2010) e Nóvoa (2000, 2004, 2012) para rechaçarem a ideia da formação continuada no lócus da escola.

Diante da exposição da estrutura inicial dessa pesquisa, apresenta-se a seguir os capítulos que fizeram parte do esboço dessa obra, sendo eles:

- ✓ **Capítulo 1 – Estado da Arte:** nessa seção, fizemos um panorama das produções científicas brasileiras realizadas a partir do recorte temporal de 2013 a 2018, com seleções de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BNDT e artigos da Scientific Electronic Library Online - SciELO, sendo elencados eixos norteadores dialogando com o objeto de pesquisa dessa obra. O período selecionado refere-se ao tempo em que a pesquisadora esteve atuante no segmento da Educação Infantil, bem como em articulação com as formações existentes na instituição pesquisada.
- ✓ **Capítulo 2 – Percursos Metodológicos:** neste capítulo, descrevemos o delineamento metodológico que sustentou esse estudo, sendo a pesquisa qualitativa e a perspectiva da pesquisa-participante como princípios basilares; apresentamos o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos, instrumentos metodológicos para coleta de dados e o referencial teórico utilizado.
- ✓ **Capítulo 3 – Organograma Institucional: entendendo a organização do Sesc:** aqui, mostramos a organização da instituição no que tange a segmentação hierárquica e gerencial, bem como o contexto no qual a formação continuada acontece na instituição escolar.
- ✓ **Capítulo 4 – A Percepção da Infância Alinhada ao Processo Formativo: um Olhar Sensível Para Novas Possibilidades na Educação Infantil** – neste capítulo, trouxemos uma breve reflexão do contexto da Educação Infantil e da formação continuada, bem como esboçamos a historicidade do segmento a partir dos documentos legais.
- ✓ **Capítulo 5 – Formação Continuada e os Perfis de Professor: uma Crítica a Identidade Docente** – neste ponto da discussão, refletimos sobre a importância da formação continuada como processo contínuo da prática docente, um elemento fundante para ocasionar incômodo, contradição e reflexão com os diversos autores que estudam e escrevem acerca do tema. Um convite dialógico.

- ✓ **Considerações finais** –aqui, descrevemos o percurso da pesquisa e as considerações do estudo, fundamentados nos resultados das discussões entrelaçadas nos capítulos anteriores.

Em relação aos resultados da pesquisa, optamos em apresentá-los de forma dialógica aos assuntos discutidos nos diferentes capítulos, sendo a narrativa dos professores participantes, abordagem teórica e reflexão da prática, vistas de forma interligada. Não haverá um capítulo específico para análise dos resultados de forma dissociada, mas sim, em consonância com os assuntos tratados em cada capítulo, partilhando a dialogicidade entre a teoria e a prática de forma conjunta.

A seguir, temos o Capítulo 1 intitulado “Estado da Arte”, no qual elucidamos os principais trabalhos no âmbito da formação continuada disponíveis em dissertações, teses e artigos conforme anunciado anteriormente.

CAPÍTULO 1 –REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES: ESTADO DA ARTE

Este capítulo teve por objetivo realizar a revisão de literatura correspondente ao tema dessa pesquisa: “**A (Re) Construção da Prática Docente: Formação Continuada em Serviço**”, com o intuito de conhecermos propostas e resultados que abranjam essa temática.

O estudo foi organizado baseado nas últimas publicações de dissertações e teses do período de 2013 a 2018 contidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, bem como nos textos acadêmicos divulgados na Scientific Electronic Library Online-SciELO baseado nos descritores Formação Continuada *OR* Processos Formativos *AND* Educação Infantil *AND* Coordenação Pedagógica.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), o termo “Estado da Arte” resulta de uma tradução literal do Inglês, *stateoftheart*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto por meio de pesquisas realizadas em uma área específica. Em outras palavras, é mapear o já pesquisado no assunto de interesse. O capítulo está de acordo com os resultados da pesquisa, articuladas da seguinte maneira:

- **Dissertações e Teses**– Oferece um panorama das obras produzidas relacionando-as aos descritores utilizados e a forma que os resultados encontrados foram mencionados. Organiza as informações obtidas para construção de 5 quadros que engendram os seguintes contextos:

- ✓ Dissertações ordenadas por ano, título, autores e instituições de ensino.
- ✓ Teses listadas por ano, título, autores e instituições de ensino.
- ✓ Distribuição temporal das obras.
- ✓ Relação das instituições por quantitativo de dissertações e teses publicadas.
- ✓ Referencial teórico das obras encontradas.

Por fim, foi possível projetar um gráfico considerando o estado brasileiro com mais obras defendidas.

- **Revisão sistemática das dissertações e teses encontradas** – A partir da organização de dois quadros foi possível perceber o contexto de pesquisa de cada dissertação e tese encontradas, fazendo um paralelo entre o objeto de estudo e o referencial teórico utilizado pelos autores. Tendo como base a análise geral das obras encontradas,

destacamos três eixos norteadores que culminam com os eixos estruturantes dessa pesquisa, sendo eles:

- ✓ Formação Continuada.
- ✓ Identidade profissional.
- ✓ Coordenação Pedagógica.¹

- **Artigos encontrados na Rede Scielo** – Foram expostos de acordo com as temáticas abordadas nos eixos descritos acima, sendo de suma relevância os contextos relacionados aos processos formativos de forma geral. Um artigo não foi contemplado devido ao fato de não compartilhar dos mesmos objetos de estudos correlacionados aos desta pesquisa, embora tenha ocorrido a inclusão de outro que não estava dentro do limiar histórico pré-estabelecido (2013 a 2018), mas por sua relevância foi incluído para análise.

Diante desta sucinta apresentação, visando contribuir com os resultados dos últimos seis anos de estudos os quais comungam com os eixos dessa pesquisa, seguem detalhadamente os tópicos deste capítulo.

1.1 Dissertações e Teses Encontradas

A partir dos descritores Formação Continuada *OR* Processos Formativos *AND* Educação Infantil *AND* e Coordenação Pedagógica foram identificados vinte e oito resultados, sendo vinte dissertações e oito teses. Primeiro trataremos a análise das dissertações e posteriormente das teses. A seguir Quadro 1, no qual temos a amostragem dos dados colhidos a nível de mestrado, a saber:

Quadro 1 –Dissertações Organizadas por Ano, Título, Autor e Instituição de Origem

Nº	Ano	Título	Autor	Instituição
1	2013	As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional.	BORBA, Denise Aparecida	UNISANTOS

¹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em 10/05/2018. Todas as pesquisas aqui elencadas constam nas referências bibliográficas de forma completa.

2	2014	Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil.	AMARAL, Carla Tatiana Moreira	UNISINOS
3	2014	O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	MOYANO, Jozina Alves	Metodista
4	2014	O brincar na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brincar à luz da sociedade disciplinar foucaultiana	SOUZA, Letícia Rodrigues de	UNESP
5	2015	De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	SILVA, Dilma Antunes	PUC-SP
6	2015	A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo	MACHADO, Vivian de Andrade Torres	PUC-SP
7	2015	Professores de educação física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	QUARANTA, Silvia Cinelli	UNISANTOS
8	2016	Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana	HERCULANO, Silvia Cristina	PUC-SP

Continuação Quadro 1:

9	2016	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da Educação Infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	RAMALHO, Maria Luiza Dias	UNB
10	2016	Formação inicial do coordenador pedagógico: O Egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta grossa- PR	KAILER, Priscila Gabriele da Luz	UEPG
11	2016	O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de	UNESP
12	2016	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	OLIVEIRA, Tatiana de Castro	UFPA
13	2017	(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do	Metodista
14	2017	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.	SILVA, Amanda Fernandes da	UFS
15	2017	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	OLIVEIRA, Elisângela Carmo de	PUC-SP
16	2018	Na teia de relações: a formação do aluno	SANTOS, Cláudia Santana	UFS
17	2018	A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora	PANIZZA, Mariana Fernandes	PUC-SP
18	2018	Ciências, ensino de ciências e experimentação: concepções dos alunos de licenciatura em pedagogia	LOMBA, Thiago Renato	UNESP
19	2018	Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos	NANAKA, Márcia Sayoko	PUC-SP
20	2018	A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento	OLIVEIRA, Elisa Valério de Almeida	PUC-SP

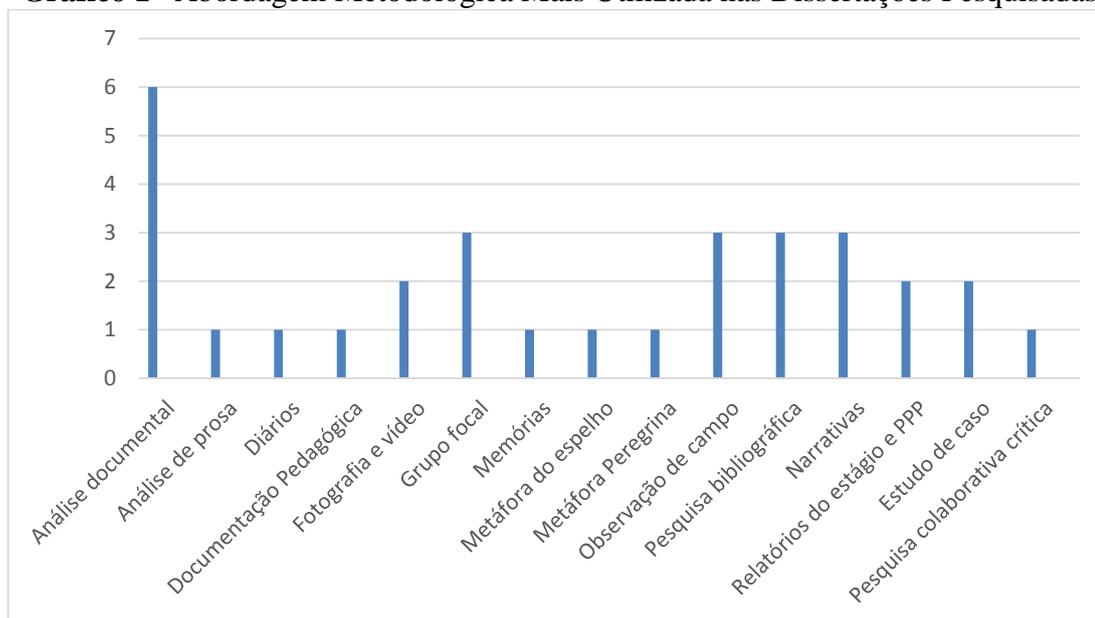
Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Podemos aferir das obras analisadas as seguintes informações e resultados, sendo eles:

- a) Dez pesquisas foram realizadas em Escolas Municipais, predominantemente no Estado de São Paulo.
- b) Cinco obras tiveram o foco de pesquisa nas Creches Municipais do estado de São Paulo.
- c) Cinco pesquisas recorreram as próprias Universidades Públicas como parte da pesquisa.
- d) O segmento mais pesquisado nas dissertações analisadas foram crianças de 0 a 3 anos oriundas das creches.

A abordagem metodológica utilizada em todas as dissertações foi a qualitativa e o método mais utilizado foi o questionário e a entrevista semiestruturada. Moreira (2011), aponta que o pesquisador qualitativo também transforma dados e eventualmente faz uso de sumários, classificações e tabelas, utilizando uma estatística predominantemente descritiva. Outras proposições recorrentes na maioria das obras analisadas serão apresentadas a seguir, Gráfico 1:

Gráfico 1– Abordagem Metodológica Mais Utilizada nas Dissertações Pesquisadas



Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Nesta fase da pesquisa, notamos maior relevância na utilização da análise documental, grupo focal, observação de campo, pesquisa bibliográfica e narrativas dos participantes.

Em relação aos estudos realizados nas teses, chegamos ao seguinte resultado, Quadro 2:

Quadro 2 – Teses Organizadas por Ano, Título, Autor e Instituição de Origem

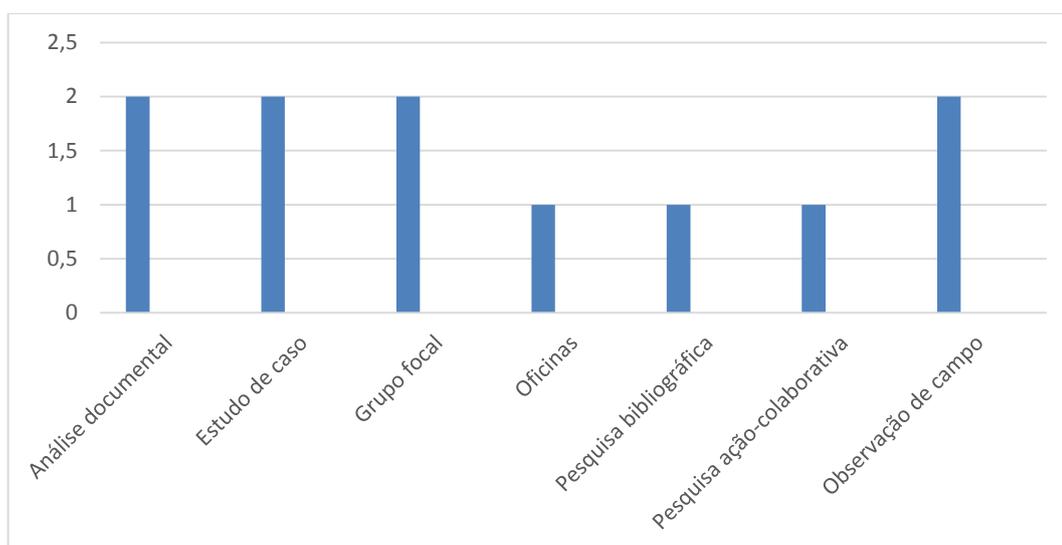
Nº	Ano	Título	Autor	Instituição
1	2015	Formação continuada e prática docente de professores de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental	SILVA, Gilson	PUC-SP
2	2016	Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de licenciatura em pedagogia	UTSUMI, Luciana Miyuki Sado	Metodista
3	2017	Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	WALDETE Tristão Farias Oliveira	USP
4	2017	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	PRÍNCEPE, Lisandra Marisa	PUC-SP

Continuação Quadro 2:

5	2017	Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	UNESP
6	2018	Educação ambiental, consumo e resíduos sólidos no contexto da Educação Infantil: um diálogo necessário com os professores	FREITAS, Natália Teixeira Ananias	UNESP
7	2018	Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	RIBEIRO, Aline Magalhães	UNESP
8	2018	Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão	ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante	USP

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Quando se trata de recursos metodológicos, semelhante as dissertações, aqui também temos como método mais utilizado em todas as teses a abordagem qualitativa e o questionário e a entrevista semiestruturada sendo os instrumentos de coleta de informações. Outras proposições recorrentes na maioria das obras analisadas serão apresentadas a seguir:

Gráfico 2– Abordagem Metodológica Mais Utilizada nas Teses Pesquisadas

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Ao observarmos este Gráfico 2, mais uma vez identificamos singularidade nas metodologias utilizadas, pois percebemos maior relevância na utilização da análise documental, grupo focal, observação de campo, pesquisa bibliográfica e narrativas dos participantes das teses lidas, mesmo resultado encontrado no estudo das dissertações.

No Quadro 3, apresentamos a distribuição temporal dos 28 trabalhos organizados por ano de defesa:

Quadro 3– Distribuição Temporal dos 28 Trabalhos Organizados por Ano de Defesa(2013-2018)

Ano	Número de Dissertações	Número de Teses
2013	1	0
2014	3	0
2015	3	1
2016	5	1
2017	3	3
2018	5	3
Total	20	8

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

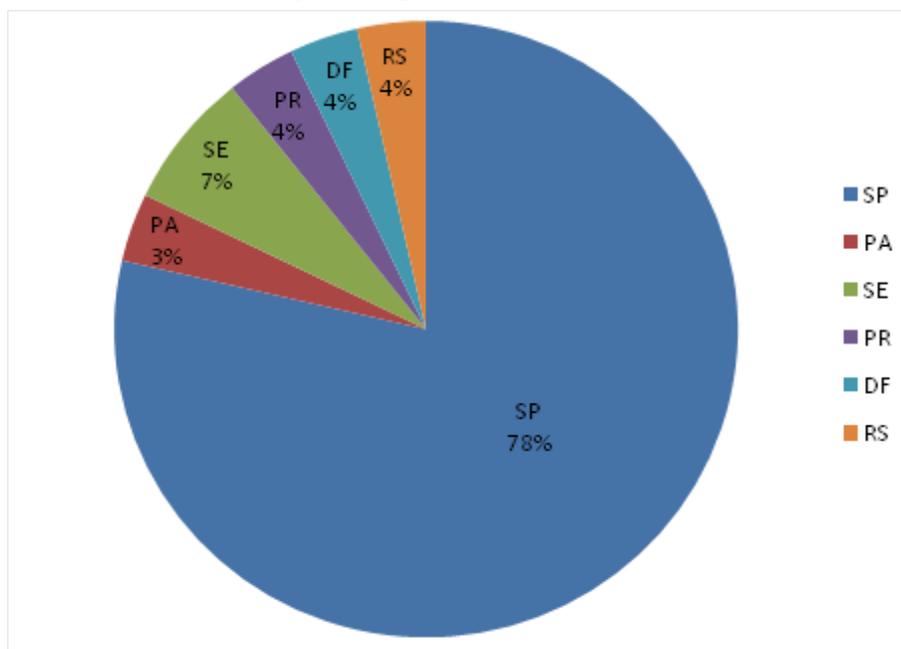
A universidade que contou com o maior número de pesquisas concluídas foi a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC com nove trabalhos, seguida da Universidade Estadual Paulista - UNESP com seis produções respectivamente, como mostrado no Quadro 4:

Quadro 4– Relação das Instituições das Obras Encontradas

Nº	Instituição	UF	Quantitativo
1	Universidade Metodista de São Paulo – Metodista	SP	3
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP	SP	9
3	Universidade Federal do Pará-UFPA	PA	1
4	Universidade Federal de Sergipe-UFS	SE	2
5	Universidade Estadual Paulista-UNESP	SP	6
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN	RN	1
6	Universidade Federal da Paraíba-UFPB	PB	1
7	Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR – UEPG	PR	1
8	Universidade de Brasília – UNB	DF	1
9	Universidade de Santos – UNISANTOS	SP	2
10	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS	RS	1
11	Universidade de São Paulo-USP	SP	2
Total			30

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

No Gráfico 3 apresentamos a distribuição geográfica dos trabalhos produzidos:

Gráfico 3– Distribuição Geográfica dos Trabalhos Produzidos

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Vale informar que o Estado de São Paulo² foi o que mais contou com dissertações e teses defendidas nas universidades do estado. Foram seis universidades contempladas em um universo de mais cinco instituições que complementaram essa pesquisa.

1.2 Revisão Sistemática das Dissertações e Teses Encontradas

A partir das análises realizadas nas dissertações e teses encontradas, foram elencadas o referencial teórico informado pelos autores das principais produções de acordo com o objeto de estudo percorrido em cada obra, nos Quadros 5 e 6, temos a relação do referencial teórico abordado:

²São Paulo é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Sudeste e tem por limites os estados de Minas Gerais a norte e nordeste, Paraná a sul, Rio de Janeiro a leste e Mato Grosso do Sul a oeste, além do Oceano Atlântico a sudeste. É dividido em 645 municípios e sua área total é de 248222,362 km², o que equivale a 2,9% da superfície do Brasil, sendo pouco maior que o Reino Unido. Sua capital é o município de São Paulo e seu atual governador é João Dória. Com mais de 45 milhões de habitantes ou cerca de 22% da população brasileira, é o estado mais populoso do Brasil, a terceira unidade política mais populosa da América do Sul (superado pela Colômbia e pelo restante da federação brasileira) e a subdivisão nacional mais populosa do continente americano.

Quadro 5 – Relação do Referencial Teórico Abordado nas Dissertações

Dissertações	Ano	Objeto de estudo	Referencial teórico mencionado nas obras pesquisadas								
As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional.	2013	Representações sociais/Identidade profissional	Moscovici	Dubar							
Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na Educação Infantil	2014	Infância	Barbosa	Frabboni	Horn	Narodowski	Oliveira	Campos			
O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana		Organização dos espaços para a infância	Froebel	Montessori	Freinet	Vygostsky	Wallon				
O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: Possibilidades e desafios.		Brinquedos Comportamento/ Disciplina	Michel Foucault								
A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo		Formação	Day	Fullan	Hargreaves	Nóvoa					
Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana	2015	Novos paradigmas para educação	Perrenoud	Thurler	Vasconcelos						
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará		Coordenador/Formação	André	Placco	Almeida	Oliveira	Campos	Weiz	Lerner	Marcelo	Imbernón
Formação inicial do coordenador pedagógico o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR		Espaços/aprendizagem	Wallon								
		Ed.Inclusiva/Práticas pedagógicas.	Romeu Sasaki	Stainback	Stainhack	Rosita Carvalho					
	2016	Formação	Nóvoa	Arroyo	Sacristán						
		Percurso histórico/Modelo formativos do coordenador pedagógico	Kuenzer	Ferreira	Saviani						
		Atuação do coordenador pedagógico	Domingues	Gauthier	Tardif	Pinto					

Continuação Quadro 5:

		Teoria e prática da formação continuada do coordenador pedagógico.	Gimeno	Sacristán	Vásquez							
De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da Educação Infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF.		Formação em Educação Musical	Abordagem teórica a perspectiva histórico-cultural.									
O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.	2017	Escola com espaço de transformação	Placco	Almeida e Souza	Imbernón	Tardif	Freire	Nóvoa	Fullan	Hargreaves		
(Boas) práticas na Creche: Miradas emergentes sobre a criança e a infância.		Estudos sobre a infância/Narrativas de experiências	Sarmento									
		Formação dos docentes	Larrosa									
Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos.	2018	Formação Continuada	Canário	Imbernón	Garcia	André						
Na teia de relações : a formação do aluno		Formação, Cultura e formação do aluno	Vertente Vigotskyniana									
		Teoria relacional	Norbert Elias									
		Gestão em Creches conveniadas em SP	Contextualização Histórica: Haddad Campos e Rosemberg Sanches e Kulmann Franco									
		Significado da infância	Arroyo									
		Formação Continuada e Gestão escolar	Nóvoa	García	Souza	Placco	Libâneo	Possani				
A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora		Conceito de Cultura/Múltiplas formas do sujeito	Vygostsky	Norbert Elias								

Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Das dissertações analisadas, apenas 5 (cinco) não deixaram definido o arcabouço teórico na qual a pesquisa estava embasada de forma clara.

Quadro 6 – Relação do Referencial Teórico Abordado nas Teses

Teses	Ano	Objeto de estudo	Referencial teórico mencionado nas obras pesquisadas							
Ensino de Ciências Práticas pedagógicas Saberes docentes Formação continuada	2015	Ensino de ciências	Krasilchick	Carvalho <i>et. al</i>	Delezoicov e Angotti	Bizzo				
		Conhecimento profissional	Shulman							
		Saberes docentes	Tardif							
		Formação de professores reflexivos	Zeichner	Pimenta						
		Formação docente	Nóvoa	Imbernón						
Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de Matemática do curso de licenciatura em Pedagogia	2016	Saberes formativos/Formação inicial		Cunha Utsumi Lima	Pimenta Curi	Ambrósio Freire Alves	Libâneo	Machado	Medig Miguel Miorin	Ortega
Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana	2017	Afetividade								
Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo	2018	Literatura Infantil	Abordagem histórica cultural							

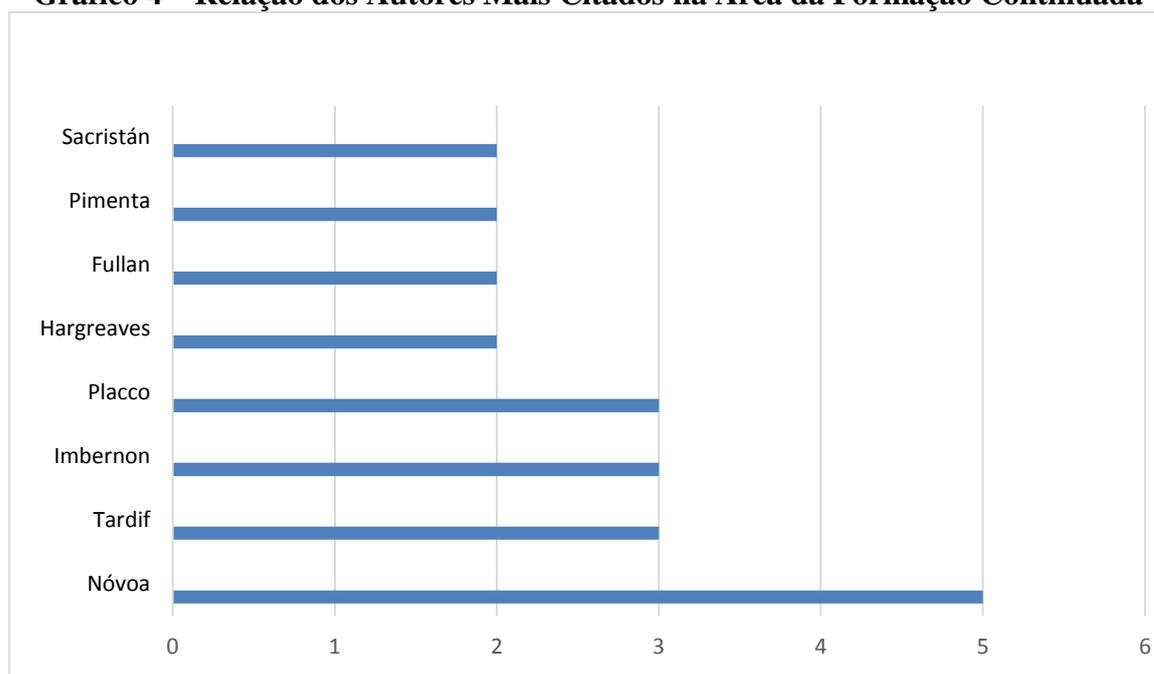
Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

A relação do referencial teórico abordado no Quadro 6, foram colocados de acordo com a informação cedida no resumo de cada tese.

