

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA

**PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA:
ACONTECIMENTOS FORMATIVOS COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande-MS

2024

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA

**PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA:
ACONTECIMENTOS FORMATIVOS COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande-MS

Novembro – 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

L732p Lima, Ana Cristina Cantero Dorsa

Pesquisa-ação e formação continuada: acontecimentos formativos com professoras da educação infantil/ Ana Cristina Cantero Dorsa Lima sob orientação da Profa. Dra. Ruth Pavan.-- Campo Grande, MS : 2024.
10 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2024
Bibliografia: p. 145-155

1. Formação continuada. 2. Professoras. 3. Pesquisa-ação.
4. Diálogo problematizador I.Pavan, Ruth. II. Título.

DEDICATÓRIA

Às meninas e meninos das escolas de Educação Infantil.

Meus passos, meu olhar e minhas ações
são voltados a fazer com que a cada dia
tudo para vocês seja melhor
do que ontem!

AGRADECIMENTOS

Na realização desta pesquisa, contei com muitos que, de maneiras diferentes, estiveram colaborando e me incentivando.

A todos, dirijo minha gratidão e reconhecimento. A jornada de uma tese é uma construção em que, a cada degrau, muitos são os desafios encontrados e muitos foram os achados e descobertas.

Esta conquista foi uma construção partilhada com algumas pessoas importantes e especiais.

A Deus agradeço primeiramente por caminhar ao meu lado e conduzir meus passos. Aos seus pés muitas vezes apresentei minhas dificuldades, ansiedades e por diversas vezes meu desânimo era enorme, mas, o Senhor sempre esteve ao meu lado me auxiliando em todos os momentos e decisões, me sustentando e me encorajando diariamente.

Aos meus pais Antonio e Arlinda por todo incentivo, dedicação, força, apoio e confiança, vocês são meus alicerces. Agradeço por tudo e por sempre me incentivar a perseguir meus sonhos e por sempre acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim mesma. Vocês me ensinaram a importância da perseverança e do amor ao próximo, e sou eternamente grata por todo o amor e sabedoria que me transmitiram. Sem vocês, nada disso seria possível!

Ao meu amado companheiro e amigo Rui que sempre tem uma palavra de incentivo, me fortaleceu e acima de tudo me encorajou! Obrigada por sua presença constante e por ser meu maior apoio ao longo dessa jornada. Sua paciência, compreensão e incentivo foram essenciais em todos os momentos, especialmente nesses últimos anos. Sem sua parceria e amor, não teria sido possível percorrer esse caminho com a serenidade e força que precisa. Sou imensamente grata por caminhar ao seu lado, e por tudo o que fez para que eu pudesse realizar esse sonho. Obrigada por tudo, te amo mais do que ontem!

Às minhas filhas Letícia e Lara, vocês são tudo o que sonhei e pedi a Deus! Obrigada por serem minhas parceiras em todas as minhas aventuras e por encherem meus dias de alegria e amor. Vocês são minha maior motivação e inspiração. A mamãe ama vocês ida e volta até a lua! Que cada conquista minha seja também de vocês, e que saibam o quanto sou grata por tê-las em minha vida, tornando-a infinitamente mais. Que o amor que compartilhamos sempre nos una e nos fortaleça em nossa jornada.

À minha família, em especial meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas obrigada por todo amor!

Ao meu amigo Alan, obrigada por nossas conversas e nossa amizade! Cada encontro nosso, tenho a certeza de que você sempre fará parte da minha vida! Sua presença traz leveza e sou grata por todas as risadas, desabafos e momentos compartilhados.

Aos amigos Ricardo e Elisângela, amigos que comungam dos mesmos anseios que os meus e que lutam pelas mesmas batalhas favorecendo nossas crianças.

Aos amigos do ADOREI, nesta reta final vocês foram fundamentais no alicerce espiritual que eu tanto precisava! Amo muito cada um de vocês!

Ao Secretário Lucas Bitencourt pela confiança e pela amizade! Você fez a diferença em minha vida, obrigada por tanta generosidade!

Aos amigos Noemi e Julio meus dias foram muito mais leves porque eu tinha vocês ao meu lado! Obrigada por todo carinho e amizade!

Aos queridos e queridas Leusa, Felipe, Mazé, Wilson e Ana Ribas caminhar ao lado de vocês na Superintendência foi muito leve e aprendi com cada um de vocês !

Às meninas Badira, Lelis e Maristela que também caminharam ao meu lado em um dos maiores desafios profissionais que vivenciei.

A todos os técnicos da Superintendência de Políticas Educacionais ao lado de vocês tudo se tornou muito, mas muito mais leve e prazeroso! Nosso trabalho em conjunto tem uma digital da dedicação e do amor pela educação ! Muito obrigada!

À escola de educação infantil especialmente às professoras que participaram da pesquisa-ação, agradeço pela participação e envolvimento em todas as etapas da pesquisa, vocês são professoras que fazem a diferença na vida de suas crianças!

Aos professores que compuseram minha banca Oto, Eli, Flavinês e Marta suas contribuições enriqueceram minhas percepções e direcionamentos! Gratidão!

À Prof^a Dr^a Ruth Pavan saiba de minha admiração e do meu amor pela senhora... foi amor à primeira vista! Obrigada por todo direcionamento, dedicação, cuidado, carinho em todas as suas ações! A senhora é única e sou privilegiada em lhe ter como orientadora! Obrigada!

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Instituto
CEINF	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses selecionadas na CAPES e IBICT sobre temáticas da formação continuada na Educação Infantil	20
Quadro 2 – Teses selecionadas na CAPES acerca das temáticas sobre a formação continuada	22
Quadro 3 – Teses selecionadas na CAPES e IBICT acerca de temáticas sobre pesquisa-ação	24
Quadro 4 – Organização dos grupos da Educação Infantil	388
Quadro 5 – Professoras que participaram da pesquisa-ação.....	399

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. **Pesquisa-ação e formação continuada: acontecimentos formativos com professoras da Educação Infantil**. 2024. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2024.

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Essa tese de doutorado tem como objetivo analisar a formação continuada desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação. O local da pesquisa é uma escola de Educação Infantil localizada em uma capital do Centro-Oeste do país. Os sujeitos da pesquisa são cinco professoras da Educação Infantil e os dados apresentados foram produzidos durante o ano de 2022. Destacamos que nossa opção pela abordagem qualitativa, especificamente pela metodologia da pesquisa-ação, é por entendermos que os professores que atuam na Educação Básica produzem, mediante sua atuação, uma gama de conhecimentos; portanto, apresentam condições de participar e de decidir o tipo de formação continuada que necessitam ter. Os aportes teóricos que trazemos nesta pesquisa são aqueles que enfatizam os conhecimentos das professoras como importantes, necessários e qualificadores do processo de formação continuada. Dentre os autores que contribuem nesta discussão, destacamos: Diniz-Pereira (2002; 2009; 2014), Freire (1980; 1999; 2001; 2021), Franco (2010, 2015, 2016, 2019), Nóvoa (2012; 2017; 2019; 2022), Zeichner; Diniz-Pereira (2005). Como conclusão, podemos afirmar, com base na análise dos dados, que a participação das docentes desde os primeiros passos da elaboração do curso de formação continuada, na observação dos encontros formativos propostos pelo grupo de professoras, do registro escrito individual e de roda de conversa avaliativa dos encontros, que a formação continuada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, explicita que a possibilidade de participar e o poder de decisão das professoras fazem com que elas se sintam mais comprometidas e respeitadas no ambiente formativo. Além disso, a análise mostrou que o diálogo e a reflexão crítica impulsionada pelos encontros, trouxeram constantemente a riqueza do cotidiano vivido pelas professoras para dentro do processo formativo, explicitando a relação das práticas pedagógicas com a pesquisa, sobretudo a indissociabilidade entre teoria e prática. As discussões realizadas no processo formativo foram incorporadas gradativamente às práticas pedagógicas com base na intensificação das reflexões proporcionadas nos encontros. Por fim, destacamos que as professoras enfatizaram a potencialidade dos encontros por possibilitar o diálogo com a vida que acontece todos os dias na escola.

Palavras-chave: formação continuada; professoras; pesquisa-ação; diálogo problematizador.

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. **Action research and continuing education: formative events with early childhood education teachers.** 2024. 164 f. Campo Grande, 2024. Dissertation (Doctorate) – Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The present study has been carried out in the research line known as Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education of the Post-Graduation Program of the Dom Bosco Catholic University (UCDB). This doctoral dissertation aims to analyze continuing education for teachers developed through an action research process. The research takes place in an early childhood education school located in a capital in the Midwest of the country. The research subjects are five early childhood education teachers. The research data presented was produced during 2022. We highlight that our choice for the qualitative approach, specifically action research methodology, is because we understand that the teachers who work in Basic Education produce, through their actions, a range of knowledge; therefore, they are able to participate and decide what kind of continuing education they need to have. The theoretical contributions that we bring in this research are those that emphasize teachers' knowledge as important, necessary and qualifiers of the continuous training process. Among the authors who contribute to this discussion, we highlight: Diniz-Pereira (2002; 2009; 2014), Freire (1980; 1999; 2001; 2021), Franco (2010, 2015, 2016, 2019), Nóvoa (2012; 2017; 2019; 2022), Zeichner; Diniz-Pereira (2005). As a conclusion, we can state, based on data analysis, that the participation of teachers from the first steps of preparing the continuing education course, in observing the training meetings proposed by the group of teachers, in the individual written record and conversation circles evaluation of the meetings we understand that continued training, developed through action research, explains that the possibility of participating and the decision-making power of the teachers make them feel committed and respected in the training environment. Furthermore, the analysis showed that the dialogue and critical reflection driven by the meetings constantly brought the richness of the daily lives experienced by the teachers into the training process, explaining the relationship between pedagogical practices and research, especially the inseparability between theory and practice. The discussions held in the training process were gradually incorporated into pedagogical practices based on the intensification of reflections provided in the meetings. Finally, we highlight that the teachers emphasized the potential of the meetings by enabling dialogue with the life that happens every day at school.

Keywords: continuing education; teachers; action research; problematizing dialogue.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – TECENDO OS PRIMEIROS PASSOS E TRILHANDO CAMINHOS DA PESQUISA	13
1.1 Primeiros passos, interesses investigativos	13
1.2 Estado do conhecimento	18
1.3 Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa	30
1.3.1 Objetivos geral e específicos	30
1.3.2 A escolha metodológica: caminhos e possibilidades.....	31
1.3.3 Instrumentos da pesquisa	35
1.3.4 O contexto da pesquisa: a escola e as professoras	37
CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	42
2.1 Formação continuada de professores: entre a racionalidade técnica e a perspectiva crítica.....	47
2.2 A teoria crítica da educação e a formação continuada de professores	52
2.3 Os processos de formação: a construção da autoria do professor	61
CAPÍTULO III – A PESQUISA-AÇÃO COMO ACONTECIMENTO	65
3.1 O acontecimento inicial: percepções, escolhas e primeiros encontros	67
3.1.1 A pesquisa-ação e as temáticas formativas: as escolhas das professoras.....	82
3.1.2 Pautas formativas sendo constituídas: um olhar para sobre as modalidades organizativas do trabalho das professoras.....	98
3. 2 Um ajuste no percurso: uma reorganização para o processo formativo.....	106
3. 2.1 Uma conversa com as professoras sobre o autismo na Educação Infantil.....	113
3.2.2 Avaliação na educação infantil: revisitando alguns instrumentos junto com as professoras	121
3. 3 O acontecimento final com as professoras: a despedida ... as falas ... o aprendizado	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
<u>REFERÊNCIAS</u>	145
APÊNDICES	156
APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista	157
APÊNDICE 2 – Roteiro de Observação	159
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	160
ANEXOS	162
ANEXO A – Carta de apresentação	163
ANEXO B – Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação	164

CAPÍTULO I – TECENDO OS PRIMEIROS PASSOS E TRILHANDO CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 Primeiros passos, interesses investigativos

O interesse em realizar uma pesquisa-ação e investigar os anseios relacionados aos processos de formação continuada advém de minha trajetória enquanto servidora pública, professora universitária e formadora de professores em uma Instituição Privada em Campo Grande-MS.

Ao longo da tese, a escolha de alternar a escrita entre a primeira pessoa do singular e a terceira do plural me permite que os relatos capturem diferentes dimensões da pesquisa realizada tanto o olhar pessoal e individual da pesquisadora, representado pela primeira pessoa, quanto o caráter coletivo dos momentos compartilhados com as professoras e demais participantes.

Essa alternância de vozes ajuda a evidenciar as várias camadas da investigação, destacando tanto a experiência pessoal de reflexão e tomada de decisões quanto à dimensão colaborativa e participativa da ação pesquisada. Essa abordagem permite um tom mais humano à pesquisa, ao mesmo tempo que respeita tanto a complexidade dos contextos de ação quanto a multiplicidade de vozes envolvidas no estudo. Ela equilibra o envolvimento pessoal da pesquisadora com o distanciamento necessário para a análise crítica e objetiva dos dados

coletivos.

Minha convivência em ambiente escolar começou quando ainda era aluna na escola que meus pais eram diretores, a Escola Sítio do Pica Pau situada aqui em Campo Grande-MS que posteriormente tornou-se Associação Sul Matogrossense de Ensino. Ainda adolescente me envolvia nos trabalhos ora auxiliando na secretaria da escola, ora me aventurando em outras áreas. Com o passar dos anos fui ampliando minha atuação na escola e atuei como auxiliar de coordenação, posteriormente como coordenadora pedagógica, assumindo a direção pedagógica da escola no ano de 2001, quando concluí meu Curso de Pedagogia, seguindo nesta função até o ano de 2003, ano em que optamos em fechar nossa escola e um novo recomeço estava por vir, agora não mais na rede privada.

O fato de ter iniciado minha experiência ainda como estudante na escola de meus pais, e progressivamente assumir maiores responsabilidades, revela uma trajetória marcada pela vivência escolar, desde a infância até minha vida adulta, destacando a continuidade e meu envolvimento em diversas funções dentro do ambiente educacional. O fechamento da escola em 2003 marca uma transição importante, não apenas em termos profissionais, mas também pessoal, pois envolve uma reconfiguração da minha relação com o campo educacional, passando da esfera privada para novos desafios, no caso uma nova rede, a pública.

Meu recomeço foi na rede pública, uma realidade na qual tinha que conhecer e estudar, e em 2004, assumi a função de Supervisora Escolar da Escola Municipal Professor Luiz Antônio de Sá Carvalho, em Campo Grande – MS. Três meses depois, fui convidada a ser diretora no Centro de Educação Infantil “José Ramão Cantero”, que levava o nome de meu avô materno e neste lugar permaneci como diretora até o ano de 2006. O ano de 2004 oportunizou-me também prestar concurso público e ser aprovada como especialista em educação.

Foi um período muito rico em aprendizados e estar em uma instituição de educação infantil me oportunizou ter contato mais próximo com as crianças, pois até então minha atuação havia sido o ensino fundamental e ensino médio.

Essa proximidade com as crianças nesse período não apenas, diversificou minha experiência, como também despertou uma paixão por essa etapa educativa possibilitando uma nova perspectiva em minha carreira.

Em 2006, os profissionais concursados pela Prefeitura Municipal de Campo Grande foram contemplados com um Curso de Especialização em Organização do Trabalho do Professor Alfabetizador. Foi um contato mais profundo com algumas produções

acadêmicas, com leituras de artigos, fase de experiências desafiadoras.

Ao final de 2006 fui convidada para coordenar os Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Assistência Social em Campo Grande – MS, passando a ser responsável por todas as unidades de educação infantil da cidade. Outras oportunidades profissionais que me trouxeram novas experiências.

Neste período, participei como Conselheira Municipal de Educação e Conselheira Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no qual também me oportunizou ter acesso às políticas públicas que norteavam a educação infantil. No ano de 2009, fui transferida para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atuando como Chefe da Divisão de Educação Infantil de 0 a 3 anos e no ano seguinte fui cedida para a Secretaria Municipal de Saúde, onde permaneci até o ano de 2014, na qual fiquei lotada no Departamento de Educação Permanente, atuando especificamente como técnica na Coordenadoria da Política de Humanização do Sistema Único de Saúde.

Para não me sentir tão distante da educação, ainda no ano de 2009, ingressei como professora em cursos de Pós-Graduação e Preparatório para Concurso Público, em uma instituição de educação superior privada na qual exerci a função de professora tutora no Curso de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, até o início do ano de 2022.

O desejo de me aprofundar nos estudos, pesquisar sobre educação, sempre me acompanhou, assim, em janeiro de 2012 ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, outra experiência marcante. Realizei a pesquisa de campo, em uma instituição escolar de Educação Infantil para investigar “A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil em Campo Grande/MS”. As idas ao campo me proporcionaram novamente estar em contato com o chão da escola despertando assim, meu desejo de voltar atuar na educação.

Em junho de 2014, retornei à SEMED, como diretora do Centro de Educação Infantil Carlos Nei da Silva no qual permaneci até o ano de 2017. De 2017 a janeiro de 2022 permaneci na instituição que realizei esta pesquisa. No início de janeiro de 2023, assumi uma função na Secretaria Municipal de Educação. O retorno à SEMED e a passagem por diferentes cargos, como diretora e professora, me possibilitaram uma visão sobre os processos formativos oferecidos aos professores, ampliando minha perspectiva sobre a formação continuada.

Neste percurso de minhas experiências profissionais, presenciei em várias instâncias processos formativos diversificados para os professores, nos mais variados locais

de minha atuação, seja como professora, diretora, coordenadora. Enquanto professora, pude vivenciar diversas possibilidades de formação, e queria aprofundar mais meus estudos e pesquisas, o que me motivou e impulsionou a ingressar no Doutorado no ano de 2021. O ingresso no doutorado reflete meu desejo em explorar novas possibilidades e contribuir de maneira mais sólida para o campo de formação de professores.

Nesse sentido, a minha pesquisa da tese está situada no campo de formação de professores abordando a temática da formação continuada, por meio da pesquisa-ação, mas o caminho não foi inicialmente esse. Fui apresentada à temática da pesquisa-ação por meio da minha orientadora, que inicialmente me orientou na leitura de alguns textos e me perguntou se eu teria interesse em caminhar por essa abordagem metodológica.

A pesquisa-ação, apresentada por ela, surge como um divisor de águas em minha trajetória, oferecendo uma metodologia que permite não apenas investigar, mas também transformar a prática pedagógica de forma colaborativa e contínua. Ao me aproximar dessa metodologia, eu me identifiquei com essa abordagem na qual destaca a importância da pesquisa voltada ao contexto da sala de aula bem como dos processos formativos, diferenciando-se das experiências anteriores e abrindo novas possibilidades de intervenção e aprimoramento na formação docente.

Ao me apropriar das leituras fui percebendo que por meio da pesquisa-ação, havia possibilidade em realizar formação continuada de professores, sobretudo, uma proposta diferente daquelas que até então eu havia experienciado, seja como professora cursista, seja como professora formadora.

Ao longo dos meus vinte e quatro anos de formada, desses, vinte anos na Rede Pública de Ensino, realizei formação continuada de professores tanto em Instituição de Ensino Superior quanto em escolas públicas. Instigou-me investigar as possibilidades dos processos de formação continuada de docente, com enfoque na autoria dos professores. As leituras de Franco (2005, 2019) que realizei me empolgaram, sentindo assim a necessidade imperiosa de aprofundamento sobre a temática, nesta caminhada de estudos.

Assim, por meio da pesquisa-ação a ser realizada em uma escola apresentou-se a possibilidade de construir e vivenciar conjuntamente com professoras¹ da Educação Infantil processos de formação continuada diferentes dos quais até então havíamos vivenciado por tantos anos. Realizar uma pesquisa-ação como uma opção teórico-metodológica seria/foi desafiante e poderia experimentar com as professoras da instituição uma nova forma de

¹ O uso da palavra professoras justifica-se em razão de termos na instituição pesquisada somente mulheres.

pensarmos a formação.

Nesse contexto, a pesquisa-ação não apenas propiciou uma prática reflexiva e colaborativa, mas também favoreceu a participação decisiva das professoras. Essa abordagem ofereceu um espaço para o diálogo, para a construção coletiva de saberes e para a reorganização contínua das estratégias educacionais, promovendo um processo formativo mais contextualizado e alinhado às demandas da escola.

Isto provocou em mim, esperança de viver novos tempos, esperança em acreditar na possibilidade de realizar uma formação docente continuada na educação infantil voltada para a escuta daqueles que ali se encontram, sobretudo em construir práticas pedagógicas que acolham os interesses das crianças. Esperança em vivenciar com as professoras algo voltado às suas expectativas e às suas necessidades moveu as minhas leituras e o desejo de naquele momento iniciar o projeto da pesquisa-ação na instituição. O termo esperança, tem o sentido atribuído por Freire (1999), quando fala sobre a esperança alicerçada em práticas concretas. Isso significa que esta palavra não é algo abstrato ou idealizado, mas está profundamente conectada com a ação, com o fazer transformador.

Nesse contexto, articular a formação continuada com a vivência de um projeto que envolve as professoras desde a escolha dos temas, passando pela definição da forma como ocorreria a formação, até a avaliação dos encontros, foi o que me impulsionou a realizar a pesquisa sob a perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa, portanto, se tornou um caminho não apenas para transformar práticas pedagógicas, mas também para fortalecer a autoria das professoras, garantindo que suas vozes, saberes e necessidades fossem predominantes no processo.

Confesso que por meio das leituras que fui realizando sobretudo de Franco (2005, 2010), a metodologia da pesquisa-ação foi me envolvendo e pelo fato de acreditar ser possível realizar processos de formação continuada de docente com temáticas que partam das necessidades das professoras, fez com que meu interesse pessoal se entrelaçasse ao que havia sido proposto por minha orientadora.

Confesso que o aspecto que mais me cativou foi a possibilidade de realizar processos de formação continuada de docentes com temáticas que emergiram diretamente das necessidades e vivências das professoras. Essa abordagem me permitiu entrelaçar meu interesse pessoal com o que foi proposto pela minha orientadora, criando uma conexão entre minha prática educacional anterior e a proposta teórico-metodológica da pesquisa-ação. Esse processo me fez enxergar a pesquisa como algo mais dinâmico e colaborativo, no qual a participação das professoras seria o ponto essencial a ser realizado.

A cada leitura fui me identificando com a possibilidade de construção de uma pesquisa-ação com as professoras pelo fato de sempre trilhar minha prática na escuta, na participação e percebi que por meio da pesquisa-ação seria possível caminharmos nesta perspectiva de formação, possibilitando uma formação continuada que fosse colaborativa e contextualizada. A perspectiva foi de caminhar junto com as professoras, respeitando/incorporando suas experiências, ouvindo suas vozes e considerando suas necessidades.

A decisão para realização da pesquisa-ação estava certa e com isso vivenciei na escola momentos com as professoras pautados no compartilhamento e organização do processo formativo e ao envolvê-las diretamente no processo, os momentos vividos foram sempre ancorados nos anseios e nas necessidades expressas por elas. Essa abordagem possibilitou que as professoras se tornassem coautoras da formação, trazendo suas reflexões, dúvidas e inquietações à tona, o que enriqueceu o diálogo e fortaleceu a confiança no processo.

Além disso, essa dinâmica de troca e construção proporcionou conjuntamente um espaço de escuta ativa e valorização das experiências docentes, promovendo um ambiente de reflexão contínua. Ao alinhar o processo formativo com as demandas do cotidiano das professoras, a pesquisa-ação não apenas favoreceu o desenvolvimento profissional, mas também criou uma cultura de autoavaliação e aprimoramento, em que as professoras se sentem seguras para questionar e transformar suas práticas pedagógicas com base em suas próprias vivências e nas discussões coletivas.

1.2 Estado do conhecimento

Para iniciar a discussão referente à pesquisa-ação e no intuito de realizar um levantamento acerca do tema, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Em nosso estado do conhecimento utilizamos como parâmetro de recorte temporal o Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, em seu artigo 1º que institui:

[...] por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do

Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015, s/p).

Por isso, nosso levantamento de trabalhos científicos iniciou-se em 2017 até o momento presente levando em consideração que a partir do ano de 2017 seria possível a publicação de resultados de pesquisas que tivessem como referência a formação continuada, com base no parecer e na resolução.

Além dos descritores “formação continuada” que é central na nossa tese, utilizamos os descritores, “pesquisa-ação”, “pesquisa-ação crítica”, “pesquisa-ação crítica-colaborativa”, que é o referencial teórico-metodológico da pesquisa assim como a combinação com “Educação Infantil”, porque é o espaço educativo em que ocorre nossa pesquisa.

Com base nos descritores, selecionamos apenas as teses, entre os anos de 2017 – 2022, como grande área de conhecimento: Ciências Humanas, na área conhecimento – Educação e como filtro final, a presença dos descritores no título, resumo ou palavras chave. Esses descritores selecionados remetem discussões que se aproximam do objeto da presente pesquisa:

Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida, o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (Morosini, 2014, p. 102).

A partir da pesquisa sobre os descritores iniciamos uma análise para verificar uma aproximação com nossa temática e entendermos o que até então havia sido pesquisado. A finalidade da busca foi encontrar trabalhos escritos no processo de doutoramento, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* de forma a contribuir para o recorte de minha tese.

Apresentamos um quadro abaixo e em seguida a análise das teses selecionadas da CAPES e do IBICT sobre temáticas da formação continuada na Educação Infantil.

Quadro 1 – Teses selecionadas na CAPES e IBICT sobre temáticas da formação continuada na Educação Infantil

Ano	Acervo	Título	Autor	Universidade
2017	CAPES IBICT	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	CAMPOS, Rebeca Ramos.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
2017	CAPES	Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus de Presidente Prudente
2019	CAPES IBICT	Programa de Colaboração Docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão	SILVA, Maciel Cristiano da	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	CAPES	A Formação Continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil nas Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	SILVA, Giovana Barbosa da	Universidade Federal do Espírito Santo.
2021	CAPES	De espectadores a protagonistas: um projeto de formação continuada que dá voz aos professores da educação infantil	NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa de Campos (2017), sob o título “Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil”, a autora apresenta como objetivo geral da pesquisa a possibilidade de desenvolver um curso de formação contínua orientado por necessidades da formação docente de professoras da Educação Infantil/ Pré-Escola. A pesquisadora enfatiza que ao se aprofundar das necessidades formativas das educadoras foi possível buscar “uma formação contínua que considere as necessidades de formação do professor [...] vamos conhecer as principais necessidades de formação desse grupo de educadoras” (Campos, 2017, p. 92).

Sendo assim, a pesquisa de Campos (2017) se aproxima de nosso estudo principalmente quando destaca em seus resultados que por meio de uma formação contínua para professores da Educação Infantil, e considerando suas necessidades formativas, é possível contribuir para a superação de dificuldades que são encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças.

Outra tese que se aproxima de nossa temática é a de Cacheffo (2017) intitulada “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana” teve como objetivo realizar um curso de formação continuada em serviço, para construir de modo colaborativo com as professoras de creche saberes e práticas qualitativos para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04

meses a 3 anos e 11 meses). A pesquisadora ao optar pelo uso da pesquisa-ação colaborativa afirma que

[...] como prática social foi definida, devido às suas potencialidades quanto à produção de conhecimento e formação, proporciona a interação entre as professoras de creche, a pesquisadora e os objetos do conhecimento, com o intuito de compreender e aprimorar os conhecimentos teóricos e práticos referentes ao desenvolvimento afetivo infantil (Cacheffo, 2017, p. 52).

O estudo se articula com as ideias de nossa pesquisa quando apresenta em seus resultados que por meio dos estudos foi possível contribuir e construir a formação de professores de forma coletiva possibilitando a reflexão das práticas adotadas e realizadas em grupo, buscando alternativas de formação de professores.

Na tese de Silva (2019), sob o título “Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão”, teve como objetivo “planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre professora da sala de recursos e professora de educação infantil para a construção de práticas pedagógicas destinadas a crianças com autismo”. Aponta que sua escolha metodológica se justifica “a fim de aproximar pesquisador, campo e sujeitos em um movimento contínuo de diálogo, diante uma perspectiva [...] que possibilita a construção de uma variedade de mosaicos” (Silva, 2019, p. 75). Ainda complementa que “são perspectivas de pesquisa que constroem no campo uma zona de colaboração para que a realidade seja transformada, permitindo mudanças” (Silva, 2019, p. 75).

Os aspectos sinalizados por Silva (2019) convergem para aquilo que é primordial em nossa pesquisa, ou seja, em seus resultados finais aponta que por meio da proposta de colaboração foi possível perceber tanto a mudança no olhar quanto as possibilidades de negociações sobre a prática realizada, fato este que gerou a ampliação de *feedback* e orientação profissional sobre a atuação docente.

Silva (2021) em sua tese intitulada “A formação continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil nas teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo”, objetivou investigar de que forma os movimentos de formação, elaborados por meio da interação entre o objeto e a práxis dos professores da Educação Infantil, corroboram com a formação continuada destes docentes.

Como resultados comprovou que pesquisas acadêmicas sobre formação continuada de professores da educação infantil, contribuem para práxis dos professores afirmando-os como intelectuais. O estudo de Silva (2021) aproxima-se de nossas discussões,

sobretudo, quando destaca o papel dos professores no próprio processo formativo, ou seja, como intelectuais.

Na tese de Nascimento (2021), intitulada “De espectadores a protagonistas: Um Projeto de Formação Continuada que dá voz aos professores da Educação Infantil” teve como objetivo geral compreender o protagonismo dos professores da Educação Infantil com fundamento na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa de Nascimento (2021) aponta que ao tornar os docentes protagonistas do processo de sua formação, desenvolveu um sentimento de pertencimento, em razão dos docentes se sentiram acolhidos e de serem ouvidas suas demandas. Esse estudo também se aproxima de nossa tese e nos possibilitou confirmar nossas pretensões de escuta e diálogo.

Apresentamos um quadro abaixo e em seguida a análise das teses selecionadas da CAPES e do IBICT sobre temáticas da formação continuada.

Quadro 2 – Teses selecionadas na CAPES acerca das temáticas sobre a formação continuada

Ano	Acervo	Título	Autor	Universidade
2018	CAPES	Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente	ALFONSI, Selma Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	CAPES	Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas	NUNES, Jacqueline da silva	Universidade Federal da Grande Dourados

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tese de Alfonsi (2018), sob o título “Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente”, o objetivo geral foi investigar as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, assim como os processos de formação continuada em contexto, dos quais participam. Apesar de não ter utilizado como procedimento metodológico a pesquisa-ação, sua tese indicou como resultado que as escolas investigadas, por vivenciarem um programa de formação continuada de forma organizada e sistemática, e sendo acompanhada pelo professor coordenador geral e pelos professores coordenadores de áreas, conseguem atender, em certa medida, às necessidades formativas dos professores. Esta conclusão é relevante para nosso estudo, pois enfatiza a importância da participação de todos no processo de formação continuada.

O trabalho de Nunes (2019), sob o título “Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas Corporais para crianças autistas”, teve como objetivo analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na

região da Grande Dourados/MS. Apesar do campo de estudo não ser o mesmo que o nosso, foi interessante lermos pois retrata a escolha e o caminho de sua pesquisa bem como, considera os professores como protagonistas de seu processo de formação e:

Assim, ouvi-los e atuar frente suas dificuldades, parece-nos ser o caminho mais apropriado; portanto, destacamos a perspectiva de pesquisa colaborativa como possibilidade eficiente por considerar as aflições do cotidiano dos sujeitos e, junto com eles, construir alternativas para solucionar os problemas que emergem no dia a dia. A pesquisa colaborativa é conceituada como uma metodologia de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores (Nunes, 2019, p. 27).

A escolha da pesquisa colaborativa pautou-se no envolvimento existente entre pesquisadores e professores voltados a um projeto comum. Justifica ainda Nunes (2019, p. 27):

Para nós, uma formação continuada de professores centrada na pesquisa colaborativa, que toma como ponto de partida discussões, reflexões e análise, aproximando as práticas corporais à realidade escolar e social, pode fornecer subsídios para a efetivação de ações pedagógicas.

Afirma ainda, que a escolha de sua metodologia, possibilitou a construção de novos olhares e novas pautas de formação pois a “pesquisa colaborativa como estratégia metodológica para construirmos, em conjunto, novos saberes” (Nunes, 2019, p. 178). Assim, Nunes (2019, p. 178) conclui que

[...] pesquisadores e docentes podiam se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos, “Escola e Universidade”, em união de projetos comuns para a produção de conhecimentos que desenvolvessem reflexões críticas, buscando compreender suas ações práticas dentro da escola, aprofundando-se em teorias educativas em prol de uma educação inclusiva e igualitária.

Como resultados foram apontados que por meio da pesquisa colaborativa como estratégia metodológica foi possível aliar o processo de construção de saberes, aproximando-se, assim, da nossa temática à medida que ressalta a interconexão entre escola e universidades como parceiras, ou seja, não coloca em uma relação hierárquica.

Apresentamos quadro abaixo e em seguida a análise das teses selecionadas da CAPES e do IBICT sobre temáticas sobre pesquisa-ação.

Quadro 3 – Teses selecionadas na CAPES e IBICT acerca de temáticas sobre pesquisa-ação

Ano	Acervo	Título	Autor	Universidade
2017	CAPES	O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba	ABREU, Marise Jeudy Moura de	Universidade Federal do Paraná
2019	CAPES	Formação Continuada de Professores e Prática Docente: A Pesquisa-Ação Como Experiência Formadora	ALVES, Andre Luciano	Universidade La Salle, Canoas
2020	CAPES	(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada	DENICOL JÚNIOR, Sílvia	Universidade La Salle, Canoas
2020	CAPES	Tecendo os fios das identidades: implicações da performatividade na construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC).	SANTOS, Sandra Rosa Gomes dos	Universidade Nove de Julho, São Paulo.
2020	CAPES IBICT	Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS	UJIE, Nájela Tavares	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2020	CAPES IBICT	Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na educação infantil.	GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira	Universidade Federal da Paraíba
2020	CAPES IBICT	A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche	CHAVES, Edlane de Freitas	Universidade Federal do Ceará
2021	CAPES	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	MERLI, Angélica de Almeida	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora.

A tese de Abreu (2017), intitulada “O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba”, apresenta uma justificativa quanto ao uso da “pesquisa colaborativa, por sua natureza dialógica e participativa, pode contribuir ao processo de articulação e reelaboração dos saberes e das práticas dos docentes, tornando-os conscientes, sistematizados e críticos” (Abreu, 2017, p. 36).

Por meio do uso de uma pesquisa-ação colaborativa, Abreu (2017, p. 373) se aproxima de nossa temática por apresentar que

[...] a Pesquisa-Ação Colaborativa veio demonstrando, por meio dos Círculos Dialógicos e outras atividades, a continuidade de avanços significativos pelas docentes-pesquisadoras, no sentido de transformações possíveis no cotidiano escolar, antevendo o “inédito-viável” – a partir do conhecimento de propostas reais e realizáveis em outras escolas. Assim, as docentes passam, gradativamente, de uma visão espontânea e de senso comum da Educação Ambiental na Educação Infantil, para uma visão mais crítica sob o foco de práticas pedagógicas contínuas em prol da conscientização das crianças para com o meio ambiente, na relação escola comunidade.

Nos resultados de sua pesquisa, Abreu (2017) aponta várias questões a serem pensadas em razão dos avanços na reflexão-ação dos professores-pesquisadores, a necessidade de realizar práticas pedagógicas inovadoras na escola, de oportunizar formação continuada para professores, promovendo assim o desenvolvimento do trabalho escolar apoiado pelo diálogo.

No que se refere ao âmbito teórico-metodológico dos campos curriculares, aponta a necessidade de promover e realizar projetos pedagógicos participativos na escola e dar “continuidade ao trabalho crítico-reflexivo e propositivo, enfatizando o protagonismo e auto(trans)formação docente, por meio de grupos permanentes segundo o método dos Círculos Dialógicos” (Abreu, 2017, p. 380).

No trabalho de Alves (2019), sob o título “Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora”, teve como objetivo geral, analisar a escola enquanto espaço de formação continuada de professores, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente.

Por meio de sua pesquisa o autor aponta que “os docentes valorizam mais as formações realizadas na escola sobre as quais tratam dos problemas mais pontuais do cotidiano escolar e das problemáticas vivenciadas na prática docente” (Alves, 2019, p. 131). Em relação ainda às formações, outro excerto nos chama muita atenção quando o autor pontua:

Já as formações oferecidas pela SEMED evidenciaram-se que embora os palestrantes, conhecidos nacionais e internacionalmente tratem de temas atuais, o que não significa relevante para os professores, uma vez que não consultados sobre as necessidades, “não atinge a realidade da sala de aula”. O que as tornam superficiais, abrangentes, sem continuidade em relação com as demandas da escola (Alves, 2019, p. 132).

Nos resultados de sua pesquisa Alves (2019), justifica que o uso da metodologia da pesquisa-ação foi de suma importância em razão de confirmar a inserção da formação continuada articulada com o protagonismo dos professores conforme apontou:

Além de partir das reais necessidades da escola e dos professores, os colocou em uma posição de sujeitos ativos, críticos e participantes do processo em que se conferiu aos docentes autoria das ações, ao invés de serem meros executores de propostas pensadas por outros, que não os próprios professores que vivenciam o dia a dia da escola pública com todas as suas particularidades (Alves, 2019, p. 160).

