



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Débora Vieira Rocha dos Santos Vicente

**Professores de Educação Infantil: momentos significativos na formação na
escola**

Mestrado Profissional em Educação:
Formação de Formadores

**São Paulo
2025**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Débora Vieira Rocha Dos Santos Vicente

**Professores de Educação Infantil: momentos significativos na formação na
escola**

Mestrado Profissional em Educação:
Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE PROFISSIONAL em Educação:
Formação de Formadores, sob a orientação da
Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo
2025

Débora Vieira Rocha Dos Santos Vicente

**Professores de Educação Infantil: momentos significativos na formação na
escola**

Mestrado Profissional em Educação:
Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE PROFISSIONAL em Educação:
Formação de Formadores.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento, pela saúde e pela oportunidade de aprender tanto por meio deste programa. Acima de tudo, agradeço a benção de uma gravidez tranquila, que me permitiu dar continuidade ao mestrado sem qualquer dificuldade ou obstáculo.

Ao Gabriel, meu marido, por todo o apoio e paciência, e por abrir mão de tantas coisas para que eu pudesse realizar esse projeto profissional. Sua parceria foi essencial nesta caminhada.

Ao Joaquim, meu filho que foi gerado junto com esta dissertação, por cada chute de incentivo enquanto eu passava horas escrevendo e estudando. Gerar sua vida tornou este momento ainda mais especial.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela dedicação à minha formação acadêmica e profissional. Sou grata por sua compreensão, paciência, orientação e cuidado comigo quanto com o Joaquim, preocupando-se não apenas com a minha dissertação, mas também com a minha gestação.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que enriqueceram significativamente este trabalho.

À minha colega de mestrado, Tainá Gonçalves Marella, pela participação na produção de dados, pelas conversas e pelos desabafos que tornaram o processo mais leve e acolhedor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, representado pelo Assistente de Coordenação, Humberto Silva, que, com paciência e dedicação, sempre esteve disposto a ajudar e orientar os mestrandos em suas muitas dúvidas.

Às professoras que participaram da roda de conversa, investindo seu tempo para agregar tanto à minha pesquisa, mesmo diante de tantas responsabilidades, problemas e demandas. Sua colaboração foi indispensável.

Aos meus, avós e toda a minha família, que compreenderam o momento temporário de distanciamento e ausência, apoiando-me com oração e torcida constante.

VICENTE, D. V. R. S. **Professores de Educação Infantil: momentos significativos na formação na escola.** 2025. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de investigar como os professores enxergam os momentos de formação na escola, quais estratégias consideram mais relevantes, e o papel do coordenador pedagógico na formação continuada docente. Esses aspectos foram organizados no seguinte objetivo principal: Identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos; e como objetivos específicos: identificar o contexto e as condições nas quais são planejados e efetivados os momentos formativos; analisar a compreensão dos professores sobre seus papéis nos momentos formativos; analisar as considerações dos professores sobre processos formativos significativos. A pesquisa justifica-se pela relevância de alinhar formações às necessidades reais dos professores, promovendo colaboração e melhoria na prática pedagógica. A busca de respostas a tais questões foi feita por abordagem qualitativa (André, 2013). Os dados foram obtidos através de análise documental, relato da coordenadora pedagógica e roda de conversa com professores de educação Infantil em uma instituição privada. A pesquisa teve como referenciais teóricos Marcelo García (1999), Placco e Souza (2018), Imbernón (2010, 2011), Canário (1998), Ferreira e Flores (2012), Zumpano e Almeida (2012), Sigalla e Placco (2022). Os resultados obtidos apontam que, na perspectiva dos professores, os momentos significativos na formação dentro da escola são aqueles que possibilitam o aprofundamento de tópicos que atendam às suas necessidades e interesses. Para tanto, os professores compreendem que o planejamento deve ser feito coletivamente, favorecendo a troca de experiências e, consequentemente, promovendo maior motivação, senso de pertencimento e propósito. Conclui-se que a formação centrada na escola é uma estratégia potente, mas enfrenta desafios que exigem uma abordagem integrada e colaborativa entre gestores, professores e universidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação em contexto, Momentos formativos significativos, Coordenação pedagógica, Professores, Colaboração.

VICENTE, D. V. R. S. **Professores de Educação Infantil: momentos significativos na formação na escola.** 2025. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

This research aims to investigate how teachers perceive continuous education moments at school, which strategies they consider most relevant, and the role of the pedagogical coordinator in continuous teacher development. These aspects were organized into the following main objective: To identify teachers' understanding of the continuous education moments experienced at school and their considerations on meaningful continuous education in service processes; and into the following specific objectives: to identify the context and conditions in which continuous education moments are planned and carried out; to analyze teachers' understanding of their roles in continuous education moments; to analyze teachers' considerations on meaningful continuous education in service processes.

The research is justified by the relevance of aligning continuous education in service with teachers' real needs, promoting collaboration, and improving pedagogical practice. The search for answers to such questions was conducted through a qualitative approach (André, 2013). The data were obtained through document analysis, the pedagogical coordinator's report, and a discussion circle with early childhood education teachers in a private institution.

The theoretical references for this research included Marcelo García (1999), Placco and Souza (2018), Imbernón (2010, 2011), Canário (1998), Ferreira and Flores (2012), Zumpano and Almeida (2012), Sigalla and Placco (2022).

The results indicate that, from the teachers' perspective, meaningful continuous education moments at school are those that enable the deepening of topics that meet their needs and interests. To this end, teachers understand that planning should be done collectively, fostering the exchange of experiences and, consequently, promoting greater motivation, a sense of belonging, and purpose.

It is concluded that continuous education in service is a powerful strategy but faces challenges that require an integrated and collaborative approach among managers, teachers, and universities.

Keywords: Early Childhood Education, Continuous Education in Service, Meaningful Continuous Education Moments, Pedagogical Coordination, Teachers, Collaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tempo de atuação como professor de Educação Infantil	93
Figura 2 – Etapa 1 (Análise da roda de conversa)	161
Figura 3 – Etapa 2 (Análise da roda de conversa: organização dos assuntos e ideias em uma tabela)	162
Figura 4 – Etapa 3 (Análise do relato da coordenadora pedagógica)	162
Figura 5 – Etapas 4 e 5 (Análise do relato da coordenadora pedagógica: organização dos assuntos em uma tabela, e das ideias, em negrito)	163
Quadro 1 – Eixos dos estudos e pesquisas a respeito da formação de professores na década de 60	31
Quadro 2 – Etapas para a análise de dados	95
Quadro 3 - Categorias criadas a partir da análise de dados	97
Quadro 4 – Expectativas e experiências	134

LISTA DE SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVAMEC Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BASE Bielefeld Academic Search Engine
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CGFORM Coordenação geral de Formação de Professores
CNE/CP Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COEDI Coordenação-Geral de Educação Infantil
CP Coordenador(a) Pedagógico(a)
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
IES Instituições Federais de Ensino Superior
JEIF Jornada Especial Integral de Formação
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
MS Mato Grosso do Sul
MT Mato Grosso
PAR Plano de Ações Articuladas
PE Pernambuco
PI Piauí
PR Paraná
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB/MEC Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação
SP São Paulo
UNESP Universidade Estadual Paulista
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Caminhos Percorridos e a Percorrer	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 Pesquisas Correlatas.....	10
1.2 Pesquisas Correlatas: uma reflexão.....	18
1.3 Formação: uma definição	23
1.4 Formação Profissional Docente	27
1.5 Formação Profissional Docente e Ação Reflexiva	37
1.6 Formação Continuada em Serviço: a escola como espaço de formação e de mudança	39
1.7 Breve Histórico da Formação do Professor de Educação Infantil	59
1.8 O Coordenador Pedagógico, a Educação Infantil e a Formação Docente	71
2. PERCURSO METODOLÓGICO	85
2.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	85
2.2 Procedimento de produção de dados para a pesquisa.....	90
2.3 Procedimento de análise de dados da pesquisa	94
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS	97
3.1 Influências internas (pessoais) e externas na formação profissional docente.....	98
3.1.1 Motivação para a docência	99
3.1.2 Motivação para a docência na Educação Infantil.....	103
3.1.3 Professores inspiradores e seu papel na formação do professor	106
3.2 Categoria 2: Influências externas na formação profissional docente	110
3.2.1 Função da coordenação pedagógica	111
3.2.2 Momentos formativos dentro da escola	114
3.3 Categoria 3: Compreensão sobre momentos formativos	117
3.3.1 Momentos formativos dentro da escola	118
3.4 Categoria 4: Avaliação dos momentos formativos	122
3.4.1 Expectativas e sentimentos frente à formação em serviço.....	123
3.4.2 Experiências significativas ou negativas na formação em serviço e seus impactos na formação profissional docente.....	129
3.5 Categoria 5: Planejamento dos momentos formativos	137
3.5.1 Registros	138
3.5.2 Expectativas e sentimentos	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A	158

APÊNDICE B	160
APÊNDICE C.....	161

INTRODUÇÃO

Caminhos Percorridos e a Percorrer

Durante toda a minha adolescência, fiz trabalho voluntário em minha igreja, cuidando de bebês e crianças pequenas. Com essa experiência, fui descobrindo o gosto por ensinar e escutei muito de outras pessoas sobre a facilidade que eu tinha com crianças. Ao chegar o momento de decidir por uma carreira, questionava-me muito se gostar e levar jeito com crianças seriam motivos bons o suficiente para ingressar em um curso de Pedagogia. Além disso, quantas vezes não fui confrontada com comentários como: "Você quer ser professora? Tem certeza?" ou "Professor recebe mal e é pouco valorizado". Apesar de assombrada pelas críticas e incertezas, decidi que a Pedagogia seria o caminho a seguir.

Parte dessa minha decisão foi influenciada pelas professoras que tenho na minha família, assim como professoras que me marcaram positivamente. Recordo-me claramente, por exemplo, de minha professora da 4^a série. Lembro de diversas vezes, durante o curso de Pedagogia, que, quando levada a refletir sobre professores que marcaram minha trajetória como aluna, ela sempre era a primeira a vir em mente.

Hoje, ao refletir sobre experiências na Educação Básica que me marcaram e, de certa forma, influenciaram-me em minhas decisões profissionais, consigo me lembrar de como gostava das aulas dessa professora. Apesar de ter sido uma boa aluna e ter prazer em estudar, era uma criança que desfrutava muito de conversar e brincar, inclusive durante as aulas. Lembro-me como essa professora conseguia chamar minha atenção, trazendo meu foco para as suas aulas, sem se impor de forma autoritária, mas com afeto, despertando o meu interesse por aprender. Além disso, apesar de parecer algo simples, lembro que o fato de as carteiras não estarem divididas por fileiras, mas sim por trios ou duplas era um diferencial daquela professora, e poder me sentar com as minhas amigas era uma das coisas que me levava a respeitá-la e cooperar com ela durante as aulas.

Enfim, a decisão de estudar Pedagogia me levou à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Apesar de ser uma ótima universidade e me oferecer experiências importantíssimas, percebi que a incerteza a respeito da minha escolha ainda me acompanhava e entendi que só conseguiria resolver esse desafio ingressando no mercado de trabalho e começando a atuar como professora. Acredito

que a indecisão de certa forma ainda me acompanhava, pois o início da licenciatura focava muito em aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da educação. Apesar de importantíssimos para a formação de professores, suponho que, por falta de maturidade e experiência, eu não conseguia perceber a proximidade entre esses pressupostos e a prática em sala de aula. Hoje percebo que, além de estarem conectados, estão sempre presentes no trabalho docente, e me ponho a pensar que, como aluna, eu poderia ter aproveitado muito mais dessas aulas, tão importantes para minha formação identitária profissional.

Não obstante, algo que também deve ser levado em consideração ao refletir sobre a minha formação inicial e a minha busca pela colocação no mercado de trabalho, como maneira de assegurar que estava no caminho profissional que eu almejava, é a complexa relação existente entre os professores e os saberes docentes, como explanado por Tardif (2010). Em sua pesquisa, o autor classifica essa relação não só como complexa, mas até mesmo alienante, visto que "os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela." (p.41)

Ademais, ao interrogar professores a respeito de seus saberes, Tardif (2010) constata que eles destacam saberes experenciais como essenciais em sua formação profissional. A partir de tal informação, o autor nos leva a refletir a respeito das condições da profissão e como essas estabelecem "uma distância crítica entre os saberes experenciais e os saberes adquiridos na formação" (p. 51), levando alguns docentes à "rejeição", outros à "reavaliação" e outros a "julgamentos mais relativos" (p. 51).

Tendo em vista diminuir essa distância, após entrar na faculdade, meu próximo passo foi a busca por um emprego. Na época, acredito que minhas experiências me levaram a uma "reavaliação" (Tardif, 2010, p. 51), considerando alguns aspectos da minha formação relevantes e outros, não. Hoje, enxergo essa relação entre formação e prática a partir de uma perspectiva de "julgamentos mais relativos" (Tardif, 2010, p. 51), entendendo que "não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível" (*idem*, p. 51), visto que a atividade docente "é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas" (*idem*), e considerando que, através dos saberes experenciais, pude refletir e avaliar os demais saberes necessários à minha docência, buscando desenvolvê-los continuamente.

Diante disso, em minha primeira experiência profissional, uni meu gosto pela língua inglesa com o interesse por aprender mais na prática e ingressei em uma escola bilíngue, em um estágio em uma turma de Berçário. Recordo-me de como essa experiência foi parte essencial da formação da minha identidade como professora. Como minha primeira vivência dentro da escola, além da falta de conhecimento e de experiência representarem um desafio, não foram esclarecidas as funções que eu deveria exercer no cargo a mim proposto. A falta de definição clara da parte da Coordenação Pedagógica do que era esperado de mim e a falta de momentos formativos voltados aos professores, fazia com que o meu processo de formação identitária fosse ainda mais complexo.

A despeito disso, as responsabilidades e funções a mim conferidas pela professora a qual eu auxiliava e minhas colegas de trabalho me ajudavam a entender quem eu queria ser como professora. Hoje enxergo como a experiência que vivi com minhas colegas foi essencial para que eu chegasse até aqui. Isto porque, após cerca de dez meses de estágio, fui desligada da escola com a explicação, por parte da coordenação e direção, de que eu deveria procurar outra profissão. Ao analisar as minhas trajetórias e aceitar aquilo que a mim era atribuído por minhas colegas e familiares, recusei a identificação que recebi da Coordenadora Pedagógica e continuei na minha busca pela formação da minha identidade, encontrando novas estratégias identitárias e constituindo o meu caminho, o qual trilho até hoje, por vezes com curvas e desvios, mas sempre tendo em vista quem quero ser e onde quero chegar.

Apesar das dificuldades enfrentadas, entendo a importância que essa primeira experiência teve em minha trajetória. Dentre as razões, o fato de ter me identificado com a Educação Infantil. Sendo assim, enquanto buscava por um novo emprego, ingressei em um estágio não remunerado na Rede Municipal, em que fiquei por cerca de um mês. Do mesmo modo, na faculdade, busquei trilhar um caminho na licenciatura mais voltado à etapa da Educação Infantil, buscando disciplinas eletivas que focassem no assunto, como “Educação Infantil e Sociedade” e “Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências.” Após um mês na Rede Municipal, fui chamada para estagiar na escola na qual hoje exerço a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil.

Nessa nova experiência, não só tinha minhas atribuições mais claras, tanto por parte da Coordenação Pedagógica como de minhas colegas de trabalho, como

também tinha momentos formativos constantes (individuais e coletivos). Ainda que como estagiária, tive nessa escola a oportunidade de começar a planejar e ministrar minhas próprias aulas, com auxílio da professora titular da turma e da coordenação pedagógica, além de liderar outros momentos na rotina das crianças, como rodas de conversa e contação de histórias.

Lembro-me da sensação de relevância e importância ao ser chamada para a minha primeira supervisão individual com a coordenação, tendo a oportunidade de refletir sobre minha prática e aprender ainda mais. Em nossas supervisões individuais, analisávamos meu planejamento de aula juntas, em uma primeira etapa, e, após a observação da mesma, voltávamos a discutir os resultados em uma próxima supervisão, refletindo sobre o que funcionou e o que poderia ter sido diferente.