Os quadros de revisões sistemáticas foram de suma importância na avaliação e observação dos contextos e das temáticas dos autores citados, principalmente para compreendermos e analisarmos a temporalidade e a área de atuação referenciada pelo objeto de pesquisa das obras encontradas e selecionadas.

No Gráfico 4 apresentamos a relação dos autores mais citados na área da formação continuada:

Gráfico 4 – Relação dos Autores Mais Citados na Área da Formação Continuada



Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

Como pode ser observado, neste estudo, recorremos a autores que se dedicam a pesquisar a formação docente e a constituição da profissionalidade, como Nóvoa (2000, 2004, 2012), Tardif (2005, 2004) e Sacristán (1998, 2012). Também ao estudioso Placco (2005), o qual observa o papel do Coordenador Pedagógico sob diversos aspectos; Fullan e Hargreaves (2002), que apresentam questionamentos sobre as estratégias formativas e por fim, Pimenta (2018), cujo estudo trata do aspecto da formação, com abordagem dialógica e crítica a temática professor reflexivo.

1.3 Eixos Norteadores da Pesquisa

Objetivando visualizar com maior clareza os assuntos correlacionados a espinha dorsal desta pesquisa: “investigar como os professores da Educação Infantil aplicam em suas práticas profissionais docentes os conhecimentos construídos a partir da formação continuada, bem

como a atuação e o papel do coordenador pedagógico para essa finalidade”, foram elencados três eixos norteadores, sendo eles: formação continuada, identidade profissional e coordenação pedagógica. Esses contextos foram retirados das dissertações e teses que contemplavam tais assuntos e coadunavam com o objetivo dessa pesquisa.

1.3.1 Formação continuada

Quando se afirmar que o professor tem dez anos de experiência dá para dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes.

John Dewey (1976)

A partir da observação do Quadro 1 e 2 optamos pelo processo de inclusão de análise das produções que abordassem o tema formação continuada. Então, neste tópico trouxemos a visão de alguns autores sobre essa temática.

Na visão de Borba (2013), a necessidade de formação precisa emergir tanto dos professores, como das instituições com as quais se relacionam. Quaranta (2015), afirma: apesar da formação inicial não preparar o professor de Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil, a maioria consegue superar essa dificuldade por meio da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e do apoio da equipe técnica. Segundo Oliveira (2017), a formação continuada em serviço, como um espaço permanente de reflexão e de significabilidade na ação do professor junto aos seus educandos, contribui para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, por meio de diferentes estratégias e instrumentos formativos.

A dissertação de Moyano (2014), intitulada “O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios”, traz a seguinte reflexão:

A formação continuada avança gradativamente e, este mérito é dado, em grande parte, à formação que os gestores vêm recebendo e às parcerias produtivas que se estabelecem no processo, porém, os estudos e pesquisas teóricas apontam que muito ainda precisa ser feito e sinalizam mudanças imprescindíveis e que sejam capazes de impulsionar a formação a sair do tradicionalismo, tornando-se mais voltada à reflexão e humanização. (MOYANO, 2014, p. 9).

De acordo com André (2018), a formação continuada contribuiu com a visibilidade da criança e do professor por meio dos estudos e discussões sobre a documentação pedagógica, as quais possibilitaram mudança no olhar dos professores.

Panizza (2018), em seus estudos, percebeu a necessidade de as concepções e intenções estarem presentes na proposta formativa das creches e sugeriu um calendário integrado entre a

creche, o departamento pedagógico da Diretoria Regional de Educação e a Supervisão Escolar, que contemplem a escassa formação das creches da rede conveniada.

Na tese “Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de licenciatura em pedagogia”, Utsumi (2016), preconiza a necessária busca de formação matemática continuada por parte do formador de professores deste curso.

Por mais ramificada que seja o contexto da formação continuada na área educacional, é de grande valia os momentos propiciados e organizados ao público que trabalha diretamente na escola. Mesmo não sendo a única variável a interferir na qualidade do ensino ou na aprendizagem, a boa formação do professor é de fundamental importância para o trabalho escolar. Na visão de Silva (2015), o campo da formação inicial e contínua lhe possibilitou desenvolver o sentimento de pertença a um grupo de professores da educação básica.

Tendo como base essas reflexões, podemos afirmar: a articulação entre a teoria e a prática na formação docente, permite percebermos a importância dos saberes da experiência como ponto de partida no próprio processo de desenvolvimento profissional.

1.3.2 Identidade/Profissionalidade Docente

Em se tratando dos resultados relacionados à identidade ou profissionalidade docente, apresentamos as ideias defendidas por: Amaral (2014), Cacheffo (2017), Silva (2015) e Oliveira (2017).

Amaral (2014), mostra que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional. Na tese “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana” de Cacheffo (2017), a partir dos resultados encontrados em sua pesquisa, ele faz a seguinte afirmativa:

Analogamente, a formação continuada precisa ser assumida como processo promotor da profissionalidade docente e, portanto, deve estruturar-se em função das necessidades formativas dos envolvidos no processo educativo. Em acréscimo, a formação inicial precisa preocupar-se com a formação do professor integral, a fim de lidar com crianças integrais. (CACHEFFO, 2017, p. 10).

Silva (2015), fala sobre a necessidade de ressignificar o conhecimento profissional dos conteúdos de Ciências por meio de uma maior utilização de vivências de atividades

experimentais, tanto em cursos de formação inicial como continuada, sobretudo com a utilização de experimentos simples.

Oliveira (2017), na tese “O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente” diz existir precariedade na formação inicial das professoras pesquisadas, culminando com o despreparo delas para a mudança de suas práticas, de modo geral, e, particularmente, quando se trata da temática das relações étnico-raciais.

1.3.3 Coordenador Pedagógico

Um dos fomentadores de momentos de formação continuada dentro da escola pode ser a figura do Coordenador Pedagógico, visto a importância e relevância da sua atuação no contexto direto com os professores. Nesse sentido, elencamos as produções que melhor apresentam resultados ou definições desse profissional. Na visão de Oliveira (2018), os coordenadores avaliam sua experiência inicial na Educação Infantil como positiva e buscam soluções para os problemas do cotidiano em sua experiência como coordenador, como professor e nas referências teóricas.

Na tese de Ferreira (2013), o professor-formador exercerá uma gestão co-inspirativa, constituir-se-á em sujeito-referência promovendo rupturas na rotina do cotidiano escolar, como evidência possível de uma formação na, com a e a partir da escola.

De acordo com Kailer (2016), a amplitude da formação do Coordenador Pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, docente, gestor e pesquisador, que, apesar de correlatas, possuem especificidades. No estudo de Machado (2015), os professores valorizam a figura do Coordenador Pedagógico, o trabalho de formação e a utilização de estratégias formativas como tematização da prática, dupla conceitualização, observação da sala de aula, com devolutivas as quais permitam um avanço nas práticas dos professores.

Herculano (2016) conclui: “Os resultados indicaram que o coordenador pedagógico considera como espaços de aprendizagem aqueles que trazem a condição da formação inicial voltada para a prática pedagógica, as experiências vivenciadas como docente e os contextos de interação no exercício da função coordenadora”. (HERCULANO, 2006, p. 9).

Na pesquisa “Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”, realizada por Tatiane Oliveira (2016),

a equipe avaliou como positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil visando à formação continuada em serviço.

O estudo “O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente” de Elisângela Oliveira (2017), mostra a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico em parceria com gestores e professores na construção das mudanças necessárias para transformação do contexto escolar a partir da qualificação das práticas pedagógicas.

1.4 Artigo Selecionado da Rede Scielo

Utilizando como filtro de busca os descritores Formação Continuada *OR* Processos Formativos *AND* Educação Infantil *AND* Coordenação Pedagógica não foi encontrado nenhum resultado divulgado na Scientific Electronic Library Online - SciELO, com ou sem conectivo. Desse modo, optamos por substituir o termo Coordenação Pedagógica por formação de professores e foram encontrados três resultados, sendo eles (Quadro 7):

Quadro 7 – Relação dos Artigos Encontrados na Rede Scielo

Título	Ano	Autor
Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada	2009	ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola
Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	2018	REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos OSTETTO, Luciana Esmeralda

Fonte: Da própria autora, 2019.

Devido a quantidade de artigos encontrados e o assunto abordado, foi considerada a publicação do ano de 2009 devido a sua relevância formativa para essa pesquisa. Desse modo, Zapelini (2009) trata da percepção dos professores da Educação Infantil em relação a formação descentralizada, procedimento adotado pela Rede Municipal de Florianópolis da Educação Infantil que implementou modelos de descentralização nas escolas. O estudo menciona:

Segundo os autores estudados, essa modalidade de formação continuada seria importante por propiciar aos professores condições de reflexão sobre a teoria e sua relação com a prática, pois nesses espaços a construção de saberes pelos professores envolve uma reflexão coletiva e toma como ponto de partida a prática pedagógica. Cabe considerar, no entanto, que apenas a descentralização da formação, sem a garantia de condições para sua implantação e desenvolvimento, não é suficiente para ter certeza do sucesso dessas práticas formativas. (ZAPELINI, 2009, p. 169).

Destacamos na pesquisa de Zapelini (2009), um fator negativo observado pela autora nos processos formativos realizados, a saber:

Diversos temas das formações centralizadas e descentralizadas foram pautados nos conteúdos dos Referenciais Curriculares, sendo que até as nomenclaturas utilizadas se igualaram. Isso nos leva a refletir sobre o quanto os municípios, de um modo geral, têm utilizado amplamente tais referenciais como currículos prontos para estabelecer seus planos de formação, sem um processo de discussão que envolva os professores em sua organização. (ZAPELINI, 2009, p.169-170).

É salutar recorrermos as documentações legais as quais regem e orientam a Educação de modo geral, mas vale ressaltamos, que os processos formativos embasados e recorrentes da própria prática docente tornam-se cada vez mais eficientes, pois possibilitam aos professores e a equipe gestora avançarem no fazer pedagógico de forma atuante e inovadora. Por fim, a autora complementa: a formação continuada no interior das instituições ainda é uma conquista para alternativas cada vez mais qualificadas do trabalho do professor da Educação Infantil.

A obra de Reis e Ostetto (2018), objetivou perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da Educação Infantil. Os autores compreendem o espaço da formação como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências; não pode ser apenas destinado a repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo; teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo com o cotidiano e as referências bibliográficas.

Ao mencionar os aspectos da formação inicial, Reis e Ostetto (2018) descrevem que:

Para superar a inexperiência, ou para aprender a continuar, a inserção no cotidiano, com coragem, disposição e abertura, olhando as crianças, observando outros professores, estudando, integrando-se nos movimentos da escola, torna-se fundamental. Nesse movimento, é nítida a crítica à formação inicial, seja no curso do ensino médio, seja no curso superior; ainda que indiquem a necessidade de conhecimentos teóricos, a essencialidade de experiências evidencia-se: por elas e com elas o professor caminha afirmando-se profissional na pessoa que é, ampliando valores e fortalecendo sua identidade no saber-fazer.(REIS e OSTETTO, 2018, p. 9).

Nóvoa (2012), quando esteve no Brasil, em uma entrevista mensurou a importância de se entender a formação continuada visando à problemática atual vivenciada pelo professor, enfatizou o contexto atual/local o qual precisa ser melhorado. Na ocasião, ressaltou:

Cursos, seminários e outras coisas do gênero nem sempre melhoram o desenvolvimento profissional no que diz respeito à prática nas escolas. Não estou dizendo que eles sejam inúteis, mas é como fazer um mestrado: é positivo, dá prestígio, mas não faz um professor ser melhor. Nada indica, por si só, que o mestre em Educação seja melhor que o colega que não tem o título. O lugar da formação

continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas. (trecho extraída da entrevista cedida a revista Nova Escola 01/10/2012).

O pensamento do autor identifica-se com a problemática dessa pesquisa, cuja proposta é a transformação da atuação docente na realidade local em que o professor atua. Parafraseando Paulo Freire (1996), ensinar é preciso colocar-se como aprendiz, continuamente, pois a formação não acaba, uma vez que nossa condição no mundo é o inacabamento.

Por fim, Reis e Ostetto (2018) concluem:

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas. Para o cultivo de práticas pedagógicas na Educação Infantil que respeitem os direitos fundamentais das crianças e garantam todas as conquistas legais e avanços conceituais nesse campo, dar guarida às vozes e necessidades docentes pode fazer a diferença. (OSTETTO, 2018, p. 16).

Mesmo não sendo a única variável a interferir na qualidade do ensino ou na aprendizagem, a formação continuada em serviço é de fundamental importância para o contexto escolar. A práxis na formação docente, permite aos mesmos perceberem a importância dos saberes da experiência como ponto de partida para o próprio processo de desenvolvimento profissional.

É importante compreendermos que pesquisa alguma parte do zero, sem elementos históricos ou historiográficos que oportunizam um suporte teórico pedagógico para os próximos estudos. Nesse sentido, produzir esse capítulo intitulado “Estado da Arte” foi um ganho incomensurável, tendo em vista os elementos, a profundidade e os objetos analisados. Dessa forma, tornou-se um estudo reflexivo, no qual toda sistematização, ordenação e interpretação das informações foram imprescindíveis ao se traçar um esquema paradigmático, conforme contribuições do Gamboa.

Objetivando “analisar como os professores da Educação Infantil aprimoram as suas práticas profissionais docentes a partir da formação continuada em serviço”, percebendo a relação gnosiológica a realidade ontológica da pesquisa, “utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia”. (GAMBOA, 2007, p. 46).

Abrigar a relação de sujeito e objeto (aspecto gnosiológico) e ser e realidade (ontológico) vai ao encontro da base dessa dissertação e das demais obras analisadas, cujo intento é perceber a prática docente no contexto da escola pós-processos formativos implementados, bem como a relação do professor com a realidade e o contexto que atua.

Por conseguinte, promulga variações no que tange o local de estudo, público alvo, faixa etária, proposições e algumas referências mencionadas, comparando-se aos resultados observados após análise das vinte e oito obras encontradas e selecionadas. Percebemos, também, semelhanças em alguns sentidos e explanação dos objetivos, mas com extensões, percepções e resultados diferentes.

A seguir faremos uma breve apresentação acerca do percurso metodológico delimitado neste estudo.

CAPITULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Considerando a necessidade de não cumprir apenas um rito, mas de corroborar na elaboração de novos resultados, julgamos necessário rerepresentar o problema de pesquisa como fator preponderante para consistência desse trabalho, sendo ele: “Como os professores da Educação Infantil aprimoram a sua práxis docente a partir da formação continuada em serviço?”.

Quando pensamos em metodologia a ser seguida, a escolha do método é preponderante, pois só é possível alcançar determinados objetivos mediante ao planejamento prévio que pesquisadores procuram para se ter determinado resultado. Assim compreendemos:

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS,2001, p.83).

Com a ajuda da elaboração do esquema paradigmático proposto por Gamboa (2007) foi possível recuperar os nexos entre a técnica de registro e análise dos dados, considerando as abordagens metodológicas, as teorias e as concepções epistemológicas na qual situamos esse estudo.

Desse modo, ancoramos na base epistemológica da perspectiva crítica, pelo fato de a mesma se identificar com a noção de homem relacionando-o com o interesse dialógico e de comunicação. Na visão de Gamboa (2007), a concepção de homem nessa vertente é fundadora de sentidos e significados das pesquisas, pois “recorre a investigação participante e técnicas historiográficas”. (GAMBOA, 2007, p. 85).

Avaliamos como salutar a forma pela qual os resultados serão apresentados no escopo do texto, sendo a concepção da filosofia da práxis enaltecida do ponto de partida de fusão da teoria e da prática de forma dialogada, logo que uma “teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma à teoria”. (GAMBOA, 2007, p. 119). Dessa relação dialética é construído um caminho para transformar e conhecer a realidade.

Pensando na dialogicidade da práxis pedagógica a ser narrada nos próximos capítulos, recorreremos as narrativas docentes a fim de endossarmos o objetivo desse trabalho, pois acreditamos na seguinte proposição: “serão os professores que em definitivo mudarão o mundo da escola, entendendo-a”. (STENHOUSE, 1985 *apud* GAMBOA, 2007, p. 120). Mas essa mudança só será possível, se os mesmos compreenderem o contexto onde estão inseridos e

conseguirem fazer a fusão do pensamento transformando a realidade, sendo necessário investigar, criar e apreenderas possibilidades de mudança para melhor atuação e criação de estratégias no ambiente escolar.

Vale ressaltar que o foco dessa dissertação não foi o estudo restrito dos sujeitos envolvidos, mas a relação desses com a realidade formativa nas quais estão inseridos. “Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) é sujeito, o objeto é a realidade. GAMBOA (2007, p. 41).

Por fim, compreendendo a relevância desse capítulo no sentido de exemplificação dos resultados e da relação sujeito (gnosiológico) e realidade (ontológico), ancoramos nas ideias de Gamboa (2007), na escolha da abordagem.

2.1 Quanto à Pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa, pois “emprega diferentes alegações de conhecimentos, estratégias de investigação e métodos de coletas e análise de dados” (CRESWELL, 2007, p. 185) e por ter como interesse central:

A interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à suas ações em uma realidade socialmente construída, por meio da observação participativa, isto é, o pesquisador fica imerso no fenômeno de interesse. Os dados obtidos por meio dessa participação ativa são de natureza qualitativa e analisados de forma correspondente. (MOREIRA, 2011, p. 76).

Já o pressuposto teórico metodológico assumido é a pesquisa-participante, cujo estudo impulsiona mudanças e transformações. Para Moreira (2011):

A pesquisa participante está desenhada para contribuir nos processos de mudança de poder ou democratização em uma variedade de contextos [...] não há receitas nem ortodoxias metodológicas: as questões e os métodos de trabalho devem fluir dos sujeitos envolvidos e de seu contexto. (MOREIRA, 2011, p. 98).

A entrevista utilizada foi a semiestruturada, devido ao fato de possibilitar uma liberdade maior ao pesquisador para desenvolver a cada situação considerações diferentes das previamente estabelecidas. Lakatos (2002) diz que “é uma forma de explorar mais uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas numa conversa informal”.

Embora façamos o uso de gráficos e análises percentuais ao longo desta pesquisa, estas estão a serviço da interpretação e da melhor exploração dos dados coletados em cada questionamento mostrado. Nas palavras de Moreira (2011):

O pesquisador qualitativo também transforma dados e eventualmente faz uso de sumários, classificações e tabelas, mas a estatística que usa é predominantemente descritiva. Ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos. (MOREIRA, 2011, p.50).

No que tange ao nível técnico metodológico também contamos com a análise documental, questionário e narrativas docentes. No que concerne a narrativa, Imbernón (2010, p. 76) define que “narrar é compartilhar com outros o ensino, é viver a história a partir de dentro. Alguém conta a outra pessoa sua experiência e assim compartilha fragmentos da vida cotidiana”.

Recorremos a análise documental, de fonte primária e natureza privada que descreve historiograficamente³ os processos formativos produzidos internamente na referida instituição. Validamos que “a historiografia se torna indispensável para recuperar a historicidade e o devir histórico dos fenômenos” (GAMBOA, 2007, p. 139). Nesse caminho as marcas e técnicas historiográficas são importantes, logo que facilitam a recuperação não apenas de contextos geográficos, mas principalmente ao processo de transformação dos fenômenos, o início de sua origem, bem como as suas fases de evolução.

Para organização da análise e categorização das respostas obtidas no questionário e na entrevista, optamos pela análise de conteúdo ao tratarmos dos dados gerados. Ressaltamos que um dos objetivos da análise de conteúdo é a ultrapassagem da incerteza, consistindo numa interpretação pessoal do pesquisador, buscando realizar uma leitura que pode ser generalizável e realizada pelas demais pessoas. (BARDIN, 1997)

Buscando um detalhamento mais claro do trabalho desenvolvido na escola, apresentamos as quatro etapas seguidas em sua elaboração, tendo em vista a importância do planejamento prévio, logo que “antes de entrar em campo, os pesquisadores qualitativos planejam sua técnica para registro dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 193).

✓ **Etapa 1 – Solicitação dos Documentos das Formações Realizadas na Instituição no Período de 2014 a 2020:** seleção do acervo de fonte primária dos relatórios de formação em serviço realizada na instituição no segmento da Educação Infantil.

³ Historiografia é a arte de escrever história a partir de acontecimentos. A historiografia estabelece diálogos interdisciplinares importantes, campo de estudo que examina a história enquanto campo processual. Nesse sentido, que evoca na pesquisa o referido termo, por entender que os registros utilizados são bases historiográficas (documentos), logo que não existe historiografia sem fonte primária.

Informação obtida: foi possível ter acesso a cinco relatórios de viagens, o qual descrevem a forma, data, público e temática que as formadoras (técnicas do Departamento Nacional) utilizaram para realizar a formação continuada na escola pesquisada, recorreremos ao arquivo da instituição para ter acesso aos documentos supracitados.

✓ **Etapa 2 – Convite para Participação da Pesquisa e Envio do Questionário (via forms):** apresentação da pesquisa aos professores do segmento da Educação Infantil da instituição pesquisada e solicitação de preenchimento do questionário com dez questões.

Informação obtida: foi possível analisar informações importantes para selecionar os professores com tempo de serviço adequado a finalidade dessa pesquisa.

* Vertente epistemológica baseada na perspectiva Crítica.⁴

✓ **Etapa 3 – Seleção para a Entrevista:** após a análise dos resultados obtidos no questionário, ocorreu a seleção dos candidatos para participarem da pesquisa. Seguimos o crivo de no mínimo três participações nas formações realizadas na instituição no período de 2014 a 2020.

Informação obtida: maior compreensão das narrativas docentes e profundidade nos assuntos abordados inicialmente no questionário.

✓ **Etapa 4 – Análise dos Resultados e Escrita dos Capítulos:** a partir da análise dos resultados foi possível enxertar informações nos capítulos pré-existentes, no intuito de entrelaçar a teoria e a prática, considerando as narrativas docentes acerca do processo formativo.

Informação obtida: concretude dos objetivos iniciais traçados, bem como elucidação do problema de pesquisa.

2.2 Campo de Pesquisa – Sistema “S”

⁴Creswell (2007) enfatiza a importância de informar os passos da pesquisa, de modo que o pesquisador tenha condições de verificar a precisão e a credibilidade dos resultados, ao retomar e validar o percurso que planejou com prévia antecedência.

O Sesc é uma instituição privada, mantida por contribuição social de caráter compulsório, incidente sobre a folha de pagamento de empresas do setor, criado em 1946 para atender as necessidades sociais urgentes⁵. Atualmente, está presente em muitas cidades, grandes e pequenas espalhadas por todo Brasil.

A base política do Sesc, segundo consta no documento institucional – Diretrizes gerais de ações do Sesc (2010), menciona:

O SESC configura-se no atual cenário socioeconômico do País como uma entidade de prestação de serviços, de caráter socioeducativo, cuja atuação se dá no âmbito do bem-estar social dentro das chamadas áreas de Saúde, Cultura, Educação e Lazer, com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de vida da sua clientela e lhe facilitar os meios para seu aprimoramento cultural e profissional. A face política da Entidade corresponde ao modelo de composição jurídico-privada, organizada e gerida por representantes do empresariado do comércio de bens e serviços, destinado à clientela comerciária e a seus dependentes. (DIRETRIZES, 2010, p. 11).

Desde 1966 que o Sesc se instalou no Distrito Federal e contempla ações na área da educação, saúde, cultura, ação social, desenvolvimento físico e esportivo, lazer, alimentação e turismo social, por meio de atividades, programas e projetos propositivos e inovadores. A clientela de interesse do Sesc é o público comerciário (de menor renda) e seus dependentes, entretanto, usuários e/ou outras pessoas que não estejam enquadradas na categoria comerciário também são atendidas.

Dentre a sua finalidade que é contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e seus dependentes, estão os objetivos gerais, considerando o formato de sua existência e história social, sendo eles:

1. Fortalecer, por meio da ação educativa, propositiva e transformadora, a capacidade dos indivíduos para buscarem, eles mesmos, a melhoria de suas condições de vida;
2. Oferecer serviços que possam contribuir para o bem-estar de sua clientela e melhoria de sua qualidade de vida; |
3. Contribuir para o aperfeiçoamento, enriquecimento e difusão da produção cultural. (DIRETRIZES, 2010, p. 12).

O Sesc-DF está constantemente empenhado em oferecer a sua clientela uma diversidade de serviços de forma criativa, sempre comprometido com o exercício da responsabilidade social e da prestação de serviço que contemple a sua missão. E estabelece a Saúde, a Educação,

⁵Essas necessidades sociais aparecem no documento intitulado “Carta da Paz Social” e foi elaborada pelos representantes das classes produtoras do país, reunidos na histórica Conferência de Teresópolis, de 1 a 6 de maio de 1945, e é um marco significativo a assinalar uma tomada de posição dos empregadores brasileiros em favor da Justiça Social.

a Cultura e o Lazer como campos prioritários para suas ações programáticas, consideradas as especificidades de cada um, porém no que tange a coerência dessa pesquisa, manteremos o foco na área da Educação. A atuação do Sesc contempla a Educação como um processo social, descrevendo-a da seguinte maneira:

Assim, a educação apresenta-se como o processo social por excelência, para dotar os indivíduos da estrutura mental capaz de torná-los eficientes no seu autodesenvolvimento, de produzirem respostas às suas necessidades e às de seus familiares e de se tornarem cidadãos capazes de participar de forma afirmativa da vida econômica, política e sociocultural do País. (DIRETRIZES, 2010, p. 25).

É nesse sentido que essa pesquisa se apresenta, potencializando a força e a importância da educação para transformação social, descrevendo e observando a formação continuada e o trabalho docente como elementos basilares de mudança.

Na área da Educação o Sesc-DF conta com quatro escolas denominadas de Educação do Serviço Social do Comércio - Edusesc, sendo possível encontrar uma unidade nas regiões administrativas de Ceilândia (inaugurada em 2008), Gama (2010), Taguatinga – Norte (2005) e Samambaia (2011).