Nesse sentido, a pesquisa de Alves (2019, p. 162) se aproxima do nosso estudo, principalmente quando destaca “a escola como espaço privilegiado da formação continuada [...] como espaço capaz de estabelecer o trabalho coletivo, colaborativo, aberto às trocas de experiências entre os docentes e [...] potencializar a reflexão na e sobre a ação”.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que é possível legitimar a escola como *locus* formativo, por meio das diferentes estratégias de formação oferecidas e que possam contribuir na melhoria das práticas docentes, voltadas em desenvolver nos sujeitos postura crítico-reflexiva, demonstrando que a formação continuada possa ser uma experiência formadora partindo dos sujeitos nela presentes. Neste sentido, há uma relação importante entre a pesquisa apresentada por Alves (2019) e o nosso estudo.

No trabalho de Denicol Junior (2020) sob o título “(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada”, o objetivo geral foi compreender como os elementos que constituem uma formação docente continuada podem (re)construir as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de Administração.

Apesar do campo de estudo não tratar da educação infantil, o trabalho nos interessou por ser utilizada como metodologia a pesquisa-ação colaborativa que objetivou empreender uma formação docente continuada, constituída pelos próprios professores pesquisados.

Esta pesquisa pretende construir uma proposta de formação docente continuada, na qual os professores sejam sujeitos ativos, destacando, propondo, avaliando e melhorando um importante momento de desenvolvimento profissional, o qual se torna possível sendo amparado pela pesquisa-ação (Denicol Junior, 2020, p. 32).

O autor, citando as ideias de Thiollent (2011), delineia que a pesquisa-ação oportuniza

[...] uma proposta de pesquisa e intervenção nessa realidade social docente, e seu caráter qualitativo possibilita compreender os saberes, comportamentos, experiências, trajetórias, sentimentos destes professores sujeitos da pesquisa e pesquisadores (Denicol Junior, 2020, p. 44).

Como resultados de sua pesquisa, o autor apresenta que os processos de formação continuada “foram avaliados pelos docentes em momentos da reflexão sobre a ação, possibilitando uma transformação no sentido de ser professores para o reforço da identidade docente com suas perspectivas, responsabilidades e sentidos” (Denicol Junior, 2020, p. 122).

Esse ponto foi possível de ser verificado por meio da “avaliação também dos

estudantes, evidenciaram as mudanças promovidas pelos professores [...] confirmando os efeitos da preparação das aulas em conjunto e do planejamento colaborativo” (Denicol Junior, 2020, p. 122).

Na conclusão da pesquisa, ainda sobre a escolha metodológica

[...] com o decorrer dos encontros, [houve] compartilhamento entre os docentes sobre seus saberes pedagógicos, saberes da teoria e saberes da experiência, contou com uma construção coletiva das atividades formativas realizadas, que utilizou as informações das reuniões, os relatos de experiências, as trocas de referências e de materiais para as aulas, além da contribuição para cada professor refletir sobre a sua identidade enquanto docente (Denicol Junior, 2020, p. 123).

Esta pesquisa serviu de subsídio para nossa reflexão pois, também trouxe as contribuições dos professores como primordiais.

No trabalho de Santos (2020), sob o título “Tecendo os Fios das Identidades: Implicações da performatividade na Construção da Identidade Profissional dos Professores da Universidade Federal do ABC (UFABC)”, apresentou como objetivo geral analisar os princípios e processos de construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC) numa relação com a performatividade e com a formação continuada dos professores.

A autora utilizando a pesquisa-ação como estratégica e intervenção da realidade, aponta em sua tese que “os professores que frequentaram os cursos de formação continuada puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e sua identidade docente” (Santos, 2020, p. 43).

Afirma ainda a autora que “a pesquisa-ação constituiu uma estratégia de compreensão, análise, diagnóstico, e intervenção na realidade” (Santos, 2020, p. 43) e por meio dessa possibilidade é capaz de “compreender a realidade, seus problemas e desafios, estudar meios concretos para modificá-la” (Santos, 2020, p. 43). Como resultados de sua pesquisa aponta que existe uma relação entre a construção das identidades profissionais, performatividade e formação continuada, na qual é compreendida pelos sujeitos, sobretudo, como pesquisa. Ou seja, essa pesquisa também se aproxima de nossa tese servindo de subsídio para reflexão.

O trabalho de Ujiie (2020), sob o título “Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS” objetivou promover uma formação continuada na Educação Infantil, oportunizando uma alfabetização científica e tecnológica, o trabalho se ancorou em uma pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa-ação formativa. Para sua

efetivação, o trabalho

[...] contou com a documentação pedagógica, a construção de um portfólio coletivo, um questionário diagnóstico, análise textual discursiva das respostas realizada no coletivo em suas diversas etapas, estudo teórico, leitura analítica, participação presencial e via plataforma Moodle, debate e discussão, elaboração de proposição prática, aplicação em sala de aula, validação e avaliação dos resultados (Ujiie, 2020, p. 25).

Os instrumentos e procedimentos adotados pela pesquisadora me auxiliaram a refletir sobre os instrumentos da minha pesquisa. No que se refere à pesquisa-ação “compreende além da participação do pesquisador, ações planejadas que obedeceram às prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação [...] em prol da mudança e transformação da realidade” (Ujiie, 2020, p. 87). Nos resultados de sua pesquisa, foi possível perceber que ao alinhar a pesquisa e a formação, é possível perceber o professor como construtor de sua práxis educativa, de forma a permitir que o mesmo possa (re)significar sua prática e refletir sobre sua formação. O estudo se aproxima de nossa temática pois permitiu uma reflexão na qual apresenta o professor como construtor principal de sua prática educativa e formativa.

Outro estudo que aponta avanços significativos na formação continuada associada às necessidades formativas dos atores envolvidos é o trabalho de Gonzaga (2020) sob o título “Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil” no qual o objetivo foi desenvolver um modelo de análise da posição subjetiva de docentes em torno dos impasses no manejo de conflitos relacionais em sala e na escola, por meio da formação docente continuada. A temática também se aproxima de nossa pesquisa, pois apresentou como método “uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, uma vez que sua aplicação visa favorecer, através de um modelo de intervenção no cotidiano escolar, a reflexão e a reformulação teórico-prática do manejo docente de situações de conflitos relacionais, por professores(as)” (Gonzaga, 2020, p. 117).

Nos resultados de sua pesquisa, Gonzaga (2020) afirma que foi por meio da formação docente que o aperfeiçoamento do trabalho docente na Educação Infantil ocorreu, isso porque foi idealizado “nos moldes da formação docente continuada cujo modelo é [...] construído, representou para as docentes um espaço potencialmente profícuo à mudança de posição subjetiva de cada uma, quando e no que lhes foi necessário” (Gonzaga, 2020, p. 230).

A tese “A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche”, de Chaves (2020) teve como objetivo

“analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformar as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche”, buscou apresentar possibilidades formativas para professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas por meio da pesquisa-ação do tipo colaborativa que conforme a pesquisadora afirma:

Uma das maneiras de se pesquisar na ação consiste no modo colaborativo, que pode contribuir para a formação e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, na busca de transformar a realidade a partir da compreensão e reflexão das próprias práticas (Chaves, 2020, p. 93).

Nos resultados finais aponta

[...] importantes contribuições para a área da Educação Infantil, principalmente em contextos de creche, por difundir a experiência da formação em contexto como uma possibilidade para o processo formativo nesta etapa de educação, que parte das necessidades reais da instituição a serem discutidas, refletidas e melhoradas coletivamente, com a colaboração dos próprios sujeitos envolvidos ativamente no desenvolvimento de sua formação (Chaves, 2020, p. 229).

O estudo de Chaves (2020) se aproxima de nossa pesquisa pois, concordamos que é necessário que os sujeitos sejam ouvidos e suas demandas sejam atendidas e assim, o processo de formação continuada sendo organizado partindo das necessidades dos profissionais da escola.

A última pesquisa selecionada por nós do banco da CAPES foi a tese de Merli (2021) com o título “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: reflexões em encontros formativos integrado” teve como objetivo geral investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e apresentou como objeto a “necessidade de uma formação que parta do contexto e que facilite o desenvolvimento da capacidade reflexiva das/os professoras/es” (Merli, 2021, p. 72).

O destaque da reflexão dos professores, se aproxima e contribui para o nosso estudo. Em seus resultados foram apontadas necessidades de propor momentos formativos para a discussão das transições e da educação de crianças, bem como aponta que a necessidade de se promover a escuta das vozes das crianças pode contribuir “para a implementação das ações de transição presente nos discursos e nos documentos curriculares” (Merli, 2021, p. 151).

A partir do levantamento realizado e da percepção que a pesquisa-ação dentro do contexto da formação continuada na educação infantil é um campo potente percebemos que nossa temática é relevante, sobretudo, na rede em que faço a minha pesquisa. Além disso, não encontramos nenhum trabalho de pesquisa-ação relacionado à rede de ensino que pertença, o que reitera a pertinência da minha pesquisa.

1.3 Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

Este item está organizado em quatro subitens, nos quais apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. Apresento no primeiro item o objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida no segundo item a escolha metodológica, na qual situo a abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação crítica e colaborativa. No terceiro item, apresento os instrumentos utilizados na pesquisa e na sequência, no quarto item, apresento o contexto da pesquisa no que se refere à escola e às professoras participantes da pesquisa. Por fim, apresento a estrutura da tese.

1.3.1 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral desta tese é analisar a formação continuada desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação realizada em uma escola com professoras da Educação Infantil.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar diferentes abordagens de processos de formação continuada de professoras.
- b) Caracterizar e discutir diferentes possibilidades da pesquisa-ação com as professoras da Educação Infantil, no seu ambiente de trabalho.
- c) Planejar, elaborar e vivenciar, por meio da pesquisa-ação, a formação continuada com professoras da Educação infantil.
- d) Compreender o significado e as transformações atribuídas pelas professoras como sujeitos co-construtores de conhecimento e protagonistas da sua formação continuada.

Com base nos objetivos, defendo a seguinte tese: os processos de formação continuada construídos em conjunto com as professoras oportunizam a sua participação/autoria e poder de decisão, produzindo conhecimentos, intensificando o uso de

novas práticas pedagógicas e da reflexão crítica na sua atuação docente.

1.3.2 A escolha metodológica: caminhos e possibilidades

Esse estudo tem como objetivo analisar a formação continuada desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação realizado em uma escola com professoras da Educação Infantil.

Em tratando-se da abordagem da pesquisa, a opção é por uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação crítica e colaborativa. Uma pesquisa de caráter qualitativo exige um método de investigação científica que tem a finalidade de produzir dados acerca de um tema e/ou objeto de estudo a partir da realidade na qual está inserido para que se possa compreender, descrever e analisar o objeto da investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa possibilita a captação de diferentes enfoques por meio das palavras, das imagens e da realidade detalhada, seja de forma descritiva ou analítica.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Ao afirmar que a pesquisa qualitativa implica um partilhar denso com as pessoas e com o contexto, Chizzotti (2003, p. 3) explicita este procedimento como o objeto da pesquisa, pois a partir deste procedimento pode-se captar “os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p. 3).

Corroborando com este pensamento Silveira e Córdova (2009), pois para estes autores a pesquisa qualitativa volta-se ao aprofundamento compreensivo e explicativo das dinâmicas ocorridas nas relações de um grupo social, no nosso caso de um grupo de professoras.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, optamos pela metodologia da pesquisa-ação crítica e colaborativa, Franco (2005) apresenta um conjunto de princípios fundantes necessários para que a pesquisa-ação, com suas características, possa ser utilizada na educação, promovendo a formação e emancipação. São eles:

a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da

ação;
 a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
 o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
 reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
 ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
 o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (Franco, 2005, p. 489).

A partir desses princípios, fica explícito que a pesquisa-ação se torna eminentemente pedagógica ao promover a pesquisa nos ambientes nos quais atuam os envolvidos, no caso, as professoras, ou seja, possibilita aos sujeitos, a criação de compromissos no desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos permitindo ressignificações de suas ações articuladas com as condições nas quais os sujeitos vivenciam. Lembramos que a caracterização de emancipação que nos referimos nesta tese, é aquela defendida por Freire, apresentada aqui por Trombetta e Trombetta (2008, p. 178), ou seja: “A razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético”.

Além disso, é importante ressaltar que, segundo Franco (2005), a pesquisa com a participação dos sujeitos envolvidos possibilita:

produzir conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis; produzir conhecimentos para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais; produzir conhecimentos, após cientificizados, para a melhoria das práticas, para fins coletivamente desejados; produzir conhecimentos para a reestruturação de processos formativos (Franco, 2005, p. 490).

Esta produção de conhecimentos promove uma melhor compreensão dos fatores condicionantes da práxis pedagógica², partindo destas necessidades de forma a produzir conhecimentos que buscam mudanças em suas práticas profissionais de forma que “professores e professoras poderão caminhar de questões que inicialmente julgam como sendo

² “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (Rossato, 2008, p. 331).

A práxis pode ser identificada como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1997, p. 5). E ampliando o compreendemos ainda como “a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo do seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática já que nela encontra o seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (Vásquez, 1997, p. 202).

de administração de uma sala de aula meras questões técnicas para questões que são de cunho político e social” (Geraldi; Messias; Guerra, 2001, p. 257). Os autores acrescentam que

[...] quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização. E é essa teorização [...] solicitando que os professores e as professoras critiquem e desenvolvam as suas teorias práticas à medida que refletem “na” e “sobre” a ação, sobre o seu ensino e as condições sociais que o produzem, colocando em outro patamar a relação entre teoria e prática (Geraldi; Messias; Guerra, 2001, p. 256).

Neste sentido, retomamos o significado, nesta tese, de práxis e de emancipação, ambas caracterizadas por Freire e seguidores, e enfatizamos que a pesquisa-ação possibilita a teorização, porque não desperdiça a prática pedagógica e o pensar das professoras, ou seja, suas práxis, e trata-a como elemento central para pensar as formações. Além disso, aborda o conhecimento em uma perspectiva de transformação das práxis, ou seja, como emancipatório.

Dizendo de outro modo, pesquisa-ação diante de todas essas possibilidades, assume um lugar que promove reflexão, conhecimento e logo a possibilidade de intervir na realidade e assim, “essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade” (Franco, 2005, p. 490).

A autora ainda ressalta:

Deve-se, na escolha metodológica, rejeitar noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade [...] a práxis social é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento; o processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção; a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente natural da realidade a ser pesquisada; a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo; o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões (Franco, 2005, p. 491).

O ponto de partida para a construção e ressignificação do conhecimento é a práxis social, no caso específico desta tese, a práxis pedagógica, assim a pesquisa-ação deve ser promovida no ambiente da realidade a ser pesquisada, atendendo a uma de suas principais características que é a participação coletiva permitindo ajustar o percurso da pesquisa às necessidades na qual o grupo sinalizou como importante a ser trabalhada naquele momento.

À medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores (Geraldí; Messias; Guerra, 2001, p. 256).

Geraldí, Messias, Guerra, (2001), Franco (2005), Pimenta (2005), ratificam que a metodologia da pesquisa-ação contempla o movimento do planejamento, da ação, da pesquisa, do replanejar, de forma a ajustar continuamente as necessidades do grupo de participantes.

Acrescentamos com Franco (2005) que a condição da pesquisa-ação crítica é que ela ocorra na prática do grupo social em estudo, do qual exploramos as perspectivas potenciais, aquilo que está oculto, no desconhecido, ou seja, a pesquisa-ação crítica aprofunda a discussão, análise e não se satisfaz com o conhecimento superficial. A pesquisa-ação crítica avança para além de concepções e análises simplistas. Neste sentido, a autora ainda pontua que “A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (Franco, 2005, p. 486) isso quer dizer, ela se organizará conforme as situações relevantes que vão surgindo no processo. E isto só ocorrerá de forma adequada se houver um permanente aprofundamento do conhecimento do ambiente pesquisado em suas diferentes dimensões, tanto por parte da pesquisadora proponente da pesquisa, como das outras participantes. É necessário, portanto, que o debate, o diálogo, a discussão das informações e acontecimentos tanto dentro da escola como fora dela, sempre seja combustível para a pesquisa-ação.

Por essa razão, essa metodologia assume um caráter emancipatório, quando promove e oportuniza, por meio da participação consciente dos sujeitos da pesquisa “oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos” (Franco, 2005, p. 486).

Explicitando, assim, sua criticidade e além disso:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais (Pimenta, 2005, p. 523).

A referência de Pimenta (2005), sobre a pesquisa colaborativa, explicita a nossa

pesquisa, pois nosso interesse é dialogar com a escola, desde a universidade, no caso específico desta pesquisa, desde o Programa de Doutorado em Educação.

Acrescenta Pimenta (2005) a necessidade de pensar dois pressupostos básicos: o primeiro no qual aponta a importância do papel dos pesquisadores na pesquisa e a necessidade dos mesmos se integrarem na realidade a ser investigada. Por isso, nos propomos a produzir os dados da pesquisa, juntamente **com** as professoras, e não coletar dados **sobre** as professoras.

O segundo ponto sobre o papel desempenhado pelas professoras que por meio de uma reflexão coletiva sejam capazes de problematizar, compreender e analisar suas próprias práticas, produzindo significados e permitindo a transformação das práticas escolares “criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas” (Franco, 2005, p. 529). Enfatizamos que este segundo ponto de uma pesquisa colaborativa, está no cerne dos nossos objetivos de investigação. Ou seja, nosso objetivo é, juntamente com as professoras, por meio da pesquisa-ação crítica colaborativa, debater, problematizar, buscando construir alternativas transformadoras tanto para a formação continuada das professoras, como para sua atuação com as crianças.

1.3.3 Instrumentos da pesquisa

Em atendimento aos objetivos elencados no desenvolvimento da pesquisa, e em consonância com a pesquisa-ação, foram organizados e pensados os seguintes procedimentos: participação das docentes desde os primeiros passos da elaboração do curso de formação continuada, entrevistas semiestruturadas, observação dos encontros formativos que foram propostos pelo grupo de professoras, registro escrito individual e roda de conversa avaliativa dos encontros.

A utilização desses procedimentos de pesquisa fortaleceu a coleta de dados, e sobretudo promoveu um ambiente de aprendizado e de reflexão que são fundamentais para a pesquisa-ação. Assim, a combinação desses procedimentos, incluindo a ênfase na voz das professoras por meio do registro individual e também por meio da roda de conversa, contribuiu para o planejamento e futuras ações a ser realizadas criando um ciclo de reflexão, de ação e de avaliação que são essenciais para os próximos passos da pesquisa-ação..

No que se refere às entrevistas semiestruturadas e apoiados nas ideias de Manzini (1990, p. 154): “está focalizada em objetivos sobre o qual elaboramos um roteiro com

perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas na entrevista”. Por meio das entrevistas semiestruturadas buscamos uma forma “mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o entrevistador faz, emergindo, assim, de forma mais livre” (Manzini, 1990, p. 154).

No que se refere à observação e de acordo com Lüdke e André (1986) entendemos que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke; André, 1986, p. 26). Dentre outros, a possibilidade de observar se os encontros necessitam de alterações nos conteúdos e formas. Além disso, observar também se o grupo está satisfeito com o processo ou se requer modificações.

Para a efetivação de todo o processo formativo e atendendo ao que a pesquisa-ação se propõe foi preciso, como sugere Franco (2010), compreender e reconhecer que o grupo de professoras é um coletivo investigador de forma que nos encontros formativos realizados na instituição, eles fossem os protagonistas. E nestes encontros foram estabelecidas

[...] duas estratégias formativas com o intuito de favorecer o desenvolvimento da autoria pedagógica das participantes: os registros reflexivos das atividades pedagógicas cotidianas, elaborados individualmente; e as reflexões compartilhadas durante os encontros do grupo (Franco, 2010, p. 7).

Diante do que assinala Franco (2010) decidimos com as professoras que, após os momentos formativos, dois momentos de reflexão seriam realizados: o primeiro, de forma individual, e por escrito e o segundo, por meio da roda de conversa faríamos uma avaliação coletiva.

No primeiro momento, as participantes apontavam seus registros e percepções do encontro, o que ele representou para cada uma, e faziam o levantamento das próximas temáticas a serem discutidas no encontro formativo seguinte. Já no segundo momento, em uma roda de conversa, partilhavam a experiência do processo formativo, trocavam ideias e ampliavam a discussão sobre o processo de formação continuada que haviam vivenciado.

Assim sendo, as diferentes informações produzidas por meio da pesquisa-ação, foram analisadas na tese, considerando as observações, os registros escritos, ou seja, a participação das professoras nos momentos formativos. Ou seja, a pesquisa-ação desenvolvida neste contexto revelou-se uma ferramenta poderosa para o fortalecimento da formação continuada dos docentes, ao permitir que os participantes compartilhem suas percepções sobre os encontros, levantem novas temáticas e promovam um espaço de reflexão crítica e de

construção coletiva de conhecimento. Acreditamos que a roda de conversa, por sua vez, ampliou as discussões, enriquecendo a compreensão sobre as experiências vivenciadas e fortalecendo um aprendizado colaborativo.

As diversas informações coletadas, incluindo observações e registros escritos, foram evidências de forma a destacar a importância da participação ativa das professoras nos momentos formativos. Dessa maneira, a pesquisa não apenas documentou o processo, mas também contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas, reforçando a relevância de uma formação que considera as vozes e experiências das professoras.

1.3.4 O contexto da pesquisa: a escola e as professoras

A pesquisa teve como *locus* uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. É uma instituição de educação infantil de porte pequeno, localizada na região do Anhanduizinho, com atendimento para aproximadamente 100 crianças matriculadas em período integral.

A Escola Municipal de Educação Infantil foi criada em 16 de novembro de 2000 e é mantida pela Prefeitura Municipal de Campo Grande. A EMEI, conforme nos aponta o Regimento Escolar oferece a educação básica na etapa da educação infantil com as seguintes finalidades:

- I - propiciar o desenvolvimento da criança e assegurar a formação comum para o exercício da cidadania;
- II - cumprir as funções indispensáveis e indissociáveis de cuidar e educar;
- III - alcançar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (Escola Municipal de Educação Infantil Piratininga, 2022b, p. 12).

A escola em seu Projeto Político Pedagógico subsidia suas ações ao afirmar que “todos os aspectos históricos e culturais afetam diretamente as práticas desenvolvidas em nossa instituição bem como no processo de desenvolvimento de nossas crianças” (Escola Municipal de Educação Infantil Piratininga, 2022a, p. 8).

No Município de Campo Grande-MS, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, baseada na Lei Nº. 9.394/1996, compreende a creche, para crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Em Campo Grande, o atendimento da criança na educação infantil, até o ano

de 2007, estava a cargo do município e do estado, entretanto, a partir do Decreto no 10.000 de 27 de junho de 2007, essa responsabilidade passou a ser apenas da gestão municipal, de maneira compartilhada entre as Secretarias de Assistência Social e de Educação. Já em 2014, o cuidado e a educação das crianças se tornaram responsabilidade integral da Semed. No início de 2019, os chamados Centros de Educação Infantil (CEINFs) receberam a nomenclatura de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), pelo Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019, reiterando o compromisso desta Secretaria com a educação das crianças. Assim, a legislação vigente consolida uma nova concepção sobre a educação infantil, assegura como direito a todas as crianças, visando ao desenvolvimento integral e entendendo o cuidado e a educação como algo indissociável ao processo educativo (Campo Grande, 2020, p. 22).

Para o atendimento das crianças até três anos o município de Campo Grande organiza por meio da seguinte nomenclatura Grupos 1, 2 e 3, e esse atendimento ocorre em período integral, ou seja, das 7 às 17 horas, já para o atendimento às crianças de 4 e 5 anos utiliza-se a nomenclatura de grupos 4 e 5 e esse atendimento se estabelece em período parcial, ou seja, pode ser feito tanto no período matutino quanto no período vespertino, de acordo com a disponibilidade de vaga e matrícula realizada.

Em relação às idades destinadas aos grupos, as Escolas Municipais de Campo Grande realizam o atendimento às crianças da Educação Infantil da seguinte forma, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Organização dos grupos da Educação Infantil

Grupo 1	de 4 meses a 2 anos de idade
Grupo 2	de 2 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente
Grupo 3	de 3 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente
Grupo 4	de 4 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente
Grupo 5	de 5 anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente

Fonte: Elaborado pela autora.

No caso específico da escola que desenvolvemos nossa pesquisa, a mesma realiza atendimento apenas dos grupos 1, 2 e 3. Sendo que, nos grupos 1 e 2 apenas uma professora pedagoga é lotada e no grupo 3 em cada um dos períodos há lotação de professora pedagoga. Além das professoras pedagogas há também professor de educação física que atua nos grupos 2 e 3. Na referida escola não há atendimento de crianças para os grupos 4 e grupos 5.

A seguir, apresento o quadro referente às professoras que atuam na escola, abordando formação, tempo de docência, tempo de lotação na escola, turma que atua, número de alunos em sua turma.

Quadro 5 – Professoras que participaram da pesquisa-ação

Professora	Formação	Tempo de docência	Tempo lotação na escola	Turma que atua	Número alunos	Idade crianças
Professora A	Pedagogia	4 anos	2 anos	Grupo 1A	23	4 meses a 18 meses
Professora B	Pedagogia	11 anos	1 ano	Grupo 1B	23	18 meses a 2 anos
Professora C	Pedagogia	12 anos	11 anos	Grupo 2	24	2 anos
Professora D	Pedagogia	9 anos	6 anos	Grupo 3 matutino	25	3 anos
Professora E	Pedagogia	4 anos	3 anos	Grupo 3 vespertino	25	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das cinco pedagogas que atuam nas turmas dos grupos 1, 2 e 3, a escola possui em seu quadro funcional uma professora de Educação Física, dezesseis assistentes de educação infantil, duas merendeiras, duas auxiliares de manutenção, dois agentes de patrimônio, uma coordenadora pedagógica e uma gestora. Nesta tese, apenas as professoras pedagogas estão participando.

A escola em sua infraestrutura física é uma casa que foi adaptada para ser uma unidade escolar, composta por uma sala com divisórias que abriga sala para a direção, secretaria escolar e um espaço para as professoras e coordenação pedagógica, os espaços são equipados com mesas, cadeiras, armários, computadores, ar condicionado; tem uma varanda que possibilita acesso ao interior da escola, quatro salas de atividades, ar condicionado e mobiliários infantis; uma cozinha equipada; dois sanitários para as crianças e dois sanitários para os profissionais. O pátio da escola é amplo, tem área verde bem extensa, espaços externos cobertos e um parque infantil.

A escola desenvolve suas atividades pedagógicas conforme as orientações do Referencial Curricular – Rede Municipal de Ensino:

As concepções contemporâneas sobre as crianças, infância, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos colaboram para o entendimento de um currículo que contemple o desenvolvimento integral das crianças em diversas dimensões, compreendendo-as em sua multiplicidade e indivisibilidade (Campo Grande, 2020, p. 25).

O Referencial Curricular, também destaca:

Nesse contexto, as escolas municipais configuram-se como espaços de formação de conceitos capazes de promover nas crianças a humanização, no seu tempo e espaço, bem como o acesso a todas as linguagens presentes na cultura que servem para expressar, interagir, elaborar e ampliar os

conhecimentos, nas múltiplas relações que as mesmas estabelecem com a natureza e a sociedade em situações variadas de interações com seus pares e com os adultos que a cercam, possibilitando vivências e experiências através das quais possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura (Campo Grande, 2020, p. 22).

Em outro excerto do Projeto Político Pedagógico da Instituição a escola afirma que ao construir suas propostas de trabalho procurou por meio do diagnóstico nortear

[...] algumas escolhas pedagógicas, filosóficas e metodológicas mantendo este documento bem próximo de nossa realidade na qual será o grande orientador das práticas capazes de favorecer a criança seu crescimento emocional, físico, psicológico (Escola Municipal de Educação Infantil Piratininga, 2022a, p. 5).

Pontuam:

A EMEI baseada nos pressupostos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino entende a infância como aquela que contém saberes e cultura, e enxerga a criança como sujeito, como ponto de partida para todo o trabalho a ser realizado, articulando cuidado e educação num ambiente lúdico de construção de conhecimento. Ao estabelecermos como práticas em nossa EMEI momentos e atividades que enalteçam as interações, as brincadeiras, as variadas linguagens oportunizar as condições de nossas crianças viverem em espaços ricos de aprendizagens pedagógicas e assim por meio destas trocas os aprendizados ocorrem. Acreditamos que é possível termos uma prática pedagógica que oportunize estas trocas que ocorrem entre as crianças e seus pares, entre as crianças e seus educadores, à medida que o ambiente físico seja viabilizado e propício para a exploração das crianças. Assim, nossa proposta pedagógica tem como finalidade o desenvolvimento das crianças como um todo, por meio de desenvolver em vários aspectos da criança, buscamos a integralização da criança através do desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais (Escola Municipal de Educação Infantil Piratininga, 2022a, p. 15).

O excerto do Projeto Político Pedagógico da escola, mostra que a mesma segue as orientações oficiais acerca do currículo da escola, além de explicitar compromisso com um processo educativo que promova para as crianças “espaços ricos de aprendizagens”.

Feitos os apontamentos referentes a quem sou e como me coloco como pesquisadora, o caminho teórico e metodológico da pesquisa, os objetivos, os instrumentos de produção dos dados, bem como o contexto da pesquisa e seus participantes, passamos à apresentação da estrutura da tese, que está organizada em três capítulos, além das considerações finais.

No Capítulo 1, “Introdução, primeiros passos investigativos”, apresentei meu percurso profissional e acadêmico, ou seja, explicito de que forma a minha história se articula

com o tema da tese. Além disso, apresento a temática da pesquisa, o estado do conhecimento, os objetivos propostos e os procedimentos teórico-metodológicos.

No Capítulo 2, “A importância da pesquisa-ação na formação continuada de professores”, apresento os teóricos que referenciam a pesquisa e discutem a educação reconhecendo a contribuição cotidiana das professoras para o processo formativo, bem como para a educação. A discussão teórica apresentada nesta pesquisa busca romper com um suposto abismo entre o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica e o conhecimento das professoras que atuam na escola. Portanto, a pesquisa procura explicitar a necessidade e a produtividade do diálogo entre as diferentes instâncias formativas: a acadêmica e a escolar. Ao considerarmos a escola como um espaço no qual circulam diferentes concepções de educação e em decorrência, de pedagogias, de aprendizagens, entre outros, torna-se cada vez mais necessário repensarmos os processos de formação continuada. Assim, ao pensar em forma alternativa para a formação continuada de professoras, contribuímos para a construção de uma educação infantil mais participativa, democrática, inclusiva, entre outros.

No Capítulo 3 apresentamos os encontros com as professoras, a participação delas no processo de formação continuada, por meio da pesquisa-ação, os temas propostos para discussão, potencializando a formação dos professores e reconhecendo os professores como sujeitos centrais na ação formativa. Neste capítulo explicitamos a produção coletiva dos dados da pesquisa e sua análise.

Nas Considerações Finais, retomamos o objetivo geral da tese, bem como os objetivos específicos, sistematizando os resultados produzidos nesta pesquisa-ação e sua contribuição para a formação continuada. Ao considerar o processo de formação continuada sugerimos ampliação de pesquisas em formação docente, especialmente no campo da pesquisa-ação. A pesquisa-ação se revela uma ferramenta para fomentar uma interação crítica entre teoria e prática e contribui significativamente para a formação profissional de professoras.

Além disso, reitero a contribuição da pesquisa-ação para a formação continuada, indicando que futuros estudos ampliarão este campo, aprofundando o diálogo entre academia e escola, sugiro possibilidades de continuidade da pesquisa-ação como práxis a ser adotada pela escola.

CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2021, p. 31).

A epígrafe expressa o significado de pesquisar que assumimos nesta tese, ou seja, primeiro reconhecemos que quem ensina pesquisa, se indaga, questiona e ao fazer isto avança, amplia e aprofunda seus conhecimentos. De acordo com Freire (2021) ao ensinar e pesquisar o professor assume o seu compromisso com a transformação da sua vida, da vida dos seus estudantes e da sociedade como um todo. A educação não é um processo aleatório que acontece à revelia de quem participa dele. A educação é feita de escolhas que implicam diretamente na vida de seus participantes. Neste sentido, é que todos os implicados têm o justo direito de participar de seu processo.

Neste capítulo, apresentamos uma discussão acerca da escolha da proposta metodológica desta tese, ou seja, a pesquisa qualitativa por meio de uma pesquisa-ação crítica-colaborativa e os aspectos que permeiam o processo de formação continuada de docentes articulada com esta opção.

Afirmamos que a pesquisa-ação se torna eminentemente pedagógica e nesse

sentido, defendemos os processos formativos “baseados no modelo da racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social” (Diniz-Pereira, 2002, p. 16), e “foi Freire quem desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do diálogo de levantamento de problemas” (Diniz-Pereira, 2002, p. 16). Essa perspectiva se articula com a nossa concepção de pesquisa, pois percebe “o professor [...] como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (Diniz-Pereira, 2002, p. 12).

Assim, a pesquisa-ação vem ao encontro no sentido de oportunizar ao grupo de professoras construir, conforme suas necessidades formativas, uma trajetória que por meio de uma reflexão e construção dialógica possam propiciar um caminho constituído por meio do que for sendo escolhido, percebido, discutido e aprofundado como temática formativa.

Em Freire (1980a, p. 69) encontramos a afirmação de que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” e se tratando de uma pesquisa com professoras que atuam com as crianças pequenas nos exige manter atentos ao diálogo e a escuta, de forma que possamos nos aproximar, por meio das professoras participantes da pesquisa, ainda mais das necessidades que o grupo de crianças requer.

Conforme afirmamos, nessa tese que tem como campo de estudos, as professoras de uma instituição que atende crianças da Educação Infantil é preciso que “as práticas do cotidiano [sejam] tomadas como direção e sentido da ação pedagógica” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 158), e que por meio de uma ação de escuta e de participação o trabalho pedagógico esteja “concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 158). Complementam os autores que o trabalho com as crianças pequenas se estabeleça por meio do “protagonismo das crianças em suas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações, com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e da pré-escola, que se referem às diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 27).

Carvalho e Fochi (2016, 2017), dentre outros autores que trabalham com as infâncias, apontam para a necessidade de garantir uma educação de qualidade reconhecendo e ressignificando o trabalho pedagógico incluindo o processo de formação. Sendo assim, o professor precisa de uma formação crítica capaz de promover reflexões acerca do trabalho realizado. Os autores enfatizam a necessidade do protagonismo das crianças e concordamos com eles, neste sentido ressaltando que se as professoras não se sentirem autoras dos seus

processos formativos, poderão ter dificuldades de reconhecer a necessidade do protagonismo das crianças.

Amplia Carvalho e Fochi (2016, p. 157) que

a produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade. Assim como na visão da criança, o conhecimento é inteiro, não é fragmentado e é construído em uma relação dialógica entre o homem e o mundo.

Assim, reiteramos a importância da pesquisa-ação no processo formativo das professoras, por possibilitar a autoria e transformação por meio da participação, da ação e de decisão acerca da sua formação.

Diante desse cenário, atrelado às questões que envolvem a pesquisa-ação e articuladas ao processo de formação continuada, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) chamam a atenção para o fato de que uma formação crítica necessita “reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo” (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 64). Conforme os autores demonstram, a formação, por meio da pesquisa-ação não está restrita a questões técnico-pedagógicas, mas deve ser vista de forma ampla contemplando as diferentes dimensões da vida em sociedade, conforme seus participantes forem solicitando. Os autores mencionam outras contribuições da pesquisa-ação para o processo de formação continuada.

1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 64-65).

Defendemos que a formação continuada promovida por meio da pesquisa-ação possa favorecer às professoras situações que reconheçam e possibilitem sua autoria no seu processo formativo contribuindo para que realizem seu trabalho pedagógico voltado às especificidades, no caso desta tese das professoras de crianças pequenas que apresentam necessidades peculiares que devem ser planejadas e organizadas. Conforme os autores citados anteriormente, também defendemos que a participação efetiva no seu processo formativo possibilitará às professoras, além de provocarem mudanças no seu ambiente de trabalho,

também vão contribuir para o fortalecimento da democracia e transformação social, na direção de uma sociedade mais justa e digna para todos.

O movimento da pesquisa-ação promove envolvimento e participação, pois é “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas” (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 64). A importância da autoria do professor, do seu envolvimento e de sua participação expressa-se como “investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Licínio Santos, 2013, p. 233). A autora ainda afirma que “as experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão” (Licínio Santos, 2013, p. 233).

Na perspectiva de envolvimento dos profissionais, ampliam ainda os autores que

[...] a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 64).

Neste horizonte, conforme já nos referimos anteriormente, não é possível pensar uma prática na educação infantil articulada com o protagonismo da criança caso a própria professora seja desprovida do direito de protagonizar/participar/escolher seu processo formativo. A participação dos profissionais oportuniza “o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho e deve começar pela reflexão de sua própria experiência” (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 66). Pensar a própria experiência exige tempo e, conforme, “uma das contradições mais curiosas do movimento do professor reflexivo é que, à medida que se consagrou a retórica sobre o professor reflexivo, aumentaram as exigências sobre o dia-a-dia do professor” (Nóvoa, 2004b, p. 10). Não faremos, nesta tese, a discussão do movimento referido pelo autor, mas queremos com ele destacar a importância do tempo para as professoras pensarem sobre suas experiências, isto reitera a importância delas participarem das decisões acerca das suas formações.