Através do acompanhamento próximo por parte da coordenação e também da professora a qual eu auxiliava, além de participar das reuniões pedagógicas, podendo aprender mais sobre a instituição e as concepções de educação defendidas pela mesma, tive a oportunidade de formar e fortalecer a minha identidade como professora, desenvolvendo uma maior compreensão de quem eu era e quem eu queria ser. Por conta de toda a inspiração e auxílio que recebi, fosse no dia a dia na prática ou através dos momentos formativos propostos, além de minha dedicação e amor à educação, no meu primeiro ano na escola fui promovida para assistente, e após dois anos, fui convidada a assumir a minha primeira turma como professora titular.

Reconheço que cada etapa que vivi foi essencial para que eu chegasse até a função que hoje exerço. Em cada uma delas, algumas pessoas me acompanharam e me ajudaram na minha formação como educadora. Entre elas, destaco a primeira professora da qual fui assistente na escola em que trabalho atualmente, e uma das minhas coordenadoras na mesma instituição, que hoje se tornou minha supervisora.

Com a professora, aprendi o sentido de uma educação cheia de significado e afeto. Ela conseguia enxergar cada e todos os alunos, trazendo para dentro da sala de aula o melhor de cada um, entendendo suas necessidades e interesses, despertando neles curiosidade e amor pelo aprender. Ela não era autoritária, mas sim inspiradora, não só para mim, mas para as crianças. Com ela, aprendi a importância da escuta e observação atenta e de uma aprendizagem que envolve inteireza e integralidade.

Com a coordenadora, aprendi outra perspectiva que a escuta e observação atenta citadas anteriormente trazem, considerando sua função como minha coordenadora pedagógica. Ao estar atenta não só ao que acontecia na sala de aula e em outros ambientes da escola, mas também aos membros da comunidade escolar, ela tinha o cuidado de não permitir que a rotina a impedissem de enxergar as necessidades deles, orientando e ajudando na formação de professores e alunos. Ela demonstrava (e ainda demonstra) entender que "o professor é alguém que traz consigo sua história e a história da cultura e da sociedade à qual pertence" (Placco, 2012, p. 57).

Inspirada por essas e outras pessoas que fizeram parte da minha formação, em 2020 me inscrevi em uma vaga de coordenação pedagógica na escola na qual trabalhava. Apesar de estar apenas no meu quarto ano como professora titular e considerar que ainda havia muito a aprender na sala de aula, entendi que esse era um importante passo para demonstrar à direção da escola que me tornar coordenadora pedagógica era um dos meus objetivos e interesses. Não fui aprovada para a vaga, mas entrei para alguns outros projetos na escola, os quais abriram caminho para outra oportunidade, que sequer fazia parte de meu planejamento.

Em 2021, ao anunciar a abertura de uma nova unidade (a maior em São Paulo com área construída de mais de 7,6 mil m² e capacidade para cerca de 600 alunos), a diretora da escola me fez o convite para atuar na coordenação pedagógica da Educação Infantil dessa escola. Aceitei o convite de imediato. Ainda que só tivesse um ano a mais de experiência do que quando a oportunidade em 2020 surgiu, o convite veio em um momento no qual me sentia mais confiante e segura, e mal podia esperar para começar essa nova etapa.

Sendo assim, em 2022, ao completar oito anos nessa instituição, iniciei o grande desafio de participar da abertura de uma nova unidade, com novos alunos, famílias, funcionários e professores. Encontrei-me frente a uma difícil missão: conhecer a todos os professores a ponto de contribuir na formação de um grupo unido e cooperativo e, além disso, encontrar estratégias para auxiliá-los em sua formação profissional e pessoal. Ademais, dediquei-me ao atendimento de pais e responsáveis, escutando atentamente as suas angústias, preocupações e sugestões, e buscando evidenciar a importância de sua participação para a implementação do projeto da instituição.

Apesar de acumular muitas atribuições dentro do meu cargo, algo que sempre entendi como a mais necessária função da Coordenação Pedagógica é a formação de professores. Levando em consideração minha experiência como professora na rede em questão por cerca de oito anos, e trazendo à memória o papel que minhas coordenadoras pedagógicas e os momentos formativos exerceiram em minha formação, enxerguei, como uma primeira resposta à missão citada anteriormente, utilizar as reuniões pedagógicas como momento de constituição de grupo e de apresentação da instituição.

Como citado anteriormente, por estar trabalhando na mesma rede há tantos anos, conhecia com profundidade a missão institucional e o currículo programático utilizado, sentindo-me confiante e confortável para os compartilhar com a equipe de professoras. Sendo assim, meu primeiro objetivo com as reuniões pedagógicas foi evidenciá-los à equipe, auxiliando-a a adquirir um saber curricular (Tardif, 2010), de tal forma que compreendessem os objetivos, conteúdos e métodos que poderiam/deveriam ser aplicados em sala de aula. Ao mesmo tempo, ofereci à equipe momentos de escuta, socialização e compartilhar de experiências.

Outro momento que considero extremamente importante na formação profissional e pessoal da equipe que lidero são as supervisões individuais, enxergando nelas outro importante instrumento para superar os desafios anteriormente citados. Durante as supervisões, tanto por iniciativa minha quanto por parte das professoras, reforçamos alguns dos tópicos trabalhados em reunião, assim como discutimos o desenvolvimento individual de cada criança. De maneira geral, em ambos os momentos, costumo focar em orientações mais práticas e relacionadas especificamente à instituição.

No entanto, apesar de ter atingido meus objetivos em relação à constituição de um grupo unido e colaborativo, e ter também visto resultados positivos na prática das professoras em relação ao programa aplicado em sala de aula, outros incômodos surgiram, a partir do momento em que passei a investir mais de meu tempo em autoformação, desenvolvendo uma melhor compreensão de meu papel como formadora de formadores e questionando-me a respeito disso. Esses incômodos podem ser resumidos nas seguintes perguntas: o foco dos momentos formativos estava de fato nas professoras e em suas necessidades formativas, ou estava centrado em aspectos referentes à instituição apenas, deixando de lado outros temas relevantes? Nos momentos formativos que liderei, estive aberta para entender o que

são processos formativos significativos para os meus professores, ou foquei somente naquilo que eu considero significativo?

Aliado a esses incômodos, desde a pandemia, estava interessada em voltar aos estudos, e, ao encontrar o Mestrado Profissional "Formação de Formadores", entendi que era essa a oportunidade que eu estava procurando.

Ao iniciar o curso, já tive alguns esclarecimentos a respeito da minha responsabilidade como coordenadora pedagógica e minha função primordial no cuidado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Tenho me dedicado para adquirir mais conhecimento a respeito das especificidades da função do coordenador pedagógico, buscando "ser UM na relação com CEM MIL, e, nesse movimento, às vezes ser NENHUM, para que outros pudessem ser UM" (Placco; Souza, 2017, p. 21).

Em outras palavras, tenho buscado, como coordenadora pedagógica, assumir a compreensão sobre a minha própria identidade como UMA, para, em seguida, investir na construção do coletivo ("CEM MIL"), viabilizando a coexistência de pessoas singulares, sendo NENHUMA para que o UM de cada membro da equipe possa ser valorizado.

Da mesma forma, tenho buscado aprofundar cada vez mais meu conhecimento e entendimento em relação a como os professores com quem trabalho aprendem e se relacionam com sua aprendizagem e a aprendizagem de seus alunos.

Os textos, discussões e reflexões das aulas e momentos de tutoria têm sido de grande relevância para desenvolver a compreensão a respeito do fato de as reuniões pedagógicas e as supervisões serem 'engolidas' por pautas institucionais ou importâncias relacionadas aos alunos, por exemplo. Acredito que essas circunstâncias refletem dois fenômenos destacados por Tardif (2010). Pode-se entender o primeiro ponto como um reflexo da "constituição das instituições escolares modernas" (p.45) e o estabelecimento da função do professor como executor e transmissor de valores e saberes previamente definidos. Semelhantemente, o segundo ponto poderia ser entendido como um reflexo da mudança da relação entre educador e educando, a partir da qual o ato de aprender se torna mais importante que o saber, e a relação pedagógica passa a ser "centrada nas necessidades e interesses da criança" (p. 45).

Sendo assim, seguindo para uma linha voltada à formação de professores, a pesquisa aqui proposta tem como problemática os momentos formativos da equipe

pedagógica da Educação Infantil da escola privada na qual eu atuo como Coordenadora Pedagógica¹, pensando nas facilidades e dificuldades de construção dos mesmos. Portanto, defino como **objetivo geral** de minha pesquisa identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos. As **questões norteadoras** deste estudo serão:

- Como os professores compreendem os momentos formativos vivenciados na escola?
- O que os professores consideram como uma boa formação?
- Quais são as estratégias que os professores consideram significativas na formação?

Para atingir o objetivo geral e buscar respostas para as perguntas postas, elenco os seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar o contexto e as condições nas quais são planejados e efetivados os momentos formativos;
2. Analisar a compreensão dos professores sobre seus papéis nos momentos formativos;
3. Analisar as considerações dos professores sobre processos formativos significativos.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: após a introdução, no primeiro capítulo, trazemos os referenciais teóricos que sustentam nossa pesquisa, apresentando, primeiramente, as pesquisas correlatas que possibilitam uma ampliação de nosso olhar sobre o tema, a partir de diferentes contextos de pesquisa. Nesse capítulo, trazemos ainda uma importante reflexão a respeito das pesquisas correlatas, ao identificarmos que a seleção inicial contava com quatro (de seis) pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Portanto, tendo em vista o objetivo de ampliar os contextos de produção das pesquisas, selecionamos mais trabalhos, de forma a mostrar a força e a atualidade do tema da formação em serviço, no Brasil.

Ainda no capítulo 1, apresentamos a nossa definição de formação, tomando como base autores como Marcelo García (1999), Bauman (2005), Placco (2010),

¹ A escola será descrita na Caracterização do Campo de Pesquisa.

Imbernón (2011) e Placco e Souza (2018). Em seguida, discorremos a respeito da formação profissional docente, a partir de Nóvoa (2023) e Imbernón (2010), além de apresentarmos as diferenças entre os termos profissionalismo, profissão, profissionalização e profissionalidade, definindo que o trabalho será mais voltado ao termo profissionalidade, por estar intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional. Após discorrermos sobre a formação profissional docente, apresentamos outro conceito essencial relacionado ao tema: a ação reflexiva (Dewey, 1993).

Em seguida, damos continuidade ao primeiro capítulo, discorrendo sobre a formação continuada em serviço e a escola como espaço de formação e de mudança, tomando como base os referenciais teóricos de Canário (1998), estabelecendo contrapontos relevantes com Nóvoa (2023) e Imbernón (2011), além de apresentar aspectos importantes para gerar uma cultura colaborativa entre professores, de acordo com Fullan e Hargreaves (2003).

Por fim, encerramos o capítulo 1, trazendo um breve histórico da formação de professores da Educação Infantil, e referindo-nos ao papel do coordenador pedagógico de Educação Infantil frente à formação continuada docente dentro da escola.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Optamos pela abordagem qualitativa (André, 2013) para, por meio da roda de conversa com professoras de Educação Infantil de uma instituição privada, assim como análise do relato da coordenadora pedagógica da mesma instituição, alcançar o objetivo geral de identificar a compreensão dos professores sobre momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos. Nesse capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, assim como as participantes e os procedimentos de produção e análise de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos as categorias, assuntos e ideias que fizeram parte da pesquisa, e a análise dos dados que fazem parte de cada uma dessas partes, sempre tendo em mente os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho.

Finalmente, as considerações finais apresentam uma breve retomada do processo de construção da pesquisa, bem como as reflexões e descobertas resultantes desse processo, seguido da bibliografia que a fundamenta e os apêndices.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas Correlatas

*Se você quer ir rápido, vá sozinho.
Se você quer ir longe, vá junto.
(Provérbio Africano)*

Escolhi iniciar o capítulo das pesquisas correlatas com esse provérbio, pois enxergo o quanto o coletivo foi essencial no processo de pesquisa que vivi no Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores. E algo que me ajudou a chegar mais longe foi a possibilidade de ampliar o olhar sobre o tema, ao buscar olhares de outros pesquisadores e seus contextos de pesquisa.

Ao iniciar a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elegi como palavras-chave "coordenação pedagógica", "formação em contexto" e "estratégias formativas", culminando em 97 resultados, dos quais oito foram selecionados por entender, a partir da leitura dos títulos e resumos, que tais trabalhos poderiam se aproximar do meu tema e contexto de pesquisa. Em seguida, apliquei um filtro para teses e dissertações escritas entre os anos de 2012 e 2022, resultando em 90 resultados. Ao explorar o site da BD TD, descobri a possibilidade de filtrar somente as teses do "Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores" e ao fazê-lo, me deparei com duas pesquisas, que já estavam entre as oito selecionadas anteriormente.

Em um terceiro passo, decidi explorar um novo conjunto de palavras, sendo essas: "coordenação pedagógica", "formação em serviço" e "estratégias formativas". Apesar de só haver trocado a palavra "contexto" por "serviço", deparei-me com 28 resultados, dos quais um foi selecionado, também a partir da leitura do título e resumo. Ao abrir a página referente a essa pesquisa, foi-me sugerido pela própria plataforma da BD TD uma dissertação, que também foi selecionada.

Por fim, explorei um novo conjunto de palavras: "coordenação pedagógica", "formação contínua" e "necessidades formativas", resultando em 127 resultados, dentre os quais, seis foram selecionados, totalizando ao final da busca 15 pesquisas, entre teses e dissertações. A esse número, adicionei uma dissertação apresentada pela própria autora, Sheila Pomilho, em uma das disciplinas realizadas no Programa, chegando a um total de 16 pesquisas.

Portanto, diante do expressivo resultado, limitei a leitura das pesquisas, visando produções que focassem principalmente na formação em serviço na Educação Infantil. Além disso, selecionei pesquisas que se aproximassem do meu objetivo, mesmo que tratando-se de outras etapas da Educação Básica, acreditando que estas também contribuiriam para meu trabalho, no que diz respeito ao papel do professor e também do coordenador pedagógico frente às formações dentro da escola.

Iniciei, então, a leitura “flutuante” de seis pesquisas, sendo cinco dissertações e uma tese. Dentre as dissertações selecionadas, três delas são do Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uma do Programa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação também da PUC-SP, e uma do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Já a tese faz parte do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná.

Após a leitura e pré-análise das dissertações e da tese, foi possível perceber que, mesmo com temáticas e objetivos diversos, cada uma contribuiu com elementos comuns a respeito da historicidade da formação profissional docente em contexto, principalmente com base em Imbernón (2009, 2010, 2011). Da mesma forma, as seis pesquisas selecionadas destacaram a importância da formação em serviço como uma formação contextualizada e que atende às especificidades de cada escola. Vieira (2021) justifica tal afirmação, ao citar Imbernón (2011, p. 17 *apud* Vieira, 2021, p. 28): “[...] se almejamos mudar a escola, precisamos considerar que ‘a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida.’”

Além de Imbernón (2009, 2010, 2011), foram citados com frequência, nas pesquisas, autores como Marcelo (1999), Canário (1995, 1998, 2000), Gatti (2008, 2011), Freire (1993, 2019), Nóvoa (1992, 1995, 2017), Dewey (1859-1952), Schön (1930-1997), dentre outros que se destacam por seus estudos referentes à formação continuada de professores em serviço, à visão do professor como sujeito crítico-reflexivo e à importância da reflexão na transformação da prática docente.

Penteado (2013), em sua dissertação, “Formação em Serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores” tem como objetivo compreender o processo constitutivo de uma proposta específica de formação em

serviço em uma determinada Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e, para tanto, utiliza como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica e pressupostos teóricos de Vygotsky (2004) e seus seguidores, remetendo também a Dewey (1959-1952) e Schön (1930-1997), ao tratar da importância da reflexão no processo de formação profissional e pessoal docente.

Um fator que foi determinante na seleção dessa pesquisa foi a presença das palavras “formação construída *pore para* educadores” (grifo meu), em seu título, visto que um grande desafio que faz parte da minha pesquisa é de como envolver os professores e tê-los como participantes ativos e engajados nas formações. Sendo assim, foi possível perceber como essa dissertação seria importante no embasamento da minha intenção de ouvir dos professores o que eles consideram como momentos formativos significativos. Penteado (2013) adota, a partir dos teóricos mencionados acima e outros, uma visão de professores crítico-reflexivos, capazes de constituírem práticas revolucionárias e emancipatórias, em contraponto a uma visão pragmática e tecnicista de educação.