As escolas têm como perspectiva a formação de cidadãos éticos, críticos e comprometidos com a transformação social. Reconhecem que o ato educativo constitui-se num processo de construção de conhecimentos que se torna possível por meio das interações sociais. Dessa forma, a prática pedagógica está comprometida com a construção dos saberes e ancorada na abordagem socioconstrutivista.

2.3 Público-Alvo e Segmento Escolhido

Para o desenvolvimento dessa dissertação o campo de investigação foi a unidade da Edusesc Taguatinga-Norte, criada em 2005. Atualmente atende estudantes nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e Ensino Médio. A Edusesc Taguatinga tem aproximadamente 1389 estudantes considerando todos os segmentos atendidos e 213 crianças na Educação Infantil.

O segmento escolhido para realização da pesquisa foi o da Educação Infantil, tendo em vista a problemática adotada e já anunciada anteriormente. A equipe responsável pelo atendimento do segmento é composta por 12 professores, sendo distribuídas da seguinte forma.

Quadro 8 – Distribuição das Turmas da Educação Infantil

Matutino	Creche (03 anos)	2 professoras
	Pré-escola 4 anos	2 professoras
	Pré-escola 5 anos	2 professoras
Vespertino	Creche (03 anos)	2 professoras
	Pré-escola 4 anos	2 professoras
	Pré-escola 5 anos	2 professoras
		12 professoras

Fonte: Elaboração da própria autora, 2020.

Com o objetivo de selecionarmos os participantes da pesquisa, aplicamos um questionário, via plataforma *Microsoft forms*, buscando delinear o perfil dos professores e professoras que já haviam participado de no mínimo 3 (três) formações realizadas pelo Departamento Nacional - DN do Sesc, ou seja 50% das formações executadas, conforme quadro 9 (nove) e 10 (dez), afim de compreendermos a percepção do grupo em relação a esse processo formativo. A base de tempo de serviço foi considerada de suma importância no momento de seleção dos participantes e elemento preponderante a reflexão. Ao todo 9 (nove) professores responderam o questionário enviado contendo 10 (dez) perguntas, 2 (duas) não se enquadraram no critério de seleção inicial, visto que entraram na instituição nos últimos meses de 2020.

No total 7 (sete) professoras ficaram para a próxima etapa, a entrevista, cujo intento foi avaliar o tempo de atuação, nota destinada ao processo de formação promovido pelo DN e profundidade nas respostas. Considerando tais critérios, apenas 6 (seis) professoras foram convidadas a participarem da entrevista e deram as suas contribuições no escopo dessa pesquisa.

No que cerne os pressupostos gnosiológicos da pesquisa (sujeitos da pesquisa), ancoramos na perspectiva crítica, na qual “o homem é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos.” (GAMBOA, 2007, p. 90).

A seguir, apresentamos a forma pela qual as professoras participantes da pesquisa foram anunciadas nos próximos capítulos desta dissertação, sendo divididas por tempo de serviço e denominação de A a F como forma de preservação de suas identidades.

Quadro 09 – Organização dos Grupos para Análise dos Resultados

Organização	Tempo de Atuação	Quantidade de Professores
Professora A e B	6 meses a 4 anos	2
Professora C e D	5 anos a 8 anos	2
Professora E e F	Acima de 10 anos	2

Fonte: Elaboração da própria autora, 2020.

O intento dessa análise fragmentada por tempo de atuação faz-se necessário quando se pretende refletir a partir dos processos formativos existentes, como os grupos compreendem e interpretam a formação continuada em serviço. As respostas cedidas no questionário, bem como na entrevista, foram agrupadas no decorrer dos capítulos, de forma que a relação entre a teoria e a concepção da prática estivessem totalmente imbricadas.

O questionário foi utilizado inicialmente como critério de seleção dos participantes.

2.5 Referencial Teórico

A realização do Estado da Arte permitiu um leque de possibilidades teóricas sobre os principais autores que tratam acerca das temáticas: formação continuada e processos formativos na perspectiva da identidade docente.

Todos os estudiosos supracitados têm uma relevância contundente para as pesquisas na área da formação continuada e agregam significativamente em suas produções possibilidades de encontro entre prática docente e formação em serviço. Este estudo aproximou-se das ideias dos autores da seguinte forma:

2.5.1 Nóvoa e Imbérron: *Formação Docente*

Durante décadas Nóvoa contribuiu com obras que absorvessem o contexto da formação inicial e continuada do professor no processo de profissionalização e transformação do território escolar. Nesse sentido, suas obras, palestras e entrevistas sustentam a necessidade de ter um olhar diferente para a formação de professores.

Nóvoa (2017), ao escrever o artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” fala da importância da formação dos professores. Na ocasião, ressaltou: “A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente”. (NÓVOA, 2017, p. 1127). O pensamento do autor conflui com a problemática dessa pesquisa, cuja proposta é compreender como os professores da Educação Infantil aprimoram a sua práxis docente a partir da formação continuada em serviço, sendo nesse sentido, valorizado o espaço de formação como espaço de partilha.

Ele aponta a necessidade de passar a formação docente para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre os pares em sua própria instituição, na busca de soluções as quais venham ao encontro dos dilemas e experiências de cada equipe de ensino em sua realidade singular.

O autor reflete acerca da formação continuada no âmbito da profissão docente e reforça uma crítica a adesão a moda pedagógica altamente percebida no grupo de professores, a qual auxilia na reflexão crítica endossada no decorrer deste estudo. Para Nóvoa (2000), “as modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de ideias no mundo atual”. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Os docentes são, paradoxalmente, um corpo profissional resistente à moda e muito sensível à moda transmitida de maneira vertical. Por esse motivo é primordial que os mesmos se apropriem do percurso formativo aonde estejam inseridos com criticidade, avaliação e narratividade.

O intento deste trabalho, além dos objetivos iniciais traçados, é valorizar os saberes compartilhados na própria docência, reconhecendo o “chão da escola” como um lugar formativo, tendo o saber docente vinculado na própria prática. Nóvoa (2017), reconhece a expressão “chão da escola” como brasileira e utiliza em suas obras para tratar da formação em serviço.

Na visão de Imbernón (2009), o processo aligeirado, adesão a moda pedagógica como descrita por Nóvoa (2000), é uma preocupação evidente ao tratar a temática formação na atualidade, pois *experts* ocupam um lugar de transmissores, na qual implementam cursos padronizados considerando professores, na maioria das vezes, como ignorantes, denominado pelo autor como “estupidização formativa”. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

O levantamento crítico realizado pelos autores nos ajuda a refletir com mais embasamento e senso crítico os contextos de formação que os docentes passam, fazendo um contraponto com a narrativa trabalhada na instituição pesquisada. Segundo Imbernón (2009), “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso”. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

As contribuições de Nóvoa (2000, 2017) e Imbernón (2009) refletem os aspectos da formação continuada em serviço, do protagonismo profissional dos professores e da crítica aos processos normativos padronizados e para todos. A ideia de obter as contribuições dos referidos autores, foi o de ampliar o olhar para a prática formativa da instituição pesquisada, bem como porfiar o impacto da formação continuada em serviço e o seu desdobramento na práxis docente dos professores participante da pesquisa.

2.5.2 Pimenta e a Contextualização do Professor Reflexivo: as Ideias de Donald Schon

Não só na profissão professor, mas em qualquer outro ofício, um profissional dotado prioritariamente de conhecimentos técnicos se mostra insuficiente para enfrentar a realidade e as exigências do mercado de trabalho, necessitando de atenção às novas exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a ideia de um profissional reflexivo ganha força nesse cenário.

É constante a busca pelo professor-reflexivo nas dependências de educação do Brasil, tendo o perfil de questionar, de pesquisar e que atue na práxis inovadora. O termo professor-reflexivo surgiu nos anos de 1990, por Donald Schon, cujo propósito era o de problematizar a relação teoria-prática com a formação profissional, porém após uma década esse conceito sofre críticas, sendo reconhecido, muitas vezes, por “modas pedagógicas”, desvinculada da teoria, valorizando, fortemente valorizada a prática.

A obra de Pimenta (2012) nos ajuda a obter uma reflexão crítica a partir da temática “professor reflexivo: construindo uma crítica”, na perspectiva de valorização da formação e da profissionalização no âmbito das propostas do norte americano Schon (1992), criticando a apropriação generalizada dos conceitos sem antes avaliar a sua dimensão política e ideológica, bem como aponta a necessidade de transformação nos mesmos, considerando as contradições incorporadas neles.

Tendo emergido nos estudos de Schon (1992), no qual valoriza a experiência da reflexão baseada numa epistemologia da prática, Pimenta (2012) ancora-se no termo professor reflexivo para dialogar com as nuances do mesmo em uma perspectiva conceitual e não meramente um atributo (adjetivo), pois é uma condição inerente ao ser humano refletir, todo humano reflete.

O diálogo da autora com o pensamento de Schon (1992), traz a reflexividade por meio da práxis, só a reflexão não basta, o professor precisa ser capaz de tomar posições concretas e não apenas assumir um enfoque reducionista da prática reflexiva meramente no modo individual, generalizada e banalizada a qual a perspectiva pode possibilitar.

2.5.3 Tardif e o Trabalho Docente

O pesquisador Maurice Tardif é um professor universitário de Montreal escritor de várias obras cujas discussões fomentam a importância do trabalho e organização docente. Sendo um dos mais citados nessa área, dedica-se ao ensino, à história social da profissão docente e a formação dos professores.

Em seus estudos ele afirma que o saber docente “compreende o saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. (TARDIF, 2014 a, p. 54). Em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, propõe um quadro tipológico para descrever os saberes dos professores, no qual menciona a

experiência da própria prática da profissão e a troca entre os pares como uma fonte de aquisição de saberes.

Quadro 10 – Proposta de Classificação dos Saberes Docentes Considerando as Especificidades de sua Origem, Aquisição e Incorporação à Prática Profissional dos Professores

SABERES DOS PROFESSORES		
Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na sua profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014a, p. 63).

A contribuição do autor, para nossa pesquisa, está justamente na perspectiva dos saberes provenientes da prática, identificando e potencializando os espaços formativos dentro da própria escola, baseando-se nos fios da própria experiência. Tardif (2014), reconhece e desenvolve a sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores. Mas chama atenção para o enfoque deste trabalho, os saberes experienciais, mesmo ele contemplando, em sua discussão, todos os saberes que de forma direta influenciam na prática docente.

De acordo com os objetivos traçados para este estudo, o referencial teórico ancorou-se nos estudiosos citados e em tanto outros que contribuem significativamente com ideias e teorias citadas no decorrer desta pesquisa. Nesse sentido, as contribuições refinadas dos autores acerca

da logística “Formação, experiência, reflexão e processos formativos” fizeram parte desse contexto construtivo de um trabalho formativo.

2.5.4 As Contribuições de Loris Malaguzzi na Concepção de Infância

As experiências que vivemos neste século em relação a concepção de infância e o trabalho voltado para a Educação Infantil são diferentes de outras épocas e gerações. A partir dessa ideia buscamos nesta dissertação aproximar a concepção de criança da escola pesquisada com a abordagem desenvolvida pelo pedagogo Loris Malaguzzi (1999), implantada nas escolas de Educação Infantil no norte da Itália, após a segunda guerra mundial, na cidade de Reggio Emilia.

A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Escuta é baseada na abordagem de ensino das escolas da região de Reggio Emilia e tem forte influencia no Brasil nas últimas décadas. Possui um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, baseados nas ideias de Loris Malaguzzi.

Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o princípio fundamental das escolas de Reggio Emilia é valorizar a criança como construtora de conhecimento, sendo cada uma considerada individualmente. Desse modo, a proposta é que enxerguem cada criança como portadora de uma cultura específica, partindo da máxima de que cada indivíduo é único e capaz de descobrir as suas próprias qualidades, potencialidades e singularidades.

Desse modo, Malaguzzi (1999), tem uma relevância significativa para o escopo desta pesquisa, pois nos provoca a pensar a Educação Infantil em uma abordagem incentivadora do desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático da representação simbólica. Este sistema educacional para infância desenvolvido por Malaguzzi (1999), já foi escolhido como melhor do mundo⁶.

Para exemplificarmos como a concepção de criança é apresentada no decorrer dessa obra, destacamos o poema “De jeito nenhum. As cem estão lá” de Loris Malaguzzi (1999), a fim de enfatizarmos a potência da primeira infância. O poema é apenas uma representatividade das experiências de Reggio Emília e das contribuições de Malaguzzi para educação, não pretende-se esgotar/resumir a vasta temática sobre infância apenas com a explanação do poema.

⁶Aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 2 de dezembro de 1991). Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de ReggioEmilia. EDWARDS (1999, p. 21).

Traremos nos próximos capítulos a forma que Malaguzzi compreendia a criança em sua totalidade. Apresentando a abordagem e as práticas de Reggio Emilia elucidaremos como uma educação voltada para as vivências e questionamentos das crianças pode ser possível.

Na visão do educador, não só o pensado pela criança é válido, mas são também as múltiplas linguagens que a criança desenvolve como forma de pesquisa, conhecimento e na relação com o outro.

Na pesquisa buscamos mencionar a concepção de criança alinhada ao pensamento de Loris Malaguzzi (1999), prioritariamente dando ênfase ao papel da escola e dos professores nessa perspectiva.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM



Acervo da autora, Edusesc, 2019

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundo para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois
cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e
nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do
corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer
sem a cabeça de escutar e de não falar de
compreender sem alegrias de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já
existe e de cem roubaram-lhe noventa e
nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a
realidade e a fantasia a ciência e a
imaginação o céu e a terra a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

LorisMalaguzzi

(Traduzido por LellaGandini, 2016, p. 22).

2.5.5 Considerações sobre o Referencial Teórico

De acordo com os objetivos desta pesquisa, utilizamos como metodologia, o que há de essencial nas ideias dos teóricos apresentados. Embora sejam pressupostos potentes, bem delimitadas no âmbito da formação continuada, a junção dos estudos e contribuições deram sustentação ao trabalho desenvolvido nos próximos capítulos, bem como os demais autores que foram citados para comungar ou refutar as ideias apresentadas até o momento.

Imbérnon (2009, 2010) e Nóvoa (2004, 2017) nos deram o suporte pedagógico para avaliarmos a dimensão formativa do professor de uma maneira crítica, possibilitando uma imersão no formato dos processos formativos e suporte crítico para analisarmos se a maneira que os professores estão inseridos, comungando uma visão crítica as modas pedagógicas contemporâneas.

Pimenta (2002) forneceu o alicerce crítico possibilitando a fomentação de um diálogo caloroso com Sacristán (2002) e Schon (1992), e assim tecemos um discurso acerca da temática professor reflexivo de Donald Schon nos anos 90. Na acepção de Pimenta (2002) é necessário avaliar e conhecer a dimensão da racionalidade técnica e qual o impacto dessa epistemologia empírica no campo educacional.

Tardif (2005,2004) propõe um modelo tipológico pelo qual é possível identificar e classificar os saberes dos professores, tenta dar conta do pluralismo do saber profissional e os relaciona com os lugares nos quais os próprios professores atuam, ou seja, valoriza a experiência provocada pelo trabalho.

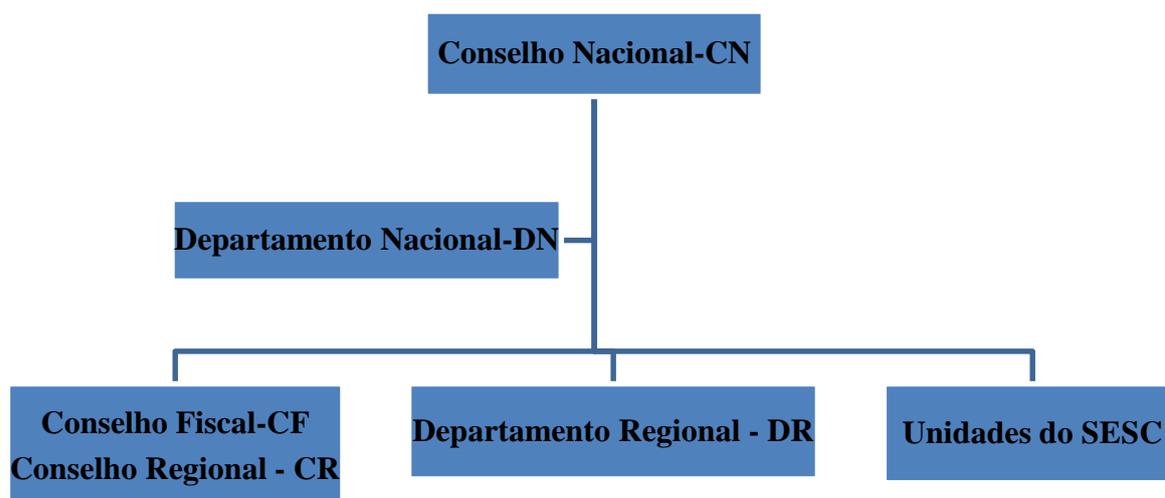
Por fim, as contribuições de Loris Malaguzzi (1999), ao trazer a abordagem de Reggio Emília, como fator preponderante para inspirar a escola pesquisada em sua concepção de infância.

É importante destacar que a pesquisa recorreu as contribuições dos autores supracitados como forma de ancorar o conhecimento técnico, político e filosófico na relação prática e narrativa do escopo deste estudo. Todavia, não se resume nessa breve incursão teórica, mas fundamenta-se em outros pesquisadores os quais congregam e fortalecem as abordagens evidenciadas.

CAPITULO 3 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL: ENTENDENDO O PROCESSO FORMATIVO DENTRO DA EDUSESC-DF

A organização estrutural do Sesc compreende três níveis elementares para o seu funcionamento e compõe o seguinte formato, Organograma 1:

Organograma 1 – Organização Hierárquica da Estrutura do SESC



Fonte: Legislação do SESC, p. 20.

O Sesc é formado por Departamentos Regionais – DRs os quais buscam preservar as formas de expressão populares em contextos locais. Entende-se por Departamento Regional a “Sede”⁷ localizada em cada um dos vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal que compõem o organograma acima, cumprem com a missão, valores e objetivos da instituição, por meio dos documentos norteadores de cada unidade em consonância com as diretrizes do DN.

Os Departamentos Regionais possuem autonomia para aplicar e elaborar ações na área de atuação dos seus campos prioritários, já mencionados no capítulo anterior. Para essa pesquisa o formato que será especificado no campo da Educação será o da “Formação continuada”.

⁷O local escolhido para o início da atuação do Sesc foi o Rio de Janeiro a época, Capital do País. Após a 2ª Guerra Mundial e inúmeros movimentos sindicais acerca de problemas sociais e pouca infraestrutura econômica do país.

Em setembro de 1946 foi criada a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). O órgão, presidido por João Daudt, logo recebe a incumbência de criar, organizar e administrar o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Após as recomendações da CNC, fundamentadas pela Carta da Paz Social, o presidente da República Eurico Gaspar Dutra institui então a criação do Sesc, por meio do Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946. Ver mais sobre a história do Sesc em: <http://www.sescrj.org.br/sesc-rio/nossa-historia>.

A Administração Regional do Distrito Federal, com sede no S.I.A, Trecho 3, Lotes 1.370/1.380, Brasília – Distrito Federal, entidade de direito privado, sem fins lucrativos, constantes do Decreto Lei n.º 9.853, de 13/09/1946, regulamentado pelo Decreto Federal n.º 61.836, de 5/12/1967, inscrita no CNPJ 03.288.908/0001-30 e 03.288.908/0007.

O Regional do Distrito Federal conta com a Coordenação de Educação - COEDU para organizar, sistematizar e conduzir os trabalhos juntamente com a Equipe Gestora das unidades que concerne a gestão da área da Educação do referido Regional.

Dentre as atribuições da COEDU, constantes no Regimento Interno da instituição⁸destacam-se:

- I - coordenar o processo de construção e aperfeiçoamento da Proposta Pedagógica; II - planejar, executar, acompanhar e avaliar o trabalho de coordenação nas Unidades Operacionais do SESC que desenvolvem a Educação;
- III - organizar, com o Diretor Pedagógico, a matrícula dos alunos; IV - participar da seleção de pessoal; V - coordenar a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação da formação continuada dos professores e demais profissionais;
- VI - desenvolver outras atividades de nível de complexidade semelhante, sempre que necessário. (Regimento Interno do Sesc, 2014, p. 8)

O que engendra essa pesquisa de forma peculiar é o tópico que mensura a importância da COEDU coordenar a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação da formação continuada dos professores e demais profissionais da escola. Por meio de uma coordenação de educação atuante, é possível avaliar os caminhos trilhados pela gestão no âmbito da formação em serviço nas unidades escolares do Distrito Federal.

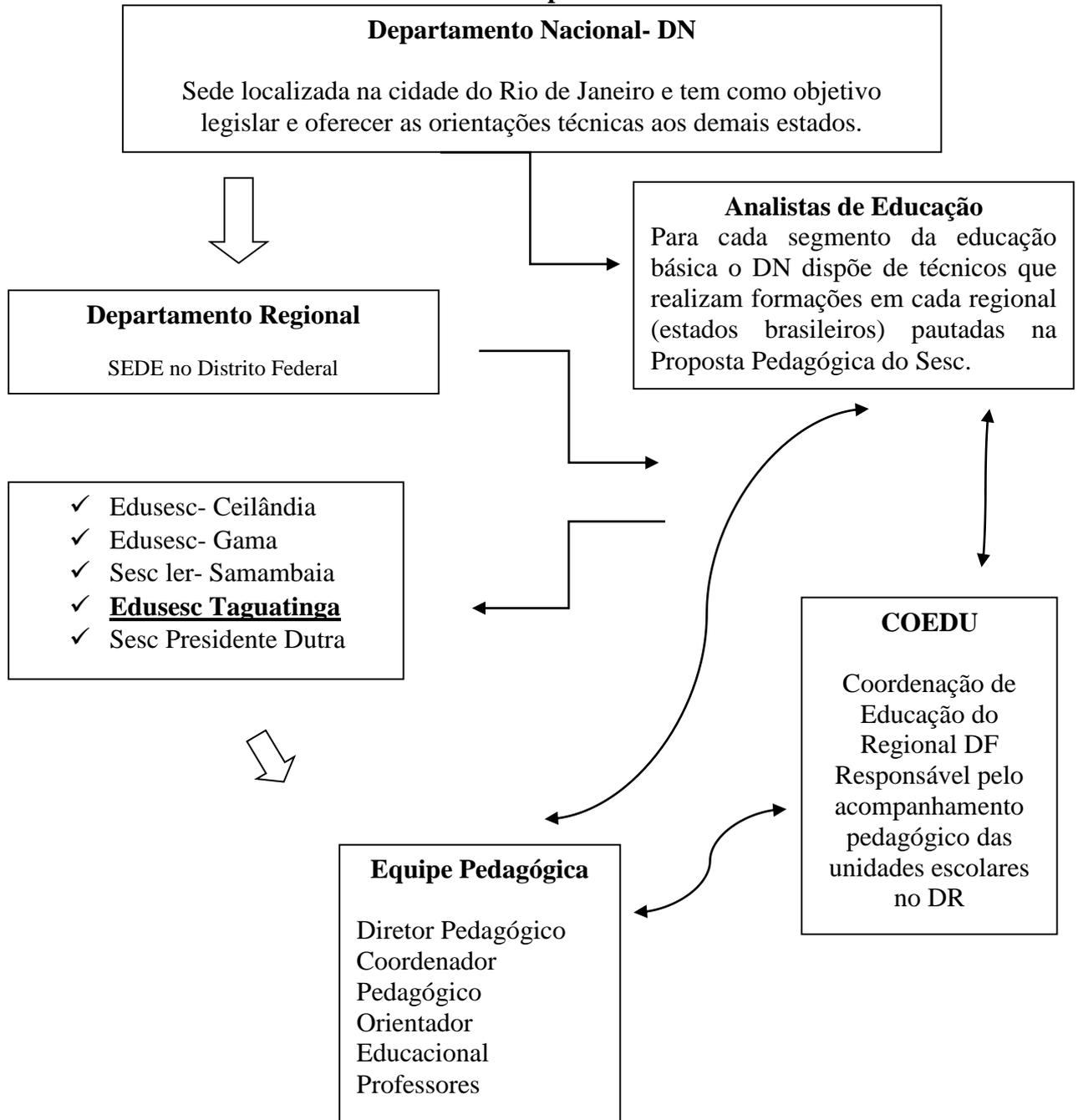
Adotar essa concepção sobre o trabalho docente e a importância da formação em serviço, implica garantir condições de reflexão sobre a prática, com vistas a questioná-la, refleti-la e reorganizá-la, sendo para o docente, uma oportunidade de reflexão sobre a ação, como ato individual e coletivo no ambiente da escola.

Nesse sentido, foi possível analisarmos o caminho formativo promovido pela COEDU na escola pesquisada, viabilizando a qualificação do papel docente em análise e avaliação do progresso formativo desenvolvido nos últimos seis anos.

De forma a exemplificar a maneira que a COEDU atua em parceria com o Departamento Nacional, na qual constitui uma parceria de formação com a escola investigada, faz necessário apresentar o Organograma 2 para maior clareza dos espaços de atuação.

⁸ O atendimento à comunidade começou com assistência materno-infantil, recreação e, anos mais tarde, jardins de infância. Com o decorrer dos anos, passa de um atendimento assistencial para um trabalho educacional, ampliado para os demais segmentos e modalidades das Educação Básica. O Sesc possui 591 unidades fixas e 151 unidades móveis distribuídas em todos os estados da Federação. Com abrangência nacional, o Sesc tem seu nome ligado à qualidade do atendimento prestado à população de todas as classes sociais (DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO SESC, 2019, p. 13).

Organograma 2 – Exemplificação da Organização do Trabalho em uma Perspectiva Formativa



Fonte: Elaboração da própria autora, 2019.

3.1 Processo Formativo Dentro da Edusc Taguatinga

A Edusc Taguatinga foi a primeira unidade de Educação a entrar em vigor e teve as suas raízes no segmento da Educação Infantil em Brasília. No período de 2014 a 2020 a

COEDU⁹, em parceria com o DN, proporcionaram momentos de formação continuada com a equipe docente de forma presencial. Os encontros foram realizados pelas técnicas¹⁰ do DN em ação de Cooperação Técnica com as professoras do segmento da Educação Infantil.