Nesta perspectiva, as professoras participantes da pesquisa, por meio de suas percepções e escolhas serão atendidas em suas necessidades formativas, seus anseios, contribuindo assim com o seu processo formativo, para sua autonomia e fortalecimento político, ou seja, como afirma Thiollent e Colette (2014, p. 210), “a pesquisa-ação se insere em práticas pedagógicas [...] na formação docente, com propósito emancipatório”. Além

disso, destacamos com base no mesmo autor que “o uso da pesquisa-ação em educação pressupõe clareza teórica e prática quanto à pedagogia a ser utilizada, recusando por princípio as técnicas que excluem todo tipo de dialogicidade” (Thiollent; Colette, 2014, p. 212).

Franco (2005, p. 486), corroborando as ideias propostas pela pesquisa-ação, afirma que

[...] a condição para ser pesquisa-ação crítica é um mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo.

A pesquisa-ação voltada à formação continuada das professoras conforme afirma Franco (2019, p. 361) apresenta-se com “as possibilidades [...] em contribuir para a profissionalização do professor, já que se trata de um procedimento que atua no coletivo dos profissionais” e que por meio deste coletivo favorecerá movimentos aos professores na condução “de suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor. [...] estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 50).

Neste contexto, é importante refletir com as professoras a necessidade do diálogo, da participação, implicando que elas também façam isso com as crianças e promovam uma pedagogia que acolha a participação das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017). E esse acolhimento “implica começar por descobrir essa criança [...] no seu cotidiano vivencial. [...] acarreta a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança [...] refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia a dia” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 118).

Amplia Sarmiento (2005)

[...] esta dimensão de educação para o desenvolvimento só pode fazer sentido se as populações escolares, mais do que público-alvo ou destinatários da acção educativa, forem concebidos como parceiros activos no seu próprio processo de emancipação. Isto vale por rejeitar o entendimento das comunidades educativas como comunidades-problema e a percepção das possibilidades e condições, frequentemente disjuntivas e divergentes, da participação dos alunos. A participação dos alunos adquire, deste modo, um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. Como dispositivo pedagógico, a participação dos alunos nas decisões pertinentes relativas à realização do acto educativo corporiza a orientação consagrada pela inspiração pragmática de formação cívica pela prática do desempenho democrático em contexto escolar (Sarmiento, 2005, p. 34).

O pensamento de Sarmento (2005), se refere principalmente à participação dos estudantes, mas ao mesmo tempo reitera que toda a comunidade deve participar do processo educativo. Além disso, chama a atenção de que os grupos tanto de estudantes como professores não devem ser vistos como problema, mas sim, como pessoas que são capazes de contribuir na construção do processo educativo, fazendo dele também um percurso de aprendizagem e fortalecimento da democracia.

Neste sentido, Diniz-Pereira (2014a) argumenta que “os professores envolvidos em pesquisas de suas próprias práticas parecem [...] adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os seus estudantes” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 51). Com isso, “é possível dizer que a pesquisa-ação está, sem sombra de dúvida, satisfazendo professores e os ajudando a fazer o que desejam fazer de uma maneira melhor” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 51). Oportuniza desta forma, refletir coletivamente sobre seu trabalho, explicitando suas contribuições, dúvidas, entre outros.

2.1 Formação continuada de professores: entre a racionalidade técnica e a perspectiva crítica

Quando pensamos no fazer diário que desenvolvemos em nossas instituições precisamos inicialmente refletir sobre as formas nas quais os processos de formação do docente, no caso desta tese, especificamente sobre a formação continuada de docentes, têm sido desenvolvidas para compreendermos a atuação desses docentes.

Defendemos, juntamente com diferentes autores, que a formação continuada de professores, deve “se articular com interesses e problemas das pessoas com quem se trabalha, isto é, terá de estar relacionada com o seu universo sociocultural, acontecendo num processo em que todas participam” (Cortesão, 2018, p. 172). Isso significa, entre outras questões, reconhecer que os sujeitos precisam ser compreendidos no contexto das suas relações sociais, políticas, econômicas, culturais (Pavan, 2018).

Oportunizar a participação dos professores em todas as etapas dos processos formativos, é um grande desafio. Segundo Diniz-Pereira (2002), precisamos romper com modelos formativos com os quais vivenciamos historicamente, que foram predominantes e ainda estão presentes nas instituições educativas. O autor se refere ao modelo denominado racionalidade técnica no qual o professor é visto como um especialista que coloca em prática as regras científicas e/ou pedagógicas para que possa durante sua prática utilizar tais conhecimentos (Diniz-Pereira, 2002).

Romper com esse modelo hegemônico, presente historicamente nas instituições, é um dos grandes desafios, sobretudo, quando defendemos juntamente com o autor, processos formativos alicerçados em um contexto de envolvimento e de participação dos sujeitos. Além disso que a racionalidade técnica, também nos impede de

[...] compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles (Oliveira, 2008, p. 70).

Neste sentido, Diniz-Pereira (2002, p. 9), corrobora Oliveira (2008), ao afirmar que “a prática não pode ser reduzida ao controle técnico [...] o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem”. Esta redução, historicamente, foi feita pela racionalidade técnica e esta racionalidade não reconhece que a atuação do professor exige dele um processo constante de (re)criação dos conhecimentos.

Para a compreensão dos processos de formação de professores de modo geral e de formação continuada em particular, recorreremos novamente a contribuição de Diniz-Pereira (2014b) que enfatiza que historicamente os modelos e paradigmas existentes de formação de professores que existiram e ainda permanecem tanto no Brasil quanto em outros países, são: “de um lado, aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro, aqueles baseados no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 34).

Em relação ao modelo da racionalidade técnica são “os modelos mais difundidos de formação de professores” e conhecido como “a epistemologia positivista da prática” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 35). Amplia o autor que as características que permeiam esse modelo “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 35).

O modelo da racionalidade técnica trata como “problemas técnicos” todo e qualquer problema pedagógico e elege de forma objetiva os procedimentos racionais para a resolução das problemáticas, e neste sentido, o professor é visto como o aplicador/

especialista que colocará em prática as regras científicas e pedagógicas. Desta forma, concordamos com autor de que o “desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 41).

Concordamos com o que apresenta Giroux (1997) referente aos modelos hegemônicos e conservadores de formação de professores quando afirma que os professores neste modelo são treinados

[...] eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político. Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que tem sobre seus estudantes (Giroux, 1997, p. 40).

O segundo modelo apresentado por Diniz-Pereira (2014b) são os modelos que surgiram como alternativas para realização da formação de professores a partir de um modelo da racionalidade prática em educação e que teve em Dewey “a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 37).

A visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica (Diniz-Pereira, 2014b, p. 37).

Neste modelo, o processo de formação docente “não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem, mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 37). Os critérios considerados, neste modelo, são baseados na experiência, na prática e os professores assumem uma posição central no currículo protagonizando escolhas baseadas nas demandas de situações vivenciadas na sua prática (Diniz-Pereira, 2014b). Nesse sentido, as

[...] discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola

(Diniz-Pereira, 2014b, p. 38).

O terceiro modelo de formação é o da racionalidade crítica de formação docente. Conforme Diniz-Pereira (2014b, p. 37), tanto a visão técnica quanto a visão prática são diferentes no que se referem à educação:

[...] de um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática.

Considerando ainda o que propõe Diniz (2014b), a respeito do modelo da racionalidade crítica, situamos que “a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 39). O que nos leva a compreender que não será “apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 39). O conhecimento produzido por meio do modelo de racionalidade crítica é que

[...] ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa **na e para** a educação (grifo meu) (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Neste sentido, reiteramos a articulação da pesquisa-ação trabalhada nesta tese, com a perspectiva crítica apresentada por Diniz-Pereira (2014b). Assim, em um modelo de formação crítico “o professor é visto como alguém que levanta um problema [...] concebem o professor como alguém que levanta problemas” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 39). Ressaltamos com o autor a especificidade da abordagem no levantamento de problemas nos diferentes modelos formativos tanto o técnico quanto o prático, nos quais possuem “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 40).

Ressaltamos que juntamente com autores como Diniz-Pereira (2002), Oliveira

(2008), Franco (2005), também nos afastamos da perspectiva formativa da racionalidade técnica e defendemos uma formação participativa, reflexiva, crítica, colaborativa, entre outros. Defendemos, neste sentido, o que Franco (2005) afirma, ou seja, que ao decidir trabalhar com pesquisa-ação, o pesquisador deve lembrar que a pesquisa e a ação devem estar atreladas para que atinjam a transformação da prática não esquecendo de que, tanto a direção quanto o sentido e a intencionalidade dessa transformação são centrais para caracterizar a abordagem da pesquisa-ação.

Com Franco (2005), acrescentamos que a condição da pesquisa-ação crítica é que ela ocorra na prática do grupo social em estudo, do qual elencamos as perspectivas potenciais, aquilo que está no oculto, no desconhecido.

Com isto estamos afirmando, juntamente com Nóvoa que entendemos que a formação deve brotar, ser construída com os professores, ou seja “a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (Nóvoa, 2012, p. 13). O autor nesse sentido, enfatiza a importância de um processo formativo que leve em consideração as experiências, os conhecimentos e os contextos específicos dos docentes, bem como a valorização e a participação dos professores na construção de seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, o autor deixa claro o reconhecimento de que os professores são atores centrais de suas trajetórias formativas, e que também são capazes de contribuir de maneira significativa para a transformação de suas práticas educativas.

Com base nos autores utilizados nesta tese, com destaque para, Diniz-Pereira (2002), Franco (2005), Oliveira (2008), Cortesão (2018), Pavan (2018), enfatizam que se rejeite qualquer forma de construir processos educativos que não sejam pautados em relações democráticas que respeitem a participação efetiva dos envolvidos e que todos tenham poder de decisão.

Defendemos, juntamente com os autores que os processos devem ser guiados por princípios voltados para um compromisso com reflexões e práticas que permitam que os objetivos da pesquisa-ação sejam alcançados de maneira significativa. Destacamos a necessidade dos professores nesse processo se tornarem co-pesquisadores de seus contextos formativos, para que possam reconhecer as suas contribuições na construção de conhecimentos e promover assim, uma educação continuada crítica e transformadora.

Finalizamos este item, pontuando que a pesquisa-ação necessita ser construída por meio da revisão constante de procedimentos, de escolhas, ou seja, ao longo do processo, sendo ajustadas e adequadas em conjunto com o grupo de docentes participantes da pesquisa.

2.2 A teoria crítica da educação e a formação continuada de professores

Em um contexto de lutas por uma educação que prioriza a escuta, o diálogo, a esperança, na busca de transformação social, Pavan (2018) afirma a importância do “processo que nos leva a esse redizer da necessidade da esperança como impulso para a construção de uma educação pública, justa, democrática, plural e multicultural” (Pavan, 2018, p. 1.440).

Freire (2021, p. 133) lembra-nos de que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Também evidencia que o sujeito que “se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2021, p. 133). O ensinar exige, como Freire aponta, saber escutar, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso” (Freire, 2021, p. 111). Abertos à escuta e ao diálogo, fortalecemos a esperança de um fazer pedagógico que atenda às realidades sociais dos sujeitos que ali habitam, que seja próximo de suas necessidades e que cumpra com a finalidade da educação de formar sujeitos críticos e autônomos.

Cortesão (2018, p. 166) chama a atenção de que não podemos viver o cotidiano sem problematizá-lo, sem refletir sobre e com ele:

Todos os que exercem uma atividade cotidiana no social, quer sejam ou não professores, todos mergulham em práticas que, geralmente, lhes permitem lidar em diversos contextos, com diferentes pessoas que, elas também, se confrontam com uma larga diversidade de problemas. Mas, por vezes, e apesar desta existência de múltiplas e diversificadas situações e problemas com que cada um se confronta, os acontecimentos que têm lugar no meio em que quotidianamente se movem tornaram-se tão familiares que as formas de as enfrentar que, frequentemente, se situam no quadro do senso comum, deixam de suscitar qualquer questionamento.

Lidar com diferentes práticas, com diferentes contextos culturais, sociais, de aprendizagens, além de uma diversidade de desafios, exige do professor refletir criticamente, que significa não secundarizar as diferentes dimensões da vida em sociedade. É entender que a educação está inserida em uma rede complexa de relações sociais, econômicas, culturais, entre outros.

Ao mergulhar em suas práticas, em seus contextos e nas diversas e múltiplas situações existentes nos cotidianos escolares “verifica-se que, frequentemente, se atua, desenvolvendo uma prática cujo significado, cujos efeitos reais são, por vezes, mais ou menos ignorados, mas que também podem ser questionados ou até valorizados” (Cortesão, 2018, p.

167).

Questionar a atuação docente e a formação continuada por meio da teoria e da reflexão crítica é de suma importância no contexto atual. Parafraseando Santos (1999, p. 197), quando afirma que vivemos “num mundo onde há tanto para criticar” podemos dizer que há tanto para criticar na educação e na formação continuada.

A teoria crítica é promissora pois, por meio dela entendemos que a educação e a formação continuada não se resumem ao que elas são, elas incluem o que podem se tornar “a análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 1999, p. 197).

Assim, ainda de acordo com o autor, as inquietações diante dos problemas que surgem são suficientes “para nos obrigar a interrogarmo-nos criticamente sobre a natureza e a qualidade moral da nossa sociedade e a buscarmos alternativas teoricamente fundadas nas respostas que dermos a tais interrogações” (Santos, 1999, p. 197). Segundo nossa argumentação, ao recorrermos à pesquisa-ação articulada com a teoria crítica, as alternativas podem ser encontradas coletivamente e, em função disso, terão mais possibilidades de responderem às interrogações e de produzirem transformações nas escolas – transformações alimentadas “por uma paixão pela justiça social, a igualdade econômica, os direitos humanos, o meio ambiente sustentável, uma educação [...] digna” (Apple, 2013, p. 51).

Com relação à educação infantil, isto se traduz no direito a uma educação que ouça a criança, que respeite, que valorize suas atividades, e apoiados em Sarmiento (2005, p. 35) quando afirma:

A participação dos alunos estabelece-se como necessidade simbólica pela exigência da mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço escolar como espaço dialógico, no atendimento da diversidade de linguagens e de formas, modos e estilos de expressão. A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças fôr considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na acção didáctica para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do acto educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exacta medida em que se exprime. Sendo assim, a participação das crianças na escola – para além de um direito juridicamente consagrado, designadamente pelo artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança – constitui a condição organizacional da interculturalidade.

O autor salienta a necessidade da prática se constituir considerando a participação

das crianças neste processo e, conforme apontam Carvalho e Fochi (2017, p. 16), nas quais professores e professoras da Educação Infantil considerem “a vida cotidiana catalizadora das experiências de aprendizagem das crianças”.

Santos (1999), Sarmiento (2005), Apple (2013), Freire (2021), Carvalho e Fochi (2017), Pavan (2018) e Cortesão (2018), entre outros, expressam o significado e a importância da apropriação crítica da realidade pelo professor. Neste sentido, reiteramos a importância da pesquisa-ação no processo de formação continuada, como forma de fortalecimento da perspectiva crítica e emancipatória.

Alguns aspectos da formação estão associados à pesquisa-ação como possibilidade de ser realizada em uma perspectiva crítica-colaborativa e emancipadora. Vivenciamos como já explanado anteriormente, diferentes possibilidades com a formação de professores e muitas delas sendo ofertadas em uma lógica comumente encontrada nas instituições, recorrentemente apresentada aos professores pela equipe pedagógica, sem que haja qualquer tipo de consulta prévia acerca dos possíveis temas a serem trabalhados. Portanto, sem a escuta, sem a participação, muitas vezes distanciada dos interesses dos professores. Neste sentido é importante o que pontua Cury (2014, p. 1.060), ao afirmar que “uma formação continuada que fuja dos cursos pontuais ainda é um horizonte distante” (Cury, 2014, p. 1.060).

Por meio desta prática, passamos muitos anos executando programas de formação continuada de professores partindo do que pensava um pequeno grupo de especialistas ou, algumas vezes, o que pensava alguém individualmente. Acreditávamos que era um tipo de formação adequada, e conforme já dito anteriormente, após leituras e questionamentos sobre o processo de educação continuada, essa tese tem como objetivo construir outro caminho de formação continuada.

Uma mudança na formação, uma nova perspectiva, pensar e construir programas de formação pensados para atender aos anseios dos professores fizeram com que repensássemos toda uma lógica que por anos executávamos, por acreditar estar acertando. Para desconstruir esse pensamento foi preciso percorrer outras leituras, outras possibilidades, fazer outras reflexões, construir outros olhares. Neste sentido, destaco entre outros “as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje” (Candau, 2014, p. 34), são elementos de discussão que podem fazer parte das formações.

Nesta perspectiva amplia a autora:

É neste horizonte de preocupações que nos situamos. Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural (Candau, 2014, p. 34).

Afirmar que o professor é um agente sociocultural é compreendê-lo como alguém que está imerso e comprometido com o contexto escolar. Portanto, inseri-lo como autor no processo da formação continuada é possibilitar que a escola seja reinventada pelos próprios professores. E desta forma

[...] supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana (Candau, 2014, p. 41).

Apesar das afirmações de Candau (2014) terem quase uma década, ainda faz sentido o que ela nos aponta, pois conforme estamos refletindo ao longo desta tese, ainda encontramos inúmeras razões tanto para “reinventar a escola” como o “ofício de professor”, incluindo seu processo de formação continuada.

Nas palavras de Nóvoa, em entrevista a Licínio Santos (2013, p. 230), “a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional” em uma lógica, é primordial que se tenha como foco central “uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (Licínio Santos, 2013, p. 230).

A metodologia que utilizamos na tese vem ao encontro da necessidade do reconhecimento da centralidade do professor em seu processo de formação continuada, assim, a pesquisa-ação, promove uma reflexão sobre a importância da autoria do professor na escolha, no envolvimento e na participação do seu processo de formação continuada.

Giroux (1997, p. 161) afirma que “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. O autor acrescenta:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independentemente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é

crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (Giroux, 1997, p. 161).

O autor reafirma ainda a importância da responsabilidade do professor no seu processo formativo:

[...] os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (Giroux, 1997, p. 161).

Reforça esta concepção Licínio Santos (2013, p. 233) ao afirmar que “uma formação que favoreça a troca de saberes e um permanente diálogo certamente levarão ao crescimento e a reflexão dos professores [...] que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho” (Licínio Santos, 2013, p. 233). Outro elemento ressaltado por Licínio Santos (2013) é a importância atribuída ao diálogo no processo formativo do professor, com destaque para o reconhecimento da (re)construção e apropriação dos conhecimentos produzidos no âmbito da sua atuação na escola, “através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir” (Licínio Santos, 2013, p. 233).

É na escola que a experiência do professor se constrói de forma inter-relacional, coletiva, dialógica e é por meio dela que vamos nos constituindo em nossa profissão, como apresenta Franco (2019, p. 359):

[...] quando a pesquisa-ação é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção coletiva de conhecimentos.

Na educação, na perspectiva dos teóricos críticos da educação, a primazia é o trabalho coletivo, participativo, sobretudo, baseado na reflexão e diálogo com vistas às práticas libertadoras e emancipatórias. É nesse sentido que a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade: “a pesquisa-ação é uma pesquisa de carácter social e formativo, associada a uma estratégia de intervenção/formação e que evolui durante o processo, atendendo à

dinâmica do contexto social em que se insere” (Franco, 2019, p. 363). Essa formação deverá constituir-se no processo, inserindo “todos os participantes considerados coautores do conhecimento que se produz durante a pesquisa” (Franco, 2019, p. 363).

Nesta perspectiva, os sujeitos envolvidos no processo se tornam protagonistas à medida que se reúnem para discutir problemas, ampliando diálogos e problematizando questões que podem gerar construção de conhecimentos. Assim, como afirma Freire que é na “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2001, p. 67).

Podemos reafirmar com os autores utilizados nesta tese, com destaque para Freire (1980), Licínio Santos (2013), Candau (2014), Franco (2019), que a pesquisa-ação, contribui para um processo formativo que potencializa a participação dos professores, impulsionando as transformações da educação de modo geral e da formação docente continuada, em particular. Amplia Franco (2019, p. 363):

A pesquisa terá necessariamente objetivos formativos e poderá estar focada em diferentes perspectivas: a compreensão das práticas; a conscientização dos lugares ocupados na prática; a resolução de problemas que são considerados pelos participantes como obstrutores da prática; a transformação das condições sociais das práticas na direção proposta pelo coletivo.

Salientamos juntamente com a autora que enfatiza a importância de uma formação que não apenas envolva os professores de maneira ativa e colaborativa, mas que possa a partir deste envolvimento promover uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas e sobre seus contextos de atuação. Desta forma, acreditamos que, por meio da pesquisa-ação, ao incorporar e/ou repensar aspectos teóricos, pedagógicos, metodológicos, um ambiente de aprendizado coletivo é criado possibilitando que as professoras se reconheçam como agentes de mudança dentro de suas instituições escolares.

Entendemos então a importância de se escolherem os temas e formas do processo formativo para que a pesquisa-ação possa ser desenvolvida de forma “flexível [e] ajustar-se progressivamente às demandas do processo e trabalhar na esfera da imponderabilidade” (Franco, 2019, p. 363). A autora sinaliza que a formação “não pode ser prevista de começo ao fim; no entanto, e isso é muito importante, deve começar com uma questão-problema, que seja uma questão coletiva” (Franco, 2019, p. 363). Esse processo de se ajustar às demandas do processo apresentado por Franco (2019) responde às necessidades específicas dos participantes permitindo que o processo formativo seja relevante e consiga promover por

meio da pesquisa-ação um envolvimento colaborativo das professoras, direcionando olhares para abordar questões importantes e relevantes que em outros momentos não puderam ser pensados ou refletidos pelo grupo.

Neste sentido, a pesquisa-ação não só facilita a transformação da teoria e da prática docente, mas se aproxima e conseqüentemente fortalece o sentido de um propósito compartilhado no qual acreditamos ser importante na formação de professores. Por isso, o processo de formação continuada, por meio da pesquisa-ação que desenvolvemos optou por fazer rodas de conversas, no final de todos os encontros, compreendendo que a questão-problema das professoras é dinâmica, podendo mudar de um encontro para o outro.

Outra questão importante é o aspecto pedagógico da pesquisa-ação, conforme já mencionamos por meio do pesquisador no processo deste tipo de pesquisa, pois o mesmo tem o compromisso de impulsionar o processo formativo e, ao mesmo tempo, possibilitar que o coletivo de professores perceba/reconheça suas condições de pesquisar e continuar pesquisando após o término desta investigação. Ou seja, uma pesquisa-ação crítica e colaborativa possibilita um processo de emancipação, de autonomia dos participantes. “O pesquisador precisa produzir com o grupo uma reflexão permanente e considero que a reflexão contínua é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Refletindo e participando coletivamente, abre-se o espaço para se formarem sujeitos pesquisadores” (Franco, 2019, p. 363). A autora apresenta a importância da reflexão no processo da pesquisa-ação, o que significa que a pesquisadora, ao promover essa ação com o grupo, enriquece a investigação, transformando o próprio processo de formação. Nesse movimento de refletir e de participar conjuntamente com seus pares, a escola também se abre para a formação de sujeitos pesquisadores, tornando-os indivíduos envolvidos e potencializados para a construção de novos conhecimentos. Dentro do processo oportunizado por meio da pesquisa-ação se estabelece um movimento colaborativo e reflexivo que promove junto com as professoras a possibilidade de construção de alternativas para os desafios encontrados no seu cotidiano na escola e mais ainda, que percebam que aprender conjuntamente, por meio da pesquisa-ação as fortalece tornando-se uma prática educativa mais consciente e alinhada com os princípios de emancipação.

Ampliando esta reflexão, Fischman e Diaz (2013, p. 19) sinalizam que ao “perceber o ato de ensinar como uma atividade que envolve compromisso é mais uma orientação do que um estado final do ser e [...] um compromisso precede [...] se desenvolve, com conscientização”. Talvez, conforme nos alerta Barreto (2010), fazer atualmente um trabalho amparado na pesquisa-ação, seja mais necessário que em outras épocas. Conforme

ela afirma “nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais. Entre as novas incumbências [...] criar condições que o habilitem para o diálogo” (Barreto, 2010, p. 441). Complementamos, conforme já nos referimos anteriormente, afirmando que a formação precisa habilitar para um diálogo que, dentre outros, fortaleça a emancipação e autonomia dos professores.

Apesar de já termos discutido em diferentes momentos do texto da tese sobre a autonomia e emancipação das professoras, entendemos que é importante enfatizarmos nossa compreensão destes termos. Neste sentido, lembramos que autonomia está articulada com a compreensão freireana do termo, em que o autor ressalta que autonomia é libertar-se dos determinismos, é ser capaz de decidir. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 2021, p. 120). Por isso, nossa proposta de uma formação continuada por meio da pesquisa-ação, fortalece a autonomia das professoras, contribui no exercício/compromisso da decisão, pois, segundo o autor, esta autonomia “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2021, p. 121).

A autonomia, portanto, não tem a ver com a ação desvinculada do coletivo, segundo o autor ela não é imposição, mas sim um exercício diário e democrático, ou seja, coletivo. Nesta perspectiva, destacamos o significado de emancipação nesta tese, que também está articulada com o pensamento freireano, ou seja, para o autor emancipação é a reconstrução da própria humanização, conforme Freire (2001).

Assim, emancipação está estreitamente articulada com a ideia de autonomia, pois ambas pressupõem condições de decisão, de liberdade, sobretudo, libertar-se de condições opressoras que impedem o processo de humanização das pessoas. Condições que oprimem as pessoas, produzem processos educativos opressores, portanto, nossa proposta vem de encontro a estas condições, por isso, a participação, a decisão são primordiais na pesquisa-ação.

Além disso, as condições de autonomia dos professores são necessárias à medida que, entre outros, precisam “fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles” (Barreto, 2010, p. 442). Certamente para que isto ocorra, a própria formação dos professores precisa ser significativa. Assim, a autora sugere três questões sobre o compromisso social da escola e que implica a formação dos professores.

Em primeiro lugar, a possibilidade de a escola descortinar às crianças e adolescentes um mundo-outro, que nos confronta com o desconhecido pelo ensino das ciências, da literatura, da história, das artes, da computação, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz abertos aos outros e a nós mesmos. Ela pode nos ajudar a estabelecer uma relação mais livre com o conhecimento acumulado, em que ele não seja apresentado simplesmente como um conhecimento acabado. Ela pode se constituir no mesmo lugar em que esse conhecimento tenha condição de ser reescrito. Em segundo lugar, a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão, a possibilidade da dúvida. Em meio às tensões provocadas pelas aceleradas mudanças contemporâneas, ela pode criar um contexto em que seja possível “repousar no outro”, em um saber que outro nos oferece, numa herança acumulada, um espaço em que é permitido errar e voltar atrás, tentar de novo sem maiores consequências. Em terceiro lugar, a escola deve nos dar oportunidade de decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua velocidade de renovação. Ela pode propiciar o contato com as disciplinas cujos modos de abordagem nos auxiliam a construir alguma ordem, algum sentido para as coisas. Mas é também importante que ela se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa (Barreto, 2010, p. 442).

O descortinar um “mundo outro”, é também o que a discussão apresentada por Barreto (2010) Candau (2014), Cortesão (2018), entre outros, propõe. Parafraseando a autora podemos dizer que queremos uma “formação outra”, que possibilite refletir criticamente, rompendo a lógica que não nos permite ter tempo para o repensar, aprender, reaprender, reorganizar, etc. Pensar uma educação coletivamente exige “paciência”, “lentidão”, ela pertence a uma dinâmica diferente da sociedade atual. Defendemos, juntamente com Barreto (2010), a possibilidade de “repousar no outro”, uma escola que propicie ser um lugar que construa o “nós”. É relevante refletirmos que a formação continuada seja efetivamente um processo que rompa com ações pontuais reducionistas, atomizados do processo formativo em eventos rápidos, muitas vezes descontextualizados, superficiais que poucas contribuições trazem aos professores.

É necessário pensarmos caminhos possíveis de serem realizados coletivamente para que possamos criar contextos formativos, e mais ainda é de suma importância que estes contextos formativos sejam mais colaborativos o que implica desenvolver nos ambientes escolares possibilidades e estratégias nas quais o envolvimento dos professores aconteça. A formação continuada, desta forma, se apresenta promovendo a participação e permitindo que professores e professoras possam compartilhar experiências, discutir seus desafios e trabalhar conjuntamente na construção de processos formativos para que a escola possa “oferecer condições para a participação de todos os envolvidos de maneira colaborativa e solidária [...] e garantir aos indivíduos a integração no ambiente educativo e o sentimento de pertencimento a ele” (Pereira, Rebolo, 2017, p. 99).

Podemos afirmar juntamente com os autores Barreto (2010), Fischman e Diaz (2013), Pereira e Rebolo (2017), Franco (2019), que uma pesquisa que reconhece e fortalece a autoria dos professores, por meio da participação efetiva dos mesmos, contribui para um processo de formação continuada que possibilite a crítica e a emancipação do coletivo. Formação esta, almejada na proposição e desenvolvimento desta tese.

Esse modelo contribui para um processo de formação continuada que possibilite a crítica e a emancipação do coletivo. Formação esta, almejada na proposição e desenvolvimento desta tese.

2.3 Os processos de formação: a construção da autoria do professor

Os estudos, discussões e leituras realizadas possibilitou-nos em um primeiro momento percebermos uma ampliação acerca do papel da escola, dos professores e da comunidade escolar como um todo Casagrande e Cainelli (2015, p. 165), explicam:

Do ponto de vista do pertencimento, poderíamos dizer que a sociedade moderna, nos moldes da cultura ocidental, transferiu para a escola e para os profissionais que nela atuam fundamentalmente aos professores, responsabilidades que antes eram conferidas a outras esferas institucionais reguladoras sugerindo uma ressignificação do papel dessa instituição para a formação do sujeito.

Os autores mostram que a escola precisa ser ressignificada, neste sentido lembramos Candau (2014), que conforme já citamos, lembra que devemos reinventar a escola. O que Casagrande e Cainelli (2015) chamam a atenção é de que pensar a escola distante da dinâmica da sociedade atual, é produzir um espaço-tempo que perde o significado para quem a frequenta, Neste sentido, enfatizamos que a formação continuada dos professores, também precisa ser ressignificada, ou reinventada, conforme já dissemos anteriormente nesta tese. Reconhecemos que é na escola, na ação pedagógica, pelos encontros e desafios que este espaço-tempo nos possibilita que vamos elaborando e reelaborando, construindo e reconstruindo nossa formação continuada. Isto ocorre, sobretudo, em razão de termos que ressignificar papéis, atender e acolher as mudanças e necessidades que acontecem no contexto escolar. Nóvoa (2017, p. 1.123) afirma que “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. Sinaliza ainda que

[...] em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como

construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 6).

Autores como Giroux (1997), Nóvoa (2014a, 2019), entre outros enfatizam que para nos tornar professores precisamos ser levados a refletir com e no coletivo pois, segundo eles, não é possível que se aprenda a profissão docente sozinho. Ou ainda, conforme aponta Nóvoa (2019), não é possível aprender a profissão de professor “sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Ao considerar, com Casagrande, Cainelli (2015, p. 177-178) que nos chamam a atenção da necessidade de “permitir” aos professores o direito (que nunca poderia ter sido retirado) de elaborar, de escolher e assim tomar decisões sobre seus trabalhos e suas formações, as autoras pontuam:

As escolas são feitas de humanos, e como tal passíveis de ações nem sempre previsíveis, nem sempre solucionáveis no curto prazo. A necessidade maior em qualquer tempo é a de comprometimento profissional: pessoas dispostas a estudarem sempre (não existe profissional pronto em nenhuma área de atuação), um debruçar mais apurado e demorado sobre o planejamento, a ação pedagógica, que inclua a participação ativa nos movimentos de defesa da profissão. Reconhecer-se profissionalmente na atividade em que desenvolve, reside, a nosso ver, um dos maiores desafios neste segmento (Casagrande; Cainelli, 2015, p. 177-178).

O reconhecimento e o compromisso são fundamentais para que possamos enfrentar as complexidades bem como as incertezas que estão presentes no ambiente escolar, além disso, a participação de todos os envolvidos nos movimentos de defesa da profissão fortalece a identidade dos professores, contribuindo para uma valorização de sua carreira docente.

Quando as autoras apontam a necessidade de que os professores se reconheçam profissionalmente, exige que pensemos na ruptura de todo e qualquer tipo de tentativa de proletarização do trabalho docente. Conforme Contreras (2002, p. 35), significa para o professor “perda de controle sobre seu próprio trabalho”. Sabemos que é preciso que haja comprometimento profissional em todas as profissões pois “toda profissão requer empenho, vontade, sentido e reconhecimento por parte dos que nela atuam” (Casagrande; Cainelli, 2015, p. 178). Complementam ainda que “essa profissão se define a partir de inter-relações e de cooperação [...] o reconhecimento do ser profissional é determinante para que se obtenha resultados significativos” (Casagrande; Cainelli, 2015, p. 178).

É preciso que os processos de formação continuada caminhem na direção de possibilidades que promovam, por meio da participação efetiva dos professores a reflexão, a

crítica e o comprometimento em relação à sua profissão.

Neste sentido, em relação à formação de professores Diniz-Pereira (2014b, p. 50) afirma que “é possível imaginar comunidades de educadores-pesquisadores [...] lutando por melhores condições de trabalho e qualificação profissional, bem como tentando criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores” (Diniz-Pereira, 2014b, p. 50). O autor percebe a importância de criarmos nos interiores de nossas instituições modelos colaborativos e críticos de formação de professores que oportunizam a participação dos docentes e não simplesmente feita para os docentes, mas com e pelos docentes.

Complementa ainda o autor que em relação a esse envolvimento e participação, que denominamos neste item de autoria “geralmente, argumenta-se que os professores se tornarão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações de suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 50).

Neste sentido é que a nossa tese optou por uma pesquisa-ação, pois de acordo com o autor a participação dos professores em processos investigativos contribuem para a melhoria de suas práticas.

Especificamente, em relação às professoras da Educação Infantil, destacamos a importância do envolvimento das mesmas na pesquisa, para (re)pensar suas teorias e práticas pedagógicas pois é preciso que professores e professoras que atuam na Educação Infantil compreendam que “as aprendizagens das crianças não ocorrem de forma linear, determinadas em estágios progressivos e previsíveis, mas, pelo contrário, são construídas por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções” (Rinaldi; 2012, p. 30).

Nessa lógica, e atendendo às especificidades do trabalho com a criança pequena podemos afirmar o que Nóvoa (2017) pontua referente à formação de professores nas quais devem ser criadas “as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1.128). Finaliza pontuando que uma boa formação de professores não será possível:

[...] se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. [...] também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida [...] ao domínio das disciplinas [...] e das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1.131).

No contexto da Escola de Educação Infantil, a formação continuada de professoras precisa ser fortalecida e reorganizada favorecendo o envolvimento e a participação propiciando condições para que o trabalho pedagógico ocorra e que sejam baseados nas reflexões teóricas, metodológicas e das experiências com as crianças e nas escolhas centradas nas necessidades apontadas pelas professoras.

Assim, falamos sobre a importância do papel da escola em um espaço nos quais as vivências com diferentes conhecimentos, diferentes tipos de aprendizagem acontecem e em razão de tantas mudanças e de exigências que a sociedade contemporânea nos apresenta é notório e necessário realinharmos, reorganizarmos os processos de formação continuada de professores, no caso específico desta tese, na formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Compreendemos neste sentido, que a pesquisa-ação não só facilita a transformação da teoria e da prática docente, mas se aproxima e conseqüentemente fortalece o sentido de um propósito partilhado, que consideramos essencial na formação de professores. Essa prática não apenas enriquece o diálogo, mas também possibilita um espaço de reflexão coletiva no qual as professoras podem expressar suas preocupações e desafios.

CAPÍTULO III – A PESQUISA-AÇÃO COMO ACONTECIMENTO³

Segundo o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa a palavra acontecimento significa “aquilo que acontece, fato, ocorrência, se torna real, verdadeiro; evento” (Michaelis, s/d). Desta forma, entendemos que o acontecimento é algo que é experimentado, é o ato de algo se tornar presente e isso implica uma ação que deixa de ser uma possibilidade e passa a existir de fato sobre a natureza do acontecimento, ressaltando que um fato ou ocorrência se torna real e verdadeiro quando é experimentado.

A pesquisa-ação como acontecimento encontra um terreno fértil para que seja possível potencializar nas escolas de educação infantil possibilidades formativas capazes de promover a autoria do professor que se torna capaz de aproveitar as oportunidades de novos aprendizados e assim “tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas” (Geraldi, 2015, p. 97). Nesse contexto, é preciso traçar uma nova relação com o conhecimento produzido e sistematizado e assim, conforme aponta o autor “a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula, como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (Geraldi, 2015, p. 100).