A autora discorre, ainda, sobre a realidade que vivemos, de uma formação inicial fragilizada, que resulta na busca de alternativas para suprir as necessidades reais da prática educativa. Tardif (2010) já colocava como a prática pedagógica deve ser constituída de um conjunto de saberes, e Penteado (2013) destaca como somente o saber acadêmico não forma um bom professor, mesmo que a qualidade da formação acadêmica seja alta. Sendo assim, a autora propõe uma reflexão a respeito da realidade que encontramos, de professores com um saber acadêmico fragilizado dentro das escolas, resultando em uma desvalorização e descrédito que também resulta em pouca motivação para busca de uma formação continuada.

Penteado (2013) cita também Gatti (2011), que destaca a necessidade de investimento em formação em serviço como um importante recurso para incentivar a participação ativa dos professores na construção da escola como um espaço de formação continuada dos docentes.

Por fim, a partir do procedimento de análise de dados de “núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2006), Penteado (2013) conclui que uma das características determinantes da formação em serviço é a busca por aumentar e efetivar a participação dos professores, e que, para tanto, faz-se necessário a construção de uma formação permanente contínua, que considere as condições

laborais e as necessidades dos professores, tendo como objetivo principal melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Ainda seguindo os pressupostos colocados por Gatti (2011), assim como de Barreto e André (2011), Pomilho (2022), em sua pesquisa de mestrado: "O papel do gestor da educação infantil na formação docente centrada na escola" ressalta a importância da formação *in loco* como instrumento para superar o distanciamento entre os espaços de formação e a prática docente. Da mesma forma, o posicionamento da autora corrobora com o de Penteado (2013), ao colocar que a formação centrada na escola é uma forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial fragilizada, e complementa que ela não é só isso, "mas uma estratégia de desenvolvimento da formação permanente, em que Imbernon (2011, p. 85) propõe que a [...] 'instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas'." (p. 42-43)

Pomilho (2022) tem como objetivo geral de sua pesquisa analisar o papel da gestão na formação centrada na escola, no contexto da Educação Infantil. Apesar de ter como sujeito a gestão, e não os professores, como em minha pesquisa, a dissertação de Pomilho (2022) auxilia na justificativa de minha escolha do recorte da Educação Infantil, ao refletir sobre a importância dessa etapa da Educação Básica.

A autora traz importantes dados a respeito da Educação Infantil, ressaltando a essencialidade da primeira etapa da Educação Básica no desenvolvimento da criança e na consolidação de saberes. Ademais, ela destaca a função da gestão escolar de "maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos" (p. 46) e coloca a formação docente em serviço como instrumento para potencializar as condições de ensino-aprendizagem, de tal forma que atenda aos desejos, anseios e necessidades de professores e alunos no contexto da Educação Infantil.

Utilizando-se de entrevista narrativa como instrumento de produção de dados, Pomilho (2022) encontra nos resultados evidências de que o trabalho da direção de escola para a formação docente em contexto é um caminho promissor para uma gestão democrática e colaborativa. Ademais, ela destaca a importância de pensar-se sobre a formação profissional docente em serviço, mas também sobre diversos fatores externos que interferem na garantia do pleno desenvolvimento docente, como a valorização profissional, gestão de tempo, dentre outros.

A terceira pesquisa correlata selecionada aproxima-se de meu tema e das pesquisas anteriores, ao tratar especificamente da Educação Infantil e ao destacar a

importância da formação de um professor crítico-reflexivo. No resumo de sua dissertação “Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as Necessidades Formativas na Escola: Enfrentamentos e Possibilidades”, Matos (2020) mostrou-se de grande contribuição à minha pesquisa ao colocar a Educação Infantil como “o início e o fundamento do processo educacional na vida do ser humano”, e destacar como a evolução dessa modalidade trouxe a necessidade e relevância de se discutir e pensar sobre a formação oferecida aos professores envolvidos nessa etapa, buscando, assim como destacado por Penteado (2013), a formação de um professor crítico-reflexivo.

No decorrer de sua dissertação, Matos (2020) discorre a respeito do histórico da Educação Infantil no Brasil e da construção da concepção de infância, destacando o quanto importante é que tal concepção por parte da coordenação pedagógica esteja de acordo com os princípios de educação que norteiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando “o coordenador pedagógico o responsável por orientar o grupo docente a desenvolver estratégias e buscar recursos adequados para o melhor desenvolvimento integral da criança” (p.30). A autora justifica tal papel a partir de autores como Almeida e Placco (2003, 2010, 2012, 2013, 2018). Canário (2000) é também mencionado, ao trazer a reflexão a respeito da importância da formação centrada na escola para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como o desenvolvimento organizacional das escolas.

Os resultados obtidos através de questionário e analisado com base nos procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) destacam que a concepção de infância das coordenadoras participantes converge com os princípios da BNCC. Do mesmo modo, foi possível produzir dados a respeito dos maiores desafios enfrentados por essas coordenadoras, assim como identificar como elas compreendem a articulação entre teoria e prática como componente essencial da formação significativa.

Ao deparar-me com a dissertação de Fontoura (2018) – “Formação Continuada de Professores em Serviço: Implicações no Processo do Desenvolvimento Profissional” –, apesar de se tratar de uma pesquisa em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul, entendi que ela poderia trazer contribuições à minha pesquisa, por ter como sujeitos professores e coordenadores, assim como pretendo, e por tratar sobre o impacto da formação de professores na sua prática em sala de aula. Os objetivos específicos, por exemplo, se aproximam

muito dos buscados em minha pesquisa, dentre eles: compreender como a escola organiza os processos formativos realizados no espaço escolar; e compreender os desafios que a escola e os professores enfrentam na realização e na efetivação da formação continuada.

Assim como nas demais correlatas já mencionadas, Fontoura (2018) destaca a importância da participação do professor como sujeito crítico-reflexivo na construção dos momentos formativos e problematiza o pouco aprofundamento e contextualização desses, o que acaba resultando em pouco engajamento e interesse por parte dos professores. Ela coloca, portanto, que

[...] toda ação formativa centrada na escola precisa assumir maior envolvimento e comprometimento com os professores, por meio dos conhecimentos que eles tenham, com a finalidade de superar os desafios impostos no espaço escolar. (p.37)

Ainda tratando-se de temas em comum com as demais correlatas, a autora menciona também a fragilidade da formação inicial, trazendo a reflexão de que a formação em serviço não pode ser considerada exclusivamente como suplência para tais lacunas. Em consonância com a citação acima, a autora complementa que, ao considerar os saberes docentes (sejam estes acadêmicos ou não), elaborar, planejar e discutir coletivamente os objetivos das ações formativas, será possível alcançar o objetivo maior de tais formações, ou seja, oferecer ao professor momentos nos quais ele poderá assumir sua própria identidade e aprimorar a sua prática.

Como resultados das entrevistas semiestruturadas, analisadas conforme as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), as categorias propostas confirmaram a necessidade de acompanhamento pedagógico e organização de momentos que permitam a troca e a relação de escuta e diálogo entre os pares, possibilitando que os professores participem de fato da organização do trabalho escolar. Além disso, a pesquisa teve como produto final uma proposta de um Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço por meio de um grupo de trabalho e estudo.

A quinta pesquisa correlata selecionada foi a de Vieira (2021), “Sessão reflexiva como prática de formação continuada em serviço”. Apesar de tratar de uma prática em particular, os objetivos específicos visam a identificar se a perspectiva dos professores e da coordenação pedagógica a respeito das sessões reflexivas divergem ou convergem, e verificar se as necessidades dos professores são

atendidas através dessa prática. Nesse sentido, a pesquisa se aproxima da minha, por também ter como objetivo compreender a perspectiva dos professores e dos coordenadores e verificar se as formações pensadas pela gestão convergem com o que os professores consideram como significativo em seu processo de formação profissional.

Ademais, uma das perguntas de pesquisa trazida pela autora é um impasse também colocado por mim na introdução deste trabalho: será que os temas propostos nos momentos de formação coletivos atendem às demandas do grupo ou às necessidades da instituição e/ou coordenação pedagógico-educacional?

Em consonância com as correlatas anteriormente mencionadas, Vieira (2021) também menciona a importância da formação de um professor crítico-reflexivo, citando Marcelo García (1999) e outros autores que fundamentam sua pesquisa, como Dewey (1933), com a origem do termo reflexivo, Pérez Gomez (1992), com a ideia de formação como prática reflexiva e Schön (1987), sobre o conceito de reflexão-na-ação.

Vieira (2021) trata ainda do papel do coordenador pedagógico como transformador ao, dentre outras coisas, auxiliar os professores a participarem ativa e criticamente do processo de inovação e mudança que faz parte da educação, considerando o seu contexto.

Através de um questionário realizado com professores, e grupos de discussão com coordenadoras-pedagógicos-educacionais, e seguindo o método de análise de dados a partir dos pressupostos da Análise de Prosa (André, 1983), os resultados obtidos mostram uma convergência em relação à relevância da sessão reflexiva como momento de desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo.

Por fim, a tese de Kailer (2022) – “A Formação Continuada Realizada pelo Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Municipais de Tempo Integral de Ponta Grossa - PR” – tem como objetivo geral analisar a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa, no Paraná. Apesar de ser um contexto que difere do meu contexto de pesquisa, em diversos aspectos, considerei, a partir da leitura do resumo da tese, que conhecer as características da formação continuada desse contexto poderia ser interessante e agregar valor para a minha pesquisa.

Ao iniciar a leitura, fui surpreendida por um outro tópico que se aproxima muito de um de meus incômodos, que foi descrito na introdução. Kailer (2022) problematiza

o "crescimento exponencial no Brasil de oferta de programas e cursos voltados para a formação continuada dos professores, com um caráter técnico e acompanhada de um esvaziamento teórico" (p. 14), e a responsabilidade que é colocada no professor, gerando tanto um reconhecimento de seu valor quanto uma atribuição de culpa pela qualidade do ensino. Além disso, ela faz uma reflexão sobre como o "fortalecimento do viés mercadológico da educação" (p. 16) faz com que a formação continuada se limite a burocracias, resultando na "intensificação do trabalho docente, desvio de função do coordenador pedagógico e atuações desordenadas." (p. 16)

Apesar de trazer tal problematização, principalmente no que diz respeito ao seu contexto de pesquisa, no qual o Estado transfere para o setor privado a responsabilidade das formações continuadas, acredito que tal tópico se aproxime de minha pesquisa, considerando o meu contexto de uma instituição privada e o meu incômodo ao questionar-me se o foco dos momentos formativos por mim planejados estava de fato nas professoras e em suas necessidades formativas, ou estava centrado em aspectos referentes à instituição apenas, deixando de lado outros temas relevantes. Além disso, na tese aqui apresentada, o contexto de pesquisa são escolas de tempo integral, nas quais há falta de tempo para a realização da formação continuada no espaço escolar, fator que também se aproxima do meu contexto.

Além de tal problematização e aprofundamento a respeito da interferência do setor privado na educação, Kailer (2022) destaca, assim como nas demais correlatas já mencionadas, a importância de a formação continuada levar em conta "a realidade e as necessidades da escola" (p.15), para o crescimento e desenvolvimento do professor. Da mesma forma, elucida-se sobre a essencialidade do papel do coordenador para alcançar tal objetivo, colocando-o como "gestor do processo de formação" (p.15).

Em seus referenciais teóricos, Kailer (2022) toma como base Peroni (2008, 2015, 2018) e Adrião e Peroni (2008), para aprofundar a reflexão a respeito da reorganização do Estado e a interferência do setor privado na educação, assim como autores como Ball (2020), Bourdieu (2009) e Souza (2012), para discorrer sobre a escola e as relações de poder. Tal organização é realizada pela autora, visando compreender os efeitos da parceria do Estado com uma instituição privada, na formação continuada, no contexto de sua pesquisa, tendo como tese que essa formação "possui um caráter prescritivo, normativo, com base nas competências

tecnicistas, que visa produzir uma conduta docente, pautada na responsabilização dos professores e dos coordenadores pedagógicos.” (p. 21)

A partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, Kailer (2022) utiliza a análise de conteúdo (Moraes; Galiazzi, 2006) para analisar os dados e chegar a resultados que indicam que, conforme colocado no resumo de sua tese,

a gestão gerencial realizada nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa – PR é efeito de um projeto societário amplo, que visa adequar a educação aos novos padrões de competitividade internacional e redimensionamento econômico. As novas possibilidades de governanças, com a reestruturação do Estado, buscam garantir a supremacia neoliberal em âmbito global e local, e é neste sentido que a privatização se fortalece nas áreas sociais, submetendo, estrategicamente, os princípios educacionais à lógica do mercado.

Como colocado pela própria autora, “a análise sobre o Estado é uma proposta complexa” (p. 53), assim como refletir a respeito das relações de poder e a escola. Não obstante, a tese de Kailer (2022) trouxe luz a respeito de tais questões e da importância delas para a minha pesquisa.

Mesmo tratando-se de contextos diversos (instituições públicas e privadas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná), considero que todas as correlatas acima mencionadas serão de grande valia na construção de meu trabalho, por tratarem de assuntos relevantes e essenciais para alcançar meus objetivos, como o histórico da formação em serviço e sua importância na formação de professores e coordenadores crítico-reflexivos. Além disso, tais pesquisas auxiliarão na tomada de decisão a respeito dos procedimentos de produção e análise de dados, assim como da escolha dos referenciais teóricos.

1.2 Pesquisas Correlatas: uma reflexão

Ao rever as pesquisas correlatas selecionadas, percebi que, das seis escolhidas, quatro eram provenientes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tendo em vista o objetivo de ampliar os contextos de produção das pesquisas correlatas, antes de dar continuidade à fundamentação teórica, realizei uma nova busca por trabalhos que fossem realizados por outras Universidades, de forma a mostrar a força e a atualidade do tema da formação em serviço, no Brasil. Sendo assim, revi a busca feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e selecionei duas dissertações, sendo uma da Universidade Metodista de

São Paulo, por Adalberto Silva, e a outra da Universidade de Brasília, por Josimara Xavier.

Infelizmente, a dissertação “O papel do coordenador pedagógico na formação de professores”, por Adalberto Silva, da Universidade Metodista de São Paulo não se encontrava mais disponível no site da universidade. Ao buscá-la em outras fontes, apesar de não a encontrar, tive acesso à plataforma *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE), uma base vinculada à Universidade de Bielefeld, na Alemanha, com uma biblioteca de cerca de 350 milhões de documentos de universidades ao redor do mundo.

Ao pesquisar pelo título da dissertação de Adalberto Silva, encontrei 276 resultados os quais incluíam monografias, trabalhos de conclusão de cursos, teses, dissertações e periódicos. Ao selecionar o filtro “*master’s thesis*” (dissertações), obtive 29 resultados, dentre os quais selecionei uma dissertação da UNESP. Já ao utilizar o filtro “*doctoral and postdoctoral thesis*” (teses de doutorado e pós-doutorado), obtive 8 resultados, dos quais selecionei uma tese da Faculdade de Educação da USP.

Somadas à dissertação selecionada anteriormente de Josimara Xavier, da Universidade de Brasília, tive como resultado final a adição de duas dissertações e uma tese. Além de levar em consideração as Universidades das quais elas provêm, tive como base os mesmos critérios utilizados anteriormente: produções que focassem na formação em serviço na Educação Infantil e que se aproximassem do meu objetivo de identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola.

A dissertação de Beteghelli (2018), “A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação de educadores”, muito me interessou pelo fato de a pesquisadora ter escolhido ser o seu próprio objeto de estudo, juntamente com três professoras e duas agentes educacionais selecionadas por ela mesma. Para tanto, a autora utiliza a pesquisa narrativa como instrumento para narrar suas próprias experiências, assim como para compreender a sua relação com as professoras e agentes educacionais de sua equipe.

Como objetivo geral, Beteghelli (2018) descreve em seu resumo que busca “compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola, levando em consideração as relações

entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola.”