Entendemos esse momento de formação continuada junto a equipe como um passo importante de identidade docente, posicionamento defendido por Proença (2018) ao afirmar que “formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional”. (PROENÇA, 2018, p. 14).

O intento das formações é fortalecer a equipe de professores, bem como Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais acerca de um olhar voltado para a compreensão da Proposta Pedagógica de forma efetiva, favorecendo a prática da formação em serviço como uma oportunidade de transformar o espaço escolar, bem como de repensar a formação inicial e continuada a partir das análises das práticas pedagógicas vivenciadas nos momentos de formação.

Nesse contexto, Pimenta (2012, p. 17) ressalta que “empenhar esforços para ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” é primordial para colaborar para a formação de professores.

Em se tratando da ressignificação da prática pedagógica, a partir dos processos formativos desenvolvidos na Edusesc Taguatinga, percebemos que o caminho trilhado pela equipe do DN foi gerenciado pela lógica da teorização, inspiração e práticas assertivas de outras escolas e/ou unidade do Sesc no Brasil, partindo das fragilidades ou necessidades da escola pesquisada para indicação de tema e proposição de formação.

3.2 Resultados das Formações Realizadas no Recorte de 2014 a 2020

A seguir apresentaremos os temas das formações¹¹ realizadas no período de 2014 a 2020 para elucidação do percurso formativo da unidade de ensino investigada, a partir da apreciação

⁹ A Coordenação de Educação-COEDU é a responsável técnica pelas 04 escolas do Distrito Federal, na qual solicita ao Departamento Nacional – DN formações para as equipes.

¹⁰ As técnicas do Departamento Nacional – DN têm o cargo de Analistas técnicas divididas por estados brasileiros e prestam serviço de formação continuada nas Unidades Sesc que solicitam apoio. No período de 2014 a 2020 o regional do Sesc –DF contou com a prestação de serviço de duas técnicas/Analistas.

¹¹ Não há registro documental de formação no ano de 2016. Não houve processo formativo na unidade da Edusesc Taguatinga no ano de 2017 por parte do DN. Conforme análise documental realizada as formações foram divididas em dois blocos nesse ano, sendo 2017 nas unidades de Ceilândia e Samambaia com a temática “Práticas de Oralidade, leitura e Escrita” e 2018 para as unidades de Taguatinga – Norte e Gama com o mesmo tema.

documental dos relatórios de viagens¹² produzidos pelo DN de forma simplificada. O período escolhido refere-se ao início das formações em serviço realizada na instituição conforme detalhamento gerencial mostrado anteriormente.

Quadro 11 – Formações Realizadas na Edusesc Taguatinga nos Anos de 2014 a 2020

1	2014
	O Reconhecimento do Espaço Físico como Fator Pedagógico de Alta Relevância
2	2015
	Matemática na Educação Infantil
3	2018
	Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita
4	2019
	Documentação Pedagógica: Processo de Construção de Significados
5	2019
	Os Ambientes de Aprendizagem e o Trabalho Diversificado
6	2020
	Mini-Histórias e Histórias de Aprendizagens

Fonte: Elaboração da própria autora, 2020.

A partir da leitura dos relatórios, acervo de fonte primária, identificamos as sugestões e recomendações realizadas para unidade de ensino, bem como o detalhamento das etapas realizadas no momento da formação em serviço. Observamos em todos os documentos a ênfase dada para continuidade dos estudos a nível local, “no chão da escola”, bem como a formação continuada dos professores como princípio básico da organização pedagógica da instituição. Há também a recomendação de se estudar a Proposta Pedagógica com os professores, objetivando ampliar o acervo de possibilidades de atividades lúdicas e com intencionalidades educativas na Educação Infantil, distanciando-se assim de práticas que possibilitassem uma escolarização precoce para as crianças pequenas e retrocessos educativos.

As professoras avaliaram as formações realizadas pelo DN em uma nota de 1 a 5, onde 1 e 2 era ruim, 3 e 4 bom e 5 ótimo. As notas mais recorrentes foram as de número 4 e 5 em todos os grupos de professores de forma equilibrada (1 voto para nota 4 e outro voto para a nota

¹² A cada formação realizada pelas técnicas do Departamento Nacional gera um documento que narra o tema e a metodologia da capacitação realizada. Esse material é intitulado “Relatório de viagem” e deve ser apresentado posteriormente ao gestor da unidade /escola e consequentemente aos professores. Orientações e recomendações são descritas pelas técnicas que conduziram a formação, bem como a forma e o que se objetiva com o encontro.

5). As professoras A e B descreveram o fato de as temáticas pontuarem as contextualizações de vivências necessárias ao desenvolvimento integral das crianças, assim como para melhoria e adequação das atividades com a proposta pedagógica da escola. Afirmaram que as formações promovidas possibilitaram várias aprendizagens ao grupo docente.

Na resposta da professora C, “as formações são inovadoras e desafiadoras, pois possibilita analisar a prática pedagógica, pensando sempre na aprendizagem dos estudantes, respeitando-os como protagonistas”. A professora D corrobora ao dizer: “as temáticas abordadas, na maioria das vezes, nascem da demanda para aprofundar e/ou ter um ponto de partida para futuras discussões acerca de temas importantes para a compreensão da proposta pedagógica, alinhando essa compreensão em todas as unidades da EDUSESC”. E acrescenta: “Antes das capacitações cada unidade fazia o que entendia da proposta. E esse processo não tem sido fácil, quem tem mais tempo de "casa", percebe esse alinhamento”. (PROFESSORA D, 2020).

A análise das respostas das professoras é que a formação continuada em serviço auxiliou na condução de práticas pedagógicas as quais dialogam com a proposta pedagógica da instituição, bem como direciona o trabalho formativo de toda equipe de forma alinhada. A professora E faz uma reflexão crítica ao pontuar: “alguns temas abordados nas capacitações não se adaptam à realidade, pois muitas vezes não consideram a clientela e nem a estrutura (espaço físico)”. E complementa:

Mas mesmo assim nos sentimos desafiados a implementá-las e as avaliações dessas implementações, nem sempre são positivas, o que nos causa frustrações sendo que muitas vezes usamos recursos próprios para implementá-las, não nos refutamos de cumprir os desafios propostos. (PROFESSORA E, 2020).

Diante dos desafios apontados pela professora E em relação ao espaço físico e a avaliação do trabalho desenvolvido por ela, notamos insatisfação em decorrência da forma pela qual foi avaliada no processo de implementação das ações sugeridas nas formações. Os gestores devem ter critério nessa etapa e considerarem o esforço coletivo e individual de cada docente, de modo que ela não seja comparativa ou desestimulante. “Devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem a sua prática”. (IMBERNÓN, 2010, p.34).

No entendimento da professora F, “as abordagens têm sido ótimas, pois nos auxiliam e nos levam a refletir sobre nossas práticas pedagógicas em consonância com a proposta pedagógica do SESC”. (PROFESSORA F, 2020).

Ao analisar as respostas para esse item, notamos não haver unanimidade na nota cedida para as formações do DN, sendo possível delinear a seguinte análise: as professoras com menos tempo de serviço, ou seja, notadamente participaram de menos formações avaliaram de forma semelhante, o mesmo aconteceu com as que tinham mais tempo e, conseqüentemente, participaram de mais processos formativos na instituição.

Pelas devolutivas, depreendemos que o grupo de professores consideram pertinentes as temáticas selecionadas para formação, porém há de analisar que a professora E sente-se desafiada a realizar as atividades propostas, mas pontua a forma de avaliação/devolutiva do processo como frustrante em alguns momentos. Tendo como base o resultado da pesquisa, comunga apoiarmos em Nóvoa (1992, p. 25) ao compreender que a “formação sugere envolvimento e investimento, articulando a autonomia e a iniciativa do professor, baseando-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos”.

A seguir, apresentamos um breve detalhamento das formações realizadas a partir das temáticas anunciadas acima, como forma de avaliar o percurso formativo, bem como se os professores alterariam e/ou sugeririam alguma mudança para essa estrutura de formação.

Quadro 12 – Descrição das Formações Realizadas na Edusesc Taguatinga nos Anos de 2014 a 2020

Relatório de Viagem nº 154/2014	
25/05/2014 a 04/06/2014	O Reconhecimento do Espaço Físico como Fator Pedagógico de Alta Relevância
	Discutiu-se sobre a intencionalidade pedagógica na organização do espaço para provocar aprendizagens nas crianças. Houve sensibilização e discussões sobre os materiais passíveis de transformação. Recorreram a materiais e planejamento dos espaços ambientados na sala de aula do Sesc Santo Ângelo /RS e Minas Gerais como forma de inspiração.
Relatório de Viagem nº 118/2015	
14/06/2015 a 26/06/2015	Matemática na Educação Infantil
	A proposta de formação previu estudos voltados a matemática à luz do documento institucional: Proposta Pedagógica. Foram utilizados vídeos, aulas expositivas dialogadas e trabalhos em grupos seguidos de socialização com a equipe de professores a partir de duas perguntas norteadoras, sendo elas: " Cite uma dúvida e uma certeza sobre Matemática na Educação Infantil? e " Cite uma ou mais atividades que realiza com as crianças em matemática." Estudos, debates e observações fizeram parte desse processo formativo. Em continuidade à visão desta área de conhecimento, foi repassado o vídeo " Prêmio Professor nota 10" (2010) sobre o projeto didático em Matemática que tirou 1º lugar de uma professora do Sesc - RS.

--	--

Continuação Quadro 12:

Relatório de Viagem nº 36/2018	
08/04/2018 a 14/04/2018	<p>Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita</p> <p>O trabalho foi iniciado destacando trechos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, referente ao campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, fazendo um paralelo com a Proposta Pedagógica da escola. Foi utilizado apresentação em power point, leitura de textos, discussões em grupo e vídeos que apoiaram as reflexões a temática em questão. Cada participante recebeu uma apostila com textos e ideias de trabalho na área.</p> <p>Destacaram que a Proposta do Sesc é referendada pelas teorias construtivistas e sociointeracionista, sendo assim é necessário planejar situações didáticas alinhadas a essas correntes pedagógicas.</p>
Relatório de Viagem nº 231/2019	
28/01/2019 e 29/01/2019	<p>Documentação Pedagógica: Processo de Construção de Significados</p> <p>A formação foi conduzida por uma assessora externa (convidada pela técnica do DN) que iniciou o trabalho falando da importância do professor alimentar-se de outras experiências que ampliem a sua nutrição estética. Ressaltou a origem da concepção de documentação pedagógica advinda da região italiana de Reggio Emília e das inúmeras interpretações de diversos países no caminho para documentar os processos de aprendizagens pelos quais o estudante passa. Utilizou o aplicativo Kahoot para levantar os conhecimentos prévios do grupo acerca do tema. Exemplificou a temática a partir das escolhas didáticas da escola Jardim Fabulinus, na Argentina, para apresentar a organização dos territórios educativos e jogos de experiência como elementos inspiradores.</p>
Relatório de Viagem nº 362/2019	
12/08/2019 e 16/08/2019	<p>Os ambientes de aprendizagem e o trabalho diversificado</p> <p>A ideia desse momento formativo é reconhecer o espaço como território educativo, visto que ele se torna o retrato da relação pedagógica da escola. Ressaltaram a coexistência de duas formas de organização do espaço no Sesc: Estruturados e experiências com materiais de largo alcance. Informaram sobre a relação do diálogo entre as duas formas e instigaram a equipe com o vídeo de algumas escolas do Sesc Santo Ângelo-RS, organizadas a partir da dinâmica de alargar as possibilidades de observação dos professores e da reestruturação dos planejamentos nesse sentido.</p>
Relatório de Viagem s/nº 2020	
26/01/2020 e 27/01/2020	<p>Mini-histórias e histórias de aprendizagens</p> <p>A formação foi conduzida por uma assessora externa (convidada pela técnica do DN) representando o estado do RS para tratar das histórias de aprendizagens e mini - histórias que são desenvolvidas nas escolas Sesc do estado. Fez provocações acerca do percurso educativo de cada criança e a contribuição dos registros da temática trabalhada. A partir de fotos (sequência de imagens) previamente selecionadas por cada professora, fizeram a tentativa do registro de uma mini - história. O intento é avançar com essa prática nas escolas do Distrito Federal considerando a documentação pedagógica um excelente aliado do processo avaliativo das crianças.</p>



Fonte: Elaboração da própria autora, 2020.

Avaliamos pela análise documental que as formações em serviço realizadas na Edusec Taguatinga partiram de práticas exitosas consideradas validadas pelo DN de outros regionais, tais como: Rio Grande do Sul - RS e Minas Gerais - MG, também por inspirações de escolas de outros países a exemplo de Reggio Emília na Itália e Fabulinus na Argentina, objetivando incentivar e desenvolver a equipe da escola para avançar em práticas inovadoras.

Em relação a avaliação do percurso formativo adotado pela instituição, analisamos as contribuições das professoras com o objetivo de conhecer o caminho das formações em serviço e se elas alterariam o formato das mesmas. Para a professora A: “os processos formativos que aconteceram na Edusec foram ricos e válidos para a prática docente”. A professora D faz a seguinte consideração em relação a formação realizada.

Ser mais objetivo, o que realmente cada profissional precisa melhorar. Partindo de questionários relacionados as demandas constantes, por exemplo: Na criação do Espaço Ambientado, foi um trabalho feito em conjunto? O que você de fato fez? Quanto tempo levou para se pensar nessa proposta desde a criação até de fato a concretização desse espaço? Quanto tempo levou pra perceber que a proposta já deu? Ou seja, sempre ao término, ter uma avaliação consistente, com perguntas pontuais acerca de cada demanda, criado por professores que realmente se destacaram no trabalho, tem sempre uns que levam o trabalho nas costas e outros que só auxiliam, e isso não é errado, pois cada um ajuda como consegue, de acordo com a sua habilidade, o foco aqui é incentivar o coletivo. Nunca o individual. Fazer e esconder impede o crescimento do todo. (PROFESSORA D, 2020).

As professoras B, C e F gostariam que mais formações acontecessem, assim como o prolongamento nos tempos dos cursos. “Faz-se importante incorporar a narrativa dos professores à ética da formação continuada” (IMBÉRNON, 2010, p. 79). A professora E destaca o que alteraria do processo formativo:

Que os cursos de formação continuada levassem em consideração a comunidade para a qual se destina a formação desse professor e o que se aplica a essa comunidade e não que se crie uma expectativa de que o que está sendo feito em outros países sejam igualmente aplicados aqui. Deve ser considerada a cultura, a comunidade e o espaço físico. Não estou com isso dizendo que não se aplica, mas que sejam considerados todos os fatores mencionados e analisassem como podem ser adaptados ao nosso público. (PROFESSORA E, 2020).

A formação continuada deve dar condição ao professor para que ele possa assumir uma identidade docente e uma avaliação crítica acerca do caminho formativo no qual está inserido, pois supõe-se “que o sujeito da formação, possa não ser objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável na mãos dos outros” (IMBÉRNON, 2010, p. 77), mas adote um posicionamento crítico e reflexivo acerca dos efeitos formativos no qual está inserido. As professoras demonstram a partir de suas respostas, que ocupam o espaço de sujeitos da formação, com criticidade e reflexão sobre a formação continuada em serviço ofertada na instituição.

Quadro 13 – Aplicação e Avaliação das Ações de Formação Continuada em Serviço na Prática Docente

Professoras	Nota	Resposta
Professora A	4	“Como capacitações válidas para o desenvolvimento profissional docente, no intuito de refletirmos acerca de possíveis avanços necessários e um olhar atento para com o desenvolvimento infantil”.
Professora B	5	“Nos momentos de planejar, na prática docente diversificada com abordagem nos Territórios, Ateliês e Espaços. Valorizando as diferentes linguagens das crianças”.
Professora C	4	“Atualmente, a formação por parte da coordenação tem diminuído, porém utilizo as orientações das formações anteriores nas minhas aulas, observando serem de grande valia no processo de aprendizagem dos estudantes, relacionados a proposta pedagógica da escola”.
Professora D	5	“Tudo o que é sinalizado é colocado em prática, verificado em que pode ser melhorada no desempenho dentro e fora de sala de aula, o que pensamos, como vamos superar as expectativas da família, auxiliar alunos que realmente precisam de todo o seu potencial, "o fora" de sala de aula influencia muito na prática docente. Por exemplo pela quantidade de alunos com fase de diagnóstico que realmente precisam de profissionais capacitados, eu vi a necessidade não de uma especialização mas pesquisei uma segunda graduação em ensino especial, que contemple todas as necessidades especiais possíveis e conhecendo a ementa do curso, vi que seria muito necessária, quando escolhemos algo em que realmente amamos para fazer, tudo o que for sinalizado é válido para sermos melhores hoje do que fomos ontem”.
Professora E	4	“Elas me ajudam a melhorar a minha prática ofertando atividades interessantes e diversificadas aos estudantes, mas algumas dela tenho que buscar os recursos fora por que a escola não disponibiliza de todos eles. Alguns deles que buscamos fora (digo buscamos porque as outras professoras também os fazem), na maioria das vezes são descartados sem o nosso conhecimento por falta de local apropriado para guardá-los. Obs: O território com elementos naturais se encaixa no exemplo dado. Vale ressaltar ainda que falamos tanto em preservar a natureza e para fazer esse território, retiramos elementos da natureza e os descartamos. Seria melhor se pudéssemos levar os estudantes em uma reserva natural, tipo parque nacional onde pudessem observar os diferentes tipos de plantas, flores, nascentes de águas, etc”.
Professora F	5	Eu procuro ajustá-las e aplicá-las em meus planejamentos diários.

Fonte: Elaboração da própria autora, 2020.

Ao concluir a análise das respostas as quais permitiu a construção do quadro 14, notamos: não houve unanimidade na nota cedida as formações do DN, sendo possível observarmos que as professoras com menos tempo de serviço, avaliaram de forma semelhante as que têm mais tempo. Dado o caráter contextualizado das respostas, percebemos uma avaliação profícua em relação à formação continuada em serviço, sendo perceptível a importância formativa na prática docente. É salutar a forma que os professores aplicam ou refletem sobre as possibilidades de formação. Assim como postula Proença (2018):

[...] é fundamental aos professores de determinado grupo ter consciência do que se espera, com que propósito, qual a fundamentação de cada uma das solicitações feitas, os caminhos a serem percorridos, das metas a serem atingidas, para que possam aderir à proposta pedagógica da instituição e formação em serviço. (PROENÇA, 2018, p. 119).

Avaliar as possibilidades de formação é enxergar um caminho alinhado a proposta pedagógica da instituição, de tal modo que este documento norteador seja relevante para todo o grupo participante da pesquisa, como foi possível perceber na maioria das respostas. As narrativas dos professores implicam uma reflexão reveladora da profundidade das formações em serviço na prática pedagógica, ou seja, na forma pela qual encetam no fazer diário e no diálogo com a proposta pedagógica de modo benéfico.

3.3 A Narratividade Docente e o Efeito Formativo

Na tentativa de exemplificar como se aplicam essas formações na prática docente, os professores foram convidados a escolherem uma foto representativa da lógica da teoria alinhada à prática em seu percurso formativo na instituição.

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, amarrando seus fios e laços com os processos formativos, tem essencial relevância para qualificação da prática pedagógica. “Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários”. (OSTETTO, 2012, p. 13).

As imagens que serão apresentadas revelam a relação estabelecida/construída com as crianças, o espaço de construção e partilha, de valorização da infância, entrelaçando a potência da formação continuada em serviço, o papel das crianças e do professor no percurso educativo, sendo afirmadas e refletidas pelo próprio educador.

Assim, as imagens incorporadas a teoria e as inspirações passadas pelo grupo de professores, exemplificam que mudanças de concepções podem ser reavaliadas a partir das formações em serviço. As escolhas das fotografias as quais representam a valorização do espaço, da observação, da participação e da atuação das crianças no ambiente organizado. Como nos diz Malaguzzi (1999), a prática é um meio necessário para que a teoria tenha sucesso e, neste caso, os professores são “intérpretes de fenômenos educacionais”. (MALAGUZZI, 1999, p. 97). Logo:

Essa validação do trabalho prático do professor é o único “livro texto” rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de novas reflexões sobre a educação. Além disso, o trabalho dos professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio das instituições e das alianças com os colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e no objeto de reflexão crítica. (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

A seguir, apresentamos as marcas dessa experiência formativa com os professores participantes da pesquisa, cuja teorização sustentadora da proposta pedagógica da escola, advém de práticas exitosas oriundas das formações realizadas e, estão dialeticamente incorporadas ação e reflexão, encorajando todos os professores a falarem sobre a sua prática, na qual o cotidiano da Educação Infantil ganha em qualidade.

Imagem 1 – Praia do Cuidado



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA A).

A professora ao selecionar a Imagem 1, faz a seguinte reflexão:

Me deu a oportunidade de enxergar que quando a criança tem interesse por algo ela pode aprender e construir os seus conhecimentos, mesmo quando é algo que está fora da sua realidade ou do seu convívio. E nós educadores temos que está cada vez mais atentos as múltiplas capacidades e potencialidades das crianças, escutando e reconhecendo que cada uma tem o seu tempo, suas experiências e questionamentos. (PROFESSORA GRUPO A, 2020).

O relato da professora legitima o que Imbérnon (2009) trata em sua obra *Formação permanente do professorado - novas tendências*. De acordo com o autor na formação, “contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma decisão importante e decisiva”. (IMBÉRNON, 2009, p. 52).

Observamos relevância em duas expressões utilizadas pela professora, sendo elas: “oportunidade” e “nós educadores” na qual ela valoriza a importância da formação continuada na sua prática docente, assim como responsabiliza-se de forma direta. O espaço da escola passa ser foco do processo “ação-reflexão-ação”, com anseio da formação como possibilidade de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Imagem 2 – O Envolvimento do Dino



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA B).

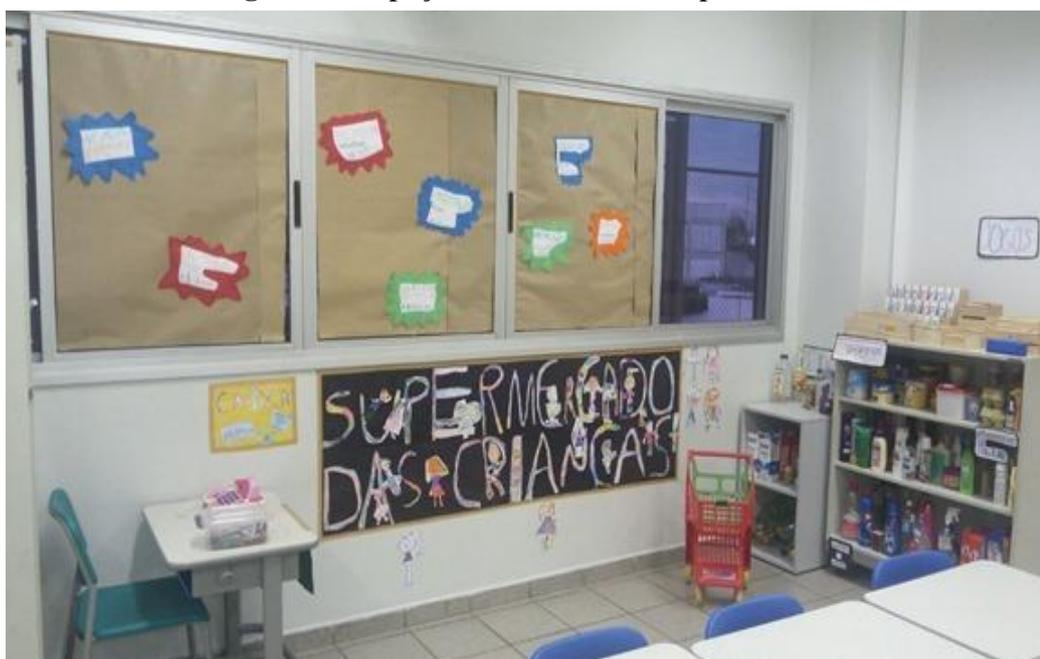
Para a professora a Imagem 2, demonstra:

Uma parte daquilo que aprendi nas formações pedagógicas, um olhar atento e sensível. Pude perceber as diferentes linguagens das crianças, a interação com o meio e com os colegas, as falas carregadas de conhecimentos, baseadas na cultura como o enterro e a alimentação do Dino, tudo é linguagem simbólica e imaginativa, cheia de riquezas e detalhes. (PROFESSORA B, 2020).

O registro fotográfico e a forma pela qual a professora descreve a cena, possibilita analisarmos o quão importante foi o processo formativo em sua ação pedagógica, valorizando a linguagem, a escuta e a documentação do ambiente provocativo, assim como os percursos da formação continuada em serviço. Contudo, ao realizar um trabalho a partir da escuta e observação, é necessário aprender a escutar a criança. “Escutar significa compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair seu imaginário, suas formas de ver, de amar, de experimentar e de sentir”. (HOYUELOS, 2019, p. 161 e 162).

Do ponto de vista de ação efetiva do trabalho pedagógico, as inspirações trazidas pela formação continuada em serviço foram primordiais para que a professora avançasse em seu fazer pedagógico, tendo em vista a sua narrativa, considerando e explorando a brincadeira como um espaço de ampla possibilidade investigativa.

Imagem 3 – Espaço Ambientado do Supermercado



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA C).

Ao acessar a Imagem 3, selecionada pela professora C, tem se associada a ela a seguinte narrativa:

Eu pensei no espaço ambientado, não poderia ser diferente, o desafio do cantinho, pois foi assim que aprendemos da primeira vez. Sabemos que esse espaço é cheio de aprendizagem e essa construção é reflexo dessa concepção de infância que acreditamos e das formações do DN. Eu escolhi o espaço do supermercado, pois engloba tudo, as crianças como protagonistas, a aprendizagem significativa e da escuta atenta acerca do que eles querem. Tudo escolhido e produzido pelas crianças. Acho que foi o espaço que mais gostei, mesmo já tendo feito outros, mas foi o que mais me encantei, pois houve muita participação das famílias e das crianças super empolgadas. Foi algo criado a partir da formação do DN. (PROFESSORA C, 2020).