Geraldi (2015) ao rejeitar a "fixidez mórbida do passado", nos convida a refletir sobre como nos apegamos a métodos e abordagens que já não atendem às necessidades dos estudantes ou ao contexto atual. Essa perspectiva nos leva a considerar a necessidade de

³ Parafrazeando Geraldi (2010), autor de um livro intitulado *A aula como acontecimento*.

articular o processo educativo com a vida dos estudantes, no caso desta tese das crianças, dando mais significado as nossas práticas pedagógicas. Desta forma, a aula torna-se um espaço de criação, no qual professores e estudantes podem explorar novas ideias e possibilidades de aprendizagem e nesse movimento, tanto a aula como a pesquisa-ação tornam-se um acontecimento, um momento comemorado pela sua potencialidade de mudança, promovendo uma educação mais significativa.

Nesse sentido, tomar a aula como acontecimento ou como afirmam Faria, Batista e Siller (2022) como produção de conhecimentos é vista como “uma abertura para formação” que exige dos professores e professoras “[...] expor-se ao trabalho intelectual e à experiência do pensamento, habitar a linguagem, a fim de pensar o que ainda não foi pensado e dizer o que ainda não foi dito” (Faria, Batista e Siller, 2022, p.22). Os autores nos fazem um convite para viver e sentir e nos desafiam a vivenciar e explorar novas formas e ideias exigindo um envolvimento com a linguagem e com o pensamento crítico. Esse movimento é essencial para avançar na compreensão do mundo e para inovar em termos de ideias e de práticas. Conforme Cunha (2006), compreendemos inovação como um processo de ruptura em relação ao que tradicionalmente acontece e é aceito, é algo que vai além de “rearranjos de métodos ou abordagens. Pressupõe assumir um conceito de conhecimento que rupture com a perspectiva dominante” (Cunha, 2006, p.359). Exige uma atuação que rompa com uma prática alienada e domesticadora, conforme já nos referimos anteriormente nesta tese e efetivamente promova a possibilidade de “dizer o que ainda não foi dito” (Faria, Batista e Siller, 2022, p.22).

Destacam ainda que “[...] as exigências para uma prática docente emancipadora são as mesmas para que a formação das/os discentes seja também emancipadora, portanto, a aula como produção de conhecimentos é potencialmente um espaço para emancipação humana” (Faria, Batista e Siller, 2022, p.23). Reafirmamos juntamente com os autores a perspectiva desta tese que implica um processo de formação continuada voltado não apenas aos aspectos técnicos e metodológicos, mas principalmente em sua possibilidade de promover processos de formação crítica e reflexiva.

Os encontros, durante a pesquisa, foram sendo desenhados, esculpidos, preparados e organizados principalmente baseados nas percepções das professoras e nas necessidades formativas. Neste sentido, sentimos a necessidade de cartografar nossos encontros. Isto significa dizer que, a cartografia nos ajuda a ampliar os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, oferecendo uma visão mais abrangente e inclusiva da realidade.

Assim, a cartografia como um complemento a nossa estratégia metodológica “[...] insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados

finais e que multiplicam as possibilidades ao invés de restringi-las (Oliveira; Mossi, 2014, p.191). Dessa forma, os encontros formativos propostos pela pesquisa-ação são vistos como processos criativos e colaborativos. Neste sentido, a cartografia nos fornece sua contribuição, porque é capaz de criar “[...] inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o pesquisador encontra, desdobrando-se por esferas e caminhos que oferecem material para a produção de sentidos e composições diversos” (Oliveira; Mossi, 2014, p.197), mais do que dizer do significado da cartografia, é fundamental que ela se expresse em nossa análise.

Assim, essa tese se apresenta como uma possibilidade formativa realizada a partir da autoria, do envolvimento e da participação das professoras da escola de forma a transformar a pesquisa-ação em um acontecimento que redireciona e enriquece o percurso da trajetória formativa.

3.1 O acontecimento inicial: percepções, escolhas e primeiros encontros

O primeiro encontro com as professoras participantes da pesquisa-ação aconteceu, em julho de 2022, no espaço da escola. Destacamos que historicamente para realização das formações continuadas são utilizadas pela escola, datas que constam em calendário escolar. Nas formações estão previstos momentos para a realização de processos formativos com os profissionais da instituição. Nesse sentido, aproveitamos, com a devida autorização da Secretaria de Educação, a utilizar a data do mês de julho para expor nossa proposta.

Como já dito anteriormente, no início do capítulo I da tese, em que tratei de forma mais específica dos encontros que materializaram a pesquisa-ação junto às professoras, tomei a decisão de escrever ora na primeira pessoa do singular ora na terceira do plural para que os relatos e a análise dos encontros pudessem explicitar os momentos coletivos, assim como os momentos mais individualizados da pesquisadora.

Um dos primeiros passos a ser feito na escola, em que aconteceu a pesquisa, foi apresentar ao grupo de professoras da escola a proposta para realizar uma pesquisa-ação na instituição. Em razão de, na época, eu exercer a função de diretora da instituição tomei o cuidado para explicitar ao grupo de professoras como o processo de pesquisa-ação poderia ser organizado e as possíveis implicações no processo formativo. Estaríamos a partir daquele momento assumindo enquanto equipe um processo formativo diferente do que estávamos acostumados a fazer.

Para explicar como seriam construídos os passos, caso o grupo de professoras

concordasse com a proposta da pesquisa-ação na escola apoiiei-me em Franco (2019, p. 365) que sinaliza, entre outros, que

[...] há necessidade de que o pesquisador saiba um pouco da origem desse grupo; da estabilidade ou não de seus componentes; da expectativa institucional e é fundamental que o pesquisador tenha alguma forma de autonomia para trabalhar e poder explicitar ao grupo, o papel que ali ocupa.

A autora destaca um aspecto importante relacionado ao conhecimento e a autonomia no trabalho do pesquisador, e para tal sugere que, para realizar uma pesquisa, o pesquisador deva ter um entendimento prévio sobre a origem bem como a composição do grupo com o qual está trabalhando. Compreendemos que esse aspecto seja fundamental para que o pesquisador possa se situar dentro do grupo, compreendendo tanto suas dinâmicas internas quanto as forças externas que o influenciam. Nesse sentido, acreditamos ser necessário para estabelecer no início do trabalho uma relação de confiança entre a pesquisadora e as professoras.

Ao mesmo tempo que conhecer o grupo e de saber que seria um campo potente para realizar a pesquisa, a preocupação, por eu naquele momento desempenhar a função de diretora da instituição, trouxe-me alguns pontos que foram apresentados ao grupo de professoras. Era preciso que o grupo pudesse me enxergar como pesquisadora que estava naquele momento solicitando a contribuição para construirmos outras possibilidades, e então podermos repensar juntamente a formação continuada que até então era realizada na escola. Um aquecimento coletivo⁴ como sugere Franco (2019) e na escola juntamente com as professoras oportunizamos um ambiente de colaboração e de confiança entre elas, facilitando a integração do grupo e preparando-as por meio de orientações e explicações sobre o passo a passo da pesquisa, e a forma que ela estaria se constituindo. Assim, o aquecimento e envolvimento do grupo foi realizado e de forma breve explanei quais as possibilidades da pesquisa e o que poderíamos fazer com aquele grupo. Essa abordagem inicial, criou um ambiente receptivo e propício para a introdução dos objetivos da pesquisa. Ao apresentar às professoras uma justificativa para a realização de uma pesquisa-ação, trouxemos a importância do processo de formação continuada, mas sobretudo destacamos a natureza colaborativa e crítica da pesquisa.

⁴ Segundo Franco (2019, p.365) “[...] “aquecimento coletivo” que antecede o trabalho de pesquisa propriamente dito. Muitas estratégias podem ser pensadas; há necessidade de que o pesquisador saiba um pouco da origem desse grupo; da estabilidade ou não de seus componentes; da expectativa institucional e é fundamental que o pesquisador tenha alguma forma de autonomia para trabalhar e poder explicitar claramente ao grupo, o papel que ali ocupa.”

A participação ativa dos professores foi fundamental para a pesquisa-ação, uma vez que ela se baseia no envolvimento direto dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas. Essa introdução cuidadosa, portanto, garantiu que as professoras compreendessem o papel transformador que podem desempenhar ao se envolverem nesse processo de investigação e reflexão contínua sobre suas práticas.

Após esse momento sugerido por Franco (2019) passei a apresentar às professoras a justificativa em realizar uma pesquisa-ação com o processo de formação continuada e que se constituiria necessariamente por meio da participação e do envolvimento delas em uma tarefa colaborativa e crítica.

Não foi uma tarefa fácil desatrelar o papel de diretora com o de pesquisadora, desta forma, precisei em alguns momentos refletir sobre o papel da pesquisadora, assim como sobre como seria minha postura, foi necessário, em diversos momentos, refletir sobre a postura a ser adotada enquanto pesquisadora, considerando como me apresentar e interagir com as professoras para que esses dois papéis ficassem bem definidos, tanto para elas quanto, sobretudo, para mim.

A proposta era que as professoras se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Estabelecemos diálogos regulares, onde cada uma pudesse contribuir com suas perspectivas, levando a um enriquecimento mútuo. Esse compartilhamento não só ajudou no desenvolvimento do processo de formação, mas também no fortalecimento das relações entre as professoras, criando um clima de colaboração e confiança.

“Fora” do contexto da pesquisa, ocorreram mudanças significativas no dia a dia da escola isso porque as professoras começaram a adotar uma postura mais proativa em relação à sua formação continuada, demonstrando maior interesse em participar da investigação e em experimentar novas possibilidades formativas. O ambiente escolar se tornou mais dinâmico, com um intercâmbio constante de ideias e de práticas. Essa transformação contribuiu para uma cultura de aprendizado contínuo, beneficiando não apenas as professoras, mas também as crianças, que passaram a ser mais contempladas em suas necessidades e interesses. Assim, o processo de pesquisa-ação se revelou uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento profissional e transformar suas práxis.

Compreender a cartografia como “possibilidade para mirar o(s) objeto(s) investigativo(s) como campo aberto, não se condiciona a uma definição atemporal ou a um arsenal de instrumentos fixos” (Oliveira; Mossi, 2014, p.197). Assim, enquanto pesquisadora, atento-me a todos os atravessamentos presentes no processo da pesquisa-ação,

entendendo que ela é dinâmica e contextual.

O processo da pesquisa, exigiu um aprofundamento teórico e busquei, por meio das leituras dos autores que tratam da pesquisa-ação, delinear de maneira mais detalhada como as ações poderiam ser realizadas na escola. Esse embasamento foi fundamental para estruturar o processo investigativo, permitindo que eu pudesse conduzir as atividades de forma consciente e sobretudo alinhada com os princípios da pesquisa-ação, compreendendo os limites e as necessidades tanto da pesquisa quanto das professoras participantes envolvidas.

Por essa razão, desde o início das leituras sobre a pesquisa-ação e como deveria ser desenvolvida juntamente com as professoras, Franco (2019), merece destaque, pois me auxiliou a compreender que não seria um problema conhecer o grupo, pelo contrário, a autora afirma que há necessidade de que o “pesquisador saiba um pouco da origem desse grupo” (Franco, 2019, p. 365). Estas condições, segundo a autora, ajudam a desenvolver conjuntamente com o grupo de professoras momentos de escuta e de acolhimento às reflexões e práticas pedagógicas por meio do processo de formação. Ao compreender a história e as experiências prévias das professoras nos permite estabelecer uma base para constituirmos o desenvolvimento de momentos de escuta e de acolhimento que são realizados durante o processo de formação continuada e essas condições facilitam a criação de um ambiente no qual as reflexões sobre práticas pedagógicas possam ser compartilhadas de maneira significativa e construtiva.

Ressaltamos com Franco (2016), o significado que atribuímos a prática pedagógica e que permeia esta tese:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p.536).

Ao promover momentos de escuta e de acolhimento, tanto sobre as práticas pedagógicas, como a outros temas que as professoras sentirem necessidade, a pesquisadora fortalece a relação de confiança com as participantes da pesquisa. Cria também oportunidades para que suas vozes sejam valorizadas no decorrer do processo formativo e assim, a pesquisa-ação na formação continuada não se limita à concepção tradicional de aplicação de teorias,

mas se torna um processo genuinamente participativo e empoderador no qual as experiências individuais e coletivas são respeitadas e utilizadas como base para o crescimento profissional e pessoal das professoras. Esse tipo de ação colaborativa não só enriquece o conhecimento coletivo sobre as práticas educacionais, mas também promove um senso de pertencimento e de colaboração dentro do grupo.

Assim, neste primeiro encontro, iniciei apresentando às professoras como a pesquisa-ação se constituía, fui dialogando e apresentando qual seria meu papel no grupo, e falei da importância da participação efetiva delas em todo o processo. Fui relatando que a participação e autoria do grupo seriam fundamentais pois, a partir dos relatos e necessidades, definiríamos as temáticas que iríamos trabalhar durante a formação continuada e que esta se constituiria por meio da pesquisa-ação. Minha preocupação, neste momento, era saber se as professoras concordavam em participar e conseqüentemente as envolver com os próximos passos dos processos formativos que seriam definidos conjuntamente.

Essa abordagem colaborativa permitiu que as temáticas a serem trabalhadas fossem definidas a partir dos relatos e das necessidades identificadas pelas próprias professoras, garantindo que a formação continuada estivesse alinhada com suas realidades e desafios diários. O consentimento e o engajamento das participantes foi primordial para o processo, pois possibilitou a construção de um espaço de diálogo, confiança e corresponsabilidade, no qual as professoras se sentiram comprometidas com os próximos passos da pesquisa-ação e da formação.

Nesse sentido, todo o processo que iríamos iniciar seria realizado por meio do coletivo e das necessidades oriundas do grupo. Dessa forma, a pesquisa se ajustaria conforme as demandas do processo, diante de suas necessidades apresentadas e por meio de um “coletivo investigador” (Franco, 2019, p. 363).

Assim sendo, o primeiro ponto estava esclarecido, ou seja, que iríamos caminhar lado a lado e a participação e o envolvimento das mesmas seriam balizadoras para esta pesquisadora em realizar as demandas das próximas formações. Por meio do envolvimento das participantes e da escuta às sugestões para os processos formativos, procurei atender, compreender e transformar nosso fazer pedagógico na medida que entendêssemos que fosse necessário, conforme exige a pesquisa-ação. Ainda, como nos ensina Barbier (2002, p. 117) que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”, o que torna mais efetivo o sentido da pesquisa-ação e isso destaca a natureza dinâmica desse tipo de pesquisa no qual a prática e a reflexão estão intrinsecamente ligadas no sentido de que cada ação realizada esteja conectada por uma reflexão crítica, que,

por sua vez, reorienta e informa as próximas ações a serem tomadas.

Dentro desse processo de reflexão e de ajustes foi sendo tecido todo o processo dessa tese, fazendo com que a pesquisa-ação se mantivesse relevante e respondesse às necessidades e contextos que se encontram em constante mudança.

Como já mencionado, esse efeito recursivo é fundamental para a eficácia da pesquisa-ação, pois permite que o pesquisador e os participantes identifiquem rapidamente o que funciona, o que precisa ser ajustado e como as ações podem ser melhoradas para alcançar os objetivos desejados. Em outras palavras, a reflexão permanente não é apenas uma etapa do processo, mas o motor que impulsiona a pesquisa-ação adiante, tornando-a um processo adaptativo e em constante evolução. Isso não só fortalece o sentido da pesquisa-ação como uma abordagem prática e participativa, mas também garante que os resultados obtidos sejam profundamente enraizados na realidade e nas experiências vividas pelos envolvidos

Após a explicação ao grupo do que seria a pesquisa-ação passamos a ouvir as professoras sobre se elas concordavam e o que elas desejavam construir a partir do que foi explicado, ou seja, de que forma aconteceria a pesquisa-ação com a participação delas. Durante essa dinâmica, cada professora compartilhou seu relato sobre o encontro, refletindo sobre como aquele momento a ajudou a pensar em alternativas pedagógicas e/ou a reconsiderar suas práticas. As rodas de conversa foram gravadas com a devida autorização das participantes e transcritas posteriormente.

Nesse diálogo constante sobre as possibilidades do desenvolvimento da pesquisa-ação dentro da escola, percebi por meio de suas falas, que as professoras haviam compreendido que uma nova possibilidade estava sendo apresentada e que não seria uma abordagem realizada de fora para dentro, ou seja, uma proposta formativa com um formato fechado e acabado e com pautas predefinidas. Naquele momento, a pesquisadora não estaria apresentando as temáticas constituídas e decidindo o que seria discutido e sim, que estaríamos pensando conjuntamente sobre e com elas quais temáticas o grupo compreenderia ser importante ser dialogado.

A professora A assim se manifestou em relação à participação na pesquisa:

[...] uma prática colaborativa para refletirmos sobre nossas ações em sala de aula, uma experiência de sermos protagonistas como professoras da educação infantil. Me sinto feliz em participar e contribuir para a educação de crianças pequenas na instituição de ensino [por]refletir, avaliar, trocar experiências com nossas colegas de trabalho e em equipe assim, buscar melhorar nossas práticas por meio dos encontros, informações com os temas escolhidos pelo grupo e de acordo com a realidade de cada turma.

A professora sinalizou a importância das práticas colaborativas no contexto da educação infantil e enalteceu o valor de participar ativamente em reflexões coletivas sobre as ações de sua turma, o que promoveu um sentimento de destaque das suas ideias entre as professoras. Compreendemos conjuntamente com as professoras que a prática colaborativa permite que as mesmas possam compartilhar experiências, trocassem ideias e se apoiarem mutuamente, o que acreditamos ser primordial para o crescimento profissional e certamente refletirá em suas práxis pedagógicas.

Destacamos ainda a satisfação expressa pela Professora A de se sentir uma autora de seu processo de formação continuada por meio de uma prática colaborativa, vem ao encontro do que afirma Franco (2015), entre outros autores citados nesta tese, quando falam da importância da participação do professor no seu processo de formação.

Para Franco (2015, p. 611), é fundamental que “pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas”. Participantes e autores do processo de formação – assim, fomos delineando e reconstruindo, conjuntamente com as professoras, as possibilidades do processo de formação continuada na instituição. Nesse contexto, tanto a pesquisadora quanto as participantes co-criam o conhecimento, contribuindo com suas perspectivas, experiências e reflexões e isso não apenas enriquece a pesquisa, tornando-a mais relevante e contextualizada, mas também permite que os sujeitos passem a ser autores na transformação de suas próprias realidades. Essa participação permite que as ações tomadas estejam mais alinhadas com as necessidades e expectativas daqueles diretamente envolvidos, aumentando a efetividade e o objetivo que se propõe a pesquisa-ação.

Nesta direção, é que a Professora A imediatamente remete à possibilidade de “contribuir para a educação das crianças pequenas” e isto ratifica o que dizem autores como Nóvoa (2012), ou seja, que os professores devem ser ouvidos, pois eles refletem cotidianamente sobre a sua ação pedagógica, portanto, ouvi-los e caminhar com eles, e não sobre eles, no processo formativo é como afirma a Professora A “melhorar nossas práticas”.

A Professora E afirma “desde minha graduação, sei da importância da formação continuada para a prática docente. O estudo e pesquisa não se findam na universidade, e ter a possibilidade de fazer parte, dar opiniões para esta formação, me deixa feliz”. A Professora E, além de reconhecer o papel da formação continuada para sua reflexão e prática docente, também destaca a importância de participar desta formação, por meio da pesquisa-ação.

Apoiados nas ideias de Thiollent e Collete (2014), é possível afirmar que este processo oportuniza que os docentes desempenhem “um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino, o grupo, a didática, a comunicação, a melhoria da aprendizagem dos

estudantes, os valores da educação e o ambiente em que esta ocorre” (Thiollent; Collete, 2014, p. 213).

A Professora E, ainda ressalta:

Sinto-me feliz, e é muito bom poder participar das escolhas para as nossas formações continuadas, e não só as escolhas, mas também discutir e, num consenso entre todas as professoras, direção e coordenação da nossa instituição, repensar e opinar em nossas práticas e ações no âmbito escolar.

A fala da Professora E vem ao encontro do que propõe Nóvoa (2017) quando sustenta que a formação de professores deve oportunizar condições para a “renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (Nóvoa, 2017, p. 1.128). Para que esse processo ocorra e seja realizado nas instituições escolares “é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1.128). Nóvoa (2017) sugere uma transformação das práticas pedagógicas buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino e para tal enfatiza ser fundamental que as professoras se envolvam em estudos e façam análises de suas realidades escolares e de seu trabalho docente. Esse movimento implica que as professoras desenvolvam uma compreensão a respeito do contexto em que atuam, identificando os desafios e as necessidades de suas crianças, e assim possam, conhecendo o contexto e por meio dessa análise crítica e reflexiva, planejar e implementar estratégias pedagógicas mais adequadas.

Ainda com base nas ideias do autor, observa-se a relevância de que a formação incorpore a pesquisa e que esta se dê de forma coletiva: “O que [...] interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1.128).

Destacamos na fala da Professora E a importância da formação continuada para sua reflexão e prática docente, e em seu relato inicial apresenta o que gostaria de vivenciar por meio da pesquisa-ação “para nosso primeiro encontro deixo aqui minhas sugestões: contação de história, literatura infantil e como lidar com a indisciplina escolar pós-pandemia”. Um mapa começa a ser desenhado, uma ideia para as próximas temáticas para a realização do processo formativo começou a surgir a partir das sugestões coletadas para que pudessemos definir os caminhos que a pesquisa-ação percorreria. O relato da Professora E ilustra claramente a importância da formação continuada como uma ferramenta para sua reflexão e prática docente. A fala da professora reflete o caráter participativo e dinâmico da pesquisa-ação, no qual as temáticas emergem a partir das experiências e necessidades reais das

participantes, direcionando os próximos passos do processo formativo de forma conjunta e isso reafirma a relevância de ouvir as professoras, que contribuem diretamente para os rumos da formação.

Nesse primeiro encontro, além das impressões destacadas pelas professoras acerca de suas compreensões sobre a pesquisa-ação, todas apresentaram as futuras temáticas para o processo formativo. Fomos a partir desse encontro assumindo conforme apresenta Costa (2014, p.67) a postura do cartógrafo e “o cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, [...] nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos”.

Dessa forma, os temas apresentados pelas professoras são a grande mola propulsora que pode orientar e enriquecer o percurso da formação continuada, permitindo que o processo de formação continuada se desenvolva acolhendo as necessidades formativas do grupo de professoras. “Nessa ótica, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, e por levar à construção de projetos coletivos para o mundo em que se vive” (Davis *et al*, 2011, p.830). Assim, o processo de formação continuada passa a ser visto como um processo vivo e dinâmico, que vai além das exigências da prática profissional e busca transformar o ambiente de trabalho em uma oportunidade para a co-construção de saberes e práticas em conjunto com outras professoras.

Ainda neste diálogo com as professoras, foi possível conhecer mais sobre como o processo educativo aconteceria. Aos poucos as professoras foram percebendo que a pesquisa-ação necessariamente se constituiria dentro do ambiente escolar, buscando

[...] estabelecer “conversações reflexivas” sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre a nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores, certamente promoverá a produção de conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa (Schnetzler, 1998, p. 8).

Neste movimento dialógico com as professoras elas foram expressando suas impressões sobre a pesquisa-ação, bem como os possíveis temas que poderíamos estar discutindo e refletindo juntas. A Professora D considera importante o processo formativo por meio da pesquisa-ação, pois, para ela é possível priorizar

[...] as minhas necessidades e dificuldades para assim eu aperfeiçoar minha prática pedagógica dentro da sala de aula, porque [...] sala de aula exige que nós, professores, sempre busquemos alternativas, tanto em relação aos conteúdos e experiências que serão compartilhados com as crianças, quanto em relação a outras demandas, por exemplo, a indisciplina. Porque sinto as

crianças com dificuldades no cumprimento dos combinados, das regras, muita desobediência, agitação das mesmas, acho que será uma oportunidade de podermos sugerir temas de acordo com as nossas necessidades e isso traz tranquilidade.

A professora menciona as possibilidades da pesquisa-ação, compreendendo que esta possa contribuir para qualificar sua atuação na escola. Novamente, podemos ressaltar o comprometimento da professora em refletir sobre sua ação pedagógica que vai ao encontro do que pontua Pimenta (2005, p. 522) ao afirmar que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem [componham] um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos”. Compreendemos desta forma que, ao se engajar nesse tipo de pesquisa, a professora não apenas reflete criticamente sobre sua prática, mas também contribui para a construção coletiva de soluções pedagógicas mais contextualizadas. Em outro excerto, a Professora D destaca que, por meio dos estudos oportunizados pelo processo formativo desenvolvido na escola

[...] a gente vai refletindo [...] vai aprendendo o que fazer com esse conhecimento... ouvimos agora, vamos refletir e tentar mudar algumas coisas, tentar conhecer muitas coisas [...] e quão isso foi importante para eu poder levar para as crianças. Eles têm direitos de aprendizagem [...] eu preciso melhorar o meu repertório, pois a gente sempre aprende.

Nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1.116), “é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento”. Como se pode observar, a Professora D enfatiza o movimento de reflexão e os aprendizados como elementos necessários para o trabalho com as crianças. Destacamos a necessidade de uma formação continuada que busque além de técnicas e da suposta aplicação mecânica de teorias à prática, o que já evidenciamos no capítulo 2, a perspectiva da reflexão crítica dos professores como elemento central o que vem ao encontro do que apresenta a Professora D, ao reconhecer a importância de refletir continuamente sobre a prática e de aprender com as experiências no trabalho com as crianças. “É necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas deve se dar seu aprimoramento profissional” (Davis *et al*, 2011, p.845). O autor enfatiza o professor como autor/protagonista de seu desenvolvimento profissional que antecipa as necessidades e desafios futuros da profissão, levando-o a atuar de maneira mais crítica e reflexiva em seu contexto educacional. Uma “formação continuada prospectiva”

busca preparar o professor não apenas para resolver os problemas atuais do ambiente escolar, mas para se antecipar às mudanças e desafios que poderão surgir ao longo de sua carreira.

A Professora D também em sua fala apresentou como possibilidades de temáticas para trabalharmos, assim como a Professora E a questão da indisciplina, isso pelo fato de atuarem na mesma turma e durante o ano, conforme relataram, vivenciaram algumas dificuldades com as crianças e mais uma parte do mapa vai se delineando, outra temática formativa foi apresentada.

Neste sentido, a sugestão de conversarmos com outros profissionais da área da educação infantil para compreendermos melhor o momento que estamos vivendo, pós pandemia e de como ele está afetando as crianças, foi, de alguma forma, sugerido por todas as professoras. Com base em Linhares e Enumo⁵ (2020) podemos afirmar que as crianças foram as mais afetadas pela pandemia. Como destaca Ribeiro (2020, p. 239), “a perda da memória da vivência pedagógica frente à interrupção da frequência às instituições de Educação Infantil”, ou seja, por meio do distanciamento social houve uma diminuição do convívio das crianças com outras crianças. O retorno presencial das aulas trouxe às crianças um período de adaptação e de uma nova rotina ao contexto escolar.

Ao ouvir delas as possibilidades dos temas formativos que seriam trabalhados e ao apresentar o objetivo da pesquisa fui percebendo que as professoras estavam compreendendo a forma na qual a pesquisa-ação se delinaria ao considerar suas necessidades, suas angústias e assim, os próximos passos das ações formativas seriam tecidos por meio do que seria levantado por elas.

Lembramos com Giroux (1997, p. 158), que muito do que se tem denominado da “[...] crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação [...]”, isto reforça a ideia de que “[...] se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate educacional atual” (Giroux, 1997, p.158). Isso reflete, entre outros, a importância da participação das professoras na definição dos temas dos seus processos formativos. Além disso, na condução do processo de pesquisa-ação, esse entendimento colaborativo assegura que os próximos passos das ações formativas sejam apresentados pelas próprias professoras, o que fortalece o engajamento e a relevância do processo apresentado por esta tese.

⁵ Em seus estudos, abordam que a saúde mental das crianças no contexto da pandemia com o distanciamento ou isolamento social trouxe um ponto de atenção, considerando-se que as crianças se constituem em uma população vulnerável, “mostrou que o confinamento [...] provocou impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, [...] frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família” (Linhares; Enumo, 2020, p. 3).

Desta forma, percebi que a proposta da pesquisa-ação veio ao encontro de algo que as professoras almejavam e que a educação como um todo necessita, ou seja, participação efetiva das professoras nas discussões que envolvem o processo educativo.

Em direção semelhante à da Professora D, também a Professora B afirma que a pesquisa-ação possibilita “uma reflexão, ação, reflexão, ouvindo e dando voz aos professores às suas necessidades enquanto educadores. Nós, como professores, sempre estamos e precisamos buscar conhecimentos, pesquisar, estudar, refletir, para poder desenvolver a nossa prática”.

A professora sublinha que a pesquisa-ação se constitui em uma reflexão ação que possibilita a autoria das professoras. Para a Professora B, assim como as demais, vai ao encontro do que afirmam Thiollent e Collete (2014) quando destacam a importância da participação, da reflexão e da escuta: “a participação em uma pesquisa-ação, além de ganhos simbólicos, possibilita aos atores desenvolver e promover hábitos críticos construtivos, tão necessários na gestão e na produção de conhecimentos adequados” (Thiollent; Collete, 2014, p. 215).

Os autores compreendem que a pesquisa-ação não se apresente apenas como uma metodologia, e sim seja vista como um processo transformador no qual oportuniza aos participantes desempenharem um papel importante na melhoria de suas práticas e de seus contextos profissionais. Isso porque ao envolver os participantes de forma significativa, a pesquisa-ação cria um ambiente propício para promover e fortalecer a reflexão crítica levando os envolvidos a realizar questionamentos, análises e conseqüentemente aprimorar suas práxis pedagógicas.

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. (Magalhães; Azevedo, 2015, p.32)

Nas falas das professoras, percebemos que para elas a formação continuada faz parte de suas vidas profissionais, pois compreendem a sua importância e desejam participar.

Nesta perspectiva, a Professora C também enfatiza a importância da pesquisa-ação para o processo de formação continuada. O relato da professora, bem como das demais, trouxe-nos a compreensão de que, por meio da pesquisa-ação, as suas necessidades formativas seriam contempladas. Essa compreensão relaciona-se ao fato de que, desde o início da pesquisa, ficou claro que a participação, o envolvimento e as escutas do grupo continuamente

fariam parte da pesquisa-ação, pois são requisitos essenciais para sua efetivação. O relato dela, juntamente com as demais professoras, evidencia que a pesquisa-ação oferece um caminho para a formação profissional, ao inserir a participação, o envolvimento e a escuta como elementos centrais para o trabalho com o grupo e dessa forma, como já apresentado desde o início da pesquisa, a metodologia participativa da pesquisa-ação permite que as professoras contribuam com suas experiências e conhecimentos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

As falas das professoras lembram-nos do que afirmam Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1.239), ou seja, que precisamos e é possível (re)pensar “as diferentes concepções de pesquisa, repensar o que compreendemos como prática [...] precisamos tomar como princípio que a prática é *locus* de produção de conhecimentos”. Isto certamente terá implicações na melhoria da qualidade da educação, pois, os professores fortalecem a sua autoria na formação docente, o que reverbera em sua atuação docente. Ou seja, a formação continuada deve

ser capaz de possibilitar ao/à professor/a a capacidade de reflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais, sobretudo sobre sua prática docente. O ponto central do processo deverá ser a reflexão sobre a sua prática, sobre as teorias implícitas e sobre suas ações, em um constante processo de autoavaliação, com vistas à melhoria de seu trabalho. A orientação de um constante fazer reflexivo, em linhas gerais, passa por uma proposta crítica de formação continuada [...] (Ribeiro, 2024, p.185)

Nas palavras da Professora C sobre suas impressões, a mesma destaca:

[...] sobre o conceito de pesquisa-ação cuja pesquisa será um caminho que iremos trilhar e os temas serão de interesse da equipe, os quais terão que vir ao encontro com as necessidades de todos, em buscar auxílio com profissionais da área sugerida para palestras e encontros nos dias das formações. [A pesquisadora] citou a necessidade de buscarmos ideias e estarmos sempre em contato para esclarecimento de dúvidas. Disse-nos do nosso anonimato e da tranquilidade em toda a empreitada, tranquilizando-nos.

As palavras da Professora C evidenciam uma compreensão do conceito de pesquisa-ação e de sua prática. Ao mencionar que a pesquisa será um caminho a ser trilhado com temas de interesse da equipe, ela sublinha a importância de alinhar os tópicos abordados às necessidades e interesses do grupo. Além disso, a Professora C destaca a importância da comunicação constante e do esclarecimento de dúvidas, evidenciando uma abordagem colaborativa e transparente. A preocupação com o anonimato e a tranquilidade durante todo o

processo demonstra um cuidado com o bem-estar e a segurança dos participantes, reforçando um ambiente de confiança e de suporte. É preciso que a pesquisa-ação se desenvolva de forma efetiva e participativa, criando um espaço no qual todos se sintam confortáveis para contribuir e crescer profissionalmente.

No relato da Professora C, bem como das demais ficou explícito que as mesmas entenderam a proposta que apresentamos. Por meio das falas das professoras, havia ficado claro que a necessidade de participação, de envolvimento e de escutas do grupo como encontros dialógicos seriam realizados continuamente, requisitos essenciais para a efetivação da pesquisa-ação crítica-colaborativa. Como afirma Barbier (2002, p. 70) “não há pesquisa-ação sem participação coletiva”. Assim sendo, a participação coletiva não apenas enriquece o processo de pesquisa, como também assegura que processos formativos sejam voltados para o contexto específico dos participantes.

A Professora B acredita que

[...] pensar em formação de professores é um desafio e fundamental pois como professores temos muitas angústias e questionamentos além de ser fundamental para repensar a nossa prática assim acredito que essa pesquisa-ação seja uma forma de nos dar voz para colocarmos o que pensamos sobre o que desejamos ouvir qual tema estamos precisando conhecer mais ou saber mais para melhorar as nossas ações. Penso que essa pesquisa-ação seja uma reflexão-ação-reflexão ouvindo e dando voz aos professores às suas necessidades enquanto educadores nós como professores sempre estamos e precisamos estar buscando conhecimentos pesquisar, estudar, refletir para poder desenvolver a nossa prática talvez um dos temas a ser abordado neste encontro seja as fases de desenvolvimento das crianças para podermos sempre pensar em planejar de acordo com o desenvolvimento das crianças. A avaliação da educação infantil seria um bom tema também.

Na fala da professora fica expresso que ela percebe na pesquisa-ação a possibilidade de pensar melhor sua prática pedagógica, também manifesta um desejo de estudar sobre uma temática e deixa uma sugestão para ser trabalhado que seria a avaliação na educação infantil.

A professora B também ressalta a importância de estarem em constante busca de conhecimento, seja por meio de pesquisa, seja por meio de estudo ou por meio de reflexão, de forma que possam desenvolver suas práticas de maneira mais consciente colocando-as em um papel central na reflexão sobre sua prática e no planejamento de ações pedagógicas mais alinhadas ao desenvolvimento infantil.

Neste primeiro encontro acreditamos que os objetivos foram atingidos no que se refere à compreensão por parte do grupo de professoras sobre os caminhos que são

percorridos durante a pesquisa-ação. Pedi permissão às professoras para que durante as rodas de conversas pudesse realizar a gravação das falas, isso permitiria preservar o contexto e o significado de cada afirmação. Além disso, enquanto realizava as transcrições, também anotava os momentos de interação, as soluções não verbais e detalhes que pudessem enriquecer o momento formativo.

A partir dos relatos escritos do encontro feito pelas professoras após a roda de conversa, foi possível delinear as temáticas formativas que seriam tratadas e pude a partir do levantamento dos temas a serem discutidos com o grupo de professoras, organizar uma agenda na qual os temas pudessem ser trabalhados.

Assim, dependendo da temática a ser pensada e conforme aponta Barbier (2002, p. 51) que é “somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto de investigação (a necessidade, o pedido, os problemas, dentre outros) emerge”.

Segundo esse ponto de vista, ao iniciar uma investigação, os pesquisadores podem ter apenas uma noção preliminar das questões que pretendem investigar, mas é ao longo da pesquisa que esses aspectos se tornam mais evidentes e definidos.

Barbier (2002) nos lembra que a pesquisa é um processo de descoberta e os pesquisadores melhoram sua compreensão da realidade que estão estudando e, frequentemente, descobrem coisas que não haviam considerado inicialmente.

Portanto, a pesquisa não pode ser vista como um caminho linear no qual as perguntas e os problemas são definidos no início, mas como um processo no qual tanto as situações quanto as questões se revelam e se refinam conforme a investigação vai avançando.

Desta forma, os processos formativos por meio da pesquisa-ação foram constituídos ora com o auxílio de profissionais que trouxeram contribuições para o grupo, ora por meio de reflexões realizadas a partir de leituras de textos, vídeos que embasaram nossas reflexões no grupo de professoras.

Essa perspectiva destaca a importância de se permitir que as questões e desafios reais surjam e se desenvolvam ao longo da pesquisa e isso significa que os temas e necessidades das professoras não são preestabelecidos, mas emergem e se refinam conforme o processo avança.

A participação das professoras, assim como a reflexão coletiva permitiram que os problemas e as demandas reais fossem identificados e levantados, e dessa forma, a pesquisa-ação se apresenta como uma metodologia que contribuiu para a construção de uma formação mais relevante e ajustada às necessidades e realidades do cotidiano escolar.