Através da leitura do resumo e de uma leitura “flutuante” da dissertação, selecionando os capítulos que acredito que agregariam mais à minha pesquisa, foi possível perceber que a autora foca demasiado no aspecto narrativo de sua pesquisa, e não traz tanto aprofundamento teórico. Sendo assim, escolhi aprofundar-me na leitura do primeiro capítulo – no qual ela discorre sobre o que é e como funciona a pesquisa narrativa, trazendo os teóricos que a fundamentam e justificando a sua escolha – e em parte do segundo capítulo – no qual a autora traz um breve histórico da creche e Educação Infantil no Brasil, assunto que também trago em minha dissertação.

Dessa forma, entendo que a leitura da dissertação de Beteghelli (2018), apesar de não ter agregado em relação à fundamentação teórica como as demais teses e dissertações já apresentadas, trouxe um novo procedimento de produção de dados, fato este que me ajudou a pensar melhor em como eu estruturaria os procedimentos metodológicos de minha pesquisa.

Por outro lado, Xavier (2015), em sua pesquisa de mestrado, “A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica”, apresenta uma rica fundamentação teórica, que se aproxima muito do que busco em minha dissertação.

Assim como na maioria das demais pesquisas citadas, Xavier (2015) cita Imbernón (2010), ao apresentar sua temática, que tem como foco “o grande desafio da formação docente: relacionar teorias às experiências dos professores para que a aprendizagem interfira de forma positiva nas ações desses sujeitos” (Xavier, 2015, p. 15). Para tanto, a autora define como objetivo analisar as contribuições que a formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos locais no espaço/tempo da coordenação pedagógica oferece aos professores dos anos iniciais de duas escolas rurais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Apesar de apresentar um contexto que difere consideravelmente do contexto apresentado em minha pesquisa, a escolha foi feita ao encontrar nesta dissertação duas questões que se aproximam do que eu busco também compreender: a concepção de formação continuada por parte dos coordenadores e dos professores, e as estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores. Portanto, entendi que tal dissertação poderia não só agregar à minha pesquisa em termos de referenciais

teóricos, mas também no que diz respeito ao procedimento de produção e análise de dados.

Ademais, assim como carrego em minha pesquisa um incômodo em relação ao foco da formação docente em serviço, Xavier (2015) também pontua seu incômodo em relação ao foco das formações da rede pública do Distrito Federal ao relatar que: "Contradicoratoriamente, ao invés de formar para emancipar, a formação tem servido para conformar, para atender às exigências da sociedade constituída" (p.46).

Utilizando como referencial teórico a relação trabalho e educação a partir da ótica marxista (Marx, 1983), a autora parte de uma perspectiva emancipatória da formação docente com base em Veiga (2012), Veiga e Quixadá Viana (2012), Fernandes (2012), entre outros. Além disso, a autora se refere a Placco e Silva (2011), Christov (2010), Orsolon (2001), entre outros para discorrer sobre o espaço/tempo da coordenação pedagógica como possibilidade de transformação da realidade educacional.

Assim como na tese de Kailer (2022), Xavier (2015) inicia um de seus capítulos de fundamentação teórica discorrendo sobre as demandas e exigências feitas aos professores que ultrapassam suas condições de trabalho, e faz uma crítica a documentos oficiais que, baseados no senso-comum, culpabilizam o professor pela baixa qualidade da educação. A partir de tal crítica, a autora defende, com base em Fernandes (2012), uma formação docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica "como possibilidade de desenvolvimento do olhar crítico do professor" (Xavier, 2015, p. 52). Ela cita ainda Christov (2010), aprofundando a questão do papel e atuação do coordenador pedagógico com foco em construir um espaço de colaboração, participação coletiva e de desenvolvimento de autonomia da equipe docente.

Por fim, a partir do procedimento de estudo de casos múltiplos, empregando estratégias como observação, complemento de frases, entrevista e questionários, Xavier (2015) verifica que, de fato, como colocado em seu resumo:

o espaço/tempo da coordenação pedagógica é privilegiado para a formação continuada docente na escola a partir de suas reais necessidades, todavia ainda são muitos os desafios a serem enfrentados como a pouca valorização da conquista desse espaço/tempo, a falta de formação continuada do próprio coordenador pedagógico.

Similarmente, Domingues (2009), em sua pesquisa "O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola", ao tratar sobre

o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da formação centrada na escola, reflete a respeito da complexidade do mesmo formulando sua tese como: “o trabalho do coordenador pedagógico na formação contínua centrada na escola é um ‘saber-fazer’ multideterminado, decorrente da formação pessoal, da organização institucional e das políticas públicas” (p. 27).

A tese de Domingues (2009) também se aproxima de Xavier (2015), entre outras já citadas, ao trazer a possibilidade emancipadora da formação docente como uma de suas questões norteadoras: “É possível que a formação contínua na escola, organizada pelo coordenador pedagógico, se constitua num trabalho emancipador?” (Domingues, 2009, p. 27).

Outro aspecto no qual a tese de Domingues (2009) se aproxima dos incômodos que trago comigo em minha pesquisa, assim como destacado na pesquisa de Xavier (2015), é o fato de

projetos elaborados e desenvolvidos em nível micro (escola) [...] manifestam as determinações das reformas educacionais, muitas vezes voltadas para a ampliação da oferta, do acesso e do atendimento à demanda nas escolas públicas, mas pouco focadas no êxito escolar e no trabalho de formação dos professores na escola, pautado nas demandas pedagógicas.

Ademais, para discorrer sobre a escola como o lugar onde o professor aprende e a concepção da formação centrada na escola, a autora tem como referenciais teóricos Nóvoa (1992, 2002), Canário (2006), Libâneo (2003), entre outros.

A partir de tais referenciais e da perspectiva de que a equipe docente deve estar voltada à reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, a autora utilizou de entrevistas, observações, Grupo Dialogal e pesquisa documental com quatro coordenadoras pedagógicas, duas escolas e dois grupos de professores durante o cumprimento da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), buscando considerar o ponto de vista de cada profissional.

Os resultados apontaram para o fato de a coordenação pedagógica reconhecer, como colocado anteriormente, a presença de contradições e resistências em relação ao seu papel de formadoras, e a importância de a mesma investir tempo para a construção de uma identidade, assim como de saberes docentes a partir de trabalhos e projetos elaborados coletivamente, enfrentando a cultura imposta pelo sistema.

Levando-se em consideração a leitura das dissertações de Beteghelli (2018), Xavier (2015) e da tese de Domingues (2009), fica evidente a relevância do tema aqui

proposto, visto que o problema da formação continuada docente em serviço tem sido uma questão em diversas localidades – Distrito Federal, Ponta Grossa e São Paulo – e diversos contextos – sistemas de educação públicos e privados.

1.3 Formação: uma definição

Levando em conta que o conceito de formação está sujeito a diversas perspectivas, consideramos essencial que tomemos como primeiro passo para analisarmos as considerações dos professores sobre processos formativos significativos, estabelecer uma definição de formação que nos guiará durante toda a pesquisa. Para tanto, partimos primeiramente da perspectiva de Placco e Souza (2018), autoras que se propuseram a “enfrentar a questão: o que é formação?” (p. 10).

Tal indagação surge a partir de formadores que compartilhavam com as autoras o incômodo com o fato de as formações não terem resultados efetivos de mudança dentro das escolas. Em busca de tal resposta, as autoras se referem a Marcelo García (1999), que, em seu livro “Formação de Professores: Para uma mudança educativa”, recorre a diversos autores, como Zabalza (1990), González Soto (1989) e Debesse (1982), e suas definições de formação que, em sua grande maioria, trazem a reflexão a respeito da “dimensão pessoal de desenvolvimento humano” (Placco; Souza, 2018, p. 11) envolvida no processo. A partir da análise dessas diferentes perspectivas, Marcelo García (1999, p. 26) sustenta a sua definição de formação de professores como

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em sua definição, é possível notar que Marcelo García (1999) toma como referência o professor/formando. Por outro lado, Placco e Souza (2018) partem das ações do coordenador/formador, ao sustentar que “entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.” (p. 14).

Entendendo que, para a nossa pesquisa, necessitáramos tomar como base a perspectiva dos professores, nos aprofundamos nos conceitos de formação trazidos por Marcelo García (1999), iniciando por Debesse (1982) e a distinção entre *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. Tomaremos tais conceitos como base para a construção de nossa definição de formação, compreendendo a *heteroformação* como a ação desenvolvida por especialistas, no caso do presente trabalho, a coordenação pedagógica; a *interformação* como ação desenvolvida entre professores, por entendermos que a formação profissional docente não se dá somente entre formador e formando, mas também entre os formandos, seja em momentos formais de formação ou no cotidiano; e a *autoformação* como a ação independente do indivíduo, visto que este é o maior responsável por seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Outro conceito que apoia a nossa definição de formação é o de *ação formativa* também apresentado por Marcelo García (1999, p. 21), ao destacar o que acreditamos ser um dos principais objetivos da formação profissional docente: o aperfeiçoamento que promove mudanças e, consequentemente, melhora a qualidade da educação.

Para Berbaum (1982), uma acção de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interacções entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança. Como refere Honoré, o problema da mudança é o problema fundamento da formação: “*Como poderemos estabelecer e descobrir a possibilidade de aquele que já está formado se ultrapassar a si mesmo?*” (Honoré, 1980: 29)

Ao concluir sua narrativa a respeito do conceito de formação, Marcelo García (1999) destaca três conclusões, das quais destacamos duas: a dimensão pessoal de desenvolvimento que está intrinsecamente ligada à formação profissional docente; a necessidade de “vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos” (p. 22), sendo este um dos principais pontos que sustenta o nosso interesse por compreender o que os professores/formandos entendem por momentos formativos significativos.

Ainda refletindo sobre o conceito de *ação formativa*, logo após discorrer sobre a concepção de formação, Marcelo García (1999) dá sequência a uma reflexão voltada mais especificamente ao conceito de formação de professores, destacando,

a partir de Rodríguez Diéguez (1980), o aspecto profissionalizante da formação docente, “desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (Marcelo García, 1999, p. 22), um lugar de encontro e de estabelecimento de relações entre todos da comunidade escolar. Como destacado também por Imbernón (2011, p.8):

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Partindo de tais reflexões, chega-se, por fim, à definição de *ação formativa*, ou *acção de formação*, de acordo com Berbaum (1982, p. 15 *apud* Marcelo García, 1999, p. 22):

Será denominada acção de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito.

A partir de tal definição, é possível reforçar uma perspectiva de formação que responsabiliza formador e formando, que constroem a formação docente em um processo de *autoformação*, *heteroformação* e *interformação* (Debesse, 1982) como citado anteriormente. Ademais, Berbaum (1982) traz em sua definição um dos elementos mais importantes e complexos na formação profissional docente: a mudança.

Trazemos a mudança como elemento essencial da formação profissional docente, pois, a partir dos autores já mencionados – Placco; Souza (2018), Marcelo García (1999) e Imbernón (2011) – entendemos que uma formação significativa é aquela que poderá ser posta em prática e resultar em crescimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (formadores e formandos). Da mesma forma, entendemos a mudança como um dos elementos mais complexos dentro da formação profissional docente, pois vivemos em uma sociedade em constante transformação.

Placco (2010), ao refletir sobre tal sociedade e as contribuições da formação e da pesquisa para o ser humano hoje, menciona Alvin Toffler (2006) e a importância

das relações entre os *fundamentos profundos* (tempo, espaço e conhecimento) como base para movimentos e acontecimentos que

[...] têm consequências na família, nas religiões, na agricultura, na tecnologia, na política, nas formas de gestão, no modo de viver das populações, nas pessoas e suas maneiras de enfrentar as mudanças, a rapidez das mudanças, as novas formas de relações e de formação pessoal e profissional (p. 139).

Placco (2010) também destaca a teoria de Bauman (2005), sobre a identidade, como essencial para entendermos o ser humano hoje. Destacamos aqui o conceito de identidades móveis, o qual descreve um processo contínuo de invenção e reinvenção, visto que “os indivíduos participam de ideias e princípios diversos, de comunidades diversas, ao longo da existência e mesmo simultaneamente, em momentos de sua vida” (Placco, 2010, p. 143).

Bauman (2005) destaca ainda que, para que os indivíduos transitem por diferentes espaços e grupos, é necessário que eles tenham autonomia, flexibilidade e, principalmente, direito de mudança. Em suas próprias palavras: “Nada na condição humana é dado ou imposto sem o direito ou possibilidade de mudança; uma vez que algo seja feito, pode ser desfeito ou refeito” (Bauman, 2005, p. 83 *apud* Placco, 2010, p. 144).

Pensando no mundo como um lugar cada vez mais complexo e que vive em constante transformação, Imbernon (2011) compartilha sua visão a respeito da necessidade de uma redefinição da docência como profissão:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. [...] E isso implica [...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. (p. 15)

Portanto, como formadores, entendemos nossa responsabilidade frente a um ser humano em constante movimento, de compreender o seu direito de mudança, criando contextos no qual ele tenha autonomia e flexibilidade para tanto. Ademais, consideramos importante manter em mente algumas perguntas, como:

Como lidar com esse ser humano que está aqui, mas com os olhos no futuro, que também já está aqui? Quem é e quem será esse ser humano? [...] Como a formação e a pesquisa podem contribuir para a existência desse ser

humano nessa realidade? [...] Qual nosso papel de formadores nesse contexto? (Placco, 2010, p. 135-136)

Isto posto, ao considerarmos a formação docente como uma prática que se dá em um contexto específico, em constante transformação, envolvendo o encontro de pessoas que também carregam suas histórias e singularidades, e que tem como responsáveis tanto formador quanto formando, chegamos à nossa definição de formação que permeará toda nossa pesquisa: a formação docente é um processo complexo que deve acontecer em seu contexto de trabalho de maneira colaborativa, envolvendo formador, formando e alunos. Tal processo não acontece de maneira uniforme e cada formando atribui diferentes significados a diferentes momentos de formação. A formação docente é profissional, pedagógica e pessoal. No entanto, todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre e principalmente um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos.

1.4 Formação Profissional Docente

A partir da definição de formação apontada acima, o presente tópico pretende discorrer a respeito da formação profissional docente, primeiramente partindo de Nóvoa (2023) e Imbernón (2011). No entanto, antes de discutirmos especificamente a formação profissional docente, vale fazermos uma breve reflexão sobre os termos profissionalismo, profissão, profissionalização e profissionalidade. Afinal, “[...] hoje os termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil” (Popkewitz, 1990 *apud* Imbernón, 2000, p. 25-26).

Para tal reflexão, tomamos como base a dissertação de Gorzoni (2016), na qual a autora busca autores que discutem as diferenças e ambiguidades de tais termos, com destaque para o termo profissionalidade, que será de grande valia para o presente trabalho. Dentre os autores, enfatizaremos Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995) e Roldão (2005).

Contreras (2012) discute a complexidade em torno dos termos profissional, profissionalismo e profissionalidade tendo como base o problema da autonomia profissional. Assim sendo, o autor relaciona o profissionalismo com a “busca de reconhecimento profissional, compromisso e representação de habilidades específicas” (Gorzoni, 2016, p. 18), e problematiza o termo profissionalização por

estar associado “ao processo de racionalização no ensino, homogeneização da prática dos docentes, burocratização do ensino e perda de autonomia dos professores para os especialistas, acadêmicos e administradores” (p. 18). É a partir de tal problemática que, segundo Contreras (2012), alguns autores passam a utilizar o termo profissionalidade, buscando “recuperar as qualidades do profissional em suas funções específicas” (Gorzoni, 2016, p. 18). O autor destaca, então, três dimensões da profissionalidade: “obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional” (p. 19). Dimensões estas que, como veremos mais à frente, possuem semelhança com algumas das características do conhecimento profissional docente descritas por Nóvoa (2023).

Gimeno Sacristán (1995), como bem resumido por Gorzoni (2016) define a profissionalização como o “domínio da utilização de práticas profissionais de forma consciente” (p. 20), o profissionalismo docente como o que se relaciona aos contextos da prática educativa, e profissionalidade como o que está ligado a “um tipo de desempenho e de conhecimentos específicos” (p.20). Dando destaque para o termo profissionalidade, Gorzoni (2016) destaca que

a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor; traduzido pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividade, etc. A profissionalidade e a formação estão articuladas, na ótica de Gimeno Sacristán (1995). (p.20)

Por fim, Gorzoni (2016) traz as definições de Roldão (2005), primeiramente definindo profissionalização como “o caminho percorrido pelo indivíduo para o estatuto da profissionalidade” (p. 21). No entanto, Roldão (2005) prefere utilizar o termo profissionalidade ao se referir ao desenvolvimento profissional, por considerar que a profissionalização se limita ao período de formação inicial até a certificação do aluno, reconhecendo a sua competência para exercer a profissão docente, enquanto a profissionalidade diz respeito a “um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor” (Gorzoni, 2016, p. 21). Roldão destaca, então, quatro características da profissionalidade: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo” (p. 22). Características essas que se aproximam, mais uma vez, das características do conhecimento profissional docente descritos por Nóvoa (2023), como veremos a seguir.