A fala da professora está centrada no fato de o espaço ter possibilitado um encantamento por parte da docente, ao mesmo tempo que não limitou apenas em sua satisfação e desejo pessoal, mas também pelo fato de ser um percurso de grandes descobertas e protagonismo para as crianças. Ao organizamos espaços como estes, devemos ter em mente seu direito à brincadeira, à atenção individual e coletiva, a locais seguros aconchegantes os quais estimulem a aprendizagem.

A prática da Educação Infantil fundamenta-se na organização do espaço e do tempo, como educadores, nosso principal papel nas instituições escolares “é proporcionar e pôr em cena ações intencionais de ampliação e diversificações das experiências das crianças.” (BROERING, 2012, p.116).

Imagem 4– Criação da Loja de Artesanato



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA D).

Para a professora D a Imagem 4, teve um significado muito grande em sua vida, por ser algo que ela desejava fazer com as crianças.

Uma orientação que nós tivemos do DN, na última formação, é que a professora tem os conteúdos que ela pode trabalhar com cada faixa etária e a questão da reciclagem foi algo que eu observei que é muito forte no Sesc. Realmente, quando eu os vi transformando os brinquedos foi muito interessante. As crianças da foto queriam transformar os dominós em um zoológico, todos os dias eles gostavam de dar continuidade na brincadeira. Montaram as jaulas e trabalhavam a questão da diferença de bichos iguais, tamanhos... Eu sinto que eu precisava documentar esse trabalho, pois quando não se documenta se perde. Foram aulas muito lúdicas, com escritas espontâneas e isso foi muito interessante. (PROFESSORA D, 2020).

O relato da professora coaduna com o pensamento do professor Universitário Paulo Fochi (2019), ao entender que esse registro “ajuda o professor construir um modo de estar com as crianças, de construir uma nova ação de docência e de projetar e narrar sobre as aprendizagens” (FOCHI, 2019, p. 14). A narrativa da docente evidencia um desejo particular ao dizer “eu queria muito fazer”, mas, em contrapartida, convoca as crianças para o cenário ao observá-las na brincadeira e no interesse em dar continuidade ao projeto. Segundo Malaguzzi (1999) é bom quando os interesses dos próprios adultos coincidem com o das crianças, pois assim é mais fácil apoiar a motivação e o prazer delas (MALAGUZZI, 1999 *apud* EDWARDS *et. al*, 2016, p.72).

A professora potencializa em sua fala a importância da documentação, assim como Rinald (2016) enfatiza que: “quando você documenta, você está compartilhando a aprendizagem das crianças e a sua – o que você entende, sua perspectiva, além do que você considera significativo”. (RINALD, 2016, p. 243).

Imagem 5 – Laboratório de Ciências



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA D).

A professora D escolheu a Imagem 5 e fez a seguinte reflexão:

Os espaços ambientados (ou de aprendizagens), embora eu já os fizesse muito antes das formações, lógico que sem essa nomenclatura. Eles desafiam não só os estudantes, mas também os educadores com práticas de aprendizagens que partem das experimentações, algo de extrema importância para os pequenos, uma vez que nessa fase da vida, as aprendizagens se dão muito mais pela vivência do que pelo ouvir o outro falar. (PROFESSORA E, 2020).

Observamos na narrativa que a docente se sentiu desafiada na construção de um espaço ambientado, mesmo já tendo a experiência de outros momentos semelhantes. Destacamos em sua fala as experiências provocadas pelo espaço em sua vivência docente, assim como das crianças. Ressaltamos a narratividade como uma possibilidade de acolher a atividade mental e as percepções em relação as diversas áreas estruturantes: física, emocional, cognitiva e prática da professora.

Na sequência e terminando a análise dos registros visuais disponibilizados pelas professoras, temos a Imagem 6, selecionada pela professora E:

Imagem 6– Elementos da Natureza



Fonte: Acervo pessoal (PROFESSORA E).

Eu acredito que essa foto representa bem a alegria de ver o interesse e o entusiasmo de cada criança, explorando os elementos não estruturados, elementos da natureza, construindo e desconstruindo, criando novos conceitos, novas ideias com esses materiais. Então isso foi primordial. Essa foto representa bem essas novas descobertas. (PROFESSORA E, 2020).

Notamos que os termos utilizados pela professora em sua narrativa comungam com as abordagens dialogadas nas formações desenvolvidas na instituição de ensino, ao tratar do

espaço e do contato das crianças com a natureza e materiais não estruturados. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção do brincar por meio dos materiais de largo alcance ou não estruturados¹³, sendo estes ricos no incentivo a imaginação, autoria e criatividade das crianças.

Na visão de Ceppi (2013): “explorar a realidade é condição constante na infância. Crianças pequenas habitam o espaço continuamente construindo lugares (imagináveis e reais) dentro do lugar em que estão [...]. O espaço, então, como um organismo vivo” (CEPPI, 2013, p. 26).

Narrar as aprendizagens das crianças e qualificar o nosso olhar e escuta ao fazer das professoras, propícia a toda comunidade escolar organizar as propostas da própria vida cotidiana como elementos fundantes da identidade da escola. A escolha das docentes pelas imagens selecionadas, demonstrou o trabalho formativo pelo DN na escola, tendo em vista a narrativa de cada uma e o protagonismo infantil.

Crianças são protagonistas, atores sociais e autoras das próprias vidas. “Protagonismo” provém do grego *prótos*-principal, primeiro-e *agonistês*-lutador, competidor- e nos remetendo a fatores de ordem política e sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais. O reconhecimento do protagonismo infantil constitui um movimento recente para a qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. (FRIEDMANN, p. 38, 2020).

Os professores abordaram de forma similar a maneira pela qual transformam o ambiente em projetos significativos. Parafraseando Malaguzzi (1999) em entrevista acerca do tema pesquisa para a ação, enfatizamos que quando todos os professores estão de acordo, os projetos, as estratégias e os estilos de trabalho ficam interligados.

Ao longo dos anos, os encontros de formação continuada em serviço têm procurado estudar conceitos e orientar de forma processual a construção de uma escola que prioriza as produções das crianças, a pedagogia de projetos e a qualidade das aprendizagens e das relações. A cronologia na qual ocorreram as formações evidencia o ensejado na perspectiva da formação continuada em serviço, em concomitância entre a teoria e a prática imbricadas (em vez de oposição), mas da necessidade de o processo formativo na escola acontecer de forma sistemática.

¹³A matéria-prima que vem da natureza, por exemplo, oferece um enorme leque de texturas e cores: terra de diferentes tonalidades, areia, água, pedras, conchas, sementes, madeiras, galhos, folhagens e flores com diversos aromas são ricos materiais para as crianças manusearem e criarem possibilidades. Além dos benefícios para o desenvolvimento e para a criatividade, os materiais não-estruturados podem ser facilmente encontrados (carreteis, caixas, tecidos, madeiras entre tantas outras opções).

No interior dessa experiência, a partir da seleção das fotografias por parte das professoras, revelou um possível cenário de continuidade dos temas da formação continuada em serviço, de forma a beneficiar a prática pedagógica dos envolvidos nessa pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentaremos algumas reflexões como proposições básicas para a concepção de infância dos professores participantes da pesquisa, bem como das demais instituições que inspiram a prática pedagógica da escola investigada. Nestas premissas, enfatizamos o fator preponderante da formação continuada em serviço na prática docente.

CAPÍTULO 4 – A PERCEPÇÃO DA INFÂNCIA ALINHADA AO PROCESSO FORMATIVO: UM OLHAR SENSÍVEL

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação em objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem de criança é como rica em potencial, forte poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças.

Loris Malaguzzi (1999)

É revelador a forma como as escolas, os processos formativos e as bases legais da educação tratam e articulam a temática infância na atualidade. É possível percebermos a mudança de paradigmas e a importância que a formação continuada em serviço exerce ao desvelar e ampliar as possibilidades de enxergar e compreender a infância.

Diante dessa temática utilizar uma lente para as concepções de infância de forma multidisciplinar e ampliada, é fundamental quando o objetivo é compreendermos as crianças de modo integral e não mais fragmentado, concepção alimentada por muitos estudos com base no ensino tradicional.

Recorremos ao documento institucional da escola- Proposta Pedagógica, documento orientador das ações práticas da instituição pesquisada, que define o que se pretende desenvolver com as crianças e comunidade escolar em geral.

“As propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível”. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1998, p.11).

Nessa condição, encontramos no documento norteador da escola a seguinte contribuição no que se refere a imagem de infância.

Refletir sobre esse tema, repensando o cotidiano, permite ao professor entender e identificar, em sua própria prática, concepções de criança dominantes em outros momentos da história, mas ainda recorrentes na atualidade. Ainda hoje é comum encontrar nas práticas escolares, na mídia e nas artes uma representação da criança identificada a um estado de pureza de sentimentos e incompletude intelectual, que persistem no dia a dia escolar e interferem negativamente na construção de contextos de aprendizagem e desenvolvimento. (PROPOSTA PEDAGÓGICA SESC, 2015, p. 17).

No referido documento, a concepção de infância é o primeiro convite ao diálogo com os professores, aparecendo de uma forma provocativa ao evocar que: “vale a pena, para todo professor de Educação Infantil, reservar alguns momentos para ler e refletir sobre a ideia – ou ideias – de infância e sua influência no planejamento da ação educativa e na intervenção docente” (PROPOSTA PEDAGÓGICA SESC, 2015, p. 17).

O intento desse capítulo é debater a concepção de infância narrada pelos professores da Educação Infantil e avaliar como a formação continuada em serviço contribuiu para a narrativa dos professores em relação a essa temática. Para tanto, o apresentaremos em uma tríade ancorada nas bases formativa (teórica), prática e concepção de infância. Sabemos que em todo processo formativo é primordial pautarmos em uma formação com foco no conhecimento teórico, na experiência vivida no “chão da escola”, bem como valorizando efetivamente o trabalho e a intencionalidade da organização do trabalho pedagógico para a concepção de infância que acreditamos.

Recentemente, Nóvoa (2020) participou da Webconferência “Formação de professores em tempo de pandemia” e exemplificou a metáfora “chão da escola”. Na ocasião, chamou atenção ao dizer: “o termo por si só não ensina ninguém e nem forma ninguém”, mas segundo ele é preciso criar uma ligação entre a teoria e a prática evitando assim o entendimento de que somente o “chão da escola” seja suficiente a formação. Nesse sentido, complementa “a escola é um espaço formativo que necessita de uma lente teórica forte, é necessária essa dimensão, pois assim a formação teórica entrará em diálogo com a dimensão prática”.

Para que a formação e a prática, obviamente conectada a teoria, tenha êxito com a equipe de professores é importante a compreensão desse grupo sobre qual concepção de criança articula-se ao processo formativo realizado.

Nesse sentido, ancoramos nos pressupostos da Proposta Pedagógica da instituição, na qual considera o conceito de infância, “como construção social, possibilita ver o sujeito como ativo e capaz de transformar, desconstruir e construir as explicações que existem sobre ela e sobre seu mundo”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA SESC, 2015, p. 17).

Notadamente, essa análise de “formação, prática e concepção de infância” imbricados, fazem sentido, visto que haveria uma discordância no processo formativo se o conceito de infância fosse totalmente contrário ao realizado na prática. Um exemplo é desejar a formação da criança em sua integralidade, abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, física, política social, estética, contribuindo para sujeitos autônomos e críticos e continuar na prática, apenas

com atividade de pontilhar ou de pintar desenhos estereotipados. Como reconhecer e validar coerência nessa relação?

Por conseguinte, espera-se que tal consonância das ações façam sentido e vigorem na organização do tempo, espaço e prática escolar de forma sociável.

4.1 Para Qual Infância Olhamos? Qual Sujeito Enxergamos?

É necessário ampliar e aprofundar nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias, só assim a relação educativa fará sentido entre o que se faz, para quem e por quem se faz! Avaliar a criança como um ser potente, possuidora de capacidade criativa e intelectual, com a ideia de criança crítica, investigativa e curiosa, é estabelecer uma relação *sine qua non* para o processo dialógico junto a criança a partir da interação e não da instrução. “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em cada uma cresce”. (FRIEDMANN, 2020, p. 31).

Na obra *A vez e a voz das crianças*, Friedmann (2000) delimita seis princípios básicos acerca da proposta metodológica e teórica de investigação, identificando a urgência de um novo paradigma, sendo eles:

- ✓ A infância entendida como uma construção social não é caracterizada natural nem universal dos grupos humanos, mas um componente específico estrutural e cultural de várias sociedades.
 - ✓ **A infância deve ser considerada viável de análise social – Há uma variedade de infâncias.**
 - ✓ As relações sociais e a cultura das crianças merecem estudos em si mesmas.
 - ✓ **As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social.**
 - ✓ A etnografia é um método útil ao estudo da infância, que possibilita à criança participar e lhe dá voz direta na produção de dados sociais, mais do que por meio de outras pesquisas.
 - ✓ A proclamação do novo paradigma da sociologia da infância deve também incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.
- (FRIEDMANN, 2020, p. 127. Grifos nossos).

Esses pontos tiveram grande relevância para o impacto da concepção de infância construído no decorrer deste capítulo, pois enxerga a criança potente, sujeito de direitos, com voz ativa na sociedade que a reconhece dessa forma, possibilitando um olhar afetuoso e respeitador direcionado a infância.

A fim de respondermos “para qual infância olhamos?”, recorremos a contribuição de Loris Malaguzzi (1999), que validou um sistema de ensino elaborado por ele, após a segunda guerra mundial na Itália. Na visão dele, o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança deve ser cuidadosamente cultivado e orientado.

Objetivando traçar resumidamente as ideias de Malaguzzi (1999) e as contribuições da pedagogia da escuta, como forma de valorizar o falar e o sentir da criança destacamos a relevância da obra *As cem linguagens da criança*, por apresentar a riqueza do trabalho iniciado por Malaguzzi (1999) em defesa de uma concepção de infância que tem voz ativa, pensa, questiona e reflete significativamente. “As crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais. (FRIEDMANN, p 38, 2020). A autora conceitua a filosofia da escuta da seguinte forma:

“Escuta”, do latim auscultare, significa ouvir com atenção. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar, entregar-se ao outro. (FRIEDMANN, 2020, p. 131. Grifos da autora).

A escuta exerce um importante papel no alcance de um objetivo que caracteriza o respeito e a presença de vínculo entre a criança e o adulto, “vemos às crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes” (EDWARDS, *et.al* 2016, p. 235). Assim, por meio da escuta dos processos infantis, o educador tem elementos e condições de desenvolver ações enriquecedoras do trabalho pedagógico com foco na intencionalidade educativa.

A ideia é transpor de uma educação transmissiva na qual fomos educados e partir para uma dimensão dialógica e construtiva, bases para aprofundar na concepção de infância e criança que se acredita, visto o percurso formativo que está intrínseco na relação do professor e da criança.

Falar da vez e voz das crianças é compreendê-las como sujeitos potentes, os quais contribuem para o processo educativo de modo que a prática docente e a organização do trabalho pedagógico, estejam centradas no interesse de valorizar os percursos e a voz das crianças.

Rubem Alves (2004) contribui com a importância de ouvir as crianças, ao afirmar:

Todo mundo quer ser escutado [...]. Toda criança também quer ser escutada. Encontrei, na revista pedagógica italiana “*Cem Mondialità*”, a sugestão de que, antes de iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores dedicassem por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças. No silêncio das crianças, há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche. (RUBEM ALVES, 2004, *apud* TERZI, *et.al* 2018, p.31).

Ainda somos desejosos de novos olhares, da prática que conversa com a teoria, da teoria que resulta da prática, do discurso carregado de sentido, pois “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que em um determinado momento, a tua fala seja a sua prática”. (FREIRE, 1996, p. 43).

É necessário reinventar a escola contemporânea e parar de reproduzir a escola do século XVIII, especificadamente no que tange o olhar para a infância. É importante encontrar professores cuja escuta, desperta, alimenta e aguça a inteligência e a curiosidade dos seus alunos, ou seja, deixam marcas de significação profunda e respeito a infância, devido ao fato de ouvirem e não apenas falarem. A escuta bonita é um bom colo para a criança se acolher.

O foco da formação continuada em serviço nesse sentido, deve ser para o diálogo e a relação sensível de compreender e respeitar a infância, aonde haja a necessidade de falar, mas também o interesse em ouvir. Que a relação dialógica seja pautada mais nas perguntas e menos nas respostas, cujos olhos dos educadores fiquem fascinados a cada descoberta e indagação realizada pela criança, onde a escola seja um espaço de partilha e troca, e não apenas um espaço meramente de instrução e reprodução.

A escola da Educação Infantil como espaço de criação, troca, vínculos, desafios, inventividade, é para essa infância que olhamos! Uma coisa é certa: a formação continuada em serviço deve ser articulada com a tríade: formação, prática e concepção de infância, a fim de se evitar discursos dissociáveis da prática.

É fundamental entender que a formação: momento de estudos, vivência de práticas exitosas, conhecimento e aprofundamento teórico, alinhado à prática: ressignificação do fazer docente a partir dos percursos formativos e concepção: para qual infância olhamos? Permitirá criar um elo que dispõe validar de forma coerente a tríade proposta.

Objetivando perceber o direcionamento apontado para a temática infância, apoiamos no foco didático direcionado nos relatórios de formação em serviço realizados na escola pesquisada, no período de 2014 a 2020. Ao consultá-los observamos que no ano de 2014 a escola propôs:

- ✓ Discutir sobre a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços para provocar aprendizagens nas crianças.
- ✓ Proporcionar a segurança e o protagonismo infantil, para tanto os materiais devem ser versáteis e permitir a transformação e a escola precisa permitir que as crianças brinquem, planejando com cuidado esses momentos.

Ao analisar o documento de 2015 destacamos:

- ✓ Respeito a criança como sujeito de direito.
- ✓ Avaliação da produção dos trabalhos expostos, os quais devem ser de acordo com a perspectiva do protagonismo infantil, um dos eixos da Proposta Pedagógica da Escola.
- ✓ A intenção de retomar os estudos sobre concepção de infância e dos textos da Proposta Pedagógica a fim de buscar aproximação entre discurso e prática.

Em relação ao relatório de formação 2018 da Edusesc, encontramos as seguintes propostas:

- ✓ Evitar situações nas quais o espaço da escola seja organizado e decorado pelos professores, desconsiderando a participação efetiva das crianças.
- ✓ Frisou o trecho da Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

Na Educação Infantil é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação nas conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...]. (BNCC, 2011, p.38).

- ✓ Toda escolha metodológica tem por trás uma Teoria do Conhecimento que a embasa.
- ✓ Destacamos que a Proposta Pedagógica Sesc é referendada pelas teorias construtivistas e sociointeracionista, sendo assim, ao planejar situações didáticas a serem realizadas com as crianças, sugerimos a escolha de propostas dessas correntes pedagógicas.

O Relatório de formação 2019 - Edusesc evidencia:

- ✓ Que a documentação pedagógica parte da escuta. Escutar é silenciar, para que escutemos é preciso deixar o outro falar em nós.
- ✓ O conceito de escola e infância relacionado a perspectiva malaguzziana em sua inspiração acerca de uma escola acolhedora (ativa, imaginativa, onde você pode viver, documentável e comunicável, local de investigação, de aprendizagem, de reconhecimento e de reflexão), onde as crianças, os professores e famílias estejam bem.
- ✓ Ações que estimulem a criança a desenvolver a sua autonomia.
- ✓ A organização do espaço da escola de forma a proporcionar experiências relacionadas aos materiais de largo alcance e aos espaços estruturados.

E por último recorreremos ao Relatório de formação 2020, o qual:

- ✓ Retrata a importância da observação e da escuta ativa no trabalho com a Educação Infantil.
- ✓ Descreve o processo da documentação pedagógica a partir das histórias de aprendizagens e mini- histórias.
- ✓ Potencializa o trabalho com a pedagogia de projetos como forma de valorizar o cotidiano infantil.

O percurso da escola respeita o tempo da infância, criando possibilidades formativas de identidade institucional, notadamente aproximando-se de inspirações de escolas detentoras de uma narrativa pedagógica para a infância de forma diferenciada, ou seja, acolhe o mundo das crianças com a particularidade que essa fase necessita.

Assim, neste capítulo os caminhos percorridos pela escola pesquisada, desde os idos de 2014 até 2020, imprime uma identidade a qual abre espaço para (re)conhecer as singularidades do mundo interno das crianças, bem como as alternativas pedagógicas possíveis de aproximar a teoria e a prática de forma indissociáveis e lógicas. Ora, os termos formação, prática e concepção fazem sentido para respondermos ao questionamento “Para qual infância olhamos?”. Em uma perspectiva pós-moderna, Dahlberg (2019) corrobora com o olhar para a infância, ao dizer que “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nosso entendimento da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG *et.al*, 2019, p. 64).

Nesse sentido, acreditamos, a criança quer ter espaço, ser ouvida, amada, respeitada, multi-interpretada. Cada criança precisa ser vista com diferentes olhos e não com base que a uniformizam. “Cada um de nós possui uma imagem de infância, e é importante antes de tudo torná-la explícita, dialogada e consciente”. (HOYUELOS, *et. al*, 2019, p. 155).

Essa imagem de infância valorizada por Hoyelos (2019) e Dahlberg (2019) é preconizada pela escola segundo acervo analisado, dada a relevância dos assuntos abordados nos momentos formativos com os professores.

Realizando uma breve incursão na entrevista realizada com as professoras da escola pesquisada, ao responderem acerca do conceito de infância que acreditam, todas as respostas correlacionam com as ideias decorrentes ao processo formativo realizado na instituição no período de 2014 a 2020.

A professora A mencionou que “ a criança é um ser ensinante, que aprende coisas novas brincando, interagindo e dando a sua opinião, que tem relação dela com ela mesma, com o professor, com outras crianças e com o espaço. Que o educador reconheça essa potencialidade da criança, por meio da escuta e do estímulo”.

A professora B tem uma concepção de infância da “criança como ser de direito, que valoriza as diferentes formas da criança se expressar em suas particularidades, é vista como produtora. Precisa ser valorizada no presente, pelo que é, e não apenas o que ela virá a ser”.

A professora C enxerga a “criança como ser social, que desenvolve com a sua relação com o outro, que aprende, ensina e se transforma por meio das explorações”. Para a professora D a criança precisa “experienciar e vivenciar o toque, a valorização do contexto social. O interesse da criança precisa ser observado, motivado e considerado”.

A professora E fez a seguinte explanação a respeito de sua concepção de infância:

Minha concepção de infância é a que respeita a criança dando-lhe a oportunidade de expressar ideias e sentimentos. É preciso ter um olhar atento às suas necessidades, físicas e emocionais, de modo que possibilite a ela (criança) desenvolver sua autonomia nos aspectos acima citados. É preciso que o adulto, seja ele educador, pais ou responsáveis estejam atentos a esses aspectos para que a criança se sinta confiante e segura ao expressar sentimentos, ideais, hipóteses de conhecimento e vivências. Desafiar provocar a curiosidade implícita na criança, criar oportunidade para que ela, por meio das vivências se construa como sujeito que aprende e que ensina. (PROFESSORA E, 2020).

A professora F faz uma reflexão sobre as experiências das crianças e tempo da infância:

Que o tempo da infância é tempo de alegria, espontaneidade, que é um momento oportuno para aprender com leveza e tranquilidade. A crianças aprendem no

acontecimento do dia a dia, aprendem com as brincadeiras corriqueiras, próprias da infância. Aprendem com as experiências e com as próprias construções e descobertas. (PROFESSORA F, 2020).

Indubitavelmente, compreensões de infância comungam com o pensamento teórico dos autores supracitados nesse capítulo e com o olhar formativo pretendido na instituição pesquisada.

Atentas à ação e participação das crianças no ambiente escolar, as professoras demonstraram em suas falas uma construção sólida do olhar para a infância, “de maneira que entendam as crianças, fora da prepotência do adulto que impede qualquer aproximação verdadeira” (CABANELLAS, 2020, p. 128), quando se colocam em uma posição de soberania. Atualmente, há uma mobilização mundial em considerar as crianças como sujeitos de direito, com suas especificidades, identidade pessoal e histórica, traduzidas em vários documentos e reflexões que apresentaremos a seguir.

Na obra *As Cem linguagens da criança*, Edwards (2016) faz a seguinte contribuição:

Essa visão intrinsecamente social das crianças – como protagonistas com identidades pessoais, históricas e culturas únicas – envolve expectativas e possibilidades paralelas para os adultos. Os professores são igualmente protagonistas-participantes com as crianças e pais em momentos singulares do tempo e da história. (EDWARDS, *et.al*, 2016, p. 156).

Essa imagem e concepção de criança ajuda a fomentar os processos formativos das instituições de ensino de forma que o encontro entre o que se acredita e o que se cria/proporciona tenha coerência entre a teoria e a prática.

Enfatizamos no decorrer deste capítulo a criança rica em potencial, forte, poderosa e competente. Nessa concepção de criança, a aprendizagem não é um ato individual, realizado quase em isolamento na cabeça da criança e no “querer” dos professores. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimentos, dão significado ao mundo, juntamente com os professores igualmente importantes, as outras crianças e os espaços que são provocadores.

As narrativas das professoras emergem uma visão contrária a aprendizagem por transmissão, ou da criança como tábua rasa ou meros receptores passivos, pelo contrário. As crianças aprendem o tempo todo a partir de suas experiências e tornam-se agentes ativos em sua socialização e na partilha entre os pares.

Segundo Loris Malaguzzi (1999) a criança recebe uma centena de linguagens e nasce com muitas possibilidades, expressões e potencialidades (assim como descreve no poema “De

jeito nenhum, as cem estão lá”)), mas das quais facilmente pode ser interrompida pela escola. Por isso a criança pequena precisa ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não só valem a pena serem escutadas, mas também estudadas e desafiadas.