3.1.1 A pesquisa-ação e as temáticas formativas: as escolhas das professoras

Diante do que foi apresentado como proposta para ser trabalhada na formação continuada, em setembro de 2022 realizamos nosso segundo encontro, que conforme discutido e combinado no encontro anterior, se organizou em dois momentos. O primeiro momento reservado para apresentar o tema e o segundo momento para realizar uma roda de conversa para trocas e reflexões com o grupo de professoras que participavam da pesquisa-ação.

Destaco que ao longo de todos os encontros da pesquisa-ação foram convidadas pessoas que pudessem nos ajudar a pensar as temáticas selecionadas pelas professoras, profissionais que tinham uma proximidade com a temática, ou tinham uma experiência enfim, que vivenciasse o tema de uma forma que pudesse conjuntamente com o grupo de professoras refletir e conversar sobre a temática.

A inclusão de profissionais convidados ao longo dos encontros da pesquisa-ação foi uma estratégia fundamental para enriquecer o processo formativo, pois foram escolhidas pessoas com experiência nas temáticas selecionadas pelas professoras, e com isso não apenas ampliamos o repertório de conhecimento disponível, mas também possibilitamos um espaço de troca e reflexão. Com a vinda dos profissionais selecionados foi possível vivenciar perspectivas diversas e, muitas vezes, experiências práticas que ajudaram a conectar a teoria à prática. Outro fato, foi a proximidade dos professores convidados com as questões abordadas que também permitiu que as conversas fossem relevantes e voltadas ao cotidiano das professoras. Essa interação fez com que as professoras se sentissem satisfeitas e valorizadas, permitindo que suas experiências e inquietações fossem compartilhadas por outros profissionais.

Ao fomentar esse conhecimento, conseguimos não apenas aprofundar as discussões sobre as temáticas selecionadas, mas também fortalecer a confiança entre as professoras e os convidados, incentivando um ambiente de aprendizado mútuo. Essa abordagem contribuiu significativamente para a construção de um conhecimento coletivo e para a transformação das práticas pedagógicas, reforçando a ideia de que a formação continuada é um processo

É importante lembrar que:

Conforme versa Sacristán (1999) o conceito de formação continuada pode ser compreendido como perspectiva de mudança na prática docente, a partir da **experimentação de ações inovadoras decorrentes da experiência de outros profissionais**, tendo em vista o constante processo de intervenção e

mudança na realidade de atuação do profissional que participa deste processo de formação (Santos; Sá, 2021, p.3, grifo nosso).

E, foi neste sentido que convidamos uma colega diretora que já atuou durante aproximadamente 20 anos na Educação Infantil e sempre priorizou o trabalho com literatura infantil e contação de histórias. Além disso, a professora convidada possui especialização em Educação Infantil e sua escola se destaca no trabalho desenvolvido por meio de projetos que envolvem a literatura infantil. Assim, ela possuía todas as características que precisávamos para atuar no processo de formação continuada em razão de sua experiência e de sua atuação. Durante o encontro anterior fui mapeando as temáticas que foram sugeridas para serem trabalhadas ao longo da pesquisa. Assim, tínhamos algumas propostas discutidas conjuntamente com as professoras da escola dentre elas: contação de história, literatura infantil, indisciplina escolar pós-pandemia, avaliação na educação infantil. Inspirada na cartografia, afirmo com Costa (2014) que:

o pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar. O cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho (Costa, 2014, p. 70- 71).

Assim foram os encontros, com as temáticas da pesquisa-ação sendo delineadas e pensadas fazendo com que eu mantivesse a postura de uma “pesquisadora-cartógrafa” aberta e receptiva em relação ao seu campo de estudo e que não tem um conhecimento prévio detalhado sobre o que encontrará no campo.

Isso implica uma abertura que foi constantemente "atravessada" por novas experiências e encontros, nos quais obtive tanto consequências inesperadas como potencialmente transformadoras.

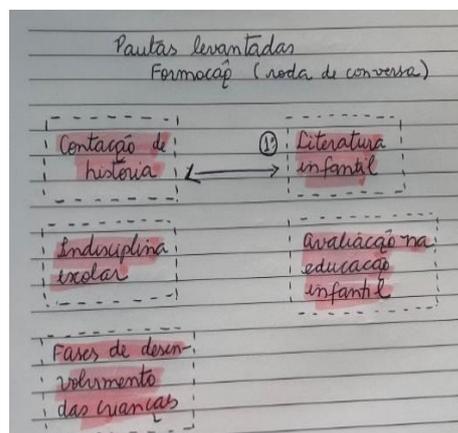


Imagem do caderno de campo pesquisadora

Dessa forma, a temática escolhida para este segundo encontro foi a literatura infantil e contação de histórias como temas para serem discutidas e ampliadas como possibilidades do trabalho a ser realizado na educação infantil. A grande questão foi pensar em alguém que pudesse dialogar conosco sobre o tema, e que tivesse a experiência e vivência e principalmente pudesse se propor a dialogar conosco no processo formativo.

Como já apresentado anteriormente em um encontro com uma colega diretora de outra instituição a mesma me relatou que haveria um diálogo com o grupo de seus professores sobre esse tema e perguntei se seria possível nos juntarmos ao seu grupo para dialogarmos. Ela tinha todas as características que precisávamos, conversei com o grupo e perguntei se poderíamos compor com a professora nosso momento formativo, todos concordaram.

Seria interessante nossa ida até essa escola, primeiro pelo fato de a professora convidada poder socializar sobre seu trabalho. Segundo ponto porque eu conhecia sua forma de conduzir as ações pedagógicas dentro da sua instituição e principalmente como ela desenvolvia o trabalho pedagógico voltado aos projetos que envolviam a literatura infantil, bem como a contação de histórias e isso seria um ponto essencial para que as professoras pudessem refletir conjuntamente sobre uma das pautas formativas levantadas por elas.

Sendo assim, na data da formação e juntamente com as professoras fomos até a instituição para participar do momento formativo. Denomino de professora convidada como forma de identificação. Assim, a professora convidada iniciou apresentando as ideias acerca do tema, e ao longo de sua fala foi apresentando a forma no qual o trabalho com a literatura infantil era conduzido naquela instituição bem como nas possibilidades de organização dos projetos com leitura.

Enquanto explanava sobre as formas que o trabalho com a literatura infantil era conduzido em sua escola, fui realizando anotações no meu caderno de campo e percebi que no decorrer de sua fala, as professoras iam se identificando, e o diálogo começava a fluir, muitas faziam questionamentos e anotações sobre o que ela apresentava. À medida que a professora convidada explanava sobre as práticas adotadas em sua escola, a interação entre os presentes foi se intensificando. As professoras começaram a se identificar com as experiências compartilhadas, o que gerou um ambiente propício para o diálogo e a reflexão coletiva. No decorrer de sua fala, a professora convidada foi apresentando mais exemplos nos quais o trabalho em relação à literatura infantil e a contação de história eram realizados em sua instituição. Esse tipo de interação foi muito valioso, pois promoveu um espaço no qual as profissionais puderam compartilhar suas vivências, questionar práticas, e adquirir novas perspectivas de práticas pedagógicas em suas turmas.

As anotações feitas pelas participantes indicam um interesse e uma intenção de levar adiante as ideias discutidas, incorporando-as em suas rotinas pedagógicas. Foi muito interessante a forma na qual a professora convidada ia conduzindo o momento pois permitiu que as professoras não apenas recebessem passivamente informações, mas também que pudessem contribuir para a reflexão do trabalho realizado por elas.

Além disso, o uso de situações concretas vivenciadas pela professora convidada enriqueceu a apresentação, tornando-a mais acessível e relevante e ao compartilhar, refletindo criticamente, a forma como a literatura infantil e a contação de histórias são trabalhadas em sua instituição. É importante reforçar que ela não apenas compartilhou as práticas, mas também discutiu com as professoras outras possibilidades em contextos singulares de cada professora presente.

Essa situação explícita, mais uma vez, a importância dos momentos de formação coletiva, no qual as experiências compartilhadas e o diálogo aberto contribuem para o crescimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

A aula como acontecimento se caracteriza pelos afetos alegres que mobiliza e pelos bons encontros que promove; [...]. Por isso, cada passo importa! E inventar a aula como acontecimento, isto é, como abertura para o trabalho intelectual é a experiência do pensamento, e, ao mesmo tempo como reposicionamento de docentes e discentes na relação com diferentes heranças culturais e epistemológicas interrogando e refletindo criticamente o passado à luz do presente, é um passo valioso na formação de cada caminhante. (Faria, Batista e Siller, 2022, p.21).

A formação como acontecimento como propõe as autoras, é uma experiência significativa que mobiliza afetos e promove encontros enriquecedores e a ideia de que nos leva a pensar que a aula, assim como o objeto dessa tese, que é um processo de formação por meio da pesquisa-ação sugere os "bons encontros" refere-se às interações construtivas e significativas e que enriquecem a experiência e promovem um aprendizado mais colaborativo. "Inventar a aula como acontecimento" implica abrir espaço para a experiência do pensamento, da reflexão crítica e do reposicionamento dos professores.

A formação como acontecimento se apresentou com os relatos de como os projetos e ações ocorreram e as possibilidades diversificadas que a literatura infantil podia oferecer, percebi interesse das professoras no que estava sendo apresentado pela professora convidada.

O diálogo com a convidada foi intenso e percebi que todas se sentiram à vontade para questionar, enquanto a temática ia se detalhando, à medida que apresentava ideias e

possibilidades de oferecer um repertório diversificado. Fui percebendo que as professoras se sentiam contempladas.

Assim, a formação como acontecimento se revelou como um espaço de trocas significativas, no qual as práticas pedagógicas puderam ser discutidas à luz de novas ideias e de novas propostas. O fato de todas as professoras se sentirem à vontade para questionar e contribuir reflete um ambiente no qual as professoras se viram não apenas como receptoras de informações, mas como co-construtoras do conhecimento e o ambiente colaborativo permitiu que as discussões fossem além da teoria, passando por um processo de ressignificação das práticas cotidianas, evidenciando a força da formação continuada como ferramenta de transformação pedagógica.

A reflexão coletiva que emerge em situações como essa permite a criação de novas estratégias, diversificando o repertório pedagógico de cada professora. Ao se sentirem contempladas e engajadas, as professoras saem do papel passivo e se tornam autoras do seu próprio aprendizado, criando um ciclo de aprimoramento das práticas educativas, especialmente no que se refere à ampliação das possibilidades oferecidas pela literatura infantil.

Esse acontecimento formativo, portanto, não apenas enriqueceu o conhecimento das professoras, mas acreditamos também que promoveu um espaço no qual as ideias puderam ser transformadas em ações concretas.

Dessa forma, o processo formativo não foi apenas o cumprimento de uma formalidade, mas foi criando condições para a implementação de práticas mais reflexivas, criativas e alinhadas às necessidades reais do contexto educacional.

Logo após a fala da professora convidada, fomos para um local reservado para que pudéssemos realizar o segundo momento proposto pela pesquisa-ação, ou seja, para conversar a respeito do que havíamos escutado e assim, por meio da roda de conversa, vivenciamos momento importante e rico no qual cada uma delas se expressava sobre o momento vivenciado e neste sentido, iniciavam o diálogo e reflexão sobre a temática e de como o trabalho era desenvolvido por elas e de como poderia ser ampliado.

Como já dito, o sentido da roda de conversa era oportunizar os diálogos com as professoras e que elas pudessem se expressar sobre o processo formativo. Nesta dinâmica, cada uma delas apresentava um relato do encontro e de que forma o momento auxiliou para, entre outros, pensar alternativas pedagógicas e/ou repensar suas práticas pedagógicas. As rodas de conversas foram gravadas com a permissão das professoras e foram transcritas.

A Professora A relatou:

Uma coisa que achei interessante que a professora colocou sobre a importância dos momentos, eu por exemplo tenho alguma dificuldade...preciso desconstruir... por exemplo, eu achava por ser professora de uma turma de bebês que não estou dando aula, mas percebi que sim pois as crianças estão interagindo. Esses dias mesmo fiz uma atividade com arroz e foi tão fantástico porque a menina estava colocando o arroz dentro de um escorredor de macarrão e ai de repente ela percebeu que o grão do arroz passava por dentro ... gente olha que momento rico e como na educação infantil a gente precisa se desconstruir ... porque eu achava que a gente tinha que ficar o tempo todo “dando aula”, “fazendo atividade” aquilo que estava acontecendo era uma experiência e foi marcante. Aí a gente se depara com esses momentos que a criança vivencia. Ou seja, naquele momento que a criança estava passando o arroz ela estava aprendendo.

A Professora A, conforme relata, assumiu a sala na Educação Infantil na instituição e, logo no começo, sentia muita dificuldade em compreender a organização e o mecanismo das propostas. Quando aponta a questão de desconstruir aquilo que ela vivenciava, refere-se à forma como organizava o seu trabalho quando atuava na sala de alfabetização, a discussão na nossa roda de conversa fez com que ela refletisse de forma mais complexa sobre os bebês com os quais atua.

Para a professora, esse foi um momento marcante que desafiou suas expectativas e reforçou a importância de valorizar as diversas formas de aprendizado que ocorrem na educação infantil. Essa reflexão sublinha a importância de os educadores estarem abertos a reavaliar suas práticas e crenças, reconhecendo que o aprendizado na primeira infância muitas vezes acontece de maneiras sutis e não planejadas, mas que são igualmente valiosas para o desenvolvimento integral das crianças.

Candau (2011, p. 48) amplia nosso olhar ao afirmar que:

[...] É a partir da reflexão conjunta sobre a prática real que uma nova proposta irá sendo construída. Somente o movimento que parta dos profissionais diretamente envolvidos poderá ir ampliando sua base de sustentação e ir construindo uma prática coletiva, rompendo, assim, com caráter individualista que tem marcado o exercício do magistério em todos os níveis [...] Todo germe de uma prática coletiva deve ser estimulado e afirmado, procurando-se sempre trabalhar na perspectiva da afirmação da articulação entre pedagógico e o conteúdo específico.

Candau (2011) argumenta que a reflexão conjunta entre os profissionais envolvidos é essencial para que os professores trabalhem em colaboração, discutindo e analisando suas experiências e práticas reais em conjunto.

Assim, a participação ativa dos professores é essencial para que as propostas ganhem relevância evitando uma abordagem imposta de fora para dentro e ao promover uma

prática coletiva, os educadores podem criar um ambiente mais colaborativo no qual as ideias e estratégias são compartilhadas e desenvolvidas em conjunto.

Ainda analisando a fala da professora A ela revela a compreensão de que

[...] as crianças – incluindo os bebês e as crianças bem pequenas – são protagonistas de suas vidas e de suas experiências e tem muito a falar – com outros modos de expressão e com outras linguagens – sobre como descobrem o mundo, inventam as relações e se reconhecem nos desafios e nas conquistas diárias (Moruzzi; Alonso, 2020, p. 656).

Os autores assim como a professora enfatizam a visão de que todas as crianças, incluindo os bebês e as crianças muito pequenas, são protagonistas de suas vidas e de suas experiências o que significa que, desde muito cedo, elas têm um papel central no processo de aprendizagem, de desenvolvimento e se reconhecem nos desafios e em suas conquistas diárias.

A professora A com base nas discussões do momento formativo, destaca “gente olha que momento rico e como na educação infantil a gente precisa se desconstruir”, ela diz isso relatando uma “conquista diária”. O fato de a Professora A refletir sobre sua prática, repensar suas atividades com base no diálogo com a professora que ministrou a formação continuada e em seguida na roda de conversa, mostra novamente a autoria das professoras no seu processo formativo, reafirmando o que menciona Giroux (1997) sobre o professor como “intelectual transformador”.

A fala da professora A, ao destacar a necessidade de desconstrução na educação infantil, revela um processo de autorreflexão contínua e uma abertura para rever suas práticas que, muitas vezes, estão enraizadas em concepções não antes visitadas por ela. Ao refletir sobre sua prática e repensar suas atividades a partir do diálogo com a professora convidada e nas discussões com seus pares, a professora A demonstra a autonomia que são essenciais para o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa no seu trabalho pedagógico.

No contexto da formação continuada, a prática reflexiva e o repensar constante das ações pedagógicas evidenciam como as professoras estão construindo seu próprio percurso de aprendizagem, se apropriando do conhecimento de maneira ativa. Esse processo de desconstrução, mencionado pela professora A como uma "conquista diária", não apenas transforma as práticas pedagógicas, mas também fortalece a identidade profissional das professoras como agentes de mudança, capazes de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de forma consciente e crítica.

Para compreendermos um pouco mais o posicionamento da Professora A no que

se refere a essa desconstrução de sua prática de forma a compreender a maneira de organização oferecida na educação infantil, nos apoiamos em Geraldi, Messias, Guerra (2001, p. 247) quando afirmam que o

[...] modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que para outras pessoas definiram no seu lugar (Geraldi; Messias; Guerra, 2001, p. 247).

Acreditamos que professores que se engajam em processos de reflexão, como na pesquisa-ação, são capazes de desnaturalizar o cotidiano escolar, questionando os pressupostos que regem suas práticas e adotando novos pontos de vista, e essa abertura permite que professores assumam uma postura investigativa, reconhecendo que o ensino e a aprendizagem são processos complexos e estão marcados por fatores diversos, e que por meio do diálogo com outras perspectivas seja essencial para o desenvolvimento profissional bem como para a criação de práticas pedagógicas mais transformadoras. Isso vai ao encontro com os pensamentos de Alarcão (2011) ao defender que, sem esse movimento reflexivo, os professores tendem a reproduzir rotinas e métodos tradicionais que não podem ser práticos, e isso acaba limitando a capacidade de explorar novas abordagens e de encontrar soluções para os problemas pedagógicos. Outro ponto destacado pela autora é que a reflexão crítica seja fundamental para que os professores desenvolvam uma atitude investigativa em relação às suas práticas, promovendo mudanças e melhorias contínuas no processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para uma educação mais contextualizada e adaptada às realidades dos alunos e da escola.

Um outro aspecto apresentado por Geraldi; Messias; Guerra (2001) é o fato de que as professoras que não refletem criticamente tendem a aceitar passivamente a realidade de suas escolas e isto pode limitar a capacidade dos professores para explorar novas abordagens e soluções para os desafios apresentados. Por isso, a reflexão e a análise crítica são fundamentais para permitir que as professoras questionem e reinventem suas práticas, interagindo melhor às necessidades das crianças e do contexto escolar que está em constante mudança.

Complementa a Professora A:

Eu gostei muito do encontro pois essa troca de experiência [...] ao irmos

escutando as falas dela, cada uma de nós já ia imaginando, a sua sala, a sua turma, mais ou menos como uma rotina e mais ainda ela me fez compreender a literatura não como uma obrigação e sim como um encantamento na educação infantil. A gente ter um olhar assim que não é aquele momento que você tem que fazer a leitura porque é obrigatório, porque tem que estar no planejamento, mas uma forma de encantar aquela criança.

As palavras da Professora A nos remetem ao que Nóvoa (2009, s.p.) afirma ao apresentar a escola como lugar da formação dos professores pois, por meio da partilha sobre práticas de organização das rotinas, da forma como a professora apresentou o trabalho demonstrando todas suas possibilidades diferenciadas na execução do trabalho, promoveu uma reflexão e nos fez compreender a escola:

[...] como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente o objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009, s.p.).

E esse movimento de promover essa reflexão coletiva com compartilhamento de práticas realizadas por outros profissionais, por outros lugares, são formas que contribuem para que as professoras enriqueçam, por meio do conhecimento e convivência, seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o autor afirma que as professoras ao adotarem a análise partilhada têm a oportunidade de colaborar na revisão e no aprimoramento de sua práxis e nesse sentido permite que possam discutir suas experiências e identificar desafios. Desta forma, o objetivo não é apenas aprimorar a prática individual, mas também oportunizar um conhecimento coletivo que possa ser implementado no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, Candau aponta que (2011, p.56) “nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.” Assim, ressaltamos que o dia a dia do professor é um ambiente de constante aprendizado, pois é nele que novas situações, novos desafios e novas interações se materializam proporcionando situações para reflexão e conseqüentemente se traduz em conteúdo para a formação continuada.

Nesse processo, o professor além de refletir sobre o seu cotidiano, muitas vezes sente necessidade de se desprender de práticas costumeiras abrindo espaço para novas descobertas e conseqüentemente para a reestruturação de sua práxis pedagógica. Portanto, a formação se dá nas pequenas ações e reflexões cotidianas vivenciadas pelos professores.

A Professora A ainda por meio da reflexão sobre o tema trabalhado sinaliza sobre outros aspectos de sua sala de aula no que se refere por exemplo de não ter colocado acessível às crianças fotos e imagens sobre um projeto que a mesma estava organizando: “estou trabalhando sobre animais aí eu fiz uma caixa de imagem coloquei as imagens reais mas em nenhum momento eu pensei em deixar em acesso para as crianças na sala”.

Professora A fez o movimento de ouvir, refletir e repensar sua prática pedagógica que conforme pontuam Geraldi, Messias e Guerra (2001, p. 248) levam a uma “ação reflexiva [que] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição e emoção, pois não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”.

Ampliando esse olhar acrescenta Candau (2011, p. 57) “ [...] é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores[...]”. A autora enfatiza que a práxis pedagógica deva ser reflexiva, o que significa que os professores precisam constantemente avaliar e reavaliar suas próprias práticas o que envolve e torna a capacidade de identificar e analisar problemas, avaliar e fazer ajustes baseados nessa análise de sua prática.

No mesmo movimento de reflexão que a Professora A realizou, caminhou a Professora D quando relatou:

A gente vai refletindo, sempre vamos aprender, o que vamos fazer com esse conhecimento... Ouvimos agora e vamos refletindo e tentando mudar algumas coisas, tentar conhecer muitas coisas, outros autores que nos foram apresentados e eu não conhecia, eu não conhecia mesmo e quão isso foi importante para eu poder levar para as crianças.

As palavras da Professora D remetem ao apresentado por Nóvoa (2009, p. 19) quando afirma ser “essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar” de forma a favorecer a reflexão sobre o seu trabalho e ampliar possibilidades dos trabalhos a serem desenvolvidos nas instituições escolares.

Mais uma vez, destacamos a importância da pesquisa-ação de articular a pesquisa e a reflexão crítica diretamente na formação de professores, possibilitando que as práticas pedagógicas estejam contextualizadas na prática docente. Para Candau (2011, p.58)

[...]Trata-se de trabalhar com o corpo docente [...] favorecendo processos

coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, [...] Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação. [...]

Candau (2011) enfatiza que o foco deva ser no trabalho com o corpo docente, ou seja, na colaboração e formação dos professores como um grupo e desta forma, esse movimento implica uma ação na qual as iniciativas de pesquisa não sejam feitas de forma isolada, mas sim, de forma coletiva.

Isso significa que as professoras devem ter oportunidades para refletir em grupo sobre suas práticas pedagógicas e intervir coletivamente para resolver seus problemas, bem como poder pensar e implementar novos olhares. Assim, para que essa reflexão e intervenção coletiva aconteçam, é necessário criar espaços e tempos institucionalizados de forma que as professoras consigam dedicar tempo para poder trabalhar em conjunto com seus pares de forma estruturada e organizada.

Neste sentido, a professora E ratificou a importância de poder participar das decisões em relação a formação continuada:

Me sinto feliz, é muito bom poder participar das escolhas para as nossas formações continuadas e não só as escolhas, mas também discutir e num consenso entre todas as professoras, direção e coordenação da nossa instituição, repensar e opinar em nossas práticas e ações no âmbito escolar.

A professora E em sua fala evidencia o que Nóvoa (2017) pontua quando apresenta ser possível por meio da formação de professores criar condições para promover “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. 1.128). Ressalta ainda o autor que os estudos feitos “fora” da profissão, não são o foco que devemos buscar “mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1.128).

Por isso, nossa opção por uma professora convidada que exerce o seu trabalho na educação infantil e que contribui de forma efetiva para essa reflexão.

As professoras em seus relatos retratam a importância em se sentir coparticipantes das decisões formativas, acrescento que não somente possam participar da escolha do tema da

formação, mas, sobretudo discutir com seus pares as possibilidades nas quais o trabalho pedagógico pode ser realizado. As discussões entre pares, contribui inclusive para elucidar diferentes possibilidades de trabalho com as crianças em sala de aula.

A Professora B afirma ser “um privilégio participar do processo formativo, trazendo um sentimento de segurança, otimismo para melhorar o aproveitamento e a prática em sala”. A professora ainda em outro excerto, destaca que “participar na escolha dos temas me considera como sujeito ativo e de direitos nesse processo”.

Ao afirmar que participar desse processo é um "privilégio" ela destaca o valor de estar inserida em um contexto formativo, no qual a formação oportuniza condições para aprimorar suas práticas em sala de aula. Além disso, quando a professora menciona que participar na escolha dos temas a faz sentir-se "um sujeito ativo e de direitos," ela destaca a importância da autonomia docente.

Nesse movimento de sentir-se incluída na tomada de decisões sobre os temas abordados na formação significa reconhecer, promover e valorizar seu papel como professora que conhece suas necessidades e principalmente conhece as necessidades de suas crianças, o que compreende Nóvoa (2012, p. 17) quando afirma a “[...] necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”. Com esta ação fortalece seu trabalho e torna o processo formativo muito mais relevante e desta forma, ao promover a participação das professoras na definição dos rumos da formação continuada oportunizamos um ambiente de aprendizagem colaborativo e democrático, no qual elas são vistas como coautoras de suas trajetórias profissionais, capazes de contribuir de forma significativa para a construção de práxis pedagógicas que sejam mais alinhadas com suas realidades. Dessa forma sustentamos nessa pesquisa-ação, nas ideias de Nóvoa (2012, p. 20) ao sinalizar a necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão [...] e valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência”.

A perspectiva da Professora B ressoa com as ideias de Nóvoa (2012), pois se alinha com a participação das professoras na definição dos temas, na condução do processo formativo não apenas promovendo um sentido de pertencimento e de responsabilidade, mas também enriquecendo a formação continuada. Com isso, destacamos a autoria do professor presente nesta pesquisa de forma a possibilitar sua participação nas definições a serem realizadas em seu processo de formação continuada.

A Professora A afirma que se sente “mais segura e motivada para atuar nessa

etapa da educação básica”, ainda, acrescenta que “se faz necessário repensar e refletir em nossas práticas pedagógicas e aprimorar nossas escolhas”.

Nesse sentido, é que defendemos o processo formativo de professores na perspectiva da pesquisa-ação, de modo que contribua para que os professores possam dialogar com seus pares.

A Professora C ressalta ser “muito gratificante e extremamente importante ter participado de uma formação cujo tema foi escolhido por nós, pois, o assunto abordado faz parte do nosso dia a dia e podemos trocar experiências, novos olhares, refletir e repensar as nossas práticas pedagógicas”. A professora C valoriza a troca de experiências e os novos olhares sobre a prática pedagógica, e enfatiza que o tema abordado esteja diretamente ligado ao seu cotidiano.

Desta forma, o processo formativo proporcionou uma oportunidade para refletir e repensar suas práticas e promoveu um espaço de aprendizado no qual as professoras puderam compartilhar conhecimentos e desenvolver novas estratégias para enfrentar os desafios diários.

Podemos observar isso também na fala da Professora D quando afirma estar

[...] motivada para continuar estudando para aperfeiçoar minha ação pedagógica. Esse tema, em especial, literatura na educação infantil fez me rever algumas ações que eu estava tendo, que não estava sendo relevante para a minha turma e me abriu outras possibilidades de como apresentar as diversas literaturas que temos para as crianças.

A Professora D expressa sua motivação para continuar seu processo de formação continuada, destacando de que forma a temática discutida no momento formativo a levou a rever e refletir suas práticas pedagógicas e esse reconhecimento de que algumas de suas ações anteriores não estavam atendendo às necessidades de sua turma e a descoberta de novas possibilidades para apresentar a literatura infantil demonstram a importância da formação continuada em proporcionar novas ferramentas e novas abordagens para seu trabalho e para sua ação docente. Esse excerto da professora evidencia a forma e a possibilidade de como um processo de formação continuada participativo pode ser transformador permitindo que os professores aprimorem suas ações.

O processo formativo vivenciado por meio da pesquisa-ação ratifica o que afirma Franco (2005, p. 494) “participar ativamente da elaboração da problemática da ação, da pesquisa, da busca de soluções [bem como] colaborar nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação”. A autora destaca a importância de um

envolvimento dos participantes em todo o processo de uma pesquisa-ação pelo fato de que as professoras são autoras e podem contribuir e definir suas temáticas e isso significa um movimento no qual as escolhas de temas são definidas por serem questões mais relevantes ou até mesmo mais urgentes a serem exploradas naquele momento pelo grupo.

Esse movimento oportunizou às professoras uma reflexão do trabalho pedagógico e como poderia ser realizado a partir das contribuições que foram feitas pelas discussões com a professora convidada. Além disso, o envolvimento na tomada de decisões tanto sobre a pesquisa-ação quanto sobre as ações a serem implementadas fortalecem o compromisso das professoras com o processo formativo, resultando em uma formação mais relevante.

Conforme Candau (2016, p. 809) a pesquisa-ação refere-se “à possibilidade de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade. Essa abordagem é especialmente relevante quando a preocupação com processos de mudança está no horizonte da investigação”. As falas das professoras demonstram que se sentem provocadas a partir das discussões formativas que intervêm na realidade de sua sala de aula conforme afirmaram as professoras A e C.

Como já mencionado e como uma das abordagens articula com a metodologia dessa pesquisa, realizamos após nossos encontros, roda de conversa para diálogos de forma que propiciaram às professoras se manifestar e assim, contribuir com o processo formativo vivenciado, e sobre o que representou o momento. Desta forma, a Professora C afirma:

A professora palestrou de uma forma leve. O assunto citou um repertório riquíssimo de autores, escritores da literatura infantil, bem como estudiosos do tema. Espaço acolhedor, bem como a equipe, tudo preparado com muito esmero.

As percepções da Professora C se aproximam do que Nóvoa (2017, p. 1.122) aponta sobre o “eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. [...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”.

É relevante refletir que o cuidado na escolha da professora convidada foi extremamente importante para garantir que esse profissional pudesse falar “de dentro” da educação infantil, em razão da mesma ter conhecimento e vivência do chão da escola de educação infantil e isso fez toda diferença à medida que havia a preocupação de que o discurso teórico se articulasse com a prática.

Acreditamos que a medida que a professora fala “de dentro”, ela é capaz de compreender os desafios bem como as particularidades do trabalho com crianças pequenas, o que gera maior identificação por parte dos docentes, tornando a formação mais rica e transformadora.

Na fala da Professora C, ela destaca a importância da existência de um ambiente acolhedor e que possa contribuir para a realização de uma experiência formativa significativa, o excerto também sinaliza a ideia de criar espaços nos quais as professoras possam se sentir à vontade para compartilhar suas percepções e, assim, contribuir para a construção coletiva de conhecimento.

Em outro excerto a Professora C destaca que o processo formativo “nos fez pensar em lembrar a criança como protagonista e construtora do seu saber” em relação a pensarmos o protagonismo da criança nos apoiamos em Horn e Barbosa (2022, p. 67) que sinaliza ser “fundamental reproduzir um contexto educativo que constitua uma inesquecível desafiadora e confortante vivência de infância”.

As autoras ao mencionarem sobre o contexto educativo ser "inesquecível", enfatizam a necessidade deste proporcionar experiências significativas para as crianças e para tal é de suma importância que essas experiências se estabeleçam em um ambiente que promova a curiosidade, a exploração e a descoberta e que possam ao mesmo tempo desafiar e acolher as crianças.

No movimento da pesquisa-ação foi possível oportunizar às professoras refletir sobre suas práticas por meio da escuta e do diálogo com outros profissionais possibilitando assim uma reflexão conjunta para pensar em um cotidiano rico em experiências pedagógicas para as crianças. Acrescentam ainda as autoras, no que se refere ao trabalho pedagógico na educação infantil:

Todos os dias aprendemos algo, a partir daquilo que vivemos em dar sentido ao mundo, em compreendê-lo, em implicar-nos com a solução dos problemas, com a alegria de uma nova descoberta, na convivência com os outros, com uma amizade que se aprofunda. Desse modo, a aprendizagem sempre vai muito além daquilo que é “oficialmente” ensinado (Horn; Barbosa, 2022, p. 67).

Horn e Barbosa (2022), destacam a importância do processo de aprendizagem. Além disso, enfatizam que as experiências diárias e as relações humanas, também se constituem em um dispositivo importante no processo de crescimento e do desenvolvimento das crianças, essa compreensão pode enriquecer a prática educativa.

Para as Professoras A e B foi um “momento rico de conhecimento, troca de experiências, momento de fala e escuta e contribuição no processo educativo”. Para a Professora B afirma ter sido “um momento que permitiu uma troca de experiências, compartilhando as ideias e um repensar a nossa prática”. As professoras A e B enfatizam como o momento proporcionou não apenas conhecimentos teóricos, mas também um espaço para compartilhar ideias e experiências e essa troca foi vista como uma oportunidade para expandir suas perspectivas e repensar práticas pedagógicas.

Ainda no diálogo da roda de conversa, a Professora D destaca “eu pude refletir, como tem sido minha prática pedagógica e percebi alguns equívocos que cometi, mas que é possível melhorá-lo”. A Professora E afirma que “foi muito bom poder trocar experiências e, assim repensar nossa prática. A formação ensina e nos trouxe grandes esclarecimentos sobre o tema. Um novo olhar para a contação de histórias e a literatura na educação infantil”.

As falas das professoras D e E mostram um engajamento com a prática reflexiva, a Professora D, quando reflete sobre erros cometidos reconhece a possibilidade de melhoria, evidenciando uma disposição para repensar e mudar. Esta postura demonstra que o processo formativo não se reduz a transmissão de conhecimento, mas sobretudo incentiva as professoras a refletir criticamente suas ações. A Professora E menciona como o encontro proporcionou "um novo olhar para a contação de histórias e a literatura na educação infantil."

Isso sugere que a formação reafirma conhecimentos existentes, e também oferece novas abordagens e perspectivas, possibilitando inovações nas práticas educativas. As falas evidenciam como a formação pode ampliar a compreensão das professoras sobre temas específicos e inspirar novas abordagens pedagógicas. O "novo olhar" mencionado sugere uma nova possibilidade de pensar o trabalho da literatura infantil enriquecendo o repertório das professoras.

As falas das professoras me fizeram buscar novamente em Nóvoa (2017) ideias quando o autor sugere a necessidade da colaboração em se organizar “em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1.116).

O autor sugere que a formação dos professores não deva ser fragmentada, e sim organizada como um percurso nas quais as diferentes experiências e aprendizagens se interligam de forma coerente e lógica. Enfatiza a importância da colaboração entre os profissionais, no qual o conhecimento é construído em uma dinâmica de troca e de diálogo.

Assim, nesse percurso formativo que estamos construindo ao longo desta pesquisa-ação por meio da participação e da colaboração, queremos ajudar a “edificar um

novo lugar para a formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1.115) e para que esse “novo lugar” seja criado e que possa favorecer um aprendizado significativo capaz de responder os desafios no campo educacional é importante que sejam valorizadas as experiências dos próprios educadores, reconhecendo-os como instância de decisão sobre a sua própria formação.

O encontro formativo desta pesquisa-ação levantou a temática sobre a literatura infantil e a contação de histórias e foi possível perceber por meio das falas das professoras aquilo que afeta suas percepções, suas ações e esse movimento de entender a pesquisa-ação como um acontecimento permite a interação, a autoria e a interlocução, ou seja, a aula como acontecimento vista como um terreno potente e fértil para novas aprendizagens formativas.

3.1.2 Pautas formativas sendo constituídas: um olhar para sobre as modalidades organizativas do trabalho das professoras

A construção dos encontros desta pesquisa-ação como já destacado se constituía por meio de temáticas levantadas pelas professoras. Destacamos que para a realização do terceiro encontro tínhamos um impasse na escolha das temáticas que poderiam ser discutidas. Uma das possibilidades seria sobre a questão da indisciplina levantada por duas professoras. Também havia sugestões para discutir sobre avaliação na educação infantil. Além disso, durante a última roda de conversa, surgiram outros temas, tais como, fases do desenvolvimento da criança, projetos, sequências didáticas e organização do currículo na educação infantil.

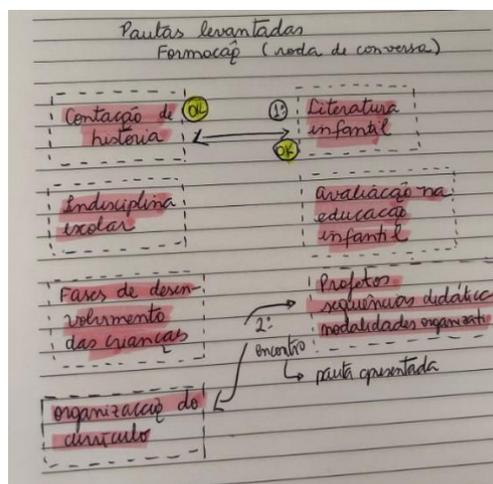


Imagem do caderno de campo da pesquisadora

Protelamos a questão da indisciplina e conjuntamente decidimos aprofundar no terceiro encontro as reflexões sobre projetos educativos e sequência didática que são modalidades organizativas do trabalho pedagógico e que na Educação Infantil especialmente na rede de ensino, que estamos inseridas, já são práticas que realizamos, mas que, segundo as professoras era necessário ampliar discussões e olhares.