Tendo em vista esta breve reflexão a respeito dos termos que envolvem a profissão docente, conclui-se que, ao falar sobre a formação profissional docente e, mais especificamente, sobre o conhecimento profissional docente, o enfoque dado no presente trabalho será mais voltado ao termo profissionalidade, por ser este um conceito que está intimamente conectado à ideia de desenvolvimento profissional.

Portanto, com base nos três autores citados, servirá de referência o entendimento de que a profissionalidade docente diz respeito ao saber específico do professor, que abrange não só dominar o saber ensinar, as habilidades, o domínio da utilização de práticas profissionais e os saberes conteudinais, mas também a obrigação e compromisso moral e ético com a comunidade, e o pertencimento a um corpo coletivo. Tais características estão em constante construção e reconstrução através da formação profissional docente, que tem início na profissionalização (formação inicial) e prossegue por toda a carreira docente. Por isso a relevância de tratarmos, antes de tudo, a respeito da redefinição da docência como profissão e como fazê-lo através da formação continuada. Refletindo, então, a respeito da profissionalidade docente, partiremos das contribuições de Nóvoa (2023) e Imbernón (2011).

Nóvoa (2023) dá início à reflexão a respeito da importância da qualificação profissional docente, colocando tal como um direito não só dos próprios professores, mas dos alunos, visto que ter professores devidamente formados e qualificados é parte essencial da construção de uma educação de qualidade, direito esse que deve ser garantido a todos os alunos. No entanto, o autor destaca que o que encontramos na literatura sobre a profissão docente e a formação de professores

reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. [...] Mas, se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores, e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores. (Nóvoa, 2023, p. 61)

Para alcançarmos tal mudança, Nóvoa (2023) defende que escola, acadêmicos e universidades devem trabalhar juntos para alcançar uma formação de professores de qualidade que seja verdadeiramente a chave para a “valorização, qualificação e reforço da profissão docente” (p. 62). Logo, o que Nóvoa (2023) traz em destaque é justamente a ligação entre formação e profissão (ou profissionalidade como vimos anteriormente).

Semelhantemente, Imbernón (2011) destaca a especificidade do conhecimento pedagógico/docente como o ponto crucial que “diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização” (p. 31). Profissionalização esta que, conforme defende Nóvoa (2023), deve acontecer a partir da formação docente.

A reflexão de Nóvoa (2023) a respeito da problemática envolvendo a formação docente parte do seguinte questionamento: “Qual é a questão central da formação de professores?” (p. 62). Na busca por uma resposta, o autor traz uma reflexão a respeito de como, desde sua origem, a formação de professores continua a ser influenciada por uma visão tradicionalista, sustentada “no princípio de que os professores se formam ‘na prática’ ou ‘no chão da escola’” (p. 62). Tal perspectiva surge com a criação das escolas normais, no século XIX, e se fortalece na metade do mesmo século, dando à formação de professores uma dimensão meramente instrumental. Para Nóvoa (2023), nas tendências tradicionalistas

[...] o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da docência. Os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão essencialmente prática e instrumental. (p. 63)

Imbernón (2011) corrobora com tal colocação ao, da mesma forma, expor como a profissão docente vive, até hoje, o reflexo de tal concepção do século XIX, que coloca o professor como mero transmissor de conhecimento acadêmico.

Nóvoa (2023) continua a “viagem” no tempo, nos levando às primeiras décadas do século XX, com o movimento escolanovista e o surgimento das tendências modernas que se tornam mais influentes nos anos 1960. “Simultaneamente, assiste-se à universitarização da formação de professores, com a extinção gradual das escolas normais e a sua substituição por cursos universitários” (p. 64).

Imbernón (2011) destaca também, nesse processo histórico da formação de professores, o informe conservador norte-americano intitulado “A Nação em perigo”, de 1981. Segundo o autor, o informe qualifica a educação norte-americana como “desarmamento unilateral educativo”, que tem como consequência um aumento significativo de iletrados, e que propõe como solução “o estabelecimento de uma carreira docente mediante diversas etapas de formação permanente: instrutor principiante, docente especializado, docente catedrático” (p. 32). Deixando de lado a

problematização que envolve tal graduação, Imbernón (2011) a traz como parte do processo histórico da formação de professores por representar um ponto de reflexão sobre “a necessidade de um desenvolvimento profissional baseado na formação do coletivo” (p. 32), o que também pode ser encontrado no processo de universitarização citado por Nóvoa (2023).

Nesse período de universitarização, Nóvoa (2023) ressalta que é possível acompanhar um crescimento dos estudos e pesquisas nas universidades a respeito da formação de professores, dominando, na maioria dos escritos, três grandes eixos, conforme descritos na tabela abaixo.

Quadro 1 – Eixos dos estudos e pesquisas a respeito da formação de professores na década de 60

Professor reflexivo: Ideia muito influente no campo da formação de professores, que parte do trabalho de Donald Schön, com base em John Dewey (que abordaremos mais à frente).	Professor pesquisador: “[...] afirma os professores como produtores de um conhecimento próprio, e não apenas como aplicadores ou transmissores de um conhecimento alheio.” (Nóvoa, 2023, p. 64)	Histórias de vida e abordagens (auto)biográficas: “[...] procuram valorizar a pessoa do professor, as suas experiências e percursos.” (Nóvoa, 2023, p. 64)
---	---	--

Fonte: NÓVOA, António. O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores. In: NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 59-78.

Apesar de tais eixos serem considerados extremamente importantes para a formação de professores, Nóvoa (2023) aponta a problemática da limitação do impacto de tais pesquisas, justamente por serem reflexões realizadas em sua maioria por acadêmicos. Nas palavras do próprio autor:

[...] apesar das intenções declaradas, há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho. O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo “intelectuais críticos”, mas, na verdade são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo acadêmicos, e são, também nesse caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão teórica e universitária, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente. (Nóvoa, 2023, p. 65)

Semelhantemente, conforme mencionado por Gorzoni (2016), Gimeno Sacristán (1995) indica outra problemática que reflete no declínio não somente da

formação profissional docente, mas do status social da profissão em si. Segundo o autor, nas palavras de Gorzoni (2016): “a elevada expectativa social sobre as instituições educacionais e o papel a ser desempenhado pelos professores têm promovido uma indefinição de suas funções” (p. 19). Gorzoni (2016) também traz a perspectiva de Morgado (2011), a respeito dos desafios que têm afetado a formação inicial e continuada dos professores:

Um dos problemas a afetar a vida das escolas e, consequentemente, a organização e os modos de trabalho docente [...] tem a ver com a persistência de uma lógica profissional norteada por princípios de homogeneidade, conformidade e segmentação, a qual tem concorrido para perpetuar a tendência de transmissão de saberes, a fidelidade às normas oficiais e ao currículo prescrito e o trabalho individualista dos docentes. (Morgado, 2011, p. 804 *apud* Gorzoni, 2016, p. 24)

Voltando às reflexões trazidas por Nóvoa (2023), com base no histórico e problemáticas que envolvem a formação profissional docente, o autor chega à conclusão de que a questão central na formação de professores diz respeito ao conhecimento profissional docente. Segundo o autor, as tendências tradicionalistas partem do princípio de que os professores são meros transmissores de conhecimentos alheios, e por conta disso, sequer reconhecem a importância da questão da formação docente. Por outro lado, as tendências modernas reconhecem tal importância, mas ainda falham em agir de forma coerente.

Da mesma forma, Gorzoni (2016) destaca que “Gimeno Sacristán entende que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver” (p. 19-20), e que “a defasagem de conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais, em detrimento do saber pedagógico especializado” (p. 20). E isso se dá, segundo Nóvoa (2023), por três principais motivos: a “desatenção às dimensões institucionais” (p. 65), “a depreciação das questões profissionais” (p. 66) e a “omissão dos referenciais públicos” (p. 66). Em suma, o que Nóvoa (2023) defende é que se faz necessário compartilhar a responsabilidade entre escolas, professores, universidades, e órgãos governamentais, olhando para os professores como profissionais de fato, permitindo sua

participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação. [...] Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de

professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. (Nóvoa, 2023, p. 66)

Portanto, torna-se essencial que pensemos a respeito das características do conhecimento profissional docente. Tal reflexão se fundamenta em três características principais propostas por Nóvoa (2023). O autor enfatiza que “o potencial transformador do conhecimento profissional docente reside no fato de ser *contingente, coletivo e público*” (p. 67, grifo nosso), ou seja, é um conhecimento que se concebe na ação da profissão, através da partilha, e que se idealiza em um espaço mais amplo, ao se tornar público.

Da mesma forma, Imbernón (2011) descreve características específicas do conhecimento pedagógico, como “a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social” (p. 32), que podem ser relacionadas com as características apresentadas por Nóvoa (2023). Sendo assim, a reflexão que segue terá como referência as três características apresentadas pelo último.

O conhecimento profissional docente é contingente, pois é um conhecimento que se constrói na incerteza dos eventos cotidianos que caracterizam o contexto da educação, fundando-se na “singularidade pedagógica” (p. 68), o que pode se caracterizar também como complexo, conforme sugerido por Imbernón (2011). É importante ressaltar, no entanto, que Nóvoa (2023), com base em John Dewey (1929), enfatiza que, ao dizer que o conhecimento se constrói no interior da ação docente, não se refere às salas de aulas ou aos livros, mas às “mentes daqueles que estão envolvidos na execução das atividades educacionais” (Dewey, 1929 p. 32 *apud* Nóvoa, 2023, p. 68). Portanto, a construção do conhecimento profissional docente também abrange, necessariamente, a reflexão. Em suma,

Eis o sentido de um conhecimento *contingente*, um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas. [...] Depois de submetidas a um processo de reflexão e de apropriação, as experiências passadas contêm um importante potencial de conhecimento. Mas as experiências futuras, isto é, as dinâmicas de experimentação e inovação, são, também elas, produtoras de novos conhecimentos. O que importa é marcar devidamente a contingência da ação como base do conhecimento profissional docente. (Nóvoa, 2023, p. 69, grifo do autor)

Ademais, o conhecimento profissional docente deve ser considerado coletivo, pois se constrói dentro de um coletivo profissional, mais uma vez, como um espaço de reflexão. É através das interações e diálogos entre os professores que o

conhecimento profissional docente se firma, afirmando, consequentemente, a profissão docente. Segundo Nóvoa (2023),

Como pensamento necessário, construído a partir de um trabalho *em comum*, o conhecimento profissional docente permite firmar e afirmar a profissão. É nele que radica a possibilidade de uma renovação da profissão, a partir de sucessivos encontros intergeracionais, desde os momentos da formação inicial, ao período de entrada na profissão (indução docente) e à formação continuada. (p. 70, grifo do autor)

Semelhantemente, Imbernón (2011) defende tal coletividade ao dizer que “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (p. 33).

Por fim, Nóvoa (2023) ressalta que o conhecimento profissional docente deve ser considerado e valorizado como público, pois a reflexão envolvida na construção do mesmo deve consolidar-se através da escrita, tornando tal conhecimento público, afinal, “o conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade” (p. 72). Característica esta que Imbernón (2011) também aponta ao indicar o conhecimento pedagógico como observável e de utilidade social.

Portanto, ao considerar o conhecimento profissional docente contingente, coletivo e público, torna-se possível dar consistência e afirmar “a sua centralidade no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2023, p. 73). Sendo assim, “quais as consequências concretas dessa posição para a formação de professores?” (*ibidem*).

Nóvoa (2023), inspirado por Larrosa (2019), inicia suas considerações finais buscando responder à pergunta acima, destacando que é preciso quebrar com “esse tipo de ambiguidades e de linguagens que traduzem visões e ideologias perniciosas para o futuro da profissão docente” (p. 73), se referindo ao fato de darem ao professor definições como moderador, guia, colaborador, líder, etc. O autor reforça que “um professor é um professor” (Nóvoa, 2023, p. 73) e que, para fortalecer tal visão, se faz necessário fortalecer o conhecimento profissional docente na formação de professores. Mas, por onde começar?

Conforme bem observado por diversos autores, e reforçado por Nóvoa (2023), “as universidades, por si só, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores” (p. 74), assim como as escolas de educação básica e os governos estaduais e municipais, por si só, não são capazes de assegurar uma

formação continuada adequada. Cabe, então, às universidades e escolas de educação básica se unirem, mas não apenas através de estágios e parcerias, como já vemos acontecendo, mas como “uma nova institucionalidade” (Nóvoa, 2023, p. 74), que aja com coerência e consistências em todos os momentos de vida e formação dos professores, desde a formação inicial, a indução docente e a formação continuada. Não obstante, é essencial levar em consideração que tal proposta não acontecerá da mesma forma em todas as universidades e escolas. Pelo contrário, espera-se que sejam levadas em consideração as realidades locais de cada grupo de professores, de tal forma que a proposta de formação elaborada atenda às necessidades do grupo e contexto em questão.

Outro aspecto extremamente importante na formação de professores que busca a construção do conhecimento profissional docente é a coletividade.

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem está se formando e quem já é professor. (Nóvoa, 2023, p. 75, grifo do autor)

Imbernón (2011) corrobora com tal necessidade levando em consideração, principalmente, o fato de a profissão estar se desenvolvendo em uma sociedade em constante mudança. Sendo assim, a formação “implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural” (Imbernón, 1994 *apud* Imbernón, 2000, p. 34-35). Portanto, além de um trabalho colaborativo entre escola e universidade, é imprescindível que exista uma colaboração entre os professores em suas mais diversas fases profissionais, possibilitando uma formação docente dentro da própria profissão, e formando “o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo” (Imbernón, 2000, p. 15).

Zeichner (1993) também destaca tal importância ao falar sobre o ensino reflexivo como aquele que torna “mais consciente algum deste saber tácito, que é frequente não exprimirmos” (p. 21), visto que, ao fazer tal exercício de reflexão, não só contemplamos sobre nossa própria ação, mas fazemos com que se torne possível compartilhá-la com os demais professores. Além disso, como destacado anteriormente, é essencial que o conhecimento profissional docente se torne público

de tal forma que fortaleça os professores como principais detentores de tal conhecimento. Conforme frisado por Nóvoa (2023),

Isolados, os professores podem pouco, mas reunidos em instâncias fortes, não deixarão de ser devidamente tidos em conta pelas políticas públicas. [...] Detentores de um conhecimento próprio, estarão preparados para cumprir o seu papel como *profissionais públicos*, como profissionais publicamente comprometidos. (p. 77, grifo do autor)

Sendo assim, os professores serão agentes de transformação e melhoria não só dentro das escolas, mas na educação, ideia esta que é também defendida por Imbernón (2011), como destacado anteriormente. Em suas próprias palavras:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir o caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (p. 19)

Por fim, retomando Nóvoa (2023), sua conclusão é a de que, independentemente do caminho e opção que sejam escolhidos pelos professores, todos eles devem passar por um “ponto imprescindível: o *conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público*. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores” (p. 78, grifo do autor).

Isto posto, consideramos válido revisitarmos a nossa definição inicial de formação docente, complementando-a, após tão rica reflexão: consideramos a formação docente um processo complexo que deve acontecer de maneira colaborativa e *reflexiva*, envolvendo formador, formando, alunos, *escola, universidade e órgãos governamentais*. Tal processo não acontece de maneira uniforme e cada formando atribui diferentes significados a diferentes momentos de formação. A formação docente é profissional, pedagógica e pessoal. Em vista disso, todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre, e principalmente, um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos. *No entanto, a formação profissional docente em serviço deve culminar não só em mudanças dentro da escola e no ensino, mas na divulgação pública do conhecimento profissional docente, colaborando para o futuro da educação.* (Mudanças em itálico).