Por fim, essa concepção de infância assumida nos espaços escolares, enriquecem a prática pedagógica docente e amplia a definição e a construção de espaços os quais valorizam cada vez mais a primeira infância.

4.2 Marcas da Educação Infantil no Brasil: uma Trajetória de Muitas Ambiguidades

Sabemos que a trajetória da Educação Infantil foi eivada por muitos desafios, fragilidades e ambiguidades, percalços importantes para luta, reconhecimento e importância do segmento para o aprimoramento da educação básica de forma profícua.

Adentrar, de maneira breve na história da Educação Infantil no Brasil, nos ajudará a compreender historiograficamente as análises e conceituação que emergiram acerca desse segmento.

O início do século XIX as instituições prestavam serviços de cuidado e educação com foco nas demandas assistenciais e de cuidados, com a criação das creches e salas de asilos¹⁴destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, sendo difundidas “na sociedade ocidental durante século XIX, chamadas agora, no início do século XXI, de instituições de Educação Infantil”. (STEPHANOU, *et.al*, 2014, p. 68).

Para Martins Filho (2020) a origem do segmento é marcada por diferenças significativas dos demais níveis de ensino: “As crianças e os jardins de infância no Brasil (mais tarde pré-escola) tiveram a sua gênese no final do século XIX, ganhando força nas primeiras décadas do século XX, porém seu primeiro e maior ciclo de expansão deu-se na década de 1970. (MARTINS FILHO, 2020, p. 65). Mesmo considerando a expressiva representatividade e crescimento do segmento da Educação Infantil, a mudança de nomenclatura não estabelecia uma obrigatoriedade para sua validação, faltava-lhe uma base legal que garantisse e legitimasse esse espaço. Para Martins Filho (2000):

Somente após a intensificação de pesquisas acadêmicas, aliadas às exigências dos movimentos feministas e sociais de âmbito geral, que a Educação Infantil conquistou os primeiros avanços legais consubstanciados na Constituição Federal da República de 1988, que culminaram no reconhecimento e obrigatoriedade do Estado com a

¹⁴ As salas de asilo surgiram na França, passando a se chamar depois de escolas maternas. Em outros países também foram criadas instituições para crianças a partir dos 2 ou 3 anos, como a *infantScholl* inglesa, os asilos infantis italianos, e o mais conhecido *Kindergarten* (jardim de infância) alemão. Essas instituições educacionais não tiveram o caráter de obrigatoriedade. Stephanou, et.al (2014, p. 68).

educação das crianças de zero a seis anos, passando a ser um direito da criança e uma opção da família (LDBEN/1996). (MARTINS FILHO, 2000, p. 65).

A lei de Diretrizes e Bases Educacionais nº 9394/1996 - LDBEN exerceu um papel fundamental na valorização da Educação Infantil ao garantir políticas e responsabilidades públicas, sendo um grande avanço para validação da creche e pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica. “É um instrumento legal sucinto, flexível e descentralizador, pois fortalece os sistemas estaduais de educação”. (NISKIER, 2007, p.27). Uma inovação na educação brasileira, depois de 25 anos de vigência da Lei nº 5.692/71¹⁵.

A Educação Infantil (de 0 a 6 anos) foi uma das inovações promissoras da LDB. Uma concepção de infância nova, ao considerar a criança como: cidadã, pessoa em processo de desenvolvimento e sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Uma contribuição que validou e orientou o planejamento curricular das escolas, concomitantemente a LDB, foi a implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil - DCNEI, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes para a primeira infância. Para as DCNEI (2010), a primeira etapa da Educação Básica abrange as crianças de 0 a 5 anos de idade e caracteriza como espaços institucionais não domésticos, os quais constituem estabelecimentos educacionais públicos e/ou privados, materializados em creches e pré-escolas.

As DCNEI, é um documento normativo cujo objetivo é organizar as Propostas Pedagógicas na Educação Infantil, deliberando acerca da concepção de infância e elementos constitutivos da Proposta Pedagógica das instituições, bem como os princípios que o rege, sendo eles: éticos, políticos e estéticos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 16 – grifos nossos).

O campo da educação é regido por várias legislações que se correlacionam e se complementam, tendo definições lógicas e aprofundadas a depender do documento do qual

¹⁵ Depois de 15 anos de promulgação da Constituição de 1946, a mais democrática de quantas tivemos, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ganhou o número de 4.024/61. Dez anos depois, o Congresso Nacional sentiu a necessidade de propor alterações no ensino básico, vindo a Lei nº 5.692/71. (Niskier, 2007, p.29).

origina, tais como: LDB, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI, Plano Nacional de Educação de Educação - PNE e a Base Nacional de Comum Curricular - BNCC.

Prevista no Plano Nacional de Educação (2014/2024), a BNCC é uma política de estado elaborada com a colaboração de toda a sociedade, partindo de educadores a especialistas, passando por secretarias de educação e organizações da sociedade civil. Em dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação - MEC e atualmente encontra-se em processo de implementação em todas as escolas públicas e privadas do país.

A BNCC é um documento normativo previsto na Constituição Federal, na LDB e no PNE, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver. Em destaque para a Educação Infantil anuncia os direitos de aprendizagens, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Estrutura-se nas Interações pedagógicas que favoreçam o contato direto com os campos de experiências, detalhados da seguinte forma: “Eu, o outro e nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Finalmente, como fechamento do percurso histórico aqui apresentado, no qual não há pretensão de aprofundamento historiográfico, podemos dizer que a Educação Infantil trilhou um caminho longo para ser validada e reconhecida como um espaço legítimo de valorização das crianças e que, atualmente, tem embasamento legal para garantir ambientes efetivos de partilhas. Sem dúvidas, um ganho imensurável para toda comunidade escolar e para a primeira infância.

Por conseguinte, apresentamos a seguir uma linha do tempo descrevendo as principais leis que tratam da temática da Educação Infantil, elaborada por meio da plataforma Canva.¹⁶

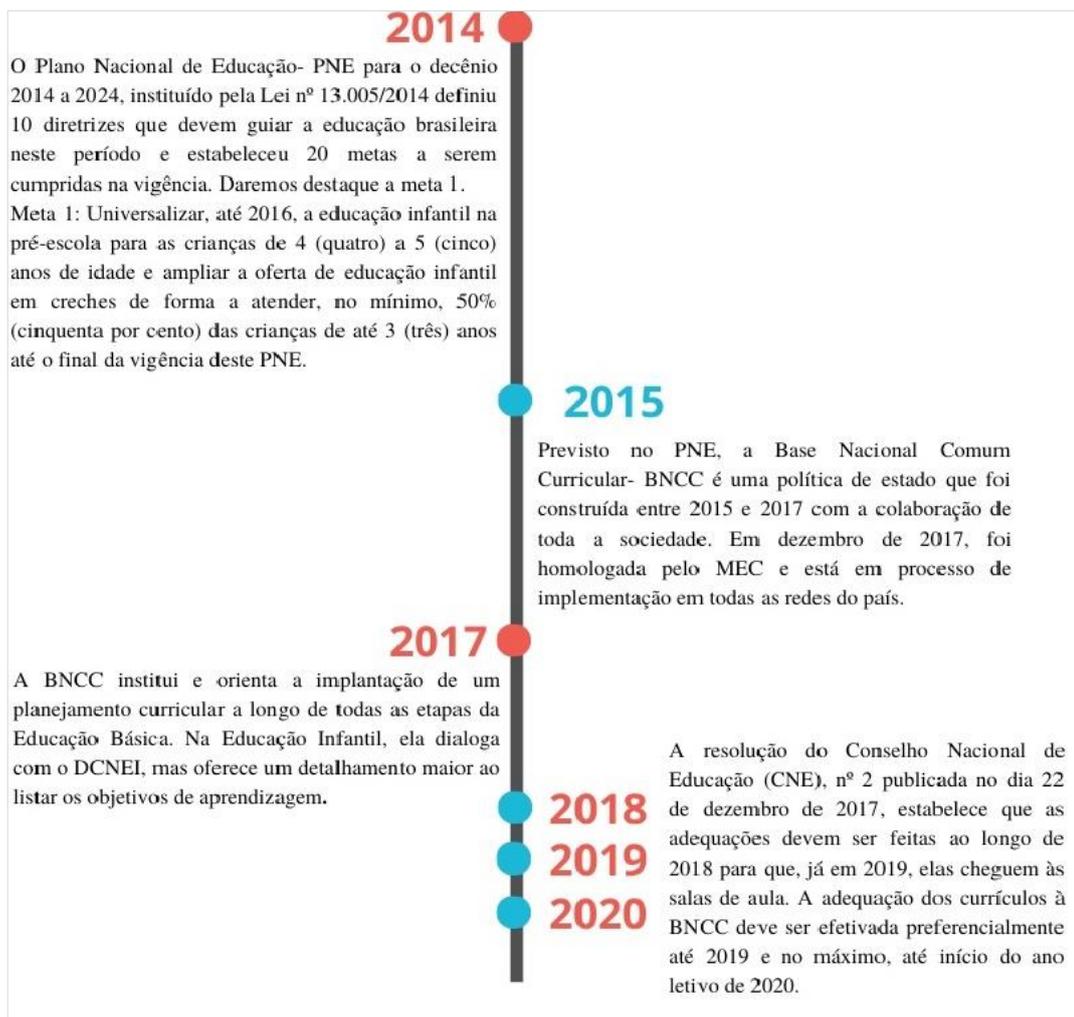
¹⁶Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Fonte: Wikipédia.

4.3 Linha do Tempo da Educação Infantil

Figura 1 – Principais Marcos Legislativos



Continuação Figura1:



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2020.

4.4 Espaço Escolar: Contextos Criativos, Lúdicos e de Valorização da Infância

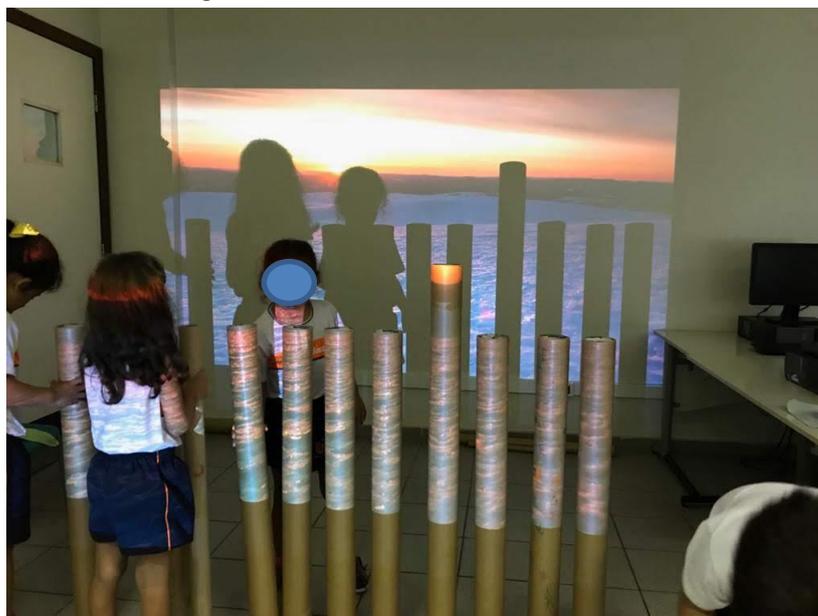
A criação de contextos na Educação Infantil é um convite a aprendizagem significativa para as crianças, pois são esses espaços que primam pela estética, materiais e oportunidades de criação, elementos fundamentais quando se pensa na construção de ambientes provocativos. No propósito de experiências de construção como linguagem torna-se:

Imprescindível a necessidade de ampliar as experiências que oferecemos às crianças, proporcionando-lhes uma variedade de contextos e de materiais para realizar jogos de construção que lhes permitam recriar, com alguma intencionalidade, ações vinculadas com o fazer, como projetar, explorar, provar, construir, modelar, desenhar, reconhecer diferentes tipos de materiais, outorgando às crianças um papel protagonista nas criações de espaços construtivos. (DUBOVICK, *et al.*, 2018, p. 16).

Entende-se por contextos criativos o espaço elaborado, organizado e planejado de acordo com a intencionalidade do professor, com elementos pré-definidos que ficam à

disposição das crianças. O termo contexto deriva do latim *contextum* e se refere a todos os fatores geográficos, físicos, culturais, históricos sociais e aos elementos caracterizadores de um espaço, previamente organizado e provocativo para as crianças.

Imagem 7 – Contexto com Sombras



Fonte: Arquivo pessoal professora B.

O trabalho formativo na instituição pesquisada, com inspiração na prática da escola Fabulinus (Argentina), proporcionou ao grupo de professores um olhar ampliado acerca das possibilidades da sala de aula, ou seja, das estratégias de aprendizagem que é possível organizar a partir de contextos previamente planejados pelo professor. “Muitas teorias e pensadores nos inspiram com reflexões sobre as qualidades das infâncias como possibilidades imaginativas e poéticas para uma educação sensível”. (FRIEDMANN, 2020, p. 37). A Imagem 7, representa como a formação continuada em serviço ajudou a professora B, a transformar a sala de aula e materiais simples em um contexto potente de exploração e provocação de investigação para as crianças.

Na obra *Construção e construtividade*, as autoras narram que “contextos são espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças”. (DUBOVICK, *et al*, 2018, p. 32). Entendemos o contexto de aprendizagem como uma maneira rica e lúdica de construir uma relação, do espaço com a criança, de maneira a proporcionar investigação, pesquisa e hipóteses, que ativem o pensamento e ampliem as conexões entre os pares. Tornam-se um canal conectivo para as experimentações necessárias ao segmento da

Educação Infantil. “A experimentação é um processo que permite a procura e a prova de novos elementos, sua identificação, o uso e o resultado são o produto criativo”. (DUBOVICK, *et al*, 2018, p. 71).

A BNCC (2017) prevê os campos de experiências com foco nos “espaços”, sendo uma categoria muito enfatizada nas formações em serviço na escola pesquisada. Malaguzzi (1999)¹⁷ referia-se ao espaço do ateliê, na escola de *Reggio Emília*, como um “lugar para sensibilizar o próprio gosto e senso estético, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com as experiências planejadas”. (EDWARDS *et.al*, 2016, p. 301).

A chamada abordagem pedagógica de *Reggio Emília* para a Educação Infantil, conhecida também como pedagogia da escuta, desenvolveu-se na Itália e aprimorou-se a partir de inspirações e experiências locais. Essa filosofia, assim como da instituição pesquisada, prima pelo protagonismo infantil, autonomia e atuação das crianças na sociedade. Segundo Friedmann (2020) “onde há crianças, há protagonismo”. (FRIEDMANN, 2020, 39.).

Nessa pesquisa, estabelecemos que as referidas instituições de ensino (*Fabulinus e Reggio Emília*) foram inspirações de práticas inovadoras e provocaram nas professoras participantes a força motriz para uma inovação da prática docente. Acreditamos que quanto mais linguagens e oportunidades proporcionarmos as crianças, mais as ajudaremos a se (re) conhecerem em suas limitações, forças e desejos, desenvolvendo por meio dos espaços de partilha sua imaginação, criatividade e novas ideias.

Brunner (2016) trata da linguagem das crianças por meio da imaginação e incorpora a sua narrativa a seguinte reflexão: “é a imaginação que nos salva do óbvio e do banal, dos aspectos comuns da vida. A imaginação transforma fatos em conjecturas. Até uma sombra projetada no chão não é uma sombra: é um mistério”. (BRUNNER, 2016. p. 17).

O espaço escolar deve-se transformar para acolher as crianças e suas inúmeras potencialidades, independente do espaço físico, é possível (re) criar experiências marcantes e favorecer a interação e a troca entre os pares. Segundo o sociólogo Corsaro (2011), a interação tem papel fundamental, o contato das crianças uma com as outras é algo essencial para o desenvolvimento.

Na Imagem 8, temos um exemplo do circuito da água sendo trabalhado no ambiente escolar:

¹⁷ A origem da experiência de Reggio Emília data de 1945 e remete ao contexto de pós guerra mundial. Malaguzzi conta, em entrevista a Lella Gandini publicada no livro “As cem linguagens: a abordagem de *Reggio Emília* na educação da primeira infância, que passavam apenas seis dias do fim de guerra quando ele tomou conhecimento da ideia de algumas famílias tiveram de construir e operar uma escola para crianças pequenas num vilarejo chamado Villa Cella, próximo à cidade de *Reggio Emília* – ideia pelo qual o educador se encantou.

Imagem 8 – Circuito da Água



Fonte: Acervo institucional, 2020.

O contexto, um local potencializador de ideias, favorece a interação interpessoal entre os pares e engendra um ambiente capaz de transformar a brincadeira em um terreno fértil de possibilidades e de aprendizagens significativas. Enxergar o espaço como terceiro educador é perceber nas entrelinhas de cada contexto a oportunidade de fortalecer a compreensão de infância e de criança preconizada na escola pesquisada.

Avalia-se que é possível projetar espaços/contextos de maneira atrativa e convidativa: espaços que são mais agradáveis, flexíveis, que instigam a pergunta e possibilitem acessíveis e infinitas experiências. Corroborando com as ideias de Ceppi,*et.al* (2013) “é criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações”. (CEPPI, 2013, p. 18).

A proposta pedagógica da escola pesquisada avalia o espaço e os materiais como sendo de suma importância para o fazer docente e o planejamento do professor.

Prever e organizar a oferta sistemática e intencional de materiais pressupõe que o professor reflita sobre que materiais disponibilizar? Por quê? Como apresentá-los e disponibilizá-los? Como cuidar para que todos possam ter acesso e encontrem rapidamente o que precisam? Que outros cuidados observam com relação à especificidade dos materiais oferecidos? Nas mãos das crianças, os materiais podem servir como objetos da atividade criativa, além de sua funcionalidade tradicional. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2015, p. 113).

Um ambiente híbrido que seja capaz de projetar, explorar, provar, construir, modelar, desenhar e reconhecer diferentes tipos de materiais e possibilidades, outorgando às crianças um papel protagonista nas criações desses espaços construtivos, favorecendo a ideia de escola como um ambiente vivo e não estéril.

A fala das professoras e seleção das imagens no capítulo anterior, denota o quanto o espaço é um componente decisivo no segmento da Educação Infantil para articulação da aprendizagem significativa. A busca por tempos infantis que fazem apreender com os contextos, projetos e atividades investigativas.

A escola é hoje um lugar no qual a diversidade é desejada e contemplada e, onde, intencionalmente, deverão ser organizados ambientes ricos de trocas sociais e culturais. Desse modo, os contextos organizados passaram a mostrar as marcas e vestígios de uma infância reconhecida de direito, com espaços aonde as crianças se aventuram, indicando uma presença viva e legítima de novas práticas e contextos educativos que fazem a diferença.

É importante considerar a organização do espaço, não somente como pano de fundo para um cenário, mas um concebido parceiro pedagógico e de fortalecimento ao protagonismo infantil. “O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (FRIEDMANN, 2020, p. 39 - 40,).

A defesa pelo protagonismo infantil e a importância de espaços de partilha e de escuta, não tiram de forma alguma o papel de destaque dos adultos e a sua importância na vida das crianças. O que apontamos foi a importância dos adultos, sejam eles familiares ou professores, compreenderem a relevância da participação das crianças em contextos nos quais elas possam dialogar e terem aquisição de uma aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PERFIS DE PROFESSOR: UMA CRÍTICA A IDENTIDADE DOCENTE

Há mais de uma década fala-se da importância da formação continuada como processo contínuo da prática docente, um elemento fundante para ocasionar incômodo, contradição e reflexão com os diversos autores que estudam e escrevem acerca do tema.

Uma crítica a essa temática é feita por Imbernón (2010) ao realizar uma análise aprofundada sobre qual caminho a formação deve seguir, avaliando as práticas passadas e as possíveis inovações do futuro:

O desafio, segundo o meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação continuada de professores? Como repercutem as mudanças atuais na formação docente? (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Tratando-se do passado, comecemos pelo advento do movimento do professor reflexivo originado a partir dos anos de 1990 pelo norte-americano Donald Schon (1992)¹⁸, assim Pimenta (2012) descreve como modismo essa abordagem. A autora complementa e questiona: Quais são as condições que o professor tem para refletir?

Se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para resolução dos problemas da prática, além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2012, p. 26).

A crítica a abordagem de Schon (1992) se dá pelo valor reducionista da mesma ao acreditar na possibilidade de o professor ser capaz de transformar a realidade apenas pela reflexão. Pimenta (2012) corrobora ao dizer: “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas”. (PIMENTA, 2012, p. 27).

Na obra *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Nóvoa (2011), traz uma excelente contribuição ao discorrer acerca da necessidade de desenvolvermos uma atitude crítica face às modas pedagógicas. Ele faz uma incursão a ideia das novas abordagens ao refletir sobre as técnicas e métodos pedagógicos, visto a facilidade de serem assimilados, perdendo de certa forma o controle do seu entendimento e utilização.

¹⁸Para Donald Schon (Lecionou no instituto de tecnologia de Massachusetts-MIT) o pensamento reflexivo do (a) professor (a) no enfrentamento das situações divergentes da prática, se desenvolve por meio da competência de refletir sobre a ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por outras palavras, o professor se desenvolve na reflexão, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma “fuga para frente”, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender [...]. Os professores são paradoxalmente, um corpo profissional que reside à moda e que é muito sensível à moda. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Libâneo (2012) realiza uma análise da temática de professor reflexivo assumindo a necessidade de ir além do proposto na característica da abordagem de Schon (1992), promulgando o pensamento a reflexão ao tratar do conceito de reflexividade, descrevendo-o da seguinte maneira:

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre as nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo e com os outros [...] Reflexividade parece ser, pois um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprio. (LIBÂNEO, 2012, p. 66).

É importante compreender que a formação continuada de professores vai além do denominado nas abordagens apresentadas por diversos autores, e assim trazermos ao campo de discussão possibilidades mais representativas para a mudança de conceitos e desenvolvimento da prática docente.

Pretendemos neste capítulo assimilar os diferentes modos de denominação assumidas por vários autores, tais como: professor reflexivo, crítico, artista, investigador ... e relacionar com o objetivo central dessa obra, percebendo o que contempla ou não com o trabalho de formação continuada em serviço, adotado como elemento central desta pesquisa.

O intento não é pormenorizar nenhuma teoria, mas compreendê-las criticamente, a partir das leituras realizadas para compor o escopo deste capítulo. “A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”. (LIBÂNEO, 2012, p. 81).

O objetivo deste trabalho, que trata da formação continuada em serviço é a possibilidade de crescimento, aprimoramento e reflexão da própria prática a qual é criticada e valorizada por muitos autores, ao compreender a simbiose existente entre a teoria e a prática, constituindo um pensamento de que não só de teoria vivem os homens, assim como também não só da prática. Libâneo (2012), faz uma ponderação ao contexto de reflexão e investigação na ação, sendo:

A ligação teoria-prática, a reflexão e investigação é uma metáfora, não significa refletir **na ação**. Portanto, a rigor, é melhor usar a expressão investigação **sobre a ação** do que investigação na ação, pois na ação é tão difícil fazê-lo quanto seria inútil, por exemplo, alguém pôr-se a pensar quando está perdendo o equilíbrio ao atravessar o rio por uma passarela suspensa. (LIBÂNEO, 2012, p. 82. Grifos do autor).

Nessa perspectiva não basta acreditar que a concepção crítica da reflexividade seja suficiente para, a partir apenas da reflexão, suprir as necessidades da formação inicial ou formação continuada dos professores, mas sim possibilitar a obtenção de um pensamento crítico acerca da realidade.

A reflexão na ação pode ser interpretada como uma reflexão durante a prática enquanto que na reflexão sobre a ação a própria ação vira objeto de reflexão – algo a ser feito após a prática ter sido finalizada, já distanciada da ação. Os conceitos de reflexão na ação e sobre a ação se mostram úteis para esse estudo. Embora sejam conceitos flexíveis, o que os diferencia é a distância temporal entre a ação e o ato reflexivo. (SCHÖN, 1991, 1994, 1996, *apud* PERRENOUD, 2000).

O intento dessa pesquisa comunga com as ideias de Libâneo (2012), quando ele destaca a necessidade da reflexão sobre a ação, tendo como princípio primordial a apropriação de teorias como marco de melhorias em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico nas práticas de ensino. (LIBÂNEO, 2012).

Sacristán (2012) contrapõe a essa lógica de refletir sobre a ação e faz uma breve incursão acerca da ideia de tornar o professorado profissionais reflexivos, imbricando uma crítica ao professor reflexivo, sendo descrita da seguinte forma:

Converter os professores em profissionais reflexivos, pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para a sua saúde mental, é melhor que não reflita muito. (SACRISTÁN, 2012, p. 96).

Outra crítica crescente em relação as abordagens supracitadas é a do professor investigador proposta pelo pedagogo Europeu L. Stenhouse (1985), e as demais metáforas existentes como informa Sacristán (2012) “professor intelectual, professor mediador do currículo, professor autônomo, independente, político-crítico [...] todas elas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual”. (SACRISTÁN, 2012, p. 94-102).

Contreras (1997) realiza uma análise crítica sobre a teoria de Schon (1992) – professor reflexivo e de Stenhouse (1985) – professor investigador uma vez que ambas possuem semelhanças, oposição à racionalidade técnica.

Na visão de Borges (2002), o interesse de Stenhouse (1985) está centrado na necessidade de as ideias educativas serem traduzidas de uma forma prática e experimental nas aulas, mas isso não quer dizer que ele tivesse uma visão do professor como limitado em suas deliberações.

Pimenta (2012) corrobora com a crítica contra a teoria de Stenhouse (1985), porém enfatiza que esta não inclui o contexto social no qual se dá a ação educativa. Assim, “reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aulas”. (PIMENTA, 2012, p. 29).

A crítica dá-se pelo fato de não se fazer educação apenas pela proposta reflexiva da prática, pois nesse sentido não abarca a relevância do aspecto formal, teórico. “Reconhecer que se com a reflexão busco a prática, é porque a ciência não a pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós que acreditamos estar fazendo ciência”. (SACRISTÁN, 2012, p. 94 - 102).