Discutir sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico são importantes na Educação Infantil embora as práticas já sejam implementadas, as professoras reconhecem a necessidade de retomar as discussões e perspectivas sobre essas abordagens. Além disso, a reflexão conjunta permitiu, a identificação de boas práticas e a exploração de novas estratégias que podem enriquecer e aprimorar o trabalho pedagógico. Percebi que por meio das falas das professoras foi possível propiciar as discussões sobre esses tópicos. Assim, o terceiro encontro aconteceu no mês de novembro de 2022, data prevista em calendário escolar para a realização de formação continuada realizada na escola.

A cada encontro realizado por meio da pesquisa-ação fui percebendo que o propósito se cumpria pois, como afirma Esteban (2010, p. 172) “a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio ‘teoria-prática’, ‘educador-pesquisador’”, buscávamos nesse espaço ampliar diálogo sobre temáticas que as professoras sentiam necessidade de aprofundamento e de discussão ou seja, “problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam ao realizarem seu trabalho” (Esteban, 2010, p. 171).

Novamente as professoras solicitaram que trouxéssemos alguém para dialogar conosco sobre o tema proposto. A professora convidada possui curso de pedagogia e mestrado em educação, além de experiência de 10 anos na educação infantil. A escolha por essa professora se justifica pela sua atuação em sala de aula, além do fato da mesma ministrar cursos sobre a temática a ser tratada o que podia levar as professoras juntamente com a professora convidada a dialogarem sobre o tema.

Neste sentido, relata a professora C que “por meio da fala da professora [convidada] fui percebendo que eu me equivocava no trabalho com a sequência didática, pois, eu achava que ela tinha que ter uma culminância e quem tem culminância é o projeto”. Esta fala da professora C demonstra que o exercício da decisão, da autonomia ainda é frágil, pois ela afirma que estava “equivocada” no seu trabalho. Esta compreensão enfatiza, ainda mais, a necessidade de fortalecimento das professoras, para refletir sobre suas práticas e teóricas não como algo que está necessariamente equivocado, mas que existem outras formas do fazer

pedagógico. Reconhecer que sua atuação tem importância e pode contribuir para a atuação das outras é um dos momentos relevantes do processo de formação continuada proposto nesta pesquisa.

Por outro lado, é importante dizer que à medida que a professora convidada apresentava suas percepções sobre projetos e sequências didáticas, as professoras iam dialogando conjuntamente com ela sobre alguns aspectos conforme o relato da professora B “as sequências didáticas que utilizo com as crianças são durante um determinado período”, ou seja, mostravam que suas práticas também produziam conhecimentos que faziam sentido no âmbito da Educação Infantil.

Conforme Oliveira (2013, p. 39), a sequência didática é

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

O uso de projetos na educação infantil como uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico é muito utilizado pelas professoras, percebi por meio de suas falas que tinham muitas experiências com o tema e se sentiram a vontade para dialogar entre si e com a professora convidada, o mesmo aconteceu com a discussão sobre a sequência didática.

Ao final do diálogo com a professora convidada, realizamos nossa habitual roda de conversa para que as professoras pudessem discutir sobre suas percepções acerca do tema discutido, bem como sua interface com os cotidianos com as crianças. Retomamos com as professoras suas percepções de como elas estavam sentindo a pesquisa-ação, se elas estavam sendo contempladas por esse tipo de metodologia e queria ouvir delas o que estavam sentindo neste processo de participação, decisão e discussão sobre o processo de formação continuada que vivenciávamos.

A Professora D destacou que “a cada estudo tenho aprendido algo, em todos os processos formativos que eu pude olhar para a minha ação pedagógica e perceber os acertos, mas também alguns equívocos que cometi”.

Analisando o que a Professora D apresentou em relação a perceber sua ação pedagógica e que poderia ser modificada e aprimorada, Nóvoa (2017, p. 1.119) destaca que esse processo busca o que apresenta como o “firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” e destaca, cinco posições para posicionar-se na formação profissional dos professores:

[...] a posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar; a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (Nóvoa, 2017, p. 1.119).

As professoras ao longo dos encontros e por meio de suas falas ratificam o que Nóvoa (2017) apresenta sobre firmar-se na posição de professor. Sobre essa questão, a professora D destaca:

[...] sempre estou aprendendo sobre novos conceitos, novas perspectivas de como contribuir na aprendizagem das crianças revejo algumas ações pedagógicas, passo a oferecer novas experiências para as crianças que sejam mais significativas e eficientes. Vou reorganizando aquilo que preciso e redirecionando meu olhar. As leituras e a reflexão sempre me ajudam nesse processo, e pra mim isso me constitui.

As palavras da professora D refletem um compromisso com a educação por ela realizar um processo de revisão de suas práticas pedagógicas, aliado à busca constante por novas perspectivas, mostra sua dedicação em proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas. A professora D destaca que a reflexão e a leitura são fundamentais nesse percurso, pois permitem um constante ajuste do olhar pedagógico, e essa prática contínua enriquece o desenvolvimento das crianças e fortalece sua própria identidade como educadora.

Os encontros realizados tem possibilitado para a professora E, conforme suas palavras, serem “essenciais, nos faz ver com outros olhos, as leituras, nossos diálogos, as experiências dos outros, são sempre bem-vindas, nos faz repensar nossas práticas” e como ela mesma expressa proporcionam uma nova perspectiva sobre sua prática pedagógica e esses momentos são valiosos, pois permitem a aquisição de novos conhecimentos e uma reflexão crítica sobre as práticas já estabelecidas.

Por meio dessa interação, a professora E, se sente motivada a repensar e, possivelmente, transformar suas ações, buscando sempre melhorar a sua práxis e essa abertura para o novo, bem como o desejo constante de oferecer o melhor para as crianças são características essenciais para qualquer educador comprometido com o desenvolvimento de sua turma.

A professora C sinaliza que

[...] nossos encontros tem me auxiliado a refletir sobre os saberes necessários para a sala de aula, tornando-me capaz de oferecer boas práticas pedagógicas enriquecendo o meu fazer pedagógico e ampliando a possibilidade de aumentar o repertório de conhecimento dos meus alunos.

As percepções da professora C destacam a importância dos encontros como um espaço de reflexão crítica sobre os saberes essenciais para sua atuação com as crianças e esses momentos de aprendizado coletivo têm sido fundamentais para suas práticas pedagógicas. A professora C também amplia as possibilidades de aprendizado para suas crianças, contribuindo para a construção de um repertório de conhecimento mais vasto e diversificado.

E neste sentido, também Diniz-Pereira (2014a) ratifica que por meio de processos formativos nos quais os professores se tornam autores bem como

[...] ajuda ainda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar os estudantes, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas e mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que eles usam para analisar de uma maneira mais profunda as suas estratégias de ensino (Diniz-Pereira, 2014a, p. 51).

O autor expressa que esses momentos não apenas promovem nas professoras possibilidades de enfrentarem com maior autonomia as dificuldades que surgem no cotidiano escolar, mas também promovem a aquisição de hábitos e habilidades de pesquisa que permitem que os professores analisem suas estratégias de ensino com maior profundidade, resultando em uma prática pedagógica mais reflexiva e fundamentada.

Ao longo desta tese temos buscado demonstrar que por meio da pesquisa-ação é possível realizar um processo de formação continuada construído com a participação e envolvimento dos profissionais e neste sentido, “firmar-se como professor” como afirma Nóvoa (2017) promovendo um movimento de reflexão a partir de sua prática. Corroborando com o pensamento do autor, a Professora D que ao ser questionada sobre se a temática trabalhada proporcionou alguma mudança na sua forma de pensar, ela afirma que “neste terceiro encontro refleti melhor o que é um projeto, uma sequência didática e novamente olhei para a minha prática pedagógica e consegui reconhecer que algumas coisas eu podia melhorar”.

Desta forma, a professora destaca em sua fala um movimento de reflexão por meio do processo de formação continuada e é interessante percebermos que na fala das professoras fica explícito que estão “participando de algo que realmente a[s] interessa[m]; algo que é realmente válido e relevante para ela[s]” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 52). Como citamos anteriormente, a professora C afirmando que “está enriquecendo o meu fazer

pedagógico”, isto é resultado de “criar modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 50).

Neste sentido, destacamos que pensar com as professoras com base nas suas práticas pedagógicas, na organização do trabalho, bem como na reflexão do que será vivenciado com as crianças na educação infantil é primordial. Isto é ainda mais relevante quando consideramos que

[...] é na infância que as crianças alicerçaram as aprendizagens que serão construídas ao longo de sua vida e conseqüentemente em um plano mais afetivo essas reservas de entusiasmos estarão disponíveis pelo resto da vida (Horn; Barbosa, 2022, p. 67).

Ou seja, um processo de formação continuada voltado às especificidades da educação infantil, perpassa pela compreensão de que “a concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano é proposto e vivido” (Horn; Barbosa, 2022, p. 66). Pensar em diferentes perspectivas teórico-práticas, pensar sobretudo no que será realizado com as crianças e perceber que as professoras estão se fortalecendo como sujeitos construtores de conhecimento e protagonistas de sua formação nos faz a cada encontro perceber que o processo de formação implica novos processos educativos também para as crianças.

Embora a formação continuada seja um processo, as discussões, aprendizagens, os diálogos vão produzindo resultados ao longo do tempo, podemos perceber que as professoras ao se apropriarem de novas possibilidades para a atuação docente já vão transformando suas práticas.

Assim, ao refletir sobre diferentes perspectivas teórico-práticas e se debruçar no que será realizado com as crianças as professoras se reafirmam como construtoras de conhecimento e pensam sobre a sua própria formação. A cada encontro, fica evidente que o processo de formação continuada não se restringe apenas ao desenvolvimento das mesmas, mas certamente também possibilita novos processos educativos para as crianças.

Essas impressões foram destacadas pelas professoras em suas falas referentes às suas percepções e reflexões acerca do processo da pesquisa-ação que vivenciávamos. O que destaca a Professora B, quando nos fala sobre se a temática trabalhada proporcionou alguma mudança, destaca:

A temática trabalhada neste terceiro encontro possibilitou um aprimoramento dos meus saberes me ajudou a repensar ações e reorganizar minha prática... a

professora ao ir dialogando com a gente fui refletindo sobre oferecer uma prática significativa e esse movimento é muito legal pois me permitiu refletir sobre minhas ações em sala, ao planejar sabe.... Possibilitou uma reflexão consciente do que eu compreendia, das experiências cotidianas e permitiu ressignificar o trabalho com as crianças e mudanças de atitude, para potencializar o que eu já fazia posso fazer melhor ainda.

A experiência relatada sobre o terceiro encontro revela um processo de formação valioso, que permitiu um aprimoramento significativo dos saberes da professora pois em sua fala ela destaca a oportunidade de repensar ações e reorganizar a prática pedagógica por meio do diálogo e demonstra que a reflexão coletiva pode ter uma influência sobre o trabalho docente. Por meio do relato da professora ainda percebemos que ao discutir e refletir sobre a importância de oferecer uma prática significativa, ela foi capaz de desenvolver uma consciência sobre suas ações no planejamento e esse processo de reflexão consciente oriundo de suas experiências cotidianas, permitiu ressignificar o trabalho com as crianças, resultando em mudanças de atitude e um novo olhar sobre suas práticas.

E esse movimento de reflexão e ressignificação do trabalho, destacado pela Professora B com as crianças pequenas, do olhar significativo sobre as ações docentes vem ao encontro do que Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 782) afirmam no propósito de uma pesquisa-ação que “reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer”.

Lembramos novamente que para Casagrande e Cainelli (2015), a escola precisa ser ressignificada, tanto para Candau (2014), como para Jesus, Vieira e Effgen (2014), a escola precisa ser reinventada. Neste sentido, reiteramos que a formação docente continuada, também precisa ser constantemente repensada. Compartilhamos com os autores de que “a mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 782).

A professora D, tal como as demais, vão deixando explícito que também compreendem que reinventar a formação continuada contribui para a sua atuação docente, afirma a professora “este movimento é muito legal”, pois, “por meio de sua organização, o ambiente educa, faz convites, encaminha propostas, estabelece limites e abre novas possibilidades” (Horn; Barbosa, 2022, p. 67). A professora reconhece que o trabalho na educação infantil deve ser promovido por meio de diferentes aspectos como a organização dos espaços, a organização dos materiais, os encaminhamentos das experiências a serem vivenciadas pelas crianças, ou seja, todos esses aspectos mencionados sejam devem ser

considerados na organização de suas práticas pedagógicas atendendo assim aquilo que as crianças necessitam experimentar na instituição escolar. A professora afirma a importância da formação mas, ratifica o seu protagonismo quando diz que fez uma reflexão consciente, ou seja, ela não transfere para outros o seu pensar sobre a atuação docente.

A Professora A também enfatiza sua autoria e responsabilidade no processo formativo e de atuação docente, pondera que o momento foi importante para “aprimorar minhas escolhas ao propor as atividades, as experiências por meio de estudo e pesquisa de acordo com informações relatadas nas formações”. Complementa que foi “um momento de conhecimentos e de trocas de experiências, momento de fala e de escuta e contribuição no processo educativo”. As palavras da Professora A se aproximam do que Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 69) quando argumentam que os professores “têm alguma experiência de pesquisa-ação concluem que está participando de algo que realmente lhes interessa; algo que é realmente válido e relevante para eles”. Ao longo dos nossos encontros percebi pela participação das professoras que tratar sobre as temáticas levantadas por elas, realizar debates e reflexões têm oportunizado momentos de aprendizados partilhados e construídos com o outro.

Embora o protagonismo, ou seja, a assunção de nós mesmos como professoras responsáveis e que pensam sobre sua atuação não significa a exclusão dos outros como expressa a Professora D pois a “oportunidade de poder sugerir os temas de acordo com as nossas necessidades traz tranquilidade ao podermos obter ajuda no sentido de solucionar o que estamos encontrando dificuldade no dia a dia da sala de aula”. Nesse movimento de construção com os professores e não sobre os professores,

[...] a pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade para todas as crianças [...] Por isso, defendemos a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 72).

Os autores defendem a importância do protagonismo de professores nos seus processos formativos oportunizando por meio dos encontros da pesquisa-ação, “controlarem suas próprias práticas” (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 72). Nesse movimento de construção com os professores, e não sobre eles, a pesquisa-ação se destaca como uma abordagem poderosa para transformar a escola como instituição e ainda possibilita a criação de vínculos mais sólidos com a comunidade. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem ainda

que o protagonismo dos professores em seus processos formativos seja essencial e destacam que ao participarem ativamente de encontros de pesquisa-ação, os professores desenvolvem possibilidades em assumir um papel central na definição e no aprimoramento de sua práxis.

Nesse sentido, isso nos leva a compreender que a formação continuada, quando direcionada pelo próprio professor, não só enriquece suas práticas, mas acima de tudo fortalece a escola como um todo, alinhando-a de tal forma às necessidades da escola.

Esse encontro formativo revelou a importância da reflexão crítica e da autonomia das professoras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na educação infantil. Destacamos a relevância da formação continuada, nesse contexto, não apenas oferecendo novas perspectivas, mas também reforçando a autoria das professoras em suas decisões e ações pedagógicas. Além disso, o encontro foi valorizado como um espaço de troca e de aprendizado mútuo, evidenciamos a importância desse momento ao destacar como as formações contribuíram para aprimorar as escolhas pedagógicas das professoras, baseadas no estudo e na pesquisa. O diálogo estabelecido durante o encontro proporcionou um ambiente de escuta, de fala e de compartilhamento de experiências, fortalecendo a atuação docente e promovendo uma prática educativa mais qualificada. Assim, o encontro cumpriu seu papel de incentivar uma formação colaborativa, na qual o conhecimento é construído em conjunto, promovendo uma educação mais enriquecedora para/com as professoras.

3. 2 Um ajuste no percurso: uma reorganização para o processo formativo

O quarto encontro com as professoras passou por uma reorganização em razão de que no início do ano de 2023, deixei a direção da escola para assumir uma nova função na Secretaria Municipal de Educação. Era preciso que entrasse em contato com a nova diretora e apresentasse a ela o que estava sendo realizado com as professoras e saber se ela gostaria que déssemos continuidade com os encontros formativos. Assim, no início do mês de março entrei em contato com a nova diretora da instituição para restabelecer as tratativas para dar continuidade à pesquisa-ação.

Apresentei a ela as temáticas nas quais as professoras haviam levantado como necessidades formativas que poderiam ser discutidas, expliquei a forma que a pesquisa estava sendo organizada, planejada e vivenciada pelo grupo de professoras e que se tudo estivesse de acordo daria continuidade à pesquisa-ação na data prevista em calendário escolar destinada à formação continuada das professoras.

A Diretora da escola assim se manifestou “Esse estudo é importantíssimo para que a gente sempre reveja e faça uma reflexão crítica sobre as nossas práticas mesmo. Achei muito bacana as possibilidades de trabalhar com as professoras as temáticas que partem delas”.

Para o ano de 2023, as datas previstas para formação continuada ainda estavam contempladas em calendário escolar e com a concordância da nova diretora em mantermos os encontros formativos passamos a escolha da temática para ser trabalhada com as professoras.

Apresentei os temas que haviam sido levantados e trabalhados nas formações no ano anterior, que foram literatura infantil, contação de histórias, sequências didáticas e projetos. Além disso, apresentei as temáticas que já haviam sido solicitadas pelas professoras: avaliação na educação infantil, as fases do desenvolvimento da criança, organização do currículo na educação infantil e indisciplina.

Assim, no início de 2023, retomamos o diálogo com as professoras. Tivemos um encontro sem uma pauta formativa específica, mas somente para conversarmos e retomarmos os trabalhos. Neste encontro, levantamos as temáticas que ainda faltavam para que pudessemos definir conjuntamente os novos caminhos que iríamos trilhar a partir desta retomada.

Para a data da formação continuada, a Secretaria de Educação encaminhou como sugestão a ser trabalhada na formação continuada o tema “Referencial Curricular da REME: um estudo em ação” era um dos temas levantados pelas professoras no ano de 2022, e retomado em 2023 como um tema relevante e necessário. A escolha da temática “Referencial Curricular da REME: um estudo em ação” e a convergência entre a proposta da Secretaria de Educação e as necessidades orientadas pelas professoras fortalece o processo formativo, pois a temática seria a mesma a ser trabalhada no dia da formação portanto, estaríamos sendo contemplados com a temática proposta pelo grupo.

Na tarde prevista em calendário escolar, no mês de março, o encontro formativo foi conduzido pela coordenadora pedagógica da própria escola. Foi promovido o diálogo com as professoras sobre o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino que em seu documento introdutório afirma:

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed), na busca de qualificar as ações desenvolvidas com as crianças, oferecendo suporte para o trabalho docente, desenvolveu este Referencial Curricular em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos legais norteadores da educação infantil. Assim, o presente documento tem como objetivo orientar a

elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições que ofertam a educação infantil favorecendo a promoção de vivências e conhecimentos essenciais e significativos para todas as crianças inseridas nas escolas municipais (Campo Grande, 2020, p. 19).

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino traz um detalhamento das orientações curriculares como devem ser organizados as ações dos professores na educação infantil do município. Durante o encontro formativo foi possível por meio do estudo e do diálogo com as professoras retomarmos a importância da leitura deste documento de forma a promover uma reflexão sobre o currículo na educação infantil

o estudo e a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem das crianças na Rede Municipal de Ensino (Reme) foram incrementados com o processo de construção da BNCC, culminando na publicação do documento intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar”, em 2017. Entretanto, as discussões sobre o currículo continuaram nos âmbitos nacional, estadual e municipal e, após a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, fez-se necessária a elaboração deste Referencial Curricular em conformidade com os campos de experiências apresentados pela política recém-implantada, visando a uma melhor aprendizagem por parte da criança, concebida como sujeito de direitos que precisa ser entendida em suas especificidades e atendidas em seus modos próprios de aprender e de agir no mundo (Campo Grande, 2020, p. 19).

Após as reflexões e estudos sobre o referencial curricular passamos para a roda de conversa para que as professoras pudessem se manifestar acerca de suas percepções sinalizadas neste quarto encontro.

A Professora D destaca que “é necessário entendermos que precisamos ter um currículo para educação infantil mas também ter uma concepção adequada do que é um currículo na educação infantil porque isso definirá a nossa prática”. Complementa que “se entendermos esse currículo como algo engessado, uma lista de conteúdos numa versão escolarizada então nossa prática não irá contribuir no desenvolvimento das crianças”. A professora D afirma a necessidade do professor ter uma concepção adequada do currículo na educação infantil para que o mesmo possa “garantir que as crianças vivenciem sua infância e que eles ampliem seu desenvolvimento” e assim, ressaltamos a compreensão da professora mostrando o quanto ela considera a participação das crianças.

Ainda na fala da Professora D ao apresentar sua preocupação em relação ao currículo para educação infantil e que não seja sem sentido e não contribua para o desenvolvimento das crianças, expressa o que os teóricos da educação infantil enfatizam quando se referem à possibilitar uma educação infantil que promova a criação de significados

e de diferentes possibilidades e sentidos para as crianças por meio de práticas que tenham “condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado” (Fochi, 2019, p. 172) e “para isso, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração” (Fochi, 2019, p. 172).

Para que isso ocorra, é essencial que as práticas pedagógicas ofereçam condições para que as crianças se sintam encorajadas a explorar, a questionar e conseqüentemente construir suas próprias percepções.

Oliveira (2019, p. 76) ratifica o que disse a professora D ao afirmar que o currículo “é definido na unidade de Educação Infantil pelos professores, pelas atividades em que estes processos se efetivam, pelo modo de cada criança e do professor deles participarem”.

O Referencial Curricular da REME sinaliza que as ações a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil do município tem:

[...] como premissa a formação integral do sujeito, o PPP das escolas municipais precisa prever, como fundamento, que a cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado consigo e com o outro sejam aprendidos na vivência de interações cotidianas. Dessa maneira, destacamos a importância do professor possibilitar, em sua prática pedagógica, as interações das crianças com as diversas culturas, com seus pares e com outros adultos, garantindo aprendizagens significativas (Campo Grande, 2020, p. 26).

Essa formação integral do sujeito, como premissa fundamental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais de Campo Grande, deve estar alicerçada em valores e princípios aprendidos por meio das interações cotidianas que são a base para o desenvolvimento de uma educação que busca e promove a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

Lembramos com Diniz-Pereira (2014a, p. 51) que “os professores envolvidos em pesquisas de suas próprias práticas [...] se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os seus estudantes”, ou seja, a participação no processo formativo por meio da pesquisa-ação está contribuindo para a construção do currículo.

Acreditamos, portanto, que dessa maneira, a participação dos professores no processo formativo por meio da pesquisa-ação aprimora suas práticas pedagógicas e fortalece a construção do currículo e ao se engajarem em uma postura reflexiva, que requer observar,

ouvir e buscar compreender melhor suas crianças, as professoras criam um currículo vivo, flexível e mais alinhado às reais necessidades e interesses dos pequenos.

A Professora D reafirma a preocupação no fazer pedagógico pois, a partir da reflexão realizada na formação ela ampliou sua compreensão quando afirmou que “por exemplo, as atividades que eu trazia para as crianças não costumava repetir mais de duas vezes com a turma”. Por meio da reflexão compreendeu que algumas atividades podem ser trabalhadas com as crianças mais vezes em diferentes contextos e compreendendo a necessidade de “colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (Fochi, 2015, p. 221-228). Esse entendimento ressalta a importância de colocar o agir das crianças no centro do projeto educativo, no qual a criança é estimulada a explorar e representar suas vivências de maneira mais significativa.

Já para a Professora E ao tratar sobre o tema sinaliza que “é sempre pertinente a discussão sobre currículo na educação infantil, refletir sobre nossa prática e nossas propostas o mais importante é reavaliar sempre”, os apontamentos da professora mostram que “é possível dizer que a pesquisa-ação está, sem sombra de dúvida, satisfazendo professores e os ajudando a fazer o que desejam fazer de uma maneira melhor” (Diniz-Pereira, 2014a, p. 53).

As palavras da professora corroboram com o que Diniz-Pereira (2014a) afirma ao apresentar que a pesquisa-ação tem desempenhado um papel fundamental, satisfazendo as necessidades das professoras e, sem dúvida, ajudando-as a realizar suas práticas de maneira mais consciente promovendo para as crianças uma educação de maior qualidade.

Em relação ao currículo ainda considera a Professora A que “o currículo na educação infantil deve ser refletido sempre e que precisamos de documentos teóricos e legais para nortear nossas práticas pedagógicas e considerar que esses documentos ou fundamentos serão utilizados para direcionar o caminho”. A Professora A ressalta que além do currículo na educação infantil ser constantemente refletido enfatiza que os documentos legais sirvam como guias para direcionar o trabalho docente, facilitando o percurso educativo e permitindo que esteja alinhado com fundamentos legais e bases teóricas consistentes para a tomada de decisões pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento integral das crianças.

Embora a professora reconheça a questão legal ela reafirma o papel do coletivo da escola e especificamente o trabalho e o protagonismo e responsabilidade de cada professor, “o caminho a seguir será estudado, pensado, escolhido e avaliado através das nossas pesquisas, intencionalidades e escolhas ao realizar nossas propostas por meio dos nossos planos de aula”

(Professora A).

As professoras em suas falas demonstram compreensão, compromisso e preocupação com os aspectos que envolvem o currículo da educação infantil e suas possibilidades pedagógicas. As professoras expressam a necessidade de fazer escolhas, pensar, avaliar e pesquisar acerca da educação infantil. Neste sentido, é importante destacar que as professoras não se sentem engessadas pelo currículo oficial, elas compreendem que precisam e devem fazer adequações, ampliações e reformulações a medida que refletem sobre as necessidades das crianças. Além disso, o currículo oficial reconhece a criança como um “sujeito de direitos”, portanto, também elas devem participar da elaboração e reelaboração do currículo juntamente com as professoras.

Assim, as professoras demonstram uma compreensão crítica em relação ao currículo, reconhecendo a importância de fazer escolhas, avaliar e adaptar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades das crianças. Longe de se sentirem limitadas pelo currículo oficial, elas veem nele uma base a ser constantemente ampliada e reformulada, sempre em diálogo com a realidade de suas turmas. Além disso, ao reconhecerem a criança como "sujeito de direitos", compreendem que ela deve participar ativamente da elaboração e reelaboração do currículo, tornando o processo mais democrático e alinhado aos interesses de cada criança.

Nesta direção, complementa Fochi (2019, p. 172) “o grande propósito da educação infantil é criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado”. A professora A, enfatiza o que as outras professoras já afirmaram “precisamos repensar sempre o que queremos para a educação infantil e assim contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças”.

Além disso, destaca a necessidade constante de repensar os objetivos e as práticas na educação infantil e ao fazer isso, as professoras não apenas aprimoram o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribuem para uma educação mais significativa.

Ao concluírem as discussões acerca da temática, retomamos o diálogo sobre os próximos encontros. Em razão de novos alinhamentos acerca do processo formativo que estávamos vivenciando e pelo fato de mudança de turmas, bem como de um novo ano letivo, retomamos a nossa conversa com as professoras para levantar as próximas temáticas que gostariam que fossem trabalhadas no nosso próximo encontro. As professoras afirmaram que as necessidades formativas haviam modificado, e que elas gostariam de fazer outras sugestões.

Assim, a professora A destaca algumas temáticas “a mordida na creche, quais os significados dessa expressão infantil, a importância da educação infantil para alunos com transtorno do espectro autista e a abordagem Emmi Pikler”⁶. Para a Professora D as temáticas seriam “autismo, como elaborar o plano anual e quais as principais características etárias de cada grupo 1, 2 e 3 e o que é primordial para nós professores potencializarmos em cada uma dessas idade quando vamos planejar”.

Para a Professora E salienta:

Vejo que pelo momento devido à mudança de ano letivo e mudanças de turma não na necessidade da temática da indisciplina como eu sugeri anteriormente, mas para o próximo encontro seria importante trabalhar o transtorno do espectro autista e as metodologias de ensino que podemos usar para essas crianças, a questão do diagnóstico e os desafios no processo de inclusão dessas crianças.

A fala da professora E destaca que por meio da pesquisa-ação ela consegue rever o processo formativo realizado, isto vem ao encontro da autora quando afirmam que é possível propor “agir e investigar a ação para transformá-la; formar na ação transformando-a; e investigar a transformação” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.19). E acrescenta ainda a autora:

A investigação-ação *forma, transforma e informa*. *Informa* através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; *transforma* ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; *forma*, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 19).

Compreendemos, portanto, que a pesquisa-ação se apresenta como um caminho dinâmico e potencializador para a melhoria das práticas pedagógicas, permitindo que os professores sejam agentes de mudança em suas realidades educacionais.

Por meio do desenvolvimento da pesquisa-ação é possível na visão de Lima (2015) que projetos educacionais comprometidos com a emancipação humana e que buscam a formação de sujeitos críticos oportunizam a formação de professores/as que protagonizam o “papel intelectual no desenvolvimento das práticas educacionais” (Lima, 2015, p. 61). Isso

⁶ Emmi Pikler foi uma das grandes educadoras do século XX e afirma que ainda nos falta considerar todas as consequências e implicações de sua visão do desenvolvimento da primeira infância. Foi pioneira em sua estratégia e, principalmente, foi uma grande observadora do crescimento mental e da maturação das crianças que vivem em casa com suas famílias. Como pediatra visitou famílias e ajudou aos pais a respeitarem o desenvolvimento individual de cada criança e implementou as possibilidades da motricidade livre (atividade livre) como a liberdade do movimento físico, uma condição essencial para ter liberdade de movimento mental e futura liberdade de pensamento (Rede Pikler Brasil, 2023).

pelo fato de que no desenvolvimento dos passos de uma pesquisa-ação colaborativa e crítica é possível que o processo de formação se constitua por meio de

[...] uma política de formação de educadores/as construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências socioculturais dos/as educadores/as quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de educadores/as enquanto intelectuais críticos que tenham a necessidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas dos educandos (Lima, 2015, p. 61).

Assim, como destaca Lima (2015) por meio de uma política de formação de professores construída a partir da práxis educativa e fundamentada na problematização crítica dos saberes, das experiências socioculturais e do contexto socioeducativo, configura-se como um caminho fecundo para o desenvolvimento de intelectuais críticos. Esses profissionais, atentos às contradições da realidade social serão capazes de atuar de forma transformadora nos processos educativos e nas vivências cotidianas das crianças. Desta forma, a formação envolve uma reflexão contínua sobre o papel do educador promovendo uma educação mais consciente e contextualizada.

Destacamos que as falas das professoras ao longo deste encontro formativo apresentam-se em um movimento de reflexão e por meio da problematização crítica que envolve suas práticas educativas, vão constituindo suas necessidades formativas. Sendo assim, reorganizar e redirecionar temáticas nos mostram a potência existente no processo formativo vivenciado pois, para se apropriarem e ressignificarem suas práticas percebemos que elas se posicionam na condição de intelectuais críticas, trilhando o caminho e se preciso for ressignificando suas práticas, assim, a pesquisa-ação se fortalece como possibilidade formativa ao longo dos encontros.

3. 2.1 Uma conversa com as professoras sobre o autismo na Educação Infantil

Para o quinto encontro como das vezes anteriores, respeitei o compromisso assumido com as professoras e com base nas anotações no caderno de campo tínhamos decidido por refletirmos sobre a criança autista.

Assim, o quinto encontro com as professoras da escola foi realizado em abril e o tema escolhido foi o autismo na educação infantil. A data escolhida não foi a destinada à formação continuada prevista em calendário escolar, destaco que a diretora disponibilizou um horário para que pudéssemos levar uma professora para falar sobre o tema escolhido. O

encontro teve o mesmo formato no qual a professora convidada conversava sobre o tema e à medida que as perguntas e dúvidas iam surgindo, os diálogos iam se constituindo.

Para falar sobre a temática convidei uma professora que possui formação em Psicologia, e experiência com o trabalho tanto como professora, como psicóloga e que poderia nos ajudar a refletir sobre o trabalho com crianças autistas.

A professora convidada foi apresentando sua experiência no trabalho e à medida que aprofundava sua fala e discorria sobre as especificidades que cercam o trabalho com as crianças autistas, todas nós, íamos tirando dúvidas – me incluo porque conforme exige a pesquisa-ação eu participei efetivamente de todos os momentos do processo formativo – foi um momento interessante com muitas trocas e de muito aprendizado. É possível afirmar isto, porque o diálogo foi intenso e todas as professoras se manifestaram quer seja para relatar uma situação de sala de aula e trazer uma contribuição para a discussão, quer seja para problematizar diferentes situações em que as crianças autistas estão envolvidas, ou ainda, para tirar dúvidas.

A professora convidada compartilhou seu conhecimento e suas vivências, explorando as especificidades e os desafios envolvidos e esse momento foi marcado pela participação ativa de todas as professoras.

Ainda há uma grande dificuldade e limitações acerca do trabalho com a criança com transtorno, e em sua fala muitas possibilidades se abriram sobre a forma como poderíamos melhorar o atendimento às nossas crianças com autismo, refletir sobre como o trabalho estava sendo desenvolvido e como poderia ser melhorado.

A professora D afirmou que “aprendi muito e vou tentando buscar lá no dia a dia, algumas coisas, refleti que devia ter feito isso, mas dá pra fazer de outra forma [...] foi muito importante entender que a rotina para o aluno autista é fundamental”, a fala da professora faz lembrar Nóvoa (2004a, p. 10) quando diz que o “bem mais precioso do professor reflexivo é o tempo. É preciso um tempo de motivação, de discussão, de apropriação”, a professora D destacou que a experiência foi extremamente enriquecedora, permitindo-lhe refletir sobre sua prática diária e reconhecer a importância da rotina para alunos autistas. Em suas palavras destaca a necessidade de adaptar e melhorar suas formas de atuar com as crianças autistas, pois em sua reflexão compreendeu que algumas estratégias podem ser ajustadas para atender melhor às necessidades dessas crianças.

Dessa forma, o encontro reforça a importância de momentos de reflexão e de aprendizado, movimentos nos quais permitem aos professores e professoras integrar novas perspectivas e se preciso for ajustar suas práticas para oferecer um ambiente educacional mais

inclusivo. Em outro excerto ela destaca

No ano passado eu tinha uma aluna que não gostava de tinta, ai me orientaram que se ela não gostasse de tinta você pediria pra ela te ajudar a colocar a tinta no pote. É o que a professora falou sobre dessensibilizar a criança autista, fui devagar mostrando para ela e dando a tinta para ela manusear pois até então ela não gostava. Esse ano por exemplo eu tenho outra aluna com autismo e já ela gosta muito de tinta inclusive ela se pinta toda! Então a gente vai aprendendo assim, as preferências a partir de sua fala é como se tivesse aberto mais ainda o que eu sabia.

A fala da professora revela que uma reflexão ocorre durante todo o processo de educação das crianças. A pesquisa-ação, vem ao encontro de potencializar práticas já recorrentes no cotidiano das professoras, ou seja, a pesquisa-ação também é um momento relevante para as professoras relatarem a produção de conhecimento que a atuação em sala de aula produz. A fala da professora evidencia que a reflexão deva ser uma prática constante e integrada ao processo educativo das crianças. A pesquisa-ação, portanto, não apenas reforça práticas pedagógicas já estabelecidas, mas também serve como um espaço no qual é possível que as professoras possam compartilhar conhecimento gerado por meio de suas experiências.

Assim, a pesquisa-ação se configura como uma ferramenta essencial para a produção e socialização do conhecimento e de enriquecimento da prática docente. Esta produção de conhecimento é amplamente reconhecida por autores como Nóvoa (2019, 2017), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), entre outros.

Neste sentido, também Oliveira-Formosinho (2014, p. 31), ratificam esta posição, o “pressuposto de que o professor é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas para atuar”. Ou seja, “o professor passa de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeito da sua própria investigação”. E isso implica que o professor seja responsável por investigar e refletir sobre suas práticas, e de implementar mudanças com base em sua própria análise e experiência. Esse movimento de transformação passa pela valorização da autonomia do professor reconhecendo sua capacidade de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica.

É nesse contexto que essa tese enfatiza: “os processos de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional concreta que urge transformar, para criar respostas alternativas aos problemas educacionais e sociais para que a escola seja uma escola para todos” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 30).

Assim, ao adotar uma abordagem crítica e investigativa, as professoras podem

contribuir para a construção de uma escola que não apenas enfrenta problemáticas mas acima de tudo busca formas e soluções voltadas à realidade de suas crianças.

A professora B destaca sobre a temática trabalhada ser primordial para seu trabalho pois “essa questão é uma preocupação como professora pois cada vez mais nas escolas, estão chegando crianças, não só autistas mas também aquelas com os transtornos de desenvolvimento e isso nos assusta, porque a gente quer saber como trabalhar com essas crianças”. Em um outro excerto afirma que “nunca o conhecimento é o bastante, a gente sempre fica buscando e refletindo. Puxa não devia ter feito aquilo não, não estava certo! Então assim, é uma coisa que vai acalmando a gente, estudar e refletir enfim, ter mais conhecimento!”.