1.5 Formação Profissional Docente e Ação Reflexiva

Em nossa nova definição, gostaríamos de dar destaque ao termo “reflexivo” utilizado. Conforme destacado anteriormente, Nóvoa (2023) recorda que entre os três grandes eixos que dominaram os estudos e pesquisas a respeito da formação de professores na década de 60, está o eixo que considera os professores como práticos reflexivos. Tal eixo será aqui brevemente evidenciado a partir das considerações trazidas por Zeichner (1993).

Primeiramente, Zeichner (1993) traz uma breve análise do termo *reflexão*, destacando os seus diversos significados, dentre eles:

[...] o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centro de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada do ensino. (p. 16, grifo do autor)

Tal ideia vai ao encontro do que foi discutido acima, conforme apresentado por Nóvoa (2023), no que diz respeito à importância de considerar a construção do conhecimento profissional docente como um processo que acontece dentro de um coletivo profissional, como um espaço de reflexão. Zeichner (1993) aponta ainda que “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p. 17), e a consequência disso na formação de professores é a perspectiva de que os formadores de professores têm, desde a formação inicial, a obrigação de ajudá-los a desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática, e a consciência de que eles são os maiores responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Outra importante consideração exposta por Zeichner (1993) diz respeito ao termo ação reflexiva, utilizado por Dewey (1933):

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. (Zeichner, 1993, p. 18)

Sendo assim, Dewey (1933) indica três atitudes essenciais para a ação reflexiva: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Ao se referir à abertura de espírito, Dewey fala não somente sobre a capacidade, mas também sobre

o desejo de ouvir ao outro, de estar aberto a diferentes opiniões e perspectivas, e inclusive ao erro. “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (Zeichner, 1993, p. 18).

Já a atitude de responsabilidade diz respeito a considerar cuidadosamente as consequências de uma determinada ação, considerando tais consequências como pessoais, acadêmicas, sociais e políticas, além das consequências inesperadas que fazem parte do ensino. Portanto, o professor reflexivo se pergunta não somente se atingiu seus objetivos, mas se gosta dos resultados. E aqui, encontra-se a terceira atitude, a sinceridade, que coloca o professor reflexivo como principal responsável por sua própria aprendizagem e que tem a abertura de espírito e a responsabilidade como aspectos centrais de sua vida.

Consideramos essencial apresentar tal conceito de professor reflexivo, pois, como exposto por Növoa (2023), Imbernón (2011) e outros autores citados por Gorzoni (2016), enfrentamos hoje o desafio de estabelecer e fortalecer a autonomia dos professores e da profissionalidade docente, e acabar com a lógica da homogeneidade, conformidade e segmentação. Zeichner (1993) reforça que:

A questão é saber em que medida [...] as nossas decisões estão fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? Ou seja, em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo? (p. 20)

Do mesmo modo, Zeichner (1993) ressalta que é preciso um olhar atento e crítico ao modo como os termos reflexão, professor reflexivo e outros relacionados são utilizados. O autor enfatiza algumas características do modo como o movimento reformista direciona os professores enquanto prático reflexivo, de tal forma que eles acabam encontrando-se limitados a “imitar melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram” (p. 22) e a refletir somente sobre a própria prática, pensando sozinhos, limitando as oportunidades de crescimento e tornando o ensino apenas uma atividade técnica. Zeichner (1993) enfatiza que:

Se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e não uma fraude que frequentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos que rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições do seu trabalho. (p. 23-24)

Por fim, temos que também nos atentar ao fato de que, apesar da “atmosfera acelerada e imprevisível” (Zeichner, 1993, p. 19) da sala de aula, a ação reflexiva

permite ao professor saber quem ele é, como e por que ele age de determinada forma, colocando-se como principal responsável por sua própria formação e entendendo que a reflexão acontece antes, durante e depois da ação, mas não de forma individualista, e sim coletiva, como colocado por Nóvoa (2023). Tal compreensão faz-se necessária não apenas por parte do professor, mas também das universidades e órgãos governamentais, que devem estar ativamente envolvidos na formação de professores, como destacado anteriormente, enxergando que os professores estão continuamente criando teorias e saberes que devem ser estudados e divulgados publicamente com e pelos próprios professores. À vista disso, entraremos em nossa próxima reflexão, com enfoque na escola como espaço de formação e mudança.

1.6 Formação Continuada em Serviço: a escola como espaço de formação e de mudança

Considerando o conhecimento profissional docente como um fator decisivo para a formação profissional docente, e, sendo este contingente, coletivo e público, entendemos que o principal local onde tal conhecimento tomará forma será dentro da escola, enxergando a escola não somente como o local em que os professores exercem sua profissão, mas em que eles aprendem a mesma. Com isto em mente, partiremos de Canário (1998) para embasar nossa reflexão.

Um primeiro ponto extremamente importante ressaltado por Canário (1998) refere-se ao fato de existir uma ideia no senso comum de que os professores só aprendem na escola. Tal perspectiva não deve ser confundida com a ideia que defendemos sobre “a importância do exercício do trabalho como o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade” (p.9), considerando a profissionalidade docente como o saber específico do professor que abrange saberes conteudinais, assim como a obrigação e compromisso moral e ético com a comunidade, e o pertencimento a um corpo coletivo.

Portanto, a mudança que buscamos na formação profissional docente passa, necessariamente, por um “processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (Canário, 1998, p.10), ou seja, uma formação centrada na escola que enxergue os professores como profissionais de fato, permitindo sua “participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação” (Nóvoa, 2023, p. 66). No entanto, isto não significa que a formação se dará

exclusivamente na escola. Como vimos anteriormente, a formação docente deve ser construída através de um trabalho conjunto entre escola e universidade. Contudo, focaremos, no presente tópico, na escola como o principal local para a construção do conhecimento profissional docente.

Na busca por quebrar com a tendência tradicionalista que dá à formação de professores uma dimensão meramente instrumental, e reconhecendo a importância da dimensão “artística” da profissão docente, Canário (1998) aponta quatro questões fundamentais para uma “reequAÇÃO” do processo de profissionalização docente: (1) da “reciclagem” à “recursividade”; (2) das qualificações às competências; (3) da capacitação individual à capacitação coletiva; (4) formação e identidade.

Ao ressaltar a utilização do termo “reciclagem” em referência à formação docente, Canário (1998) nos encoraja a romper com a visão da formação continuada que a coloca como uma forma de reparar e complementar a formação inicial. O autor destaca que a “reciclagem” tem como centro da formação as necessidades e lacunas a serem preenchidas, enquanto o que deveria de fato estar no centro do processo de formação docente na escola é o próprio professor, considerando a sua trajetória profissional e pessoal, ou em outras palavras, a sua experiência, o principal recurso da sua formação – por isso o termo “recursividade”.

Para alcançar tal objetivo, Canário (1998) enfatiza, assim como já apresentado anteriormente, a importância de uma reflexão crítica, “o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência” (Bourgeois e Nizet, 1997 *apud* Canário, 1998, p. 12), e em um contexto que conta com uma “multiplicidade de interacções” (Canário, 1998, p. 12). Canário (1998) destaca ainda a íntima relação entre a formação profissional e o processo de construção de identidade, e como ambos “se sobrepõem a um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração de uma ‘visão de mundo’ (neste caso do mundo profissional)” (p. 13). Sendo assim, o autor destaca a formação docente como “recursiva” ao enxergá-la como um processo de “mudança de representações [...], confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões ‘outras’ do exercício da profissão” (p. 13). Portanto, para que a lógica da “recursividade” se torne possível, o autor aponta para a necessidade do “exercício contextualizado do trabalho” ser a principal referência da formação profissional docente, seja ela inicial ou continuada, sendo essa uma das razões pela qual enxergamos a escola como espaço de formação e mudança.

Em seguida, Canário (1998) destaca a diferença entre os termos “qualificações” e “competências”, classificando o primeiro como “a aquisição e a certificação de saberes” (p. 14), e o último como um processo através do qual as qualificações se efetivam. Isto é, “as qualificações se adquirem (e podem ter um caráter cumulativo) enquanto que as competências se produzem em contexto” (p. 14). No entanto, o autor chama nossa atenção para o fato de a realidade que encontramos na formação de professores ser a utilização do termo competências como qualificações, criando um ambiente no qual a acumulação de “formações” (certificados) desvia o verdadeiro foco e sentido da formação profissional docente. Como consequência, segundo Canário (1998),

Paradoxalmente, a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em “profissionais reflexivos” parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes em que o “estudo” tende a entrar em conflito com o investimento profissional. (p. 15)

Outro aspecto fundamental para alcançarmos uma mudança no processo de formação profissional docente, segundo Canário (1998), é romper com a ideia de formação voltada para uma capacitação individual. Afinal, “as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção” (p.16), e uma das principais características do conhecimento profissional docente, conforme destacado por Nóvoa (2023), é sua coletividade. Ademais, o processo coletivo de aprendizagem resulta não somente em uma capacitação coletiva, mas também auxilia no desenvolvimento de competências individuais.

Segundo Canário (1998), “A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes” (p.17). Esse entendimento sustenta e fortalece a nossa definição de formação docente ao entendermos que todos os envolvidos no processo de formação docente em serviço devem ter um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos, o que resulta em desenvolvimento organizacional.

Por fim, para alcançarmos uma mudança significativa no processo de formação docente dentro da escola e a criação de uma cultura colaborativa para a transformação da escola em “comunidades profissionais de aprendizagem” (Canário, 1998, p. 17), o autor frisa a importância de entender a conexão entre as questões

formativas e as questões identitárias. Para tanto, Canário (1998) defende o desenvolvimento de “uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional” (p. 19), o que só pode acontecer na ação, ou seja, dentro de cada escola.

Tendo como base as questões acima, Canário (1998) entende ser crucial pensar também em uma nova reconfiguração profissional do professor, tomando como referência quatro dimensões que reforçam a necessidade de um novo tipo de formação.

No entanto, antes de apresentarmos as dimensões apontadas por Canário (1998), consideramos importante retomarmos a reflexão feita por Nóvoa (2023), e já aqui destacada, de que “um professor é um professor” (p. 73). Entendemos que, Canário (1998), ao apresentar as dimensões que seguem, o faz com a mesma intenção de Nóvoa (2023): ressaltar que o professor precisa ser olhado como um profissional completo e que precisa fazer parte de seu próprio processo de formação. Nas palavras de Nóvoa (2023), “Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas de educação básica” (p. 74). É com isso em mente que retrataremos a seguir as dimensões destacadas por Canário (1998).

A primeira dimensão diz respeito a figura do professor como um solucionador de problemas, uma pessoa capaz de trabalhar em equipe, discutir, elaborar estratégias, entre outras habilidades que vão de encontro ao modelo de ensino e aprendizagem observado em muitas escolas.

A segunda dimensão apresenta o professor como um artesão, ou seja, como alguém capaz de utilizar seus saberes de acordo com as particularidades de cada contexto, e não como um mero reproduutor. Além do mais, esse professor deve ter os seus saberes permanentemente enriquecidos e atualizados, e isso acontece, principalmente, dentro do contexto no qual o professor exerce a sua profissão: na escola, junto com o coletivo de profissionais docentes que também atuam neste local.

A terceira dimensão, que apresenta o professor como um profissional da relação, volta a dar enfoque à profunda conexão que existe entre a formação profissional docente e a constituição identitária. Segundo Canário (1998), por ser um profissional da relação, o professor investe tudo de si ao ensinar e “a natureza da sua actividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é” (p. 21). Portanto, ao pensarmos a formação profissional docente, é impossível não pensarmos em quem esse professor é e qual a história que ele carrega. Imbernón

(2010) também faz destaque a essa conexão entre formação continuada e identidade docente, sustentando, inclusive, que é justamente por assumirem uma identidade docente que os professores devem ser “sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (p. 11).

Por fim, Canário (1998) destaca a dimensão do professor como um construtor de sentido, e cita Barth (1996), autor que enfatiza que aprender significa “atribuir sentido a uma realidade complexa” (p. 25 *apud* Canário, 1998, p. 23), e que o sentido que será atribuído depende, necessariamente, da história de cada sujeito. Portanto, se o professor deve ser esse profissional que ajuda seus alunos a construírem sentido, entendemos que ele mesmo deve aprender a atribuir sentido no seu próprio processo de aprendizagem e formação docente, sempre levando em consideração quem ele é e de onde ele vem, como citado anteriormente.

Ademais, como já exposto, vivemos em uma sociedade em constante transformação, o que faz com que seja essencial olharmos para as diversas dimensões que o professor apresenta, e vem apresentando, conforme acompanha tais mudanças, para construir uma formação continuada que, de fato, faça sentido, ou melhor dizendo, através da qual o professor construa sentido, como mencionado por Canário (1998). Para tanto, é fundamental que haja uma profunda conexão entre as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. E qual a melhor forma de construir sentido do que partindo de seu próprio contexto? Isto posto, entendemos que a formação na escola é o melhor caminho, visto que a formação em serviço permite

[...] que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis. (Barroso, 1996, p. 53 *apud* Canário, 1998, p. 23)

Tal colocação nos faz lembrar de Nóvoa (2023) e a menção que o autor faz a Anísio Teixeira como base para a sua reflexão a respeito do conhecimento profissional docente:

O processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperemos, mais sábio. (p. 59)

Utilizando tal citação como abertura de seu texto, Nóvoa (2023), como destacado anteriormente, apresenta características do conhecimento profissional docente, refletindo ainda a respeito da importância da qualificação dos professores. Semelhantemente, Imbernón (2011), ressalta especificidades da profissão docente que sustentam a necessidade de uma redefinição da profissão, assim como da formação docente de forma que, verdadeiramente, beneficie os professores. Apresentaremos tais especificidades, buscando relacioná-las às dimensões elencadas por Canário (1998).

A primeira especificidade destacada por Imbernón (2011) evidencia o fato de o professor possuir “conhecimentos objetivos e subjetivos” (p. 16). Isto é, devemos enxergar o professor como um profissional que não tem sua profissão baseada somente em transmissão de conteúdos, mas também como “um profissional da relação” (Canário, 1998). A conexão entre professor e aluno se prova essencial para um processo de aprendizagem significativo. Portanto, faz-se necessário que, na formação docente, “trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos” (Imbernón, 2000, p. 16). Canário (1998) traz a afirmação de Perrenoud (1996, p. 19) que sustenta tal importância:

[...] os alunos sabem melhor que o professor quando e porquê ele grita, de que maneira se desloca, o que exprimem as suas mímicas, de que modos manifesta a sua irritação, a sua insegurança, o seu mau humor, aquilo que o torna injusto, brusco ou distante.

Por essa razão, acreditamos, assim como os autores aqui citados, que a formação profissional docente (inicial e permanente) precisa de uma transformação, não tendo sua base somente em dominar conteúdos, mas focando também nas atitudes e relações, que são partes fundamentais para o exercício da profissão docente.

A segunda especificidade destacada por Imbernón (2011) diz respeito à construção do conhecimento profissional docente ser “um processo amplo e não linear. [...] A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (p. 16-17). Tal característica está intimamente ligada à dimensão apresentada por Canário (1998), a qual coloca o professor como um artesão, ou seja, como alguém que tem os seus saberes permanentemente enriquecidos e atualizados, levando em conta as particularidades do contexto no qual atua.

Em seguida, Imbernón (2011) comenta o fato de a aquisição de conhecimentos na profissão docente estar muito ligada à “prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (p. 17). O autor ressalta ainda que, “[...] por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola” (p. 17). Semelhantemente, Canário (1998), ao apresentar a dimensão do professor como construtor de sentido, reflete sobre o fato de o processo de aprender não poder

[...] constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes. (p. 22, grifo nosso)

Portanto, temos aqui mais argumentos que sustentam a necessidade e essencialidade da formação docente na escola.

Por último, Imbernón (2011) trata a respeito da “aquisição de conhecimentos por parte do professor” como “um processo complexo, adaptativo e experiencial” (p. 17), aproximando-se da ideia apresentada por Canário (1998), do professor como um analista simbólico, um solucionador de problemas. Canário (1998) ressalta que o trabalho do analista simbólico

[...] implica o desenvolvimento de elevadas capacidades de *abstracção*, a aquisição de uma visão *sistémica* que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à *experimentação* (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na *interacção* com os pares. (p. 20, grifo do autor)

Imbernón (2011) destaca que, para tanto, “o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas” (p. 18) que, combinadas a diferentes estratégias de formação, o prepararão para enfrentar a complexidade do processo de construção do conhecimento profissional docente. No entanto, Imbernón (2011) também enfatiza que “essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (p. 17), ou seja, tal formação não pode ser feita ou pensada sem o envolvimento dos docentes, como também defendido por Nóvoa (2023) como visto anteriormente.