A grande crítica inserida ao contexto do professor reflexivo, não é tanto a realização prática de suas ideias, mas pela questão pragmática inserida nela. Segundo Gredin (2012), “essa crítica não é exclusiva à Schon, mas a razão técnica, pois a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista”. (GREDIN, 2012, p. 151). Indubitavelmente o expressado pelo autor coaduna com a crítica feita por Sacristán (2012) ao estabelecer o vínculo entre a reflexividade e a Ciência, descrevendo-a:

A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica[...] É diante disso que se justifica a proposta de Schon, o problema foi ele ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica. (GREDIN, 2012, p. 151).

Pensar a reflexão exige de nós uma postura de encorajamento de entender o contexto de sala de aula e da educação de forma a gerar transformação. Deve ser um ato de coragem, estudo, compreensão, reflexão e de princípios geradores de mudança.

Assumir essa reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental para a formação docente, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, 1996, p. 44).

Essas indagações, afirmações e teorias, associam de certa forma com todo desfecho, que a priori, queremos no campo da educação: reflexão, estudo, ação, conhecimento e transformação. A gênese do assunto ocorreu a partir da discussão de autores sobre a relevância da reflexividade e, a partir daí, tiveram outros que discorreram sobre a ação desses percursores, sendo eles próprios exemplos desse movimento cíclico de ação-teoria-reflexão.

O caminho percorrido no texto apresenta marcas de contextos, interpretações e ideologias: convergentes e divergentes, mas todas válidas para acometerem uma discussão acerca do que cada professor depreende das abordagens e críticas apresentadas. Nesse sentido, pausamos este capítulo com as contribuições de Valadares (2012):

A formação do professor será sempre uma autointerrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. É por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical. (VALADARES, 2012, p. 230).

A ampliação da capacidade reflexiva por parte dos sujeitos cujo ofício é fazer educação deve está centrada no empoderamento legítimo da transformação da realidade atual, modificando-a de maneira que os processos formativos sejam espaços capazes de provocarem a reflexão sobre a ação, sobretudo com recurso e base teórica as quais fundamentem o ato reflexivo, considerando o fato de estarmos tratando do professor (sujeito) e não do objeto do processo.

5.1 Formação Continuada e seus Desdobramentos na Práxis Docente

Há de se considerar, sem dúvida, que a temática da formação continuada ainda envolve um contexto muito nebuloso quando se pensa em conceitos, interpretações, necessidades e forma. Entendemos não ser este um tema escasso ou superado, e devido à sua funcionalidade e relevância, não se esgota as possibilidades de pesquisa. É visto como um princípio básico de várias escolas e professores na intenção de obter desdobramentos positivos na práxis docente, tendo variadas formas de se concretizar na escola.

No cerne dessa pesquisa manteremos a abrangência da temática na perspectiva da formação em serviço, desenvolvido pelos pares, avaliando as contribuições dos autores que congregam com essa perspectiva. Recorremos as ideias de Proença (2018) para exemplificar o entendimento de formação em serviço, efetivada no *locus* de atuação do “sujeito-educador, a escola, pode se transformar em um espaço central de reflexão e melhoria qualitativa do trabalho realizado em grupo como agente de mudanças significativas no contexto institucional”. (PROENÇA, 2018, p. 25).

É oportuno evocarmos uma análise conceitual entre a escolha pelo termo inicial “práxis docente” e não prática docente, sobretudo pelo caráter formativo desta pesquisa. Perceber a

implicação destes termos no escopo do trabalho é de suma relevância para elevação da criticidade e reflexividade pretendida.

Com o objetivo de apresentar a importância da formação continuada para o desdobramento na práxis docente, é importante compreender essa diferenciação, assim como Fuentes e Fernandes (2017) contribuem ao mencionar que “o trabalho pedagógico não pode reduzir raramente como prática pedagógica, sem esclarecer a diferenciação [...] o de práxis pedagógica, o que implicaria a sua integração como unidade da teoria e da prática”. (FUENTES e FERNANDES, 2017, p. 722-733).

Nesse sentido, tal explicação se faz necessária, pois não pode haver um trabalho reduzido ao nível da prática docente somente, sem dúvida importante e empregada de sentido, mas primordialmente eficaz associada a teoria e a prática, para que assim “aproxime-se a práxis pedagógica tendo a escola como contexto” (FUENTES e FERNANDES, 2017, p. 722-733). Para Imbernón (2010) seria mais adequado dizer que a formação começa da práxis, pois a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita a qual a fundamenta.

No grego práxis significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados, dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los. (CHAUI, 1980).

Quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor dentro da escola, partindo da sua própria experiência, mais condições e elementos ele terá para aprofundar e qualificar a sua prática, esse movimento permitirá um processo de reflexão, ação, teoria e prática.

Portanto, o que se pretende nesse capítulo é valorizar a escola como *lócus* da formação continuada em serviço, avaliando as contribuições assertivas da equipe pedagógica para desenvolvimento profissional de toda comunidade escolar. Fusari (2005) emerge acerca dessa abordagem algumas contribuições, a saber:

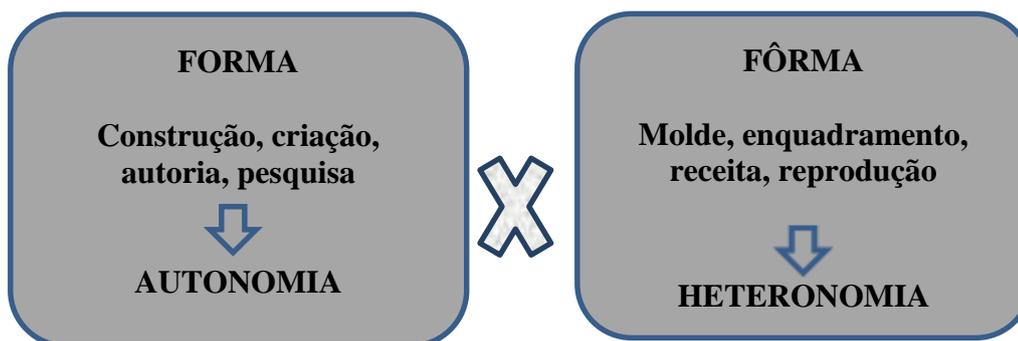
Nessa perspectiva, em alguns momentos do ano, toda a escola estaria reunida para repensar-se e repensar o trabalho que vem desenvolvendo, numa dinâmica que envolveria direção, corpo administrativo, corpo técnico, professores, especialistas, representantes da comunidade. (FUSARI, 2005, p. 18).

Para a efetividade dessa proposta no ambiente da escola é imprescindível o entendimento de que a condução da proposta de formação continuada em serviço deve ter uma finalidade, protocolo e indagações, pois este traz um terreno fértil de representações e

possibilidades. Iniciemos com a aproximação do termo formação a pergunta: O que formar? Faremos uma formação continuada para os professores ou com os professores?

Analisar o conceito da formação continuada em serviço na ótica do significado da palavra “forma” traz um sentido peculiar para o intento dessa pesquisa. Proença (2018) entende a diferença entre forma e fôrma¹⁹ da seguinte maneira, Figura 2:

Figura 2– Diferença entre Forma e Fôrma



Fonte: Proença, 2018, p. 15.

Partir do princípio da interpretação das palavras em destaque na Figura 2, a compreensão de qual será o sentido pensado para o processo de formação continuada é de extrema relevância, pois assim se evita a continuidade de práticas reprodutoras.

Placco (2005) corrobora com a autora e percebe a perspectiva do “formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única”. (PLACCO, 2005, p. 25). A formação continuada deve fomentar o desenvolvimento profissional, a construção do senso crítico e o crescimento coletivo da comunidade escolar envolvida, tendo em vista ações potencializadoras da práxis docente.

Esse é o intento que a formação continuada em serviço deve provocar: Uma (re) construção da prática visando um saber emancipatório imbuído de teoria e prática reflexiva. “A formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre o seu próprio fazer” (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Por conseguinte, é oportuno parafrasear Imbernón (2010) ao mencionar o professor como melhor pessoa para analisar a prática docente – interpretando, julgando e compreendendo a própria realidade, mas torna-se um contexto *sine qua non* para uma reflexão ampliada, no que

¹²A utilização do acento diferencial é facultativa desde a entrada em vigor do novo acordo ortográfico.

cerne a crítica ao reducionismo em deliberar apenas a experiência e a prática, elementos suficientes a transformação da realidade.

Nesse sentido, provocaremos com outras necessidades, além da experiência e da prática teórica, são as cinco grandes linhas ou ideias de atuação na área da formação continuada em serviço, a saber:

1. **A reflexão prática – teórico** sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.
2. **A troca de experiências, escolares, de vida** etc e a reflexão entre os indivíduos [...].
3. **A união da formação a um projeto de trabalho**, e não ao contrário (primeiro realizar a formação e depois um projeto).
4. **A formação como arma crítica** contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo etc, e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância.
5. **O desenvolvimento profissional da instituição** educacional mediante o trabalho educativo colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação instituição. (IMBERNÓN, 2010, p. 49. Grifos da autora).

Essas linhas de atuações são elementos básicos para constituição de uma rede integrada e fortalecida da formação em serviço. Descrita por Hoyuelos (2004), “é a concepção do contexto de formação se mesclando com a própria visão de escola: um espaço de encontros e trocas interativas, que requer determinados eixos de orientação”.

A escola é um lugar de encontro e trocas, mas também um espaço de formação e reflexão, no qual os professores e demais pessoas envolvidas no processo educativo consolidam experiências e conseqüentemente fortalecem um percurso de transformação e de pertencimento de grupo e de realidade.

Existem várias maneiras de o processo formativo acontecer, por meio de palestras, congressos e cursos de pós-graduação, enfim, todas de grande relevância, mas partir do “chão da escola”, dos autores que produzem e fazem diariamente educação, para de forma sistemática, planejada e com rigor metodológico prático-teórico, avançar nas discussões e nas propostas de inovações debatidas em grupo, gera um contexto praxiológico que estabelece bons argumentos os quais nos possibilitam acreditar nesse formato de formação em serviço.

Nesse sentido, a defesa para esse território educativo se consolidar na instituição pesquisada, como campo de pesquisa-participante ganha espaço. Compreender que é possível e necessário a participação dos professores nas discussões, oferecer tempo de estudo, aprofundamento teórico, avaliar a prática e a didática, são pontos destacáveis nessa proposta de

formação. Indubitavelmente é necessário considerar as palavras de Libâneo (2012) ao descrever a importância da teoria e da prática:

A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai constituindo o conhecimento sobre a ação. Não é só de prática que vivem os seres humanos, como também não só de teoria. (LIBÂNEO, 2012, p. 81).

O autor Imbernón (2010) destaca a crítica a outros tipos de formação, atendo-se nesta pesquisa a área da formação continuada em serviço, sendo ele o professor um mero telespectador da “aula show”, promovida em muitos encontros e cursos os quais pretendem ensinar ao professor algo novo, que nem sempre é novidade, e na maioria das vezes desconsidera a vivência dos educadores acerca do tema, abordagem, cultura educativa, inovação pedagógica e tantos outros termos utilizados para se ensinar neste momento.

Imbernón (2010) chama esse formato de “estupidez formadora”, por não coadunar com a possibilidade de se separar a formação do contexto de trabalho, das experiências e do enriquecimento que uma ação coletiva, prática experiencial pode provocar. Parafraseando-o é muito importante evitar os processos inacabados e os “curto-circuito da formação”, utilizando o espaço da escola e o próprio professor de forma mercadológica, preocupando-se mais com os discursos e negando muitas vezes a realidade. Sacristán (2012) faz uma crítica nesse sentido alegando que na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. O professor se converte num produtor e faz o ordenado pelo mercado, não o que manda a ciência.

A temática da formação continuada em serviço e seus desdobramentos na práxis docente tem muitas nuances e pode ser interpretada e compreendida de diversas maneiras, porém no intento de engendrar o espaço da escola como terreno fértil de (trans)formações, reflexões e possibilidades em busca de uma identidade institucional, a partir da formação, é necessário centrar os esforços em estabelecer um sentido especial para formação continuada em serviço, concebendo o professor como um sujeito de práxis, no lugar em que atua e vive.

5.2 Formação Continuada em Serviço: o Papel do Coordenador Pedagógico como Condutor de um Espaço Democrático de Mudança

No capítulo anterior conceituamos o termo formação Continuada em serviço e exprimimos ideias acerca de outras propostas de formação. Partimos da necessidade de inserir a comunidade escolar, no *lócus* do espaço do trabalho formativo, ou seja, na escola, a fim de transformar o cenário educativo considerando a práxis docente como elemento primordial para avançar, modificar ou manter a prática de trabalho considerando as experiências profissionais e inovadoras.

Faremos a discussão do texto partindo da função do Coordenador Pedagógico como um condutor do trabalho formativo junto aos professores, seguindo diferentes caminhos e possibilidades diversas. Esse profissional que em tese é um professor na função de coordenador, tem muito a contribuir nas formações continuadas em serviço, porém precisa apresentar interesse em encaminhar esse processo formativo no ambiente escolar em parceria com o grupo que lidera.

Para assumir essa função atualmente existem quatro possibilidades: processo seletivo, indicação e promoção no caso das escolas particulares e por meio de votação (gestão democrática) das escolas públicas, visto que não existe curso ou formação específica para Coordenador(a) Pedagógico(a), sendo assim em qualquer uma das situações teremos um professor ocupando essa vaga.

É no contexto escolar que o professor Coordenador Pedagógico - PCP poderá encontrar ajuda para transpor as suas dificuldades, dúvidas e limitações, e assim cultivar, nesse mesmo campo, uma possibilidade de formação. Mas inevitavelmente ele precisará recorrer a teoria e a prática a partir das experiências diárias, partindo do pressuposto de que os processos de ensino precisam constantemente de ressignificações para que novas ações sejam fomentadas na formação continuada em serviço.

O PCP, atuando como fio condutor desse processo, deve perceber as fragilidades do grupo, pois assim as dificuldades serão modificadas a partir da práxis pedagógica que envolve a equipe, partilhando de momentos de estudos e de reflexão do fazer docente para rever o trabalho desenvolvido na escola.

Comprendemos o período da Coordenação Coletiva²⁰ como um momento oportuno para desenvolver a formação continuada em serviço com a plena participação e envolvimento

²⁰Para a escola pesquisada no escopo dessa dissertação entende-se por Coordenação Coletiva o período de 3 horas semanais que os professores atuam no contraturno de aula, uma vez semanal, para tratativas em grupo.

dos professores, cujo princípio inicial seja a contribuição na formação de sujeitos reflexivos de sua própria prática. Em suma, “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2018, p. 21).

Ter a figura do coordenador pedagógico mediando um processo plural, tão quanto são os saberes diários adquiridos pelos professores, é uma forma de privilegiar a formação no *locus* da escola de forma transformadora. Obter a partir da organização do trabalho pedagógico uma fonte primária de reconhecimento da experiência para serviço da formação, não de forma unilateral, mas multidimensional. Tardif (2018) defende o saber partilhado da prática da seguinte maneira:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2018, p. 21).

É nessa ótica que o trabalho da formação continuada em serviço acontece, tendo como fio condutor a figura do Coordenador Pedagógico, ele poderá vincular meios de assistir e acompanhar o ofício do professor e assim subsidiar o trabalho desenvolvido pela equipe de forma integrada e não seriada, recorrendo aos momentos de coordenação coletiva ou observação da prática para possibilitar encontros de reflexividade da prática. Tardif (2018) corrobora com Pimenta (2012) ao afirmar que os saberes da experiência são também aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem.

Vale ressaltar a importância do próprio PCP reconhecer-se como parte do processo, e sua participação deve ser apregoada por saberes igualitários, justos e democráticos. É salutar que toda comunidade escolar conduza as ações de forma a transformá-la e não a negá-la. O trabalho com a formação de professores envolve um certo nível de complexidade e criticidade, visto que cada professor traz consigo saberes e projeções experienciais as quais influenciam significativamente no seu fazer diário. Desse modo, o papel central do Coordenador Pedagógico para criar momentos de encontro com esse profissional deve ser centrado na avaliação do processo, de maneira a contribuir com *feedback* assertivos e não punitivos acerca do observado. Imbérnon (2010) faz uma explanação relevante na perspectiva do professor ao ter a devolutiva do seu trabalho.

A maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala, e em alguns momentos, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para apresentar sobre a mesma. No entanto, estamos falando de formação não de avaliação, já que, se considerarmos como avaliação, isso não será considerado uma ajuda, mas uma reprovação.(IMBERNÓN, 2010,p. 32).

E nesse sentido, a contribuição do trabalho do PCP será relevante para a construção da formação continuada em serviço, visto que a escola deve ser entendida como organização aprendente, a qual valoriza os saberes adquiridos e os momentos de formação e reflexão, promovidos em sua grande maioria pela gestão da escola. É inegável a participação e envolvimento central do PCP em sua autoformação e promoção desse processo em outrem. Vejamos o reforço de Garrido (2005) ao exemplificar o trabalho do PCP:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam(GARRIDO, 2005, p. 9).

Essa tarefa é por si só complexa, desafiadora e essencial, logo que busca compreender a realidade escolar e suas nuances de forma consistente teórica e metodológica. Considerar a relevância do saber docente e da experiência do ofício desenvolvido é uma necessidade, mas não se pode negar, só a experiência, não pode ser considerada elemento fundante de um trabalho transformador, pois pode ocorrer de tais experiências e conhecimentos pedagógicos não estarem alinhados a proposta da escola na qual o professor esteja inserido.

Para a professora participante da pesquisa:

É de suma importância que o coordenador promova espaços de formação continuada de maneira a consolidar uma equipe de profissionais bem qualificados, na qual ele e a instituição possam contar. E tendo ele uma equipe bem qualificada com base nos cursos de formação continuada, ele poderá fazer relocalizações dos seus profissionais, seguro de que este profissional estará apto a qualquer desafio proposto.(PROFESSORA E,2020).

Nessa perspectiva a atuação do PCP é fundamental, pois precisa criar elementos para que o professor não trabalhe de forma isolada e descontextualizada, essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas para cada realidade. (GARRIDO, 2005). A professora D avalia o trabalho da coordenação pedagógica importante “pois é um elo motivador e orientador entre a equipe”. Tal posicionamento está em consonância com as contribuições da

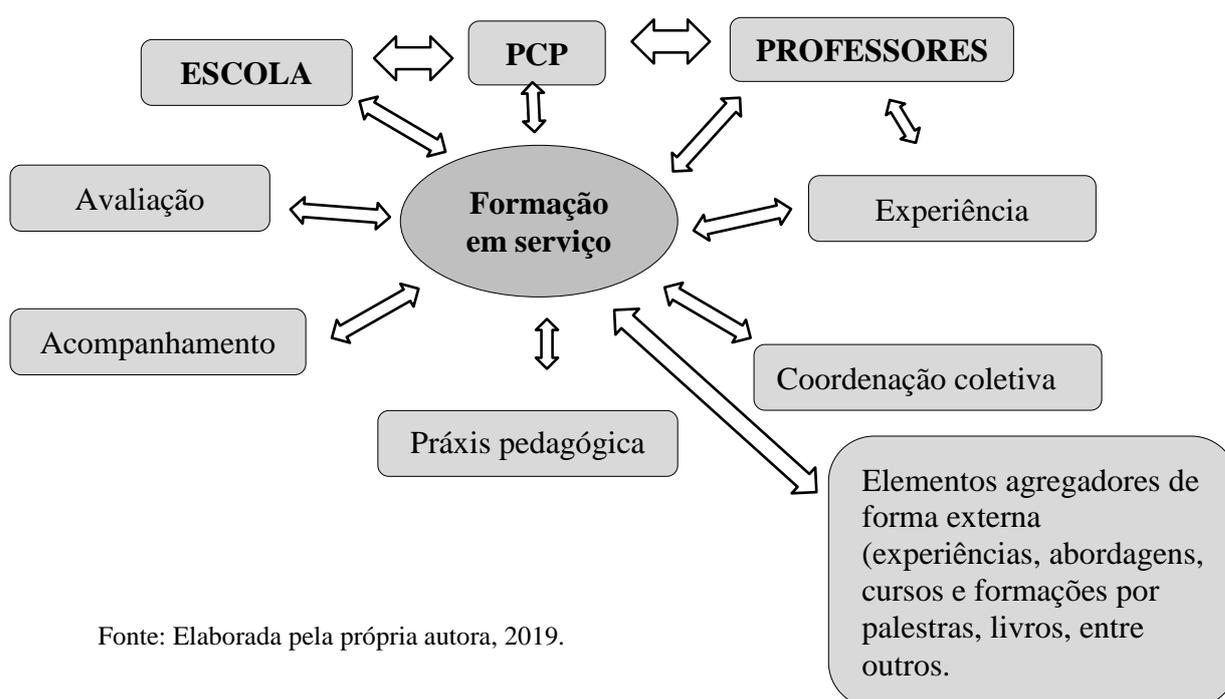
professora C “o coordenador pedagógico tem um papel fundamental no ambiente escolar. O coordenador ajuda o professor a pensar novas estratégias de atuação e mediação”.

O sentido em que a formação é incorporada no contexto da escola diz muito sobre a reflexividade dessas ações no desencadeamento de práticas no contexto da escola, pois perdem-se muito tempo aplicando métodos, cursos que não coadunam com a práxis pedagógica dos professores, tornando-se inverossímil para transformação do espaço educativo. Emerge do pensamento de Placco (2005) muitas contribuições nesse sentido da formação, a saber:

A cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas se têm engajado. No entanto se essas ações não levarem em consideração a maneira “como” os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido despendidos em vão. (PLACCO, 2005, p. 29).

Entendemos a formação continuada em serviço como uma forma de partir das particularidades, exemplos e ações da escola para dialogar, comparar e aprender com práticas externas, recorrendo a teoria a fim de se ampliar a capacidade crítica e de conhecimento pedagógico dos professores e do PCP. A ideia não é permanecer em um movimento cíclico apenas das produções da escola, mas partir delas para novos campos de formação e multiplicidade de sentidos. Na Figura 3, temos a apresentação dos processos da formação continuada em serviço e a contribuição do PCP:

Figura 3 – Processos da Formação Continuada em Serviço e a Contribuição do PCP



Fonte: Elaborada pela própria autora, 2019.

Esse saber emancipatório emerge da percepção das dimensões sobre as possibilidades de formar, destacadas por Placco (2005) da seguinte maneira: Dimensões: técnico científica, formação continuada, trabalho coletivo, construção coletiva, saberes para ensinar, crítico reflexiva e a avaliativa. No contexto laboral dessa pesquisa descreveremos a Dimensão Crítico-reflexiva, pois a mesma engendra elementos ao tema que está sendo discutido. De acordo com Placco (2005): “Percebe-se as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função da percepção e avaliação são questões fundamentais e sensíveis na formação do professor, que exigem do formador e do formando disponibilidade e compromisso”. (PLACCO, 2005, p. 27).

Essa dimensão crítica reflexiva reflete todo discurso adotado até o momento, do espaço da escola e da construção da formação em serviço como um ambiente de (trans) formação diária, considerando o “chão da escola” e os sujeitos que integram esse espaço. Proença (2018) faz uma incursão qualitativa na formação em serviço e na atuação da PCP, para ela:

A formação em serviço deve ser feita no local de trabalho do sujeito: na escola ou em grupos de estudo para aprofundamento em longo prazo [...] precisam ser devidamente planejadas pelo coordenador, com objetivos específicos, pautas com o foco do encontro (PROENÇA, 2018, p. 37).

Neste contexto, a escola torna-se um local privilegiado por ser um ambiente potente, real, um campo de experiências práticas, na qual conta com o envolvimento dos professores, coordenadores, diretores e estudantes em prol de processos formativos que primam por mudanças de contextos e pela configuração de uma nova apresentação pedagógica.

A professora B reflete acerca do papel do coordenador, mencionando: “o papel do coordenador é extremamente importante, cabendo a ele fazer uma articulação pautada da reflexão dos processos ensino e aprendizado. Visando práticas pedagógicas que melhor atenda às necessidades da comunidade educativa”.

Essa clareza de ideias, dimensões, etapas e formas nas quais o trabalho pode acontecer no ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento das ações do PCP, compreendendo a possibilidade de liderar um processo de formação em serviço que seja crucial para o desenvolvimento do grupo e conduza a uma ação transformadora e emancipatória.

A professora A avalia o papel do Coordenador Pedagógico como sendo “de grande valia, para o desenvolvimento profissional docente, no intuito de propor reflexões acerca de possíveis avanços necessários à sua qualificação buscando aproximações com propostas pedagógicas bem-sucedidas”. Já a professora D considera importantíssimo o papel do PCP:

Um coordenador que eleva o conhecimento do seu grupo, se antecipa as reais necessidades dos seus professores e conhece sua equipe, trazendo ideias para facilitar os planejamentos, pesquisando a melhor maneira de fortalecer as fraquezas individuais, pois cada equipe tem as suas potencialidades, uma equipe homogênea não tem a multiplicidade de cada um com as habilidades que tem se completarem desempenhando um trabalho completo. E o coordenador tem que ter esse pensamento, quem é bom em cada coisa para juntos efetivarem a demanda. A coletividade sempre será mais rica do que o individualismo. As ideias se completam e enriquece o trabalho, se eu como coordenadora dou mais importância a um tipo de profissional do que outro eu defino o individual e o conjunto fica pobre. (PROFESSORA D,2020).

As reflexões realizadas apontam os desafios e as possibilidades do trabalho na área da formação no *lócus* da escola, considerando uma gestão que coaduna com tais anseios e aja com a responsabilidade e o compromisso de motivar e criar espaços estratégicos de formação para equipe, porém, precisa ter plena consciência de estar totalmente envolvida no processo e deve preocupar-se com a sua autoformação.

5.3 Um Olhar Sensível para a Formação Continuada em serviço: Narratividade Docente

Nos anos de 2018 e 2019 a equipe da Educação Infantil da instituição pesquisada otimizou parte do tempo da Coordenação Pedagógica (encontro semanal), a fim de criarem espaços de discussão acerca dos processos formativos e prática docente dos professores. Os encontros promovidos pela Coordenadora Pedagógica, foram pautados na necessidade e no progresso do grupo em compartilhar, discutir e compreender que mudanças e reflexões sobre a própria docência eram necessárias para evolução técnica da equipe.