A fala da Professora B revela sua preocupação com o crescente número de crianças com autismo e outros transtornos de desenvolvimento que chegam às escolas, refletindo o desafio de trabalhar com essas crianças de forma adequada. Em suas palavras ela expressa a necessidade de entender melhor como atuar pedagogicamente nessas situações, reconhecendo que isso gera ansiedade e incertezas. Ao afirmar que "nunca o conhecimento é o bastante," a professora demonstra que está constantemente buscando novos aprendizados e reflexões sobre sua prática, reconhecendo que os erros fazem parte do processo.

A fala da professora vem ao encontro do que Oliveira-Formosinho (2014, p. 33) apresenta-nos em relação ao “âmbito educativo produzir a mudança através da investigação a ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 33). A professora B, reafirma que a pesquisa-ação vem oportunizando “a gente a aprender mais, a refletir mais. Eu quero aprender mais pra saber como lidar e isso está sendo a cada encontro que a gente tem, a gente tem um aprendizado diferente”.

Afirma a professora E que “estou saindo mais leve pois, eu estava com uma angústia, como trabalhar com essa criança. E olha que eu estudei sobre o tema na faculdade pois meu Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre isso mas vejo que já mudou muita coisa, entende?” A fala da professora evidencia o que Franco e Lesita (2014, p. 57) apontam quando considera que o

[...] sujeito para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional precisa ser um sujeito “empoderado”, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes (Franco; Lesita, 2014, p. 57).

Ainda em relação ao que propõem as autoras, em outro excerto da professora E, ela afirma que “percebi que tenho que voltar tudo de novo, e muitas coisas daquela época da faculdade mudaram e a gente vai ter que estudar e ir a fundo porque sei que com isso poderei ser uma melhor professora”. Conforme Franco e Lesita (2014, p. 59):

o professor em processo de formação na perspectiva de uma epistemologia crítica da prática precisa aprender como construir, rever, criticar e ressignificar em processo tais conhecimentos. A pesquisa-ação poderá ser um instrumento a colocá-lo em contato com suas construções cognitivas, suas concepções de prática, suas representações culturais.

Complementam as autoras que “a pesquisa-ação se propõe a ser um processo que forma os sujeitos para conviver criticamente nessa relação de discurso e ação, possibilitando a revisão de teorias e práticas” (Franco; Lesita, 2014, p. 63). Desta forma, por meio dos encontros vivenciados pelas professoras está sendo possível observar um movimento de reflexão feito pelas próprias professoras que por meio do processo formativo revisitam suas práticas e, se preciso for, alterá-las para melhor realizar seu trabalho.

Significa também que a pesquisa-ação não apenas promove uma interação crítica entre o que é discutido e o que é realizado, mas também incentiva as professoras a questionar e reavaliar constantemente suas práticas e teorias e é por meio desse processo que os sujeitos envolvidos são formados para lidar criticamente com suas próprias práticas pedagógicas, ajustando-as à luz de novos conhecimentos ou reflexões.

Em relação ao encontro formativo a professora D destaca

[...] está sendo construída para mim, para as minhas necessidades, para aquilo que eu estou com dúvidas, no meu fazer diário, sabe? Pois, eu falei que precisava ouvir sobre autismo, e esse movimento tem sido interessante e ele está me redirecionando a aprendizagens novas.

Apesar da professora não ter falado que a formação está sendo construída por ela entendemos que ela reconhece e a importância de sua participação, principalmente quando diz “eu falei que precisava ouvir sobre autismo”.

O excerto da professora D, se relaciona com que os autores Jesus, Vieira e Rodrigues (2018, p. 71) apontam referentes à pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois

[...] não se pesquisa sobre as pessoas mas com as pessoas, essa metodologia tem permitido que os educadores sintam necessidade de estudar, de pesquisar, de fazer emergir o potencial do seu trabalho, de trabalhar de maneira mais coletiva e colaborativa, contribuindo esse processo para o

resgate da identidade e profissionalidade docente (Jesus; Vieira; Rodrigues, 2018, p. 71).

As palavras dos autores reafirmam o que a professora C destaca em sua fala sobre o processo formativo vivenciado por meio da pesquisa-ação quando aponta:

Eu me sinto como aquele brinquedo sabe ... o vai e vem... é só uma analogia pois eu vou lá, vou e aprendo, aí eu volto e reflito a minha prática. Eu volto de novo pois, tive alguns erros, volto e sempre na tentativa de refletir, de tentar, e mudar aquela situação. E assim, participar desse processo formativo desde o começo eu enxergo que a gente sempre está aqui estudando e eu sinto esse movimento... Vou lá, eu lembro da minha rotina, da minha sala, do meu convívio com a criança e sempre tentando mudar aquilo que eu já estou fazendo ou seja vou fazer melhor.

O que a professora relata é que, ao participar desse processo formativo, vai, aprende, volta para refletir sobre sua prática, identifica erros e retorna na tentativa de melhorar, sempre em busca de mudanças e de aperfeiçoar sua prática e sobre esse movimento de ir e vir, os autores Jesus, Vieira e Rodrigues (2018, p. 71) ratificam que os

[...] momentos de negociação, de reflexão, de engajamento, de idas e vindas e de erros e acertos, a pesquisa-ação possibilita que os professores percebam quanto a formação docente é um processo cíclico, contínuo e complexo e que a busca diária por novas práticas de ensino-aprendizagem vai fomentar novas possibilidades de formação em contexto.

Esse movimento contínuo apresentado por Jesus, Vieira e Rodrigues (2018) reflete o esforço de transformar a prática pedagógica, ajustando-a às necessidades das crianças e da rotina da sala de aula e essa dinâmica é corroborada pelos autores ao afirmar que a pesquisa-ação proporciona momentos de negociação e de reflexão e ainda que esse processo evidencia a formação docente como complexa promovendo novas possibilidades de formação.

A professora C ainda destaca que em relação ao processo formativo vivenciado tem oportunizado a ela

[...] refletir algumas coisas, mudar, rever outras e trazer outras novas que antes não trazia. Perceber coisas que eu não estava percebendo, e isso me ajuda e eu sempre consigo voltar na minha prática, consigo me perceber, me olhar e tentar mudar o que eu estou fazendo e continuar o que está sendo bom, sempre esse movimento.

A fala da professora C evidencia como o processo formativo proporciona uma oportunidade de reflexão e de transformação de sua prática pedagógica. Ela destaca a

importância de se autoavaliar, identificar aspectos que podem ser aprimorados, e trazer novos olhares para o seu cotidiano com suas crianças. O processo formativo, para a professora, não é apenas um momento de aprendizado teórico, mas uma experiência na qual permite que ela possa revisitar seu trabalho e repensar suas ações. A fala também ilustra o quanto esse processo de revisão de práticas é fundamental para manter o que está dando certo no trabalho com as crianças, mas, ao mesmo tempo, encorajar a introdução de novas ações e possibilidades que sejam interessantes serem ofertadas nas turmas.

Esse movimento apresentado pela professora também vem proposto pelas autoras, Almeida, Ghanem e Biccás (2008) quando analisam a pesquisa-ação como um caminho para a formação de professores pois, acreditam que quando os professores se percebem

[...] como sujeitos capazes de se apropriar de seu próprio processo de desenvolvimento profissional e de produzir sua profissionalidade, o que significa entender a formação como uma aprendizagem constante, vivenciar experiências que valorizam as trocas entre eles(as), desenvolver a capacidade de participar ativamente dos rumos decisórios de sua formação, desenvolver a percepção sobre suas necessidades formativas e investigar suas próprias ações (Almeida; Ghanem; Biccás, 2008, p. 83).

Para a professora E ao se manifestar sobre o processo formativo e a importância de ter sido discutida a temática sobre o autismo ela afirma que “quando eu chego em sala de aula e vou aplicar uma atividade, fico angustiada, porque eu não sabia o fazer, como que eu vou fazer e mais ainda o que eu posso fazer”. Complementa “eu vou trazer uma atividade diferenciada, eu vou trazer algo especial para ele porque eu preciso atender a essa especificidade e também tem os outros alunos na sala e ele está lá para mim”. A professora relatava que muitas vezes sem saber como proceder com o aluno com autismo não sabia como potencializar suas condições de aprendizagens.

Complementa ainda a professora que “quando a gente vai refletindo sobre o nosso trabalho é tão interessante que ao ouvir a professora eu fui remetendo às minhas práticas, fui repensando... nossa posso caminhar por essa perspectiva... dá uma tranquilidade pensar dessa forma (Professora E)” e finaliza:

Muito bom ouvir uma pessoa que entende sobre o autismo e nos ajuda a pensar como algumas ações com a criança eu posso organizar de uma forma diferente, mas que vai vir ao encontro do que ela precisa. É bem aquilo que a gente sempre ouve né, sempre temos que refletir, sempre temos que estudar pois, não é o que eu acho ... eu preciso ter a certeza de que o caminho que estou tomando no planejamento das minhas ações realmente seja aquilo que a minha criança precisa (Professora E).

A professora E evidencia a importância de discussões formativas específicas, como o tema do autismo, para o aprimoramento de sua prática pedagógica e revela um sentimento de angústia ao se deparar com a necessidade de atender às particularidades de alunos com autismo, sem saber ao certo como proceder para potencializar suas aprendizagens. A fala dela reflete a dificuldade em equilibrar as demandas de um aluno com necessidades específicas com as de toda a turma. A professora expressa o desejo de trazer atividades diferenciadas para atender a essas necessidades, reconhecendo a complexidade de incluir todos no processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão durante o processo formativo, no entanto, trouxe para ela um novo olhar sobre suas práticas pois, ao escutar colegas e a professora convidada, ela percebeu novas possibilidades para organizar suas ações de forma mais apropriada. Esse compartilhamento de saberes ofereceu a ela uma "tranquilidade", como menciona, por poder enxergar caminhos alternativos e mais adequados para a inclusão de crianças com autismo.

Por fim, a professora destaca a necessidade contínua de reflexão e estudo, reforçando que sua prática não pode se basear apenas em suposições, mas em decisões fundamentadas que garantam que suas ações pedagógicas estejam realmente atendendo às necessidades da criança. Essa fala da professora sintetiza o compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, inclusiva e fundamentada, que exige constante estudo e reflexão.

Assim, encerramos o quinto encontro destacando que por meio dos relatos das professoras é possível pensar em situações formativas que se distanciam daquelas baseadas “como um processo de treino, de caráter instrumental e adaptativo, enquanto o exercício do trabalho corresponde à reprodução de normas e de gestos anteriormente apreendidos” (Canário, 2000, p. 84). Caminhamos na perspectiva de que a docência é também um processo de constante investigação “e a investigação, como uma atividade autorreflexiva, realizado pelos(as) professores(as) com a finalidade de melhorar suas práticas. Assim, a educação constitui-se numa prática social complexa socialmente construída interpretada e realizada pelos professores” (Almeida; Ghanem; Biccás, 2008, p. 83).

Destacamos que ao longo dos encontros e por meio das falas das professoras que a prática educativa se constrói em diálogo com as experiências e contextos vividos pelas professoras, o que requer um olhar investigativo sobre a própria prática, possibilitando adaptações e transformações constantes. Nesse sentido, a investigação, como um exercício autorreflexivo, permite que as professoras não apenas melhorem suas ações, mas possam compreender a educação como um processo que está em constante transformação.

3.2.2 Avaliação na educação infantil: revisitando alguns instrumentos junto com as professoras

Para realização do sexto encontro novamente cumprindo o compromisso assumido com as professoras participantes da pesquisa, desta vez, a escolha foi pela avaliação na educação infantil e seus possíveis instrumentos.

Assim, o sexto encontro com as professoras da escola realizado em julho e o tema foi o processo avaliativo e os possíveis instrumentos a serem utilizados na educação infantil. A data escolhida não foi a destinada à formação continuada prevista em calendário escolar, utilizamos o horário de planejamento das professoras realizado na instituição escolar.

Por opção das professoras participantes da pesquisa, o encontro teve o mesmo formato do anterior, ou seja, contamos com uma professora convidada que trouxe algumas reflexões iniciais e à medida que as perguntas, relatos e dúvidas iam surgindo eram apresentados e problematizados, constituiu-se em um diálogo produtivo.

A professora convidada, possui experiência de 15 anos na educação infantil e foi escolhida com base na temática em discussão, conforme as necessidades e interesses das professoras participantes.

Assim sendo, as professoras fizeram reflexões voltadas ao processo de avaliação na educação infantil e puderam por meio da discussão aprofundar um pouco mais sobre alguns pontos referentes ao processo avaliativo, em relação aos instrumentos que podem ser utilizados para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças assim como discutir sobre novas possibilidades do registro avaliativo a ser utilizado na educação infantil.

A temática sobre o processo avaliativo na educação infantil é uma pauta discutida cotidianamente pelo grupo de professoras, porém, percebi que houve um aprofundamento sobre o tema pois neste encontro foram apresentados alguns instrumentos avaliativos nos quais algumas professoras puderam perceber formatos diferenciados nos quais poderiam fazer uso no cotidiano do seu trabalho.

Sobre o encontro, destaca a professora D:

A cada estudo que a gente faz como eu disse na última formação que a cada estudo que a gente vem fazendo, cada tema abre a nossa visão. Na prática, a gente vai fazendo e aí quando lemos um texto para refletir nossos olhos abrem ainda mais.

Esse momento formativo ofereceu a oportunidade de ampliar o repertório da avaliação na educação infantil, possibilitando uma melhor adaptação às necessidades das crianças e aos contextos específicos de cada turma e a apresentação de diferentes instrumentos avaliativos trouxe novas perspectivas para as professoras. A professora D destaca que, a cada novo estudo realizado, sua compreensão se amplia e dessa forma ela reflete que, ao aliar a prática cotidiana com a leitura e reflexão teórica, sua visão sobre os processos avaliativos se tornam mais clara.

A fala da professora D vai ao encontro do que Pimenta (2005, p. 527) apresenta quando nos aponta:

Professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores.

Nesse contexto, as professoras são provocadas a refletir sobre suas próprias práticas e condições de trabalho nas quais estão inseridas e a pesquisa-ação permite que elas compreendam tanto “os limites quanto as possibilidades” de suas atividades pedagógicas. Pimenta (2005) enfatiza que os professores têm a oportunidade de se conscientizar mais profundamente sobre sua prática e propor mudanças significativas, tornando-se, assim, autores das transformações em seu próprio trabalho pedagógico. A reflexão propiciada pela pesquisa-ação não apenas aprimora o entendimento do trabalho, mas também possibilita a construção de práticas mais conscientes e críticas.

A professora A ao refletir sobre a avaliação na educação infantil afirma que “discutir sobre a questão da avaliação foi muito importante porque ampliou para mim sobre o que é avaliação, quais são os instrumentos avaliativos que posso utilizar na educação infantil”, em um outro excerto a professora destaca que por meio do processo formativo realizado pela pesquisa-ação “ajudou a entender o que e quais são esses instrumentos avaliativos que podemos usar na educação infantil como a mini-histórias⁷ e os portfólios”.

A reflexão da professora A sobre o processo avaliativo na educação infantil

⁷ “A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo” (Fochi, 2019, p. 98).

ressalta a importância de discutir e aprofundar o entendimento sobre esse tema durante os encontros formativos. Para ela, o processo de formação, realizado por meio da pesquisa-ação, foi fundamental para ampliar sua compreensão sobre a avaliação, especialmente no que se refere aos instrumentos específicos que podem ser utilizados nesse contexto. Ao participar dessas discussões, a professora pôde perceber novas possibilidades de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, mostrando que a avaliação na educação infantil é um processo contínuo e reflexivo que envolve instrumentos adequados à faixa etária alinhados com a proposta pedagógica da escola.

Os apontamentos feitos pelas professoras em seus excertos levam ao encontro do que apresenta Pimenta (2005, p. 529), ao considerar que, por meio do processo da pesquisa-ação e por meio da reflexão colaborativa, as professoras

[...] tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

Pimenta (2005) ressalta que o processo de pesquisa-ação, aliado à reflexão colaborativa, possibilita às professoras questionar, analisar e compreender suas próprias práticas pedagógicas. Esse processo faz com que elas possam atribuir novos significados ao seu trabalho e adquirir conhecimentos que orientem a transformação das práticas escolares. Os apontamentos feitos pelas professoras em seus relatos vão ao encontro dessa ideia, pois mostram como ao propor e realizar processos formativos que permitem a reflexão e participação é possível a construção de novas formas de agir no contexto educacional. Dessa maneira, a pesquisa-ação não apenas enriquece a compreensão de cada uma das professoras sobre suas práticas, mas também contribui para a construção de uma escola mais aberta ao diálogo e à transformação contínua.

A professora C destaca:

Em toda minha docência desde que quando eu comecei sempre utilizei o mesmo instrumento de avaliação que era o relatório descritivo. Agora com essa formação trouxe sobre mini-histórias e outros instrumentos avaliativos. Também pude entender mais porque como eu disse, eu tinha me apropriado somente do relatório descritivo, entendia somente do relatório descritivo, não entendia muito os outros instrumentos pois não tinha me aprofundado. Então, quando me foram apresentados esses outros instrumentos me chamou atenção porque eu não conhecia, eu apenas ouvia falar, mas refletindo aqui, nas nossas conversas e reflexões eu consegui definir melhor.

A reflexão da professora C evidencia a importância do processo formativo em sua prática avaliativa pois, ao longo de sua carreira, ela fez uso do relatório descritivo como o principal instrumento de avaliação, sem explorar outras possibilidades.

No entanto, por meio da formação, ela teve acesso a novas ferramentas, como as mini-histórias, e passou a compreendê-las de maneira mais profunda. A professora reconhece que, antes, seu entendimento sobre outros instrumentos avaliativos era superficial, mas o processo de reflexão coletiva nas formações permitiu que ela se apropriasse melhor dessas novas práticas.

Essa mudança demonstra a importância e de que maneira a formação continuada pode ampliar a perspectiva dos professores, desafiando concepções anteriores e enriquecendo seu repertório pedagógico. A fala da professora C destaca a importância do estudo e da troca de experiências no seu desenvolvimento profissional, ao possibilitar que ela redefina suas práticas de avaliação, passando a utilizá-las de forma mais consciente e adequada às necessidades das crianças na educação infantil.

Os encontros formativos promovidos pela pesquisa-ação foram se delineando como afirmam Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785) ao encontro de “reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender”. Finaliza a professora C sobre o processo formativo que

[...] na nossa formação pude entender melhor sobre cada instrumento de avaliação até o próprio relatório descritivo, eu pude entender ainda melhor ele e conhecer os outros também então, me ajudou muito a compreender cada um destes instrumentos e suas características e agora vai me ajudar a melhor escolher para eu poder avaliar melhor.

Para a professora E “o tema foi muito pertinente às discussões e foram de grande importância sem dúvida nos trouxe além dos aprendizados e discussões, a necessidade de mais estudos por parte do professor em si, porque são vários instrumentos”. O movimento de reflexão da professora em relação ao seu processo formativo vem ao encontro do Nóvoa (2022) afirma ao apresentar sua compreensão sobre o potencial transformador do conhecimento profissional docente que reside em “um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência” (Nóvoa, 2022, p. 9).

Em outro excerto a professora E afirma que por meio da reflexão oportunizada pelo processo de formação da pesquisa-ação “sem dúvida alguma nos abriu um leque, abriu a

nossa visão, fizemos grandes discussões que são de grande valia dentro do grupo e esse movimento de ouvir o outro e saber o que o outro tem a dizer é sempre muito pertinente”. Ou seja, as trocas entre as professoras têm auxiliado suas percepções e novos olhares sobre as diferentes temáticas que as mesmas tem desenvolvido no decorrer desta pesquisa. Segundo Nóvoa (2022, p. 10-11),

[...] é indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores.

Chegamos ao término de mais um encontro formativo e ao longo destes encontros fomos percebendo conforme afirma Franco (2005) que a cada encontro a necessidade do ajustar as temáticas conforme as necessidades formativas fossem surgindo. Desta forma, foi possível continuamente “agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre” (Franco, 2005, p. 491).

A pesquisa-ação tem se mostrado uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional docente, e esse movimento reflexivo é impulsionado pelas interações dentro do ambiente escolar, no qual as tensões e os desafios cotidianos servem como base para a reconstrução permanente das práticas pedagógicas. A troca de experiências e o diálogo entre professores, são essenciais para essa transformação, pois é por meio da colaboração que se abrem novas perspectivas e se constroem práticas mais conscientes.

Ao longo do processo formativo, o espaço de escuta e partilha dentro do grupo tem sido fundamental para ampliar a visão sobre as temáticas abordadas, trazendo um leque de possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Essas discussões permitem que as professoras ajustem suas abordagens de acordo com as necessidades que surgem, em um processo dinâmico de ação, reflexão e replanejamento, conforme destacado por Franco (2005). A pesquisa-ação, portanto, enriquece o conhecimento profissional e promove a criação de uma "comunidade de conhecimento", no qual o trabalho colaborativo e a constante reflexão tornam-se motores para uma prática pedagógica mais contextualizada e conseqüentemente mais significativa.

3. 3 O acontecimento final com as professoras: a despedida ... as falas ... o aprendizado ...

O processo da pesquisa-ação com as professoras completou nesse sétimo encontro

um ano de trabalho. Dessa forma, conforme pactuado com o grupo finalizamos os encontros formativos, como ainda há temáticas formativas que foram levantadas pelo grupo de professoras, deixaremos para que a equipe pedagógica da escola possa buscar meios para realizar as discussões e assim aprofundarem sobre os temas.

Ao longo desses encontros foi possível vivenciar com as professoras pautas formativas provenientes de seus anseios, de suas vontades, daquilo que permeavam suas práticas e mais ainda, daquilo que elas sentiam necessidade de ser discutido e de ser refletido. Os encontros foram pautados por meio de uma construção coletiva e como já disse anteriormente, oriundos de necessidades formativas das professoras e, vivenciar com elas esse processo formativo por meio da pesquisa-ação trouxe uma nova possibilidade tanto para mim e tenho certeza para as professoras que participaram da pesquisa.

Assim, esse encontro marcou o término de um ano de trabalho com o grupo de professoras no processo de pesquisa-ação, conforme pactuado anteriormente. Embora os encontros formativos estejam concluídos, as temáticas discutidas revelaram a necessidade de aprofundamento em diversos assuntos.

Não foi uma tarefa fácil desvencilhar de processos formativos nos quais somos formados e nos depararmos com uma nova possibilidade de formação continuada na qual o protagonismo enaltece o professor, bem como suas necessidades formativas.

Nesse sétimo encontro desejava ouvir as professoras sobre o que elas compreendiam sobre os processos formativos, sobre sua formação inicial, sobre aspectos importantes relacionados ao processo de formação continuada e para tal entreguei a elas um questionário para que elas pudessem nos contar um pouco sobre alguns aspectos e seus dados de identificação que contemplam desde sua graduação até os aspectos de suas percepções e em seguida fizemos entrevista para que elas pudessem nos contar um pouco sobre o processo vivenciado na pesquisa-ação que desenvolvemos.

Esse passo final permitiu reunir mais informações valiosas sobre suas compreensões acerca da formação ora vivenciada, ajudando a consolidar e aprimorar futuros processos formativos. Assim, a pesquisa-ação se estabelece como um método de desenvolvimento profissional, e um convite constante à reflexão e transformação, promovendo uma prática educativa mais alinhada às necessidades dos professores e suas realidades. Encerrar esse ciclo de formação continuada revelou o desafio de romper com modelos tradicionais e abraçar uma possibilidade que reconhece o poder de decisão do professor acerca das suas necessidades formativas.

A Professora B sobre o processo de formação continuada assim ponderou “sempre

precisamos buscar e estar em constante aprendizado pois, não saímos prontos para ser docente, mas sim, nos aperfeiçoamos no processo, na caminhada, na busca de ser professor”. As palavras da professora B se aproximam muito das ideias apresentadas por Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1.232) quando afirmam que por meio dos processos de formações possibilitamos “a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar”, ou seja, o que os autores afirmam é que por meio da pesquisa há o fortalecimento dentro da escola de um trabalho que se desenvolva em uma lógica coletiva entre os professores e mais ainda que “favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado” (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p. 1.233).

As palavras da Professora B sobre a formação continuada ressaltam a necessidade de um aprendizado constante e a ideia de que o processo de ser docente seja uma jornada contínua de buscas e de aprendizados. Segundo ela, não saímos prontos para ensinar, mas nos desenvolvemos ao longo da caminhada, sempre buscando melhorar. Essa visão está alinhada com o que nos apresenta Diniz-Pereira e Lacerda (2009) quando afirmam que a formação continuada deve permitir aos professores a autogestão de seu próprio desenvolvimento, com o apoio do conhecimento teórico e sua integração com a prática cotidiana.

A pesquisa-ação e outros processos formativos, conforme descrito pelos autores, contribuem para que os professores se tornem sujeitos ativos na construção e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esse processo fomenta um ambiente escolar colaborativo, no qual o conhecimento gerado é sistematizado, discutido e compartilhado.

Franco (2010, p. 6) destaca que por meio do processo da pesquisa-ação “trabalha-se com as aprendizagens em processo que vão resignificando a realidade a ser transformada”, ou seja, o referencial teórico e metodológico utilizada nesta tese permitiu, segunda as professoras, movimentos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Questionamos às professoras o que poderia ser incluído e/ou intensificado no processo de formação inicial de professores. A professora E, entende que são necessárias “mais vivências com a escola, a regência em sala de aula”. Também para a professora C seria importante:

Intensificar a regência dos graduandos, não ficar somente no campo da observação de sala. Incluir na grade do curso, disciplinas voltadas às práticas que incentivem o desenvolvimento da criatividade dos graduandos, como a contação de histórias, confecção de materiais pedagógicos, domínio das

práticas pedagógicas voltadas para a sala de aula, avaliação na Educação Infantil.

As respostas das professoras ao questionamento sobre o aprimoramento da formação inicial revelam preocupações e sugestões concretas para enriquecer a formação acadêmica. A professora E destaca a importância de integrar mais vivências práticas, como a regência em sala com as crianças ao currículo dos cursos de formação inicial. Essa abordagem prática permitirá que os futuros professores experimentem e enfrentem os desafios reais das turmas desde cedo, preparando-os melhor para a realidade da sala da educação infantil.

Por sua vez, a professora C propõe a inclusão de disciplinas que incentivem o desenvolvimento da criatividade e o domínio das práticas pedagógicas, como a contação de histórias e a confecção de materiais pedagógicos, o que para ela são essenciais para a formação de professores que não apenas conheçam a teoria, mas também saibam aplicá-la de forma inovadora e prática em suas atividades.

A Professora B afirma que é preciso “buscar dialogar sempre mais a teoria com a prática” e caminha na mesma direção de ideias das professoras A e D que também sinaliza a necessidade de se oferecerem “disciplinas que fazem a conexão da teoria com a prática pois, quando estamos na graduação aprofundamos muito a teoria e parecemos estar do lado oposto da prática”. Sinaliza a professora D:

Quando terminamos a faculdade e estamos atuando na profissão tendemos a pensar que a teoria é uma coisa e a prática é outra devido as mazelas no sistema educacional brasileiro que nos deparamos bruscamente quando assumimos uma sala de aula como sala super lotadas, crianças sem um acompanhamento familiar, estruturas físicas das escolas em condições não tão boas, as crianças em ritmos de aprendizagem diferentes umas das outras em uma turma com 25, 30, 35 crianças, desvalorização dos professores e junto com todas essas dificuldades temos os prazos a serem cumpridos de planejamentos, projetos, sequências didáticas, relatórios, diários, apresentações culturais e assim nos sentimos frustrados e tendemos a achar que formação inicial não está contextualizada com a formação docente. Mas reconheço que ao começar a exercer a profissão recorremos a teoria, mesmo com esse sentimento de “que a teoria é uma coisa e a prática é outra” para cumprirmos nossa função com eficiência, pesquisamos quais são as características do desenvolvimento daquela faixa etária que estamos trabalhando, quais as experiências e conteúdos essenciais para aquela turma, entre outros e assim vamos recorrendo a teoria para conduzir a prática junto com todas as dificuldades que encontramos no sistema. Acredito que a formação inicial tem que estar incluída disciplinas que estejam contextualizadas com o que esse professor irá encontrar após sua formação.

As professoras expressam em suas respostas a necessidade de que os cursos de formação de professores tenham presente o que afirmam Pesce e André (2012):

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do perfil do profissional que se pretende formar (Pesce; André, 2012, p.40).

Assim, as falas destacam uma preocupação essencial sobre a necessidade de que os cursos de formação docente considerem a complexidade da profissão. A docência exige mais do que a transmissão de conteúdos; ela exige uma atitude constante de aprendizado, inovação, questionamento e investigação sobre o próprio ato de ensinar. Em um contexto social marcado por rápidas mudanças e incertezas, os desafios enfrentados pelos professores e professoras se multiplicam, tornando necessária a revisão dos modelos tradicionais de formação e do perfil do profissional que está sendo formado.

As autoras continuam e sugerem que a possibilidade disto acontecer é de que a formação do professor reflexivo e pesquisador” (Pesce; André, 2012, p.40), ou seja: “A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, [...]” (Pesce; André, 2012, p.40). A formação inicial, portanto, não deve ser meramente técnica, mas deve fornecer ferramentas para que os professores se tornem críticos e investigativos, capazes de refletir sobre suas práticas e desafios contínuos da educação.

As percepções das professoras sobre os processos da formação inicial docente demonstram seus anseios relacionados aos aspectos que poderiam ser experienciados na formação inicial e que certamente por meio de suas reflexões sobre suas práticas pedagógicas compreendem ser temáticas necessárias para auxiliar no trabalho cotidiano das turmas da educação infantil. Na perspectiva de Pesca; André, (2012), também apontam Moreira e Pimenta (2021, p. 928),

[...] é na práxis que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza. Essa é a perspectiva do pensar teoricamente a prática, para voltar à prática como elaboração teórica, numa perspectiva de transformação das práticas.

Em relação aos aspectos referentes à formação continuada e suas percepções as professoras assim se manifestaram: para a professora E, a formação continuada significa “aprender com o próximo, uma dedicação aos estudos, práticas educativas, metodologias de ensino e atividades de ensino após o curso de graduação”. Já para a professora C destaca:

É um processo permanente de aperfeiçoamento, que permite aos professores ampliarem seu repertório de metodologias e práticas pedagógicas para enriquecer o seu fazer pedagógico, ampliando a possibilidade de enriquecer o conhecimento dos seus alunos.

As percepções das professoras sobre a formação continuada refletem uma compreensão da sua importância e impacto na prática docente. Para a professora E, a formação continuada é vista como uma oportunidade contínua de aprendizado, envolvendo não apenas a aquisição de novos conhecimentos e metodologias, como também o aprendizado colaborativo com seus pares.

A professora C complementa essa visão ao definir a formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento, que amplia o repertório metodológico dos professores e enriquece suas práticas pedagógicas. Ela enfatiza que, ao expandir suas práticas e metodologias, os professores também aumentam a possibilidade de enriquecer o conhecimento de seus alunos. Assim, a formação continuada não apenas fortalece a prática docente individual, mas também contribui significativamente para a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

As ideias das professoras sobre o processo de formação continuada se aproximam das ideias dos autores Nóvoa (2004, 2009, 2012, 2017), Diniz-Pereira (2002, 2009, 2014) quando nos convocam a pensarmos no protagonismo do professor em seu processo de formação, ou quando nos impulsionam a organizar processos formativos problematizadores e articulados com as práticas pedagógicas dos professores pois, segundo Diniz-Pereira (2009) qualquer atividade de ensino voltada à transformação necessita estar “articulada a currículos, teorias e métodos que sejam problematizados permanentemente por aqueles e aquelas que trabalham nas escolas, por quem os precisa articular, compreender, refutar e inventar cotidianamente em meio às práticas pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2009, p. 1.237).

O processo da formação continuada nas palavras da professora D, é uma forma de “repensar a minha prática pedagógica, procurar respostas na teoria sobre aquilo que estou fazendo na minha ação pedagógica e me indicar se estou no caminho adequado ou se estou me equivocando, analisar o que preciso continuar, rever ou recomeçar”. Já para a professora C “é um processo de capacitação, ampliação dos saberes e conhecimentos na busca de melhorar cada vez mais a nossa prática”. Para a professora D, a formação continuada é essencial para a autoavaliação e o ajuste das práticas pedagógicas e ela vê esse processo como uma oportunidade de revisitar e repensar suas ações educacionais, buscando orientação sobre sua práxis. Essa prática permite identificar áreas que precisam ser aprimoradas, ajustadas ou

completamente reavaliadas, proporcionando um caminho para a melhoria e para a adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Neste sentido, lembramos com Alarcão (1998, p. 115) que:

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria acção profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

A reflexão da professora D sobre a importância da formação continuada como ferramenta para a autoavaliação e o aprimoramento das práticas pedagógicas é extremamente relevante pois, reconhece que esse processo permite revisitar suas ações educacionais de maneira crítica e sistemática, o que resulta em um processo educativo, articulado com as diferentes infâncias que se encontram na Escola de Educação Infantil.

Lembramos com Furlan; Lima e Lima (2018), que reconhecer a existência de diferentes infâncias, significa dizer que:

não há uma infância universal e um modo natural de ser criança, mas várias infâncias. As crianças são atores sociais participantes da construção de sua vida e da sociedade, contribuindo e construindo conhecimento experimental, com voz própria e sendo ouvidas e consideradas com seriedade para melhor entendermos as diferentes infâncias (p.443).

Essa perspectiva dialoga também com o pensamento de Alarcão (1998), que destaca a importância de considerar a experiência e a realidade profissional dos professores, isto inclui as diferentes infâncias, como parte essencial de qualquer processo formativo. Ignorar essa vivência pode tornar a formação desconectada da prática e desprovida de sentido. Essa reflexão colaborativa entre colegas, sugerida por Alarcão (1998), reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional deve ser um processo coletivo e constante, onde o autoconhecimento e o apoio mútuo desempenham papéis fundamentais na melhoria contínua das práticas docentes.

A perspectiva demonstrada pela professora A, também enfatiza os aspectos apontados por Alarcão (1998), “é um momento que olho para o meu “eu”, apesar dos equívocos e desencontros, acertos e desacertos, reflito sobre minha própria prática docente, confesso que no começo não tinha essa percepção achava que tudo o que fazia estava ótimo afinal, estava cumprindo todos os meus deveres”. Complementa ainda que “mas, fui entendendo que sempre preciso estar me formando e informando e que isso não tem um fim

será sempre necessário se eu quiser ser uma professora comprometida com uma educação infantil de qualidade”. As professoras demonstram o que Freire (2021) afirma sobre educação exigir comprometimento, tomada de decisões e curiosidade para mover conhecimento e mover os sentidos de suas percepções bem como a direção a ser tomada em seus encaminhamentos pedagógicos.

Para a professora C com relação ao processo de formação continuada, afirma que “são espaços para enriquecimento de saberes e que deveria haver rodas de conversas para trocas de experiências entre os participantes, visto que nestes eventos encontram-se profissionais, uns com pouca e outros com vasta experiência”, ou seja, a professora compreende que por meio de reflexões, diálogos e discussões entre os professores e em um cenário no qual professores possam independentemente de suas experiências ou não sempre há algo que outro pode auxiliar, acrescentar e assim o professor por meio do processo de formação vai se constituindo e aprimorando saberes e práxis pedagógica.

Já para a professora D em relação ao processo de formação continuada afirma:

que não é fácil nós professores estar numa sala de aula pois encontramos diversos obstáculos no sistema educacional brasileiro e junto a isso às vezes acontece de quem está propondo essa formação desconhecer sobre o que é estar numa sala de aula isso nos afasta mais ainda de querer estar numa formação continuada porque quem está do lado de lá propõe uma mudança sem saber o que é estar do lado de cá.

As observações das professoras C e D sobre o processo de formação continuada oferecem uma visão abrangente das suas dinâmicas e desafios. A professora C destaca a importância dos espaços de formação continuada como oportunidades para o enriquecimento dos saberes dos educadores, defendendo a criação de rodas de conversa e espaços de troca de experiências. Ela vê esses encontros como momentos valiosos para compartilhar conhecimentos e práticas, no qual profissionais com diferentes níveis de experiência podem contribuir. Esse tipo de diálogo é essencial para a construção coletiva do conhecimento e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. As palavras das professoras vêm ao encontro do que propõem Peripolli, Neideck e Zoia (2017, p.21) quando afirmam que: “é nesse processo que o professor, enquanto sujeito de ação, portanto, de conhecimentos que produz, poderá rever suas práticas, ressignificar suas ações e, sobretudo, compreender a realidade que o cerca [...] Ou seja, re/fazer novas leituras de mundo”.

Em uma direção semelhante Arroyo (2009, p.63) nos afirma que:

[...] o grau de nosso profissionalismo pode ser colocado no grau de seriedade com que tratamos nossas áreas de conhecimento. Mas há algo mais. O grau de nosso profissionalismo passa pelo conhecimento sistematizado, científico, que tivermos dos educandos, de seus processos mentais, sociais e culturais, éticos ou estéticos.