Por fim, com base nas especificidades da aquisição de conhecimentos por parte do professor apresentadas, assim como Canário (1998) e Nóvoa (2023), Imbernón (2011) traz em sua obra uma importante reflexão a respeito da urgência de

uma mudança nas instituições educativas frente às enormes mudanças que aconteceram e continuam acontecendo no século XXI. Nas palavras do autor:

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democráticas: plural, participativa, solidária, integradora... (p. 7)

Ao considerar as mudanças que se fazem necessárias, Imbernón (2011) destaca a característica da instituição educativa como um espaço de relações “entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição” (p. 8), e descreve que

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. (p. 8)

Quando pensamos em tal complexidade, entendemos que esta diz respeito à escola não somente como lugar em que os alunos aprendem, mas em que os professores também aprendem, como defendido por Canário (1998). Além disso, Imbernón (2011) frisa que a singularidade dos contextos em que o professor atua se torna cada vez mais importante para sua formação e atuação. Da mesma forma, Nóvoa (2023) defende que “qualquer mudança na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente” (p. 61, grifo do autor). Portanto, os conceitos e reflexões dos três autores apresentados até aqui sustentam a ideia que defendemos da essencialidade da formação continuada docente dentro da escola.

Outra reflexão de extrema importância quando pensamos na formação docente na escola, é de como gerar uma cultura colaborativa entre os professores. Para tanto, nos apoiamos em Imbernón (2010) e Fullan e Hargreaves (2003).

Imbernón (2010), por exemplo, busca responder à pergunta “Como superar o individualismo para chegar ao trabalho cooperativo?” (p. 11), partindo do pressuposto que,

educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas [...]. Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa. (p. 11)

Em sua obra “Formação Continuada de Professores” (2010), Imbernón dedica um capítulo todo a essa temática, a qual abordaremos a seguir.

Um primeiro fator importante de ser destacado, quando falamos da criação de uma cultura colaborativa, é que o individualismo² que vemos presente nas escolas hoje não se refere somente a um “individualismo forçado” (Imbernón, 2010, p. 64) pela dinâmica das salas de aula em uma escola, por exemplo, mas, sobretudo, se refere a um “individualismo escolhido pelo professor ou desenvolvido pela cultura profissional” (*idem*, p. 64).

Imbernón (2010) destaca que a individualidade e a individualização são aspectos importantes e positivos para a docência, mas que devem ser analisados com cautela, de forma que o professor não se isole em suas práticas e ideias. Afinal, “Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho” (*idem*, p. 64). Cabe, portanto, ao coordenador pedagógico, como veremos mais à frente, estar atento a cada professor e à cultura que é estabelecida na escola, de tal forma que a individualidade não se transforme em individualismo e isolamento.

Fullan e Hargreaves (2003), ao discutirem os dois tipos de cultura escolar (individualista e cooperativa) e suas consequências na escola, como espaço de mudança, ressaltam o sentimento de impotência que permeia a cultura profissional individualista, ao relatarem que,

Nos locais em que uma multiplicidade de exigências está sendo extremamente imposta aos professores e às suas escolas, os professores isolados sentem-se impotentes diante das pressões e das decisões que costumam não compreender, nas quais não estão envolvidos. Essa sensação de impotência acaba com o sentimento dos professores de que sua capacidade “faz uma diferença” na educação das crianças (Ashton e Webb, 1986). (p. 57)

Portanto, os autores destacam a importância de, antes de tudo, entendermos os motivos por trás da existência e permanência do individualismo. Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2003) destacam dois principais motivos, enfatizando, assim como Imbernón (2010), que tais pouco têm a ver com questões de “caráter material;

² Faz-se necessário diferenciar “individualismo” de “individualidade” ou “individualização” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003 *apud* Imbernón, 2010), visto que, a individualidade é parte essencial do processo de formação, em razão de cada professor assumir a sua própria identidade docente. Ferreira e Flores (2012) também destacam a relevância de tal diferenciação ao citar Day (2004), autor que frisa que “as culturas de colegialidade não deveriam sufocar a individualidade dos professores, pois é importante que os professores sintam que têm liberdade e autonomia enquanto indivíduos” (Ferreira; Flores, 2012, p. 225).

estão fundamentadas nas normas e nas condições tradicionais do ensino" (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 59).

O primeiro motivo está relacionado às experiências que os professores viveram (ou ainda vivem) de avaliação de sua prática, através das quais, em vez de sentirem que estavam recebendo ajuda, sentiram-se julgados e humilhados. Neste caso, "Isolamento e individualismo são como armaduras, [...] uma proteção contra a intromissão e contra a fiscalização" (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 59). Como possíveis soluções para tal desafio, os autores aconselham que os líderes – que aqui entendemos como os coordenadores pedagógicos –, primeiramente, deixem claro a diferença entre avaliação e auxílio, e que, eles mesmos, sejam exemplos de pessoas e profissionais que reconhecem e comunicam "suas próprias necessidades como pessoas que recebem ajuda, bem como pessoas que a oferecem" (p. 59). A partir de tal exemplo, espera-se que os professores também passem a reconhecer e comunicar suas próprias necessidades, criando uma relação de cooperação, não somente com a coordenação pedagógica, mas também – e principalmente – com outros professores.

A segunda das principais causas do individualismo destacada por Fullan e Hargreaves (2003) diz respeito às "impossivelmente elevadas expectativas que muitos professores fixam para si mesmos em um trabalho com limites definidos de modo insuficiente" (p. 55), o que os leva a se isolarem e buscarem, muitas vezes, somente em suas próprias salas de aula, e suas próprias experiências, motivação para o aperfeiçoamento. E isto se dá por duas principais razões: não terem tempo para a colaboração, uma vez que os professores têm tanto para ser feito, e não terem confiança e não se sentirem aptos a compartilharem o que sabem. O resultado, portanto, é um aumento da desmotivação e um sentimento de impotência, justamente por viverem as incertezas da profissão docente sozinhos. Além disso, as consequências do individualismo no aprendizado dos estudantes também se tornam evidentes, como mostrado em estudo realizado por Rosenholtz (1989 *apud* Fullan; Hargreaves, 2003).

Além das causas destacadas por Fullan e Hargreaves (2003), não poderíamos deixar de mencionar o impacto da pandemia como uma terceira causa potencializadora do individualismo.

Nóvoa (2023) traz uma importante reflexão a respeito do avanço exponencial do uso de tecnologias na educação durante a pandemia, e também no período pós-

pandêmico. Utilizada para aproximar os professores de seus alunos, de seus colegas de profissão e coordenadores durante o isolamento social, no pós-pandêmico, podemos dizer que o efeito foi o contrário. O que se pode observar, de fato, foi um aumento do individualismo e distanciamento entre professores e seus alunos, assim como entre os próprios professores, visto que eles se prendem “na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções ‘prontas para usar’” (Nóvoa, 2023, p. 96), promovendo cada vez menos troca, comunicação e colaboração.

Em complemento a isso, o fato de a pandemia ter feito com que casa e escola se misturassem, teve grande impacto no desenvolvimento de professores e alunos, ao afastarem a todos do ambiente público da escola, onde “o que nos educa é a diferença” (Nóvoa, 2023, p. 100).

Ademais, Nóvoa (2023) destaca três grandes ilusões causadas pela pandemia:

Primeira – A ilusão de que educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece “naturalmente”.

[...]

Segunda – A ilusão de que escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “a distância”.

[...]

Terceira – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias. (p. 97)

Tais ilusões reforçam ainda mais o segundo ponto levantado por Fullan e Hargreaves (2003) a respeito da causa do individualismo, ou seja, a falta de confiança do professor, não se sentindo apto a compartilhar o que sabe, e se sentindo cada vez mais desmotivado e impotente.

Da mesma forma, a pandemia teve grande impacto na formação dos docentes, resultando em uma busca maior por autoformação. No entanto, como destacado anteriormente, a formação profissional docente deve ser uma combinação entre auto, hetro e interformação. Afinal, como Nóvoa (2023) ressalta:

Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação. (p. 103)

Dado o exposto, voltamos a Imbernón (2010), autor que evidencia que, uma das estratégias que colabora com o rompimento “com esse individualismo é a formação continuada de professores” (p. 64), podendo acontecer de duas maneiras. A primeira, sendo criar uma visão da “formação como parte intrínseca da profissão” (p. 65), a partir da transformação da “instituição educacional em um lugar de formação

continuada” (p. 64) coletiva e colaborativa. Contudo, uma importante crítica feita por Imbernón (2010), assim como por outros autores aqui já mencionados, diz respeito à formação continuada de professores ser tratada como treinamento. Isto é, as formações são realizadas de tal forma que um palestrante, que também pode ser chamado de especialista, transmite aos professores receitas prontas de comportamentos, práticas, atividades e conteúdos que devem ser reproduzidos nas aulas para que os problemas dos professores sejam resolvidos. No entanto, através de tal modalidade, temos uma mesma receita para diferentes tipos de bolo, ou seja, uma mesma solução para problemas de natureza e contextos diversos.

Imbernón (2010) ressalta que, “Na formação, o contexto em que se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educacional e a comunidade que a envolve, assume uma importância decisiva” (p. 54). Todavia, o que observamos é que, a formação em modelo de treinamento, ao invés de utilizar o contexto como aliado, acaba o tornando um obstáculo que, muitas vezes, impede o professor de conseguir pôr em prática o que lhe foi ensinado. Por essa razão, dentre outras mais, que a formação continuada na escola é o caminho que acreditamos ser o mais efetivo para de fato gerar mudança nas práticas educativas e, consequentemente, no aprendizado tanto dos professores quanto dos alunos.

Fullan e Hargreaves (2003) citam como exemplo de escolas que entendem a importância da formação continuada e colaborativa, as “escolas ‘em movimento’” (Rosenholtz, 1989 *apud* Fullan; Hargreaves, 2003):

Nessas escolas, os professores trabalhavam mais em união; a maioria deles, mesmo os mais experientes, acreditava que o ensino estava, inherentemente, mais difícil. Eles acreditavam que os professores jamais paravam de aprender a ensinar. Uma vez que a maior parte dos professores reconheceu que ensinar estava difícil, quase todos reconheceram que, às vezes, necessitam de ajuda. (p. 62-63)

Portanto, aqui está a prova de que, criando uma visão da formação como essencial para a profissão docente, possibilitamos que, de fato, os professores se tornem protagonistas da ação e se responsabilizem por sua própria formação, por ser esta uma “formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos [que] responde às necessidades definidas da escola” (Imbernón, 2010, p. 56). Contudo, é essencial ter em mente que,

A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma

imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil. (Imbernón, 2010, p. 56)

E por isso que, tanto Imbernón (2010) quanto Fullan e Hargreaves (2003) evidenciam que estabelecer tal visão só será possível através da criação de um processo colaborativo, sendo esta a segunda forma destacada por Imbernón (2010) de se quebrar o individualismo através da formação continuada.

Logo, passamos a refletir sobre esta segunda forma, que diz respeito a uma formação continuada que tem como pilares do trabalho colaborativo a metodologia do trabalho e o clima afetivo, ou seja, “um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e discrepancia, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (Imbernón, 2010, p. 65). Para tanto, deve-se ter em mente que a criação de uma cultura colaborativa na instituição escolar é um processo complexo e trabalhoso.

Imbernón (2010) destaca algumas das características que devem estar presentes neste processo, como,

Uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. (p. 65-66)

Sendo assim, para além da aquisição de conhecimento, a formação continuada deve também dar enfoque ao desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes. Para tal propósito, Imbernón (2010) defende que se faz necessário uma nova metodologia baseada em diversos fundamentos, tais como partir da prática, interesse e necessidade dos professores, aprender a partir da reflexão e da resolução de problemas, e conhecer as especificidades da instituição de tal forma que seja criada uma cultura de trabalho colaborativo autêntico, não artificial e imposto.

Como citado anteriormente, Fullan e Hargreaves (2003) apresentam uma pesquisa feita por Rosenholtz (1989), na qual é destacada a diferença entre as escolas “travadas” e as escolas “em movimento”, sendo as últimas consideradas escolas nas quais os professores reconhecem que jamais deixam de aprender a ensinar, a complexidade de tal aprendizagem e a necessidade de contarem uns com os outros. A partir de tal movimento, a pesquisadora observa consequências claras em relação a postura dos professores, sendo que estes “apresentam maior probabilidade de confiar, valorizar e legitimar o partilhar de conhecimento, a busca de

conselhos e o oferecimento de ajuda, tanto dentro como fora da escola" (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 63), consequentemente, tornando-se profissionais melhores.

Além dessa pesquisa, os autores fazem destaque ainda a uma pesquisa realizada por Ashton e Webb (1986), na qual os pesquisadores compararam o desempenho dos alunos em duas escolas com contextos parecidos. De acordo com os pesquisadores, o principal motivo da diferença nos resultados está relacionado à percepção que os professores tinham de sua importância e responsabilidade frente ao desenvolvimento dos alunos, enxergando-se como capazes de fazerem a diferença na vida de seus estudantes. "A colaboração entre os professores – ensino em equipe e processo decisório compartilhado – eram aspectos organizativos dessa escola" (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 64).

Tais pesquisas corroboram a importância da segunda estratégia apresentada por Imbernón (2010) para quebrarmos com a cultura do individualismo – uma formação continuada que tem como pilares do trabalho colaborativo a metodologia do trabalho e o clima afetivo, que parte da prática, interesse e necessidades dos professores e conhece as especificidades da instituição.

Além do mais, Imbernón (2010) destaca uma diferença relevante entre a formação individualista e a colaborativa no que diz respeito aos resultados e mudanças que tais formações podem causar na aprendizagem e desenvolvimento dos próprios professores:

Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Essa experiência de inovação nasce, reproduz-se e morre com o professor. É uma experiência de sala de aula que não repercute na coletividade, exceto honrosas e conhecidas exceções. (p. 67)

Fullan e Hargreaves (2003) também destacam tal diferença a partir da pesquisa de Rosenholtz (1989):

Isso fica bastante claro ao compararmos as atitudes em relação à aprendizagem do professor, nas escolas, segundo Rosenholtz, colaboradoras ou "em movimento" versus aquelas isoladas ou "travadas." Nas escolas colaboradoras, "80% dos professores responderam... que sua própria aprendizagem era cumulativa e processual, e... que aprender a ensinar é uma busca de toda uma vida" (p. 80). [...] Nas escolas cooperativas, os professores tinham mais confiança e comprometimento com o aperfeiçoamento. Diversamente, apenas 17% dos professores das escolas isoladas manifestaram uma visão segura de aprendizagem para si mesmos. Eles não agiam como se houvesse mais a aprender, ou como se pudessem se tornar professores mais eficientes, buscando idéias com outros. (p. 64)

E, se buscamos, como destacado em nossa definição de “formação”, mudanças dentro da escola e no ensino, o principal instrumento será a formação continuada colaborativa em serviço, pois “a inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo [...]. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada” (Imbernón, 2010, p. 67), e será através de tal inovação que poderemos observar o crescimento e desenvolvimento dos professores e, consequentemente, resultados na aprendizagem dos alunos e mudanças na escola como um todo.

Semelhantemente, outra grande barreira para uma formação continuada colaborativa é o isolamento que se faz tão presente nas escolas atualmente, como também destacado por Fullan e Hargreaves (2003), criando uma cultura de competitividade, rivalidade e individualismo em vez de trabalho em equipe e colaboração. Em vista disso, podemos dizer que o isolamento vai completamente contra o que foi colocado por Imbernón (2010) como pilar de uma nova metodologia de formação, isto é, “um clima de escuta ativa e de comunicação” (p. 66).

Assim sendo, o autor volta a retomar a importância de uma formação colaborativa, porém também ressaltando que estabelecer uma formação nesses modelos não é algo simples, visto que “as estruturas organizativas escolares não estão criadas para favorecer esse trabalho colaborativo, já que foram instituídas em outra época e com outra maneira de pensar a educação” (Imbernón, 2010, p. 68). Cabe, então, ao formador, buscar e fazer uso de diversas estratégias que podem colaborar para quebrar com a cultura individualista e de isolamento. Dentre as estratégias sugeridas por Imbernón (2010) temos: “a potencialização de grupos colaborativos, os movimentos de renovação pedagógica, [...] os grupos de projetos interdisciplinares, [...] os grupos de intercâmbio de ideias e experiências” (p. 68-69), entre outras.