Muitos avanços foram observados a partir da implementação de momentos de formação continuada partindo da experiência prática. O (re)pensar, (re)criar, (re)construir, (re)estruturar e tantos outros “res” os quais poderiam ser citados foram memoráveis nesse período.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que “considerar os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino”, assim como da formação. Isso mostra a necessidade de se incluir os docentes no processo formativo e nesse diálogo fecundo, eles devem ser considerados “não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos do seu trabalho”. (TARDIF, 2014, p. 230).

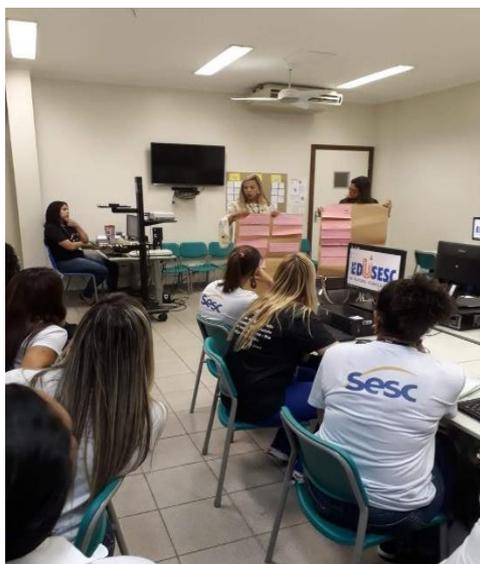
Com base nessa premissa, todos os professores participantes da pesquisa foram convidados a escreverem sobre a sua prática, relatando algo do cotidiano escolar relevante na sua atuação. Esse fomento a formação continuada contribuiu para o fortalecimento da equipe e na notória percepção da qualidade e avanços dos trabalhos e projetos realizados, pautado em uma

educação dialógica e formativa, logo que a ação planejada em forma de projetos ou atividades precisa ser documentada, compartilhada, repensada e revisitada.

Por associação da temática de escrita com o esboço dessa pesquisa, selecionamos o texto das professoras A, B e D onde elas registraram suas concepções acerca do processo formativo na instituição, na qual comunga com a acepção de Tardif (2014) ao tratar “o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”.

A seguir, apresentaremos o relato “Um Olhar Sensível para a Formação Continuada em Serviço: Narratividade Docente, produzido pelas professoras participantes da pesquisa.

Imagem 9– Mosaico do Momentos de Formação



Os momentos de formação continuada vivenciados por nós, professores do Sesc Taguatinga, foram permeados por grandes discussões, provocações, reflexões, ricos debates, trocas e construção de saberes, propiciando novos conhecimentos. Consoante às experiências de Reggio Emília 21 e à realidade que se insere o contexto escolar da Edusesc, foi suscitada em nós a reflexão, trazendo luz acerca de questões que permeiam o pensar e o fazer pedagógico para além do campo de atuação. Por conseguinte, permitiu discutir uma prática cujo alicerce é baseado na teoria, na reflexão e na experimentação do novo, do diferente, do belo, da observação e da documentação. Nos momentos de formação, foi observada a importância de aprimorar os conhecimentos, uma vez que permite o desenvolvimento profissional a partir de aproximações com propostas pedagógicas bem-sucedidas de outros países, como da escola Reggio Emília na Itália.

Além disso, essas formações promovidas pela coordenação foram utilizadas para trocas de saberes e debates sobre a prática, analisada com base em fundamentações teóricas e em vivências de melhoria dos processos formativos: planejamentos, relatórios descritivos, Espaços ambientados²², Territórios²³ e Ateliês²⁴. Com esse intuito, foram utilizadas escritas e produções do grupo para que, no coletivo, fossem analisadas e reconstruídas por meio de discussões.

Ainda nesses momentos de formação, foram pontuadas contextualizações de vivências necessárias para o desenvolvimento integral das crianças, tal como os ateliês, os territórios e os espaços de aprendizagem.

²¹**Reggio Emília:** uma escola localizada na Itália, idealizada por Loris Malaguzzi, instituição de parceria público privada reconhecida em 1991 pela revista Newsweek/EUA a melhor escola de Educação Infantil do mundo.

²²**Espaços de aprendizagem:** Têm como base a problemática levantada pelos estudantes, utilizando-se da escuta, pesquisa e resposta sobre um determinado assunto, configurando-se como um espaço no qual as crianças aprendem brincando. Criação de espaços em sala como zoológico, supermercado, dentista, entre outros são possibilidades de espaços ambientados em sala.

²³**Território:** Atividade que envolve a escuta, troca de conhecimentos, experimentação, pesquisas, registros e propagação da cultura infantil.

²⁴**Ateliês:** Essa é uma das possibilidades de se trabalhar em sala de aula, pois é rica e interessante. As crianças precisam manusear materiais diferentes, porém com uma intencionalidade e uma proposta a ser observada. A organização, a escolha dos materiais e o foco de observação são as preocupações que o docente deve ter. Ação inspirada em Reggio Emília.



Fonte: Acervo institucional, 2019.

Nessas contextualizações de vivências, por exemplo, o estudante é visto como um cidadão ativo e participativo do seu processo de aprendizagem. Além de sentir prazer em aprender e também em poder contribuir com o conhecimento dos colegas em diferentes perspectivas.

Destaca-se ainda que pensar nas diversas infâncias requer um olhar atento e sensível, de modo a reconhecer a importância do brincar como um direito. O território possibilita ver o brincar em toda sua extensão, com gestos espontâneos, livres, individuais e culturais.

Neste contexto, ressalta-se o papel do educador que tem como compromisso incentivar o educando a desenvolver significativamente seus múltiplos sentidos, a assumir o controle da sua aprendizagem e a se apropriar do conhecimento, por meio das manifestações artísticas, movimentos, montagens e pinturas. As produções, ações e conquistas dos estudantes são valorizadas e eles podem expressar sua criatividade com confiança, pois todo o processo de aprendizagem é acompanhado com fundamento nas relações e interações deles com o mundo.

Convém também enfatizar que os novos conceitos apresentados, durante os momentos de formação, foram assimilados pelo grupo com tranquilidade. Haja vista que nos foram propiciados diversos momentos de dinamicidade, experimentação e discussão em equipe por meio de vídeos, documentários e livros.

Em suma, foram diversas as contribuições que as formações continuadas nos proporcionaram, tais como: aperfeiçoamento da compreensão do processo de aprendizagem e do olhar atento e sensível. Por meio da escuta e do reconhecimento, percebendo as múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade.

Ademais, passamos a perceber a criança como ser de direitos, que pensa, interage, participa e cria significados, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores passam a compreender os espaços de aprendizagem, territórios e ateliês como um terceiro educador. Desse modo, o professor torna-se observador, capaz de entender e ampliar as experiências e os contextos de aprendizagem dos estudantes, de forma reflexiva e crítica, compreendendo a importância do seu papel social no contexto que está inserido. (PROFESSORAS A, B e D, 2019).

No relato das professoras foi possível observamos o quanto a formação em serviço colabora para um exercício intenso de reflexão, ação e prática, logo que contribui para transformação da prática docente. Dito de outro modo, é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017).

Ancora-se nas ideias de Lawn (1991), a seguinte reflexão que dialoga com a trajetória formativa da instituição pesquisada:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade, professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento, professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (LAWN, 1991, apud NÓVOA, 2017, p. 26).

O discurso das professoras tem imbricado muitos processos os quais foram fios condutores para o início de muitas transformações pedagógicas dentro da escola, sendo eles: intensidade de reflexão sobre a teoria e sobre a prática no que tange elementos basilares da proposta pedagógica da instituição, bem como ampliação de leitura e discussão acerca de práticas externas, pois as mesmas podem corroborar com a necessidade de estudo do grupo. Na visão de Carbonel (2002), “o fomento do hábito de ler entre os professores é condição necessária para tirar maior proveito da experiência e da reflexão na e a partir da prática”. (CARBONEL, 2002, p.111).

Consideramos salutar frisar que não é apenas enfatizar a experiência como elemento fundante para transformação da práxis docente, mas agregar a essa experiência estudo, teoria, reflexão e conhecimento ampliado acerca da própria prática, bem como de tantas outras cujos resultados deram/dão certo e servem de suporte pedagógico de forma a agregar valor aos preceitos da escola pesquisada.

E relação aos relatos das professoras, notamos que, amparam-se, parte dos seus registros em contribuições construídas ao longo do processo formativo promovido nas coordenações pedagógicas, transformando momentos possíveis de serem individuais, centrados na própria turma, para oportunidade de partilha colaborativa, cooperativa e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra clássica da literatura infantil, *Alice no País das Maravilhas*, Lewis Carrol narra uma possibilidade de se percorrer por diversos caminhos, quando Alice indaga ao Coelho qual dos dois caminhos ela deveria seguir. Sabiamente o Coelho retruca: “Para onde você quer ir?”. Alice responde que não sabe, e o Coelho, então responde: “Se você não sabe para onde ir qualquer caminho serve”.

De forma semelhante a produção de conhecimento desta pesquisa embarca na ideia literária narrada, visto que houve a delimitação de um caminho para dar rumo as reflexões e aos temas discutidos nesta dissertação. A escolha da temática formação, processos formativos e infância foram eixos norteadores deste trabalho desde a sua gênese. E concentrou-se no âmbito da formação continuada em serviço, sendo possível averiguar que o caminho formativo promovido na instituição pesquisada, foi considerado de forma satisfatória pelas professoras participantes. Notadamente, há anseios de melhorias desse processo, visto a sinalização de mais tempo de formação, melhor devolutiva da avaliação do processo formativo interno e capacidade de infraestrutura na unidade.

Um estudo de perspectiva crítica, possibilitou caminhos para que as narrativas das professoras acerca de suas experiências, fundamentassem de forma concreta o modo delas enxergarem e avaliarem os fenômenos formativos nos quais estão inseridas.

Traçamos um caminho cujo objeto de análise foi o cotidiano da infância com base nas formações realizadas, fazendo um percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e a contribuição da escola da Argentina (Fabulinus) e da Itália (ReggioEmilia) como inspirações para a instituição. Uma discussão sobre a infância que se entrelaça com as concepções das escolas supracitadas, alinhada a Proposta Pedagógica da Edusesc Taguatinga, segundo acervo de fonte primária. Nessa direção, Kramer e Leite (1998, p. 26) “reafirmam que a convicção de que a noção de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural”.

Caminhamos por contradições ao pensar sobre a formação continuada como moda pedagógica, visto o efeito danoso aos profissionais da educação os quais são constantemente atingidos. Tal expressão, está presente no terreno educativo como métodos pedagógicos infalíveis e por *expert* que lançam mão do trabalho partilhado, para transmissão conceitual, assim como critica Imbérnon (2010): “Não podemos separar a formação em serviço do contexto de trabalho e da vivência do professor ou nos enganaremos com o discurso” (IMBÉRNON, 2010, p.79).

Nesse ponto, é necessário que o processo formativo transite para o diálogo consistente e inspirador, e não abra espaço a modas pedagógicas e *experts* que conduzam a uma formação literalmente vertical. Avançamos na discussão e juntamente com as narrativas docentes observamos que “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”. (NÓVOA, 2017, p.17).

Avaliamos um caminho inverso ao adotado na instituição pesquisada, tendo em vista a análise realizada pelos professores, em diferentes contextos de participação da pesquisa, de forma favorável a formação em serviço conduzida até o momento.

Na análise dos resultados, notamos o engajamento dos professores ao narrarem o trabalho desenvolvido com base nas orientações obtidas em formação. O grupo de pesquisa foi dividido por tempo de trabalho, seis docentes no total, com o intento de averiguarmos as percepções dos professores em diferentes lentes, no âmbito da formação em serviço, sendo linear as percepções do grupo. Depreendemos do foco da formação ofertada às professoras, o anseio de inovação e redimensionamento da educação em uma vertente provocativa e ressignificativa ao contexto educativo.

O resultado do trabalho desenvolvido na escola, foi possível de ser mensurado e avaliado, a partir dos discursos das professoras envolvidas, bem como do material (relatórios) e imagens analisadas, sendo elementos motivadores quando se pretende compreender a sustentação da formação continuada na prática docente, sendo validada como um percurso imbuído de sentido e objetividade, ancorado em práticas bem sucedidas como alicerce de inspiração, para provocar e desvelar novos caminhos, os quais podem ser percorridos no segmento da Educação Infantil na escola pesquisada de maneira salutar.

Ainda recorrendo aos depoimentos apresentados nos instrumentos da metodologia, é interessante destacar as imagens selecionadas pelas professoras participantes, de forma unânime, pelo espaço ambientado, na qual denotou sintonia e interesse da prática pedagógica vinculada a formação continuada, testemunhando assim o foco abordado no título dessa obra “A (re) construção da prática docente: formação continuada em serviço”.

Recomendamos a continuidade das ações, de modo a fortalecer o trabalho formativo, dada a relevância do mesmo no fazer pedagógico e na forma pela qual as atividades escolares e concepções docentes foram ressignificadas.

Convém destacarmos a grande necessidade e atualidade exigida pelos estudos realizados sobre a temática formação continuada, por mais recorrentes que são, mas com “intimidades”

proporcionadas por cada trabalho. A questão da formação tem ocupado a atenção e o discurso de muitos pesquisadores pelos variados aspectos: inicial, continuada, desenvolvimento pessoal, profissional e todos com sua relevância singular.

Pretendemos com este trabalho contribuir com a reflexão sobre as possibilidades de formação no âmbito de uma escola de Educação Infantil no Distrito Federal.

Considerando o levantamento do Estado da Arte, no primeiro capítulo, analisamos pouca ênfase da temática abordada (formação continuada em serviço) na Educação Infantil (Creche – 03 anos a pré-escola 05 anos), em escola particular, mas especificadamente no Distrito Federal. Os dados encontrados pautaram-se em sua integralidade no estado de São Paulo, com foco em crianças de 0 a 3 anos, oriundas de creches públicas. Assim, procuramos privilegiar nesta pesquisa um viés que não fosse recorrente nas demais dissertações e teses encontradas no período de 2014 a 2018.

A educação abre espaço para muitos debates, é uma prática milenar, mas a escola é secular. Contudo, pensar sobre a educação faz, de imediato, pensar na escola e nos caminhos trilhados. A perspectiva dialógica busca engendrar os vínculos pedagógicos, em recusa aos processos aligeirados e planejados, mas em favor do espaço coletivo, com sujeitos ativos na formação, que sejam capazes de avaliar a importância de estudar e entender, cada vez mais sobre educação, numa perspectiva formadora e reflexiva.

A luz de todos os elementos observados e analisados até aqui, verificamos a importância da formação em serviço para a profissão docente, em termos de conhecimento e autoformação, assim como de possibilidades de aprimoramento do fazer diário.

Nossa pesquisa beneficiou-se das experiências profissionais com o cotidiano da escola, em uma investigação do próprio trabalho, de processos formativos os quais transformaram a prática diária do segmento da Educação Infantil, por meio de professores que foram inseridos em novos contextos educativos. As narrativas e imagens produzidas pelos professores (assumidos como dados da pesquisa), assim como os relatórios das formações realizadas (acervo de fonte primária), constituem uma materialidade da ação formativa, sendo possível compreender e analisar de forma consolidada, o percurso formativo da instituição.

Das lições aprendidas, enfatizamos aquelas vinculadas às dimensões da ação compartilhada, inspiradora e provocativa, que, por sua vez, promovem rupturas na rotina e no cotidiano escolar, evidenciando a possibilidade de uma formação na, com e a partir dos sujeitos da escola.

Tecemos uma relação importante da teoria e da prática como apropriação de conhecimento, mediado pela formação continuada em serviço, permitindo elementos reflexivos às professoras envolvidas nas formações ofertadas.

Relembrando o início dessas considerações, é possível compreender a necessidade de haver uma escolha pelo caminho a ser percorrido, tal opção deve proporcionar reflexão, análise e avaliação do processo formativo escolhido, para que não seja o fazer por fazer, ou mesmo impulsão pelo modismo momentâneo, como reflete Imbérnon (2010), mas que haja consistência e coerência com o percurso planejado (esse é o desejo quanto as formações em serviços). Trilhando caminhos contrários aos discursos vazios ou práticas sem contextos, ou da prática pela prática.

Constatamos que a formação continuada em serviço, possibilita uma condição adequada ao comprometimento da qualidade do serviço prestado pela instituição pesquisada, não só nos aspectos de cunho material, mas no fortalecimento da equipe da Educação Infantil a qual assume uma postura inovadora e de valorização da infância.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurende. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARROS, Maria Isabel Amando de Barros. **O desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Instituto Alana-2ª edição, Rio de Janeiro de 2018
- BORGES, Rita de Cássia M. B. Borges. Selma Pimenta. Evandro Ghedin (org) et al. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito – São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educacionais nº 9394/1996 – LDBEN**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF,1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.org.br>>. Acesso em 18 de abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC/2014 a 2024.
- BROERING, Adriana de Souza. Luciana Esmeralda Ostetto (Org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRUNER, Jerome. Prefácio. In: **As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação/Organizadores, Carolyn Edwards, LellaGandini, Goerge Forman, Tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso, 2016. p. 17-18.**
- BRUNO, Eliane BambiniGorgueira (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CABANELLAS, Maria Isabel *et al.***Ritmos infantis: Tecidos de uma paisagem interior**. 2º edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020
- CARBONEL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola/ JaumeCarbonel**. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002. São Carlos: Pedro e João editores
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso: 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.
- CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Adilson Costa *et al.* **Espaço da Educação Infantil**: A abordagem pedagógica de ReggioEmília em contexto paulista. Revista Projetar: Projeto e percepção do ambiente, v - 4, nº 2 de setembro de 2019.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: Método qualitativo e quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha – 2ª edição-Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla *et al.* **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: Perspectivas pós-modernas. GunillaDahlberg, Peter Moss, Alan Pence; Tradução: Magda França Lopes: revisão técnica: Kátia de Souza Amorin – Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DUBOVIK, Alejandra; AlejandraCippitelli (org). **Construção e construtividade**: Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção – EdidoraPhorte (coleção Experiências na Educação Infantil). Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar, 2018.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FELDMANN, Maria Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Madalena (org). **Observação, registro, reflexão**: Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática Educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: Escuta antropológicas e poéticas das infâncias. 1º edição. Panda Books, 2020.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico**: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. Florianópolis: Perspectiva, 2017.

FUSARI, José Cerchiet *al.* Eliane Bruno; BambiniGorgueira (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2005.

GAMBOA, Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias. São Paulo: Cortez, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. Selma Pimenta (org) *et al.* **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOYELOS, Alfredo. **La em el pensamiento y obra pedagógica de LorisMalaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

HOYELOS, Alfredo. Maria AntoniaRiera (org). **Complexidade e relações na Educação Infantil**. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Editora Phorte, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação** continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. Tradução e Sandra TrabuccoValenzuela: Editora Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. *et al* (org). **Infância e Educação Infantil**.São Paulo: Papirus, 1999. Coleção prática pedagógica.

KRAMER, Sonia. *et al* (org). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998. Série prática pedagógica.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 5º Edição. Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Selma Pimenta. Evandro Ghedin (org) et al. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito – São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris (1999). “Histórias, ideias e filosofia básica”. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L e FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância: Porto Alegre, Artmed, pp. 59-104.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**: Reflexão Alternativa. São Paulo: Papirus, 2000.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **10 anos de LDB**: Uma visão crítica – Todas as mudanças da legislação educacional brasileira a partir da Leu nº 9394/96 – 2º edição. Edições Consultor, 2007.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s.ed.], 1992.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000

NÓVOA, Antônio. Entrevista com o educador português, 2012. <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em: 28/04/17.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor**. Afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa, v 47, nº 166, pp 1106-1133. Out/dez, 2017.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, M C (Ed). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 11-34.

Nóvoa, Antonio. Webconferência “Formação de professores em tempo de pandemia”. Instituto Yungo, 2020. Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>>. Acesso em 23/06/2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma G.; SOCORRO, Maria L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. Evandro Ghedin (org) *et al.* **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito** – São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* Eliane Bruno; BambiniGorgueira (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2005.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de ReggioEmilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: Narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180983.pdf>. Acesso em 23/06/2020.

RINALDI, Carlina *et al.* Carolyn EDWARDS, Lella GANDINI, Goerge Forman (orgs). Tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa **As cem**

linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016

ROMANOWSKY, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables em educación**. Madrid: Morata, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (org). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1944.

SAVIANI, Dermeval. **Pesquisador, professor e educador**. Organização e introdução Diana Gonçalves Vidal. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editora Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SESC. **Departamento nacional**. 2019. Disponível em <<http://www.sesc.com.br/portal/sesc/departamentonacional/>> Acesso em: 04 de agosto de 2019.

SESC. **Diretrizes para a educação básica do Sesc/ Sesc**, Departamento Nacional – Rio de Janeiro: Sesc, 2019. Disponível em <<http://www.edusesc.com.br/diretrizes-para-a-educacao-no-sesc/>>. Acesso em 23 de maio de 2020.

SESC. **Proposta Pedagógica**, 2015. Disponível em <http://www.edusesc.com.br/wp-content/uploads/2017/04/2017_propostas_Proposta_Ped._Ed._Inf.-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STENHOUSE, Laurence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3ª edição. Madrid: Morata, 1985.

STEPHANOU, Maria. Helena Camara Bastos (org) *et al.* **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol I – Século XVI-XVIII-5ª edição – RJ. Editora Vozes, 2011.

STEPHANOU, Maria. Helena Camara Bastos (org) *et al.* **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol II – Século XIX -5ª edição – RJ. Editora Vozes, 2014.

STEPHANOU, Maria. Helena Camara Bastos (org) *et al.* **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III – Século -XX– RJ. Editora Vozes, 2005.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes, 2014.

TERZI, Cleide do Amaral; MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Luzilla da Silveira Leite. **Sala de aula**: quando eu entro e fecho a porta...quando eu entro e abro a porta...Rio de Janeiro: Wak editora, 2018.

APÊNDICES



**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação- FE**

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, março de 2020

Eu, Andréia de Moraes Silva, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília-UNB, solicito a sua colaboração com a coleta de dados para a minha pesquisa que busca compreender “Como os professores da Educação Infantil aplicam em suas práticas profissionais docentes os conhecimentos construídos a partir da formação continuada em serviço?”. As informações coletadas serão sigilosas. Ao final da pesquisa serão disponibilizados os resultados obtidos a todos que colaboraram. A participação não gera nenhum tipo de ônus aos colaboradores, bem como é livre a desistência em qualquer momento do andamento da pesquisa.



**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação- FE**

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ -
,RG _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de pessoa que faz parte do estudo a ser realizado, que fui devidamente esclarecido (a) do Projeto de Pesquisa intitulado: “A reconstrução da prática docente: formação continuada em serviço”, desenvolvido pela mestranda Andréia de Moraes Silva, da Universidade de Brasília-UNB, sob orientação da prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado, quanto aos seguintes aspectos:

a) Objetivo da pesquisa: • Investigar como os professores da Educação Infantil aplicam em suas práticas profissionais docentes os conhecimentos construídos a partir da formação continuada. b) Problema de pesquisa: como os professores da Educação Infantil aplicam em suas práticas profissionais docentes os conhecimentos construídos a partir da formação continuada em serviço? Ciente do objetivo da pesquisa, autorizo a utilização das minhas falas, bem como da imagem escolhida da minha prática docente. Os dados estarão sob responsabilidade da professora-pesquisadora responsável pelo projeto, os resultados serão utilizados para fins de estudo científicos e apresentação de estudos em congressos na área. Os benefícios estão relacionados ao próprio processo de reflexão e mudança a partir das discussões. c) Procedimentos do estudo - se concordar em participar da pesquisa, você permitirá o uso dos materiais coletados, que são as falas e divulgação das respostas por meio do questionário e entrevista. d) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia - em qualquer fase da pesquisa os professores participantes poderão pedir esclarecimentos sobre o que está sendo feito e etapas da mesma. e) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. f) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade e anonimato na apresentação dos resultados. DECLARO, que após ter sido esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, aceito voluntariamente participar desta pesquisa. Brasília, 2020.



**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FE**

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Brasília, março de 2020

- ✓ As entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente para análise dos resultados, a partir das seguintes perguntas:
1. Qual a concepção de infância que você acredita?
 2. Qual a maior contribuição e desafio das formações do DN para o seu fazer pedagógico?
 3. Escolha uma foto que represente a materialidade de algo que você criou a partir da formação realizada. Comente o porquê da sua escolha.



**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FE**

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Brasília, março de 2020

Assinatura da Pesquisadora



**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FE**

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO MESTRADO EM EDUCAÇÃO²⁵

Brasília, março de 2020

IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Tempo de serviço na Edusesc Taguatinga: _____

FORMAÇÃO

1. Graduação _____ Instituição: _____

2. Fez algum tipo de estudo depois da sua graduação?

() Especialização? Qual?

() Outra graduação? Qual?

() Mestrado? Em qual área?

() Doutorado? Em qual área?

3. Como você conceituaria o termo formação continuada em serviço?

4. Em sua opinião, como você avalia o papel do coordenador pedagógico na continuidade ou promoção dos processos formativos no ambiente escolar.

5. Qual a sua avaliação para as temáticas abordadas na formação continuada em serviço promovidas pelo Departamento Nacional -DN? (Nota de 1 a 5).

6. O que alteraria no processo formativo realizado na Edusesc Taguatinga e porquê?

7. Como você APLICA e AVALIA as ações de formação continuada em serviço na sua prática docente?

²⁵Questionário aplicado por meio do aplicativo *forms*.

**Programa de Pós - Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FE****APÊNDICE F****ESPAÇOS AMBIENTADOS REALIZADOS EM 2018 NA INSTITUIÇÃO****Imagem 10**– Espaços Ambientados Realizados em 2018 na Instituição

Fonte: Acervo bibliográfico da instituição