Por outro lado, a professora D expressa uma preocupação com a desconexão entre os propositores das formações e a realidade vivida pelos professores em sala de aula. Ela ressalta que muitos enfrentam obstáculos significativos no sistema educacional e que, frequentemente, aqueles que conduzem a formação podem não estar completamente cientes das dificuldades reais enfrentadas pelos professores. Isso pode criar uma sensação de afastamento e desmotivação para participar da formação continuada. Reconhecer e abordar essas dificuldades é essencial para garantir que a formação continuada seja relevante e efetiva, alinhando as propostas formativas com as necessidades e realidades dos educadores.

Esse excerto da professora nos aproxima do que Nóvoa (2012, p. 20) afirma em relação a devolver a formação aos professores em uma proposta que sugere mudanças no campo de formação de professores. Isto é, conforme já mencionei anteriormente, com base no autor, “passar a formação de professores para dentro da profissão [...] dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares” (Nóvoa, 2012, p. 20).

A professora B afirma sobre processo de formação continuada “penso que poderia ter me aperfeiçoado mais, buscado mais com relação a formação continuada, pois às vezes estagnamos e esquecemos que o professor precisa estar em constante aprendizado”. A reflexão da professora B sobre o processo de formação continuada revela um reconhecimento da importância da aprendizagem contínua e do aperfeiçoamento profissional. Ela admite que, em alguns momentos, pode ter estagnado e não buscado ativamente oportunidades de formação continuada e esse reconhecimento é significativo, pois demonstra uma conscientização sobre a necessidade de manter-se atualizada e engajada em seu desenvolvimento profissional. A percepção da professora B destaca a importância de estar sempre em busca de novos conhecimentos e habilidades, o que é fundamental para garantir uma prática educativa de qualidade às necessidades das crianças.

As falas das professoras novamente confirmam o que ao longo dos encontros fomos constatando e que Nóvoa (2012, p. 14) ratifica, ao declarar:

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação

baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

De acordo com o autor e conforme já mencionamos neste trabalho, é importante oferecer propostas formativas que contemplem as necessidades dos professores que atuam em sala de aula e que promovam uma reflexão dos professores sobre seu trabalho.

Ao serem questionadas sobre o que consideram relevante para a educação das crianças, que frequentam a educação infantil no contexto atual, a professora C afirma ser “O desenvolvimento em todos os campos: cognitivo, motor, lúdico, a busca por novas experiências, pelo novo. Ampliar os conhecimentos e saberes contidos nos campos de experiência contidos no Referencial Curricular para Educação Infantil”. A professora D afirma a necessidade de:

Ter um professor que tenha uma concepção de criança, de infância de educação infantil que considere a criança como protagonista no seu processo de desenvolvimento, porque isso irá conduzir a sua prática. Mesmo que um professor não saiba teoricamente sobras quais as concepções de infância de criança que há, sua prática pedagógica irá indicar isso. Por isso acho importante que o professor antes de atuar saiba quais são as concepções de infância que existem e qual delas o conduzirá, e contextualizar o que se estuda com o que ele encontrará quando assumir uma sala de aula, acredito que assim ele estará comprometido a seguir uma pratica coerente e eficiente que valorize os conhecimentos e a capacidade das crianças considerando a criança como ator social, sujeito de direitos, dotada de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas.

As palavras das professoras C e D sobre o que consideram relevante para a educação infantil no contexto atual, refletem uma abordagem cuidadosa e fundamentada para o desenvolvimento das crianças. A professora C destaca a importância de um desenvolvimento abrangente que abarca diversos aspectos, como o cognitivo, o motor e o lúdico. Ela enfatiza a necessidade de buscar novas experiências e ampliar os conhecimentos dentro dos campos de experiência delineados pelo Referencial Curricular para Educação Infantil. Sua perspectiva aponta para a valorização de um currículo que promova um desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a importância de oferecer oportunidades diversificadas e enriquecedoras que contribuem para um aprendizado holístico.

Por sua vez, a professora D ressalta a importância de uma concepção de criança e infância que considere a criança como protagonista no seu processo de desenvolvimento. Ela acredita que a prática pedagógica deve estar alinhada com uma compreensão teórica sobre as concepções de infância, o que garante que a prática seja coerente e eficiente. Para a professora D, a formação inicial dos professores deve incluir uma reflexão sobre essas concepções e uma

contextualização prática para que possam oferecer uma educação que respeite e valorize a criança em toda a sua complexidade.

A professora A destaca:

Acredito ser importante também que nós professores tenhamos uma atitude aberta de auto avaliação, prontos a aceitar o novo e a promovê-lo, com disposição para troca de experiências, ideias, acertos e desacertos, com outros professores com a intenção de contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças, respeitando sua infância e suas especificidades.

A professora B acredita “que seja a formação integral da criança, considerando-a um sujeito sócio histórico-cultural, possibilitando a sua aprendizagem e desenvolvimento na escola em conjunto com a família”. Para a professora E, é necessário que haja “acolhimento, vivências significativas, a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, explorar o mundo natural”.

As perspectivas das professoras A, B e E sobre o que é relevante para a educação infantil oferecem uma visão enriquecedora e multifacetada da prática docente e do desenvolvimento das crianças. A professora A destaca a importância de uma atitude aberta e reflexiva por parte dos professores, enfatizando a necessidade de autoavaliação e disposição para aceitar e promover o novo. Ela valoriza a troca de experiências e a colaboração entre professores como meios para aprimorar a prática pedagógica e respeitar as especificidades da infância. Reiteramos a importância de compreender as crianças, pois:

As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social (Sarmiento, 2003, p.65).

É necessário, como mostra Sarmiento (2003, p.65), estar atenta, sobretudo no caso das professoras, em relação às “gramáticas das culturas da infância”.

As professoras destacaram aspectos da educação das crianças que são fundamentais, e que vão ao encontro do que defendem os pesquisadores da área da infância, tais como o reconhecimento de que: “Atualmente, a criança passa a ser pensada cada vez mais a partir do que ela é, do que ela sabe, do que ela pode fazer, das suas capacidades, das suas formas de construir cultura” (Brostolin, 2018, p.144).

A professora B vê a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo que

deve acontecer em parceria com a família, refletindo uma abordagem que reconhece a influência do contexto social e cultural na formação da criança. Já a professora E reforça a necessidade de acolhimento e vivências significativas, destacando a importância de colocar a participação da criança no centro do processo educativo.

No que diz respeito ao que as professoras consideram próprio da infância no contexto atual e em que se difere de outros momentos históricos, a professora C afirma que “é uma etapa na qual adquirem-se experiências e saberes no seu cotidiano em sala de aula, que podem definir profundamente o indivíduo no decorrer da vida, por isso, a necessidade de inserir no seu dia a dia experiências, saberes e investigações significativa”. A professora C amplia e acrescenta “além disso, a oportunidade para conviver, brincar e se expressar. Em outros momentos históricos o aprendizado não era diferenciado e todos recebiam o mesmo tratamento; era dado a ela aprendizado do dia a dia pois era vista como adulto em miniatura”.

A professora D afirma:

As crianças são espontâneas e criativas, são sujeitos ativos, antes as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, ou como alguém que precisava somente ser cuidada fisicamente, hoje temos uma concepção ampla do que é infância e entendemos que a criança precisa ser considerada num todo dotadas de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, como disse na questão anterior Para isso nós professores precisamos estar sempre estudando para saber como ocorre seu desenvolvimento e assim propor uma aprendizagem significativa.

A professora B aponta que “a infância é uma etapa da vida, que não visa a preparação para o futuro, mas com características próprias que considera a criança um sujeito de direitos que tem vez e voz, tendo o brincar como sua forma de conhecer o mundo. Para a professora E é importante “olhar o indivíduo, a criança em si, como detentores de seus direitos. Com o passar dos anos os direitos das crianças passam a ser vistos e reconhecidos”.

As reflexões das professoras C, D, B e E sobre a infância no contexto atual, revelam uma compreensão sobre a importância dessa etapa da vida, destacando as diferenças significativas em relação a períodos históricos anteriores. A professora C ressalta que a infância é uma fase na qual a aquisição de experiências e de saberes auxiliam o indivíduo ao longo da vida e destaca a necessidade de proporcionar experiências significativas e variadas. A professora D complementa essa visão ao enfatizar a importância de considerar as crianças como sujeitos ativos e criativos, em oposição à visão anterior que as via como adultos em miniatura. Ela destaca a necessidade de uma compreensão ampla da infância, que reconheça as capacidades afetivas, emocionais e cognitivas das crianças, e a importância de os

professores continuarem estudando para oferecer uma aprendizagem significativa.

Nas reflexões das professoras, percebemos novamente, as preocupações articuladas com o que defendem as pesquisas atuais em educação:

No cotidiano das instituições de educação infantil, a criança deve ter o direito de viver a sua infância e de ser criança. Para tanto, é necessário que a proposta pedagógica incorpore e potencialize as relações sociais e as interações que ela estabelece com seus pares e com os adultos, bem como suas experiências, seus saberes, seus modos de produzir, de sentir, de ser, de estar consigo, com o outro e com o planeta (Brostolin, 2018, p.152-153).

A professora B também acrescenta que a infância deve ser valorizada por suas características próprias e não como uma preparação para o futuro, ela percebe as crianças como sujeitos de direitos, com voz e vez, e destaca o brincar como uma forma essencial para conhecer o mundo. Por fim, a professora E ressalta a evolução na percepção dos direitos das crianças, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar esses direitos ao longo dos anos.

O processo formativo por meio da pesquisa-ação chegou ao seu último encontro e em todos os encontros percebi por parte das professoras envolvimento com seu processo formativo, bem como empenho que cada uma delas possui em relação a melhorar suas práticas pedagógicas.

Destacamos que conforme as falas das professoras foi possível perceber seus pensamentos relacionados às diversas temáticas que foram levantadas com cada uma delas, percebemos que possuem comprometimento com seu processo formativo e mais ainda, permitem revisitar suas percepções e suas ações.

A percepção por meio dos relatos do processo de reflexão sobre sua ação, assim como a demonstração por meio de todos esses encontros do comprometimento com a educação das crianças pequenas e um desejo de aprimorar cada vez mais suas práticas, foi muito importante.

Concluimos assim que, a partir das falas das professoras que participaram do processo da pesquisa-ação ao final da formação foi possível perceber a profundidade de suas reflexões e o comprometimento com o processo formativo ao longo dos encontros. As discussões abordaram uma variedade de temáticas relevantes, e as professoras mostraram uma disposição contínua para revisar e aprimorar suas práticas pedagógicas. E como afirma Arroyo (2009) “[...] para continuarmos o longo percurso escolar teremos de buscar luz no próprio cotidiano escolar. Na vida nossa e dos alunos (Arroyo, 2009, p.49,51). Neste caso penso que sempre é importante lembrar que o cotidiano foi central nas formações pela fala dos que

participaram ou por relatos produzidos ao final da formação.

Cada uma delas demonstrou um envolvimento significativo com o processo de pesquisa-ação, evidenciando um desejo genuíno de melhorar a qualidade de sua prática e de contribuir para a educação das crianças pequenas. À medida que o processo formativo proporcionado pelo processo de pesquisa proposto por nós, chega a sua finalização, fica claro que o empenho das professoras em revisar suas percepções e ações contribuiu para um avanço substancial em suas práticas pedagógicas. Destacamos que apesar do nosso trabalho, junto a escola ter finalizado, percebemos que as professoras demonstraram o desejo de dar continuidade ao processo iniciado pela pesquisa-ação, ou seja, de continuarem discutindo e decidindo sobre suas formações continuadas.

Seus relatos, conforme já dissemos, refletem um compromisso profundo com a educação infantil e um desejo constante de formação e este engajamento não apenas enriqueceu o processo de formação continuada, mas também fortaleceu a capacidade das professoras de oferecer uma educação mais significativa às necessidades das crianças que atendem.

O último encontro com as professoras marcou o encerramento de um ciclo de aprendizagem e construção coletiva que durou um ano e a despedida foi compartilhada por meio das falas das professoras que expressaram o quanto esse processo formativo foi significativo para elas, reforçando a importância de uma formação continuada que emerge de suas próprias necessidades e de suas experiências.

O aprendizado ao longo desse caminho foi construído em conjunto, onde cada encontro foi moldado pelas anseios e vontades dos participantes, tornando o processo de pesquisa-ação uma experiência transformadora tanto para mim quanto para o grupo.

Ainda que este ciclo tenha sido concluído, as questões levantadas permaneceram como pontos a serem explorados pela equipe pedagógica da escola, sinalizando que o aprendizado e as reflexões que surgiram durante a pesquisa-ação continuam a reverberar nas práticas pedagógicas e na formação continuada a ser realizada pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIÇÕES DO ACONTECIMENTO

A análise da formação continuada desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação com professoras da Educação Infantil demonstrou um movimento potente por meio de abordagens colaborativas e críticas na construção do conhecimento profissional.

O estudo em questão, fundamentado em uma abordagem qualitativa, permitiu identificar e discutir diversas possibilidades e abordagens para a formação continuada, assim, a pesquisa-ação emergiu como uma metodologia na qual pudemos vivenciar e aprimorar o processo formativo, com a participação ativa das professoras, permitindo um processo contínuo de reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas.

A escolha metodológica, centrada na pesquisa-ação crítica e colaborativa, possibilitou um aprofundamento na compreensão das transformações e significados atribuídos pelas professoras em seu ambiente de trabalho. A pesquisa qualitativa, ao focar na realidade cotidiana das professoras e na interação entre teoria e prática, confirmou que a formação continuada, quando realizada de forma participativa e contextualizada, contribui para o desenvolvimento profissional das docentes e enriquece o processo educativo.

Este estudo, portanto, reforça a tese de que processos formativos construídos em colaboração com os professores promovem sua autoria e protagonismo, resultando na produção de novos conhecimentos e na melhoria contínua das práticas pedagógicas.

O objetivo geral desta tese foi analisar como a formação continuada, desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação em uma escola com professoras da Educação Infantil, pôde promover o aprimoramento profissional bem como a transformação das práticas pedagógicas. Percebemos que foram alcançados por meio de uma análise sobre como a formação continuada, mediada pela pesquisa-ação, contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil. Desta forma, a pesquisa-ação possibilitou um processo colaborativo, em que os docentes participaram ativamente da construção e reflexão sobre suas práticas, resultando em um aprimoramento tanto individual quanto coletivo.

Em relação aos objetivos específicos apresentados no capítulo um dessa tese que contemplava identificar diversas abordagens para a formação continuada, neste ponto, a tese buscou mapear diferentes abordagens e metodologias utilizadas para a formação continuada de professores, com foco nas particularidades da Educação Infantil, apresentamos os modelos tradicionais de formação continuada e uma possibilidade de promover uma formação por meio de pesquisa-ação.

Ao evidenciar o objetivo específico no qual buscava explorar as possibilidades da pesquisa-ação no contexto escolar, compreendemos que por meio da pesquisa-ação e seu uso no contexto escolar identificamos algumas possibilidades que estão presentes na articulação da teoria com a prática, na criação de um ciclo de reflexão e de ação e principalmente na colaboração ativa das professoras em seu processo de formação continuada.

Quando elencamos o objetivo específico de planejar e vivenciar a formação continuada em colaboração com as professoras, compreendemos que esse objetivo foi essencial para possibilitar que a formação continuada fosse relevante e significativa para as professoras. Por meio do envolvimento e participação do planejamento por meio da escuta ativa de suas necessidades formativas. Isso implica a ideia de que as professoras não são meramente receptoras de informações ou metodologias prontas, mas sim participantes ativas no processo de construção do saber.

Esses objetivos foram fundamentais para a análise detalhada e crítica do processo de formação continuada e foi possível compreender as diferentes formas de implementar e potencializar a formação continuada. Dessa forma, esses objetivos específicos foram fundamentais para estruturar uma análise rica e detalhada dos processos de formação continuada, promovendo uma transformação significativa nas práticas pedagógicas das professoras envolvidas.

A exploração das possibilidades da pesquisa-ação permitiu uma análise aprofundada

de como essa metodologia pode ser trabalhada no ambiente escolar. Além disso, o planejamento e a vivência da formação continuada em conjunto com as professoras foram essenciais para garantir que a formação fosse relevante e ajustada às necessidades reais do contexto educacional. Ao atender a esses objetivos, a pesquisa ofereceu momentos valiosos que demonstraram quão potente o processo de formação continuada impacta na prática pedagógica.

Outro ponto importante é que ao longo desse estudo buscou compreender como as professoras, enquanto co-construtoras de conhecimento de sua própria formação, atribuíram significado e experimentaram transformações em suas práticas. A tese sustenta que os processos de formação continuada, quando construídos em conjunto com as professoras, favorecem sua autoria e protagonismo, resultando na geração de novos conhecimentos e na reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, retomamos o significado de práxis e emancipação, conforme caracterizado por Freire e seus seguidores, para ressaltar como a pesquisa-ação se encaixa perfeitamente nesses conceitos. A pesquisa-ação não apenas valoriza a prática pedagógica das professoras, mas também a integra na construção teórica, permitindo que suas experiências e reflexões sejam elementos centrais no processo de formação. Esse enfoque contribuiu para que houvesse apropriação de conhecimentos de maneira transformadora, promovendo um ciclo contínuo de reflexão.

Assim, a pesquisa-ação se estabelece como uma metodologia emancipatória, pois permite que as práticas pedagógicas sejam constantemente reavaliadas e aprimoradas, promovendo um desenvolvimento profissional significativo e uma educação mais crítica e libertadora.

Caminhamos ao longo desse estudo com alguns pressupostos básicos que o trabalho com a pesquisa-ação requer e Pimenta (2005) destaca a relevância da integração dos pesquisadores na realidade a ser investigada, o que nos levou a optar por produzir os dados da pesquisa em colaboração com as professoras, em vez de apenas coletar informações sobre elas. O segundo ponto enfatiza o papel essencial das professoras em um processo de reflexão coletiva, permitindo-lhes problematizar, compreender e analisar suas próprias práticas. Isso não apenas produziu novos significados e conhecimentos, mas também favoreceu a transformação das práticas pedagógicas, o crescimento pessoal, o compromisso profissional e práticas organizacionais mais participativas e democráticas.

Assim, a pesquisa-ação se configurou como uma metodologia que promoveu a co-construção de conhecimento e a transformação significativa no ambiente educacional.

Nesta perspectiva, a participação das professoras na pesquisa-ação assegurou que suas necessidades formativas e anseios fossem diretamente atendidos, promovendo não apenas o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas também sua autonomia e fortalecimento político. Além disso, destaca-se que, a pesquisa-ação em educação deve ser fundamentada em uma clareza teórica e prática quanto à pedagogia empregada, rejeitando técnicas que excluem a dialogicidade garantindo assim um processo de formação que seja realmente colaborativo e transformador (Thiollent; Colette, 2014).

Uma reorganização das ações deve criar condições que permitam que o trabalho pedagógico ocorra de maneira reflexiva e fundamentada nas teorias, metodologias e experiências práticas com as crianças.

É essencial que as escolhas feitas no processo de formação continuada estejam centradas nas necessidades apresentadas pelas próprias professoras, garantindo que as práxis pedagógicas estejam alinhadas com as demandas reais do ambiente escolar.

A escola, como espaço de vivências com diferentes conhecimentos e tipos de aprendizagem, desempenha um papel fundamental nesse processo. Diante das constantes mudanças e das exigências da sociedade contemporânea, é necessário realinhar e reorganizar os processos de formação continuada das professoras, especialmente na Educação Infantil, para assegurar que a formação seja pertinente, atualizada e eficaz no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua da prática educativa.

Neste sentido, reiteramos a articulação da pesquisa-ação trabalhada nesta tese com a perspectiva crítica e este alinhamento reforça a importância de uma formação docente que promova a análise crítica e a transformação contínua das práticas pedagógicas.

Com base na produção dos dados, destacamos que a formação continuada desenvolvida por meio da pesquisa-ação explícita que a possibilidade de participação e o poder de decisão dos professores fazem com que eles se sintam mais comprometidos e respeitados em seu ambiente formativo.

Dessa forma, os professores vão qualificando cotidianamente sua prática docente buscando oportunizar um processo no qual os sujeitos sejam ouvidos, suas demandas formativas atendidas e assim, o processo de formação continuada sendo organizado partindo das necessidades dos profissionais da escola.

Ao longo do processo formativo observamos que

é na força do cotidiano que reside o valor máximo de uma pedagogia para a pequena infância. É onde aproximamos a vida que pulsa nas

escolas com a vida pulsante dos meninos e meninas que se reinventam e inauguram mundos possíveis a cada chegada, partida, pausas, avanços, desassossego, calma (Carvalho e Fochi, 2016, p.167)

Foi possível contribuir, vivenciar e construir a formação de professores de forma coletiva possibilitando a cada encontro formativo, uma reflexão das práticas adotadas e realizadas em grupo, buscando alternativas de formação de professores.

Como também foi possível ao longo dos encontros legitimar a escola como locus formativo, por meio das diferentes estratégias de formação oferecidas e que contribui na melhoria das práticas docentes.

As experiências relatadas em muitos encontros ilustram a riqueza de um processo de formação que trouxe um aprimoramento significativo para as professoras. Ao discutirem e refletirem sobre a importância de oferecer uma prática significativa, as professoras despertaram uma consciência mais profunda sobre suas ações no planejamento.

Esse processo de reflexão consciente, oriundo de suas experiências cotidianas, permitiu-lhes ressignificar o trabalho com as crianças, levando a mudanças de atitude e a um novo olhar sobre suas práticas.

Assim, os encontros não apenas confirmam a relevância da formação continuada, mas também destacam como a reflexão colaborativa pode potencializar as práticas pedagógicas existentes, ajudando as professoras a aprimorarem suas práxis pedagógicas de maneira mais significativas.

A pesquisa-ação, como acontecimento, proporciona um terreno fértil para potencializar as possibilidades formativas nas escolas de educação infantil e o movimento de envolver as professoras como participantes ativos e co-construtores de seu próprio processo de formação, permitiu que elas desenvolvam uma maior autoria e capacidade de aproveitar as oportunidades de novos aprendizados.

Dessa forma, a pesquisa-ação destaca a importância da reflexão no processo formativo, evidenciando que ao promover a ação investigativa em conjunto com o grupo, o pesquisador não apenas enriquece a investigação, mas também transforma o próprio processo de formação. Este modelo possibilita que a escola se abra para a formação de sujeitos pesquisadores, criando um ambiente no qual os indivíduos se tornam agentes ativos na produção de novos saberes.

Ao estabelecer um processo colaborativo e reflexivo, a pesquisa-ação fomenta a construção coletiva do conhecimento, permitindo que as professoras aprendam juntas. Assim, a pesquisa-ação se fortalece como uma prática educativa mais consciente e alinhada com os

princípios de emancipação, promovendo uma educação que valoriza a participação ativa e a transformação contínua das práticas pedagógicas.

O trabalho evidenciou que a pesquisa-ação permite um diálogo direto entre as discussões provocadas no processo formativo e às necessidades das professoras e à dinâmica escolar e esse avanço contribui para a área ao proporcionar uma formação continuada que se constroi a partir das demandas do grupo envolvido, possibilitando uma maior apropriação dos conhecimentos e uma reflexão contínua das práticas pedagógicas. Além disso, gostaríamos de que nossa experiência de pesquisa fosse inspiradora para que outras escolas e redes de ensino repensem suas estratégias de formação, priorizando formações que se orientem pela participação e decisão dos professores.

Por fim, lembramos que todo o processo educativo e/ou de produção do conhecimento científico é, como nos ensinou Paulo Freire (2001), inacabado. Neste sentido, sabemos que nossa pesquisa é a expressão da nossa escolha de um determinado momento histórico, tanto da nossa vida profissional, como do processo de doutoramento. Isto quer dizer, entre outros, que outras análises, outras discussões, outros encaminhamentos, poderiam e podem ser feitos por outras pesquisadoras/pesquisadores.

Para explicitar isso fazemos uso do que Betto (2000), traduz de forma sintética, quando escreve que Freire ensinou “um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam” (p.100), ou seja, a pesquisa expressa o momento histórico, cultural, profissional em que estou inserida. Reconhecer e refletir sobre isto, impele-me a trazer algumas sugestões que ao finalizar esta tese, depois de reler e analisar o processo da pesquisa, penso que é importante destacar alguns aspectos que poderão ser utilizados em outras pesquisas que possivelmente ampliarão as contribuições, tais como: ampliar o número de encontros com o grupo pesquisado, aliar a pesquisa-ação com algumas técnicas etnográficas, como observação participante no cotidiano do grupo, solicitar a construção de um diário escrito pelos componentes do grupo pesquisado, relatando sua atuação docente concomitante ao processo formativo.

É importante dizer que as sugestões que relatei são aprendizagens proporcionadas pelo processo da pesquisa. Conforme já disse, a construção da pesquisa em outro momento da minha vida, talvez tivesse outras nuances, outras intensidades, outras prioridades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marise Jeudy Moura de. **O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil**: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 1998.p. 99-122.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II**: necessária, complexa e urgente. São Paulo, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008. p. 71-94.

ALVES, Andre Luciano. **Formação continuada de professores e prática docente**: a pesquisa-ação como experiência formadora. Canoas, 2019. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

APPLE, Michael. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 17, n. 30, vol. 1, p. 29-66, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1564/869>. Acesso em: 20 ago 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/H7dM3LbqDq4cwFZQ5vyLbdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BETTO, Frei. Paulo Freire: a leiura do mundo. In. SADER, Emir; BETTO, Frei. (Orgs). **Contraversões**: civilização ou barbárie na virada do século. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000. p. 99-100.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BROSTOLIN, Marta Regina. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 143–158, 2018.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana**. Presidente Prudente, 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2017.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino Educação Infantil**. Volume 1, Campo Grande, 2020 [124 páginas].

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. Natal, 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CANÁRIO. Rui. **A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas**. In: MARIM, Alda Junqueira (org.). Educação continuada. Campinas: Papyrus, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério: Construção cotidiana**. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 37, n.01, p. 33-41, abr. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em : 25 abr. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. (org.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Brasília: INEP, MEC, 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 13 mar 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os

grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CASAGRANDE, Marilsa Paula; CAINELLI, Marlene. O professor e a escola: mudanças e permanências frente aos desafios da modernidade. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015. Acesso em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5441>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas**: análise de um processo formativo na creche. Fortaleza, 2020. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. O valor da prática em Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 165-178, abr. 2018. ISSN 1982-9949. DOI: [doi:https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.12014](https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.12014). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12014>. Acesso em: 28 jul. 2021.

COSTA, Luciano Bedin. **Cartografia**: uma outra forma de pesquisar. In: Revista Digital do LAV. Santa Maria, RS, v.7, n.2, p. 66-77, mai-ago, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**. **CEDES**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Inovação pedagogia como ruptura. In: MOROSINI, Maríia Costa. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 359.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al.. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 826–849, set. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. São Paulo, SP: Ed. 34, 1995.

DENICOL JÚNIOR, Sílvio. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada**. Canoas, 2020. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; LACERDA, Mitsi Pinheiro. Possíveis significados da

pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set. 2009.

DINIZ-PEREIRA. Julio Emilio. Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisa sobre formação de professores” e “pesquisa na formação de professores”. **Educação em Foco**, v. 17, n. 23, p. 45–58, 2014a. DOI: 10.24934/eef.v17i23.522. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/522>. Acesso em: 1 nov. 2022.

DINIZ-PEREIRA. Julio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DINIZ-PEREIRA. Julio Emilio. A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio.; ZEICHNER, ZEICHNER. Kenneth. (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEBAN. Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, 2022a. [50 páginas].

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PIRATININGA. **Regimento Escolar**. Campo Grande, 2022b. [70 páginas].

FARIA. Ana Lúcia Goulart; BATISTA. Eduardo Pereira; SILLER; Rosali Rauta. org. **A aula como produção de conhecimentos: interlocuções com a sociologia da infância**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; DIAZ, Victor Hugo. Educação sem redenção: dez reflexões sobre a importância do legado freiriano. **Revista Educação Online**, n. 14, p. 1-24, ago./dez. 2013. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/37>. Acesso em: 13 maio 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**, São Paulo. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Universidade de São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 1 nov. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 5-14, jun. 2010. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/816>. Acesso em: 11 maio 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/949/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

FRANCO, Maria Amélia; LESITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-Ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**, São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**- 5a ed- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 43. ed- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –

ALB, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIROUX, Henry Armand. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. **Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na educação infantil**. 2020. 253 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2020.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul. 2014.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; RODRIGUES, Camila Helena. Pesquisa- ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. Vol. 4. São Paulo: Loyola, 2018.

LICINIO SANTOS, Luciola. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.436. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6637>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LIMA. Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba: CRV, 2015.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. e200089, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Ligia Karan Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MERLI, Angélica de Almeida. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normatizar/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOREIRA, Jeferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 10 out. 2022.

MORUZZI, Andrea Braga; ALONSO, Giovana. Bebês e crianças bem pequenas no debate sobre cultura infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 653-675, 2020.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. **De espectadores a protagonistas**: um projeto de formação continuada que dá voz aos professores da Educação Infantil. 2021. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. **Repositório da Universidade de Lisboa**, p. 1-6, 2004a. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n.3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.44, n. 60, p. 5-13, 2004b.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva**: práticas corporais para crianças autistas. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i2.28263. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli Valentina. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, volume 2. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio (org.), **Pedagogia do Cotidiano na (e da) Educação Infantil**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Marilda de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação // Cartography as methodological strategy: inflections for research in education. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 185–198, 2014.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1437-1456 out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37098>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos**, v. 22, p. 93-112, 2017.

PESCE, Marly Kruger de; ANDRÉ, Marli E. Dalazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2012.

PERIPOLLI, João Odimar; NEIDECK, Rosana Maria Breier; ZOIA, Alceu (orgs). **Formação Continuada: o diálogo necessário entre a universidade e os educadores do campo**. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev 22.

REDE PIKLER BRASIL, 2023. Disponível em: <https://pikler.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2023.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Formação continuada de docentes: tessituras e possibilidades. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. Crianças e distanciamento social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. **Sociedad e Infancias**, v. 4, p. 185-288, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331-333.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, junho/1999. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorija_critica_RCCS54.PDF Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

SANTOS, Luciola. Entrevista com o professor Antônio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6637/2742>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, Sandra Rosa Gomes dos. **Tecendo os fios das identidades: implicações da performatividade na construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC)**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jun. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 set. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginários e culturas da infância. **Cadernos de Educação - FaE/UFPel**, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco prefácio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ALB, 1998.

SILVA, Giovana Barbosa da. **A formação continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil nas teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2021. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação**. *Cadernos da Fucamp*, v.21, n.50, p.17-33/2022

THIOLLENT, Marie Jean Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>. Acesso em: 14 jul. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TROMBETTA, Sergio; TROMBETA, Luis Carlos. Ética. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 178-180.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 4. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER. Kenneth ; DINIZ-PEREIRA, Julio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista

- Dados de identificação do/da professor (a):
- Nome:
- Curso de graduação:
- Já atuou no magistério? Quantos anos experiência?
- Em que níveis – anos trabalhou?
- Disciplina(s)/anos em que trabalha atualmente:
- Carga horária semanal de trabalho nesta escola:
- Ano em que começou a trabalhar nesta escola:
- Quantos anos de profissão como professor:
- Trabalha em outra(s) escola(s):
- Em caso afirmativo, em quais turmas atua:
- Trabalha em outro ofício?

1-SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

1.1 -Que destaques vc faz de seu curso de graduação com relação a importância dele para sua atuação docente?

1.2- O que vc aponta como lacunas em seu processo de formação inicial?

1.3- O que vc sugere que seja incluído para quem esta se formando no contexto atual?

2- SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1- O que significa formação continuada ?

2.2- Qual é a relevância da formação continuada ao longo de sua trajetória profissional

2.3- Quais as principais lacunas que você aponta na sua formação continuada?

2.4- Você procurou ou procura cursos de formação continuada? Quais?

2.5- Você frequenta cursos de formação continuada oferecidas pela secretaria e/ou pela escola?

2.6- Como as temáticas de formação continuada são escolhidas pela secretaria e/ou pela escola?

3- EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1- O que você considera relevante para a educação das crianças, que frequentam a educação infantil, no contexto atual?

3.2- O que você considera próprio da infância no contexto atual ? em que se difere de outros momentos históricos ?

APÊNDICE 2 – Roteiro de Observação

- Frequentou desde o primeiro encontro da pesquisa-ação?
- Apresentou propostas de temas para a formação continuada? quais?
- Participou ativamente das discussões?
- Trouxe contribuições teóricas para discussão?
- Trouxe exemplos da experiência prática para discussão?
- Reconhece as dimensões culturais e políticas do ato educativo?
- Dialoga com os colegas com o objetivo de contribuir na busca de soluções?
- Demonstra afeto quando fala das crianças?
- Atribui importância aos processos formativos ?
- Contribui para o processo avaliativo da formação continuada?

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Pesquisa-ação e formação continuada: uma experiência com as professoras da Educação Infantil

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):
Nome: Ana Cristina Cantero Dorsa Lima CPF 759.575.661-87 RG 687.489 Telefone: (67) 99974-8554

Endereço: Rua: Dom Aquino 1849 ap 72 Centro. Campo Grande MS

3. OBJETIVOS DA PESQUISA: Analisar a formação continuada desenvolvida por um processo de pesquisa-ação em uma escola com professores da Educação Infantil da rede pública de ensino de uma capital no Centro-Oeste do país.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE): Essa pesquisa intitulada Pesquisa-ação e formação continuada: uma experiência com as professoras da Educação Infantil que tem como objetivo geral analisar a formação continuada desenvolvida por um processo de pesquisa-ação em uma escola com professores da Educação Infantil da rede pública de ensino de uma capital no Centro-Oeste do país, e com objetivos específicos identificar diferentes abordagens de processos de formação continuada de professores; caracterizar e discutir diferentes possibilidades da pesquisa-ação com as professoras da Educação Infantil, no seu ambiente de trabalho; planejar, elaborar e vivenciar conjuntamente uma formação continuada com professoras da Educação infantil; Compreender o significado atribuídos pelos docentes como sujeitos construtores de conhecimento e protagonistas da sua formação continuada. Buscará construir um processo de formação de professores priorizando a participação dos mesmos desde a escolha do conteúdo, bem como a forma como este será trabalhado. Analisar as transformações provocadas pela formação continuada desenvolvido pela pesquisa-ação

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO: A pesquisa-ação, como uma das possibilidades de uma pesquisa qualitativa, vai propiciar um processo de formação continuada relevante e significativo para as professoras da Educação Infantil. Assim, nossa opção é por uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Pesquisa de caráter qualitativo na qual o método de investigação científica tem a finalidade de coletar dados de um determinado objeto de estudo a partir da realidade na qual está inserida para que se possa compreender, descrever e analisar o objeto da investigação.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS: Os riscos são mínimos, se ocorrer qualquer desconforto o participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS: O processo de formação continuada proposto

⁸ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve atender as normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV.

na pesquisa, trará benefícios imediatos para a prática pedagógica da Educação Infantil. Como se trata de uma pesquisa ação todas as etapas serão construídas conjuntamente com os professores sempre atendendo às suas necessidades, portanto relacionadas às suas práticas pedagógicas

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. Os participantes terão acesso ao resultado do estudo por meio de encontros nos quais analisaremos, discutiremos os pontos importantes levantados por meio da pesquisa
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO E DOUTORADO

Campo Grande/MS, 26 de outubro de 2021

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Ilma Srª Profª. Elza Fernandes
Secretária Municipal de Educação

Apresentamos **ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA**, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **“PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado, sob orientação da Profª. Drª. Ruth Pavan solicitamos à Vossa Senhoria, a gentileza, no sentido de que a doutoranda possa realizar a sua pesquisa na EMEI Piratininga.

Para realização da pesquisa será realizado entrevista com 7 professores das turmas: Grupos 1 IA, Grupo1 II A, Grupo II e Grupo III. Serão utilizados também os instrumentos de observação participante.

Para maiores informações entrar em contato com a aluna Ana Cristina Cantero Dorsa Lima no telefone (67) 9.9974-8554.

Agradecemos, antecipadamente a colaboração.

Cordialmente,

Prof. Dr. José Licínio Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado e Doutorado/UCDB

ANEXO B – Carta de Aceite da Secretaria Municipal de Educação



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 3.825/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 08 de novembro de 2021.

Senhor Coordenador:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer a autorização para que Ana Cristina Cantero Dorsa Lima realize a "Pesquisa-ação e formação continuada: uma experiência com as professoras da educação infantil", por meio de entrevistas a docentes dos Grupos 1IA, 1IIA, 2 e 3 da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Piratininga, informamos nosso parecer favorável.

Ressaltamos que, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Outrossim, evidencia-se que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação das escolas, e uma cópia deste ofício deverá ser entregue, nas unidades de ensino, para o acerto dos trâmites necessários.

Ainda, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, seja disponibilizada na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOR - SEMED, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Leticia Costa, neste Órgão Central.

Atenciosamente,

Elza Fernandes
Secretária Municipal de Educação

Ao Sr. José Licínio Backes
Coordenador - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado
- Campo Grande - MS

ONÍSIO SEVERO MONTIÑO, 466 - VILA MARGARIDA - CEP. 79823290 - Fone: (51) 3714-3800 - E-mail: semed.gds.cg@gmail.com