Diante do exposto, pensamos ser importante destacar as principais características que devem estar presentes em uma cultura de formação colaborativa. Imbernón (2010) nos ampara em tal missão destacando diversos aspectos. Dentre eles, gostaríamos de destacar: “a aceitação da indeterminação técnica” (p. 69), ou seja, entender que, como ressaltado por Canário (1998), o professor é um profissional da relação, e por lidar com seres humanos, não encontrará todas as respostas e soluções na racionalidade técnica; “uma maior importância ao desenvolvimento pessoal” (p. 69) visto que, nessa perspectiva de colaboração e da troca de ideias e

experiências, o professor traz consigo não apenas o que ele sabe, mas quem ele é e a história que o define; e a “potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que aparecem na realidade social e no ensino” (p. 69), isto é, entender que o que acontece na sociedade, nas famílias, na comunidade externa à escola tem influência direta no que acontece dentro da escola, não responsabilizando e culpabilizando os professores por diversos problemas que são observados na escola, mas sim os amparando e preparando para lidar com desafios que surgirão.

Portanto, para criar uma cultura de formação docente colaborativa, Imbernón (2010) parte de Fullan e Hargreaves (1997) para destacar algumas estratégias e ideias, tais como a escuta a todos, a partilha de reflexões e experiências, a coragem de experienciar coisas novas, a disposição para pedir ajuda, o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e, o aspecto que temos destacado durante toda essa reflexão, “Reivindicar tempo e espaço para uma formação na instituição, com um projeto de mudança a partir das necessidades da instituição” (Imbernón, 2010, p. 70).

Entretanto, Imbernón (2010) volta a destacar que estabelecer uma formação colaborativa é um processo complexo e que requer tempo e esforço. Acreditamos que isso aconteça em razão de três principais motivos: a necessidade do envolvimento de outras instâncias, que não somente a escola, como as universidades e organizações políticas, tal como destacado por Nóvoa (2023); o fato da formação colaborativa depender de seres humanos, ou seja, de pessoas diversas que estão também sujeitas a diversos fatores que podem influenciar seu processo de formação. Sendo assim, “para criar neles esse espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição escolar” (Imbernón, 2010, p. 71), pois sem a participação ativa dos professores, todo e qualquer trabalho será em vão.

E o terceiro motivo, ao qual daremos enfoque agora: o fato de a escola, hoje, não ser um local “em que o crescimento individual e cooperativo dos professores (e, consequentemente, dos estudantes) é capaz de florescer” (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 55). Ferreira e Flores (2012), por exemplo, destacam como as reformas educativas, na tentativa de gerar mudanças, seguem uma “lógica de exterioridade” e uma “lógica cumulativa”, ou seja, são apresentadas e discutidas de tal forma que os professores não se sentem parte e, consequentemente, não enxergam tais reformas como passíveis de mudança na sua prática cotidiana com os alunos. Pelo contrário, as enxergam como mais tarefas e trabalho a ser feito, afastando-os cada vez mais da possibilidade de “reflexão e partilha com os colegas de assuntos respeitantes ao

currículo, aos alunos e aprendizagem" (Ferreira; Flores, 2012, p. 214). Afinal, como vimos repetidamente, para que haja crescimento e aperfeiçoamento do professor e da organização institucional, é necessária uma cultura colaborativa, uma comunidade de trabalho que verdadeiramente apoie tal desenvolvimento a partir da participação ativa e colaboração entre os professores. Nas palavras de Ferreira e Flores (2012): "A colaboração e a colegialidade têm sido formuladas, no discurso político e normativo-legal, como a *chave da mudança educativa*" (p. 222, grifo nosso).

Portanto, assim como foi essencial entendermos os principais motivos da existência de uma cultura do individualismo e isolamento dentro da escola, é primordial nos aprofundarmos no significado do termo colaboração. Contudo, antes disso, gostaríamos de fazer uma rápida reflexão a respeito do termo "comunidade", embasado no trabalho de Ferreira e Flores (2012).

O primeiro destaque dado pelos autores diz respeito aos diversos entendimentos que existem em relação ao conceito de "comunidade", sublinhando a importância de tais perspectivas para compreendermos a pluralidade que envolve o conceito.

Bauman (2006), por exemplo, evidencia a sensação que as palavras podem vir a produzir, sendo "comunidade" um conceito que produz uma sensação de segurança e conforto. No entanto, o autor também chama atenção para a dicotomia segurança-liberdade que constituem a comunidade:

O privilégio de "estar em comunidade" tem um preço: algo se ganha e algo se perde. Perder a comunidade significa perder a segurança; ganhar comunidade significa perder liberdade. Portanto, a segurança e a liberdade são elementos constitutivos da comunidade, mas dificilmente conciliáveis. (Ferreira; Flores, 2012, p. 204)

Em seguida, os autores partem de Castells (2002, 2003a, 2003b) e Dias (2000) para tratar a respeito de uma nova configuração de comunidade – as "comunidades virtuais" (Ferreira Flores, 2012, p. 206) – e o surgimento de comunidades de aprendizagem também constituídas nesta nova cultura de "comunidades reais que se estruturam no espaço virtual" (Ferreira; Flores, 2012, p. 206).

Por fim, Ferreira e Flores (2012) tratam a respeito das "diferentes formas de comprometimento individual e coletivo que dão sentido ao conceito de comunidade" (p. 207). Como exemplo, os autores citam o "modelo militante" e o "modelo distanciado" explicados por Ion (1997), sendo o primeiro um modelo no qual o sujeito se envolve por completo na organização a qual pertence, enquanto no segundo, o

sujeito vê a organização como um instrumento para alcançar um determinado objetivo.

Gostaríamos de finalizar essa rápida reflexão a respeito das diferentes perspectivas em relação ao termo comunidade, assim como sobre o comprometimento individual e coletivo, citando duas conclusões de Ferreira e Flores (2012), que poderão ser observadas nos demais exemplos e reflexões que seguem: “Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de *comunidade de aprendizagem a que pertencemos*” (p. 209, grifo dos autores). E

Neste sentido, pode dizer-se que as comunidades de aprendizagem, sendo embora objeto de conceitualizações plurais, convergem no sentido da afirmação de uma concepção comunitária do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, que é indissociável da aprendizagem e do bem-estar dos alunos. (p. 235)

Com isso em mente, voltamos a nossa reflexão a respeito do significado do termo colaboração.

O primeiro enfoque dado por Fullan e Hargreaves (2003) é que “A colaboração se constitui em atitudes muito diferentes, em diferentes escolas” (p. 65). Hargreaves (1998 *apud* Ferreira Flores, 2012) sublinha que tais atitudes podem e devem ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Sendo que, algo que todas estas formas têm em comum é o fato de serem iniciativas dos professores e suas necessidades, desejos e, principalmente, do trabalho conjunto que desenvolvem. Para embasar tal colocação, Fullan e Hargreaves (2003) utilizam como referência Little (1990), autora que aponta quatro tipos de relações entre os professores, classificando três delas como estratégias fracas para a criação de uma cultura colaborativa – “(1) busca de informações e relato de histórias, (2) ajuda e auxílio e (3) troca” (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 65); e uma como sendo “a forma mais poderosa de cooperação” (*idem*, p. 66):

O trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar.

Dentre as formas de trabalho conjunto, podemos destacar algumas trazidas não apenas por Little (1990, *apud* Fullan; Hargreaves, 2003), mas também por Imbernón (2010) e Nóvoa (2023), autores já abordados aqui. Dentre elas estão a

pesquisa-ação, observação, reuniões reflexivas, identificação coletiva de situações problemáticas para buscar de soluções, escuta e compartilhamento de vivências, tutoria, etc.

No entanto, é importante destacar que, de maneira isolada, tais estratégias podem ser frágeis e não efetivas na criação de uma cultura colaborativa. Como exemplo, podemos citar o que Hargreaves (1998 *apud* Ferreira; Flores, 2012) denomina “colegialidade artificial”, a qual se opõe ao conceito de cultura de colaboração por ser uma iniciativa que parte da necessidade de poder e controle administrativa. Ferreira e Flores (2012) enfatizam tal diferença apontando características que contrastam com a colaboração, tais como o fato de ser compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e previsível (p. 224).

Ademais, diversos autores também tratam a respeito da importância da comunidade para o processo de aprendizagem, assim como de uma cultura colaborativa que se apoia nas necessidades e nos desejos dos professores. Dewey (2007 *apud* Ferreira; Flores, 2012), por exemplo, “sustenta que o próprio processo de viver em comunidade é educativo” (p. 229). Da mesma forma, Dewey defende a aprendizagem como um processo que deve partir da experiência e de dificuldades ou problemas que tal experiência trouxe para o aprendiz. Apesar de referir-se à aprendizagem da criança, entendemos também que tal declaração vale aos professores como aprendizes. Imbernón (2011), como destacado anteriormente, frisa que a singularidade dos contextos em que o professor atua se torna cada vez mais importante para a sua formação e atuação. Semelhantemente, Nóvoa (2023) defende que “qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de *dentro* da profissão docente” (p. 61, grifo do autor). Da mesma forma, Sarmento e Formosinho (1995 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 231-232) ratificam que “[...] qualquer inovação e mudança ocorre num contexto social preciso e envolve pessoas, com as suas representações e valores, os seus interesses, os seus grupos sociais de pertença e referência”. E, por fim, Fullan e Hargreaves (2003) enfatizam que “a busca de formas mais fortes e eficientes implica criar condições para que os professores possam trazer e discutir questões críticas e instigantes” (p. 66, grifo nosso).

Justificada, então, a importância de uma comunidade na qual a cultura cooperativa é uma realidade, Fullan e Hargreaves (2003) destacam algumas de suas características, partindo do exemplo de escolas que foram objeto de estudo de

pesquisadores ingleses (Nias, Southworth & Yeomans, 1989). Entre as principais características, sobressairam-se “qualidades, atitudes e comportamentos difusos que permeiam as relações entre os professores e funcionários, a cada momento, a cada dia” (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 67). Acima de tudo, reconhece-se a pessoa por trás do professor e funcionário, e, principalmente, legitima-se a essencialidade do professor, dando a ele espaço para agir, questionar, refletir, compartilhar, enfim, criar relações que verdadeiramente se comprometem com a valorização das pessoas que fazem parte dessa comunidade de aprendizagem.

Outro ponto essencial para que se crie uma cultura cooperativa é haver “concordância total quanto a valores e a rumos fundamentais que os professores desenvolvem e buscam todo o tempo” (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 67). Através de tal concordância e da valorização do professor, é gerado um senso de segurança que torna possível que haja discordância “uma vez que propósitos, valores e suas relações com a prática são debatidos” (*idem*, p. 67). Ferreira e Flores (2012) também sustentam a importância de uma “missão partilhada e de valores e interesses comuns” (p. 237) destacando como tais

[...] constituem a base da “confiança relacional” (relações interpessoais e interações sociais) e são uma componente essencial dos processos de mudança, no sentido da construção de comunidades de aprendizagem; no entanto, isso não significa que sejam imunes à divergência de perspectivas, à controvérsia e ao conflito. (*idem*, p. 237)

Tal relação de confiança e abertura mencionada por Ferreira e Flores (2012) é marcada também pela interdependência entre as pessoas. Conforme sustentando por Day (2004 *apud* Ferreira; Flores, 2012), “as emoções também estão presentes nas organizações e nos processos organizacionais e pedagógicos e [que] elas podem ser partilhadas em culturas colaborativas” (p. 233). Ou seja, sentir-se parte de um grupo, a ponto de sentir-se confortável para compartilhar não só suas experiências, mas suas emoções, resulta em um trabalho em equipe que resume as características típicas da cultura cooperativa:

As culturas cooperativas, definidas em termos desses valores, possibilitam que a diversidade seja valorizada e esteja acessível, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem, umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas. (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 69)

Por fim, os autores destacam outros dois aspectos fundamentais das culturas cooperativas, sendo estas o papel da liderança e a relação das escolas com seus ambientes, entendendo que, nas escolas com culturas cooperativas, todos os professores são considerados líderes, e que tal escola não poderá permanecer cooperativa sem o envolvimento e apoio dos pais e da comunidade. Abordaremos tais aspectos mais adiante, ao tratarmos a respeito do papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada em serviço.

Encerramos este tópico, então, com duas declarações que nos impactaram e que sustentam o que viemos defendendo até aqui em relação a uma formação que acontece, principalmente, dentro das escolas, mas que resulta em mudanças para a educação de forma geral:

[...] as culturas de cooperação estão também abertamente comprometidas com o aperfeiçoamento contínuo e com a descoberta de maneiras de melhorar a prática, dentro ou fora da escola. (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 71)

Retallick (1999) sustenta que [...] a aprendizagem dos professores no local de trabalho constitui uma componente essencial do seu desenvolvimento profissional. Para este autor, o desenvolvimento profissional dos professores “ocorre em grande parte, em ambientes escolares e envolve a transformação de conhecimentos, valores e crenças em práticas de ensino; inclui quer a aprendizagem informal, quer a aprendizagem planeada; envolve frequentemente sugestões de outros, como académicos e consultores; e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino.” (Retallick, 1999, p. 35 *apud* Ferreira; Flores, 2012, p. 232)

Antes de refletir a respeito do papel do coordenador pedagógico frente ao desafio da formação para a mudança, abordaremos um breve histórico da formação do professor de Educação Infantil, por ser este o segmento no qual focaremos nossa produção e análise de dados.

1.7 Breve Histórico da Formação do Professor de Educação Infantil

[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influí em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e médio, uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países. (Imbernón, 2010, p. 9)

Após explorar a definição de conceitos extremamente relevantes para nossa discussão, tais como formação, profissionalidade, conhecimento docente, colaboração, entre outros, consideramos essencial entendermos o contexto no qual nossa pesquisa está focada: a Educação Infantil brasileira. Para tanto, levaremos em consideração, como destacado acima por Imbernón (2010), o contexto social e histórico, e traremos também alguns dados a respeito da situação atual da educação básica no nosso país, culminando na concepção de criança e infância aqui defendida.

Contudo, antes de falarmos especificamos sobre a formação de professores da Educação Infantil, vale retomarmos, brevemente, o histórico da formação de professores no Brasil.

Gatti (2010) faz uma suscinta, mas precisa, recapitação, que complementaremos com Saviani (2009 *apud* Gomes *et al.*, 2019), autor que divide o histórico da formação de professores em seis períodos, iniciando pelo período imperial, no ano de 1827, quando foi sancionada a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Neste período, estabelece-se a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e determina-se a formação de professores como responsabilidade deles próprios, sem qualquer investimento ou recursos das províncias ou da Corte.

Surgem, então, as Escolas Normais, que ofereciam a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Arantagy (2019) destaca que, em tais escolas, a formação de professores era exclusivamente para homens e tinha como foco o conteúdo a ser ensinado e os princípios e regras a serem seguidos. A primeira Escola Normal surge em 1835, mas devido à baixa remuneração do profissional docente, e à falta de valorização que era dada à educação, a escola durou quatro anos e formou apenas 14 alunos.

Em meados de 1870, a entrada de mulheres no espaço da educação marca um importante momento para a formação de professores, ao criar-se uma relação entre a profissão docente e a função doméstica, relação esta que perdura até hoje, predominando desde então o número de docentes mulheres, principalmente na Educação Infantil.³ Além disso, a educação passa a ser mais valorizada, resultando

³ Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, de 1.861.118 docentes na rede pública de ensino, em 2023, quase 80% eram do sexo feminino. (Fonte: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/qua-e-o-tamanho-da-educacao-basica-publica-brasileira.html>).

em uma ampliação do currículo das Escolas Normais, marcando o segundo período destacado por Saviani (2009 *apud* Gomes *et al.*, 2019).

Por fim, na década de 1930, a Escola Normal se consolida como a principal modalidade de formação de professores, expandido e estabelecendo-se de fato. No entanto, no mesmo período, o movimento escolanovista ganha força no Brasil, e as reformas educacionais trazem críticas à formação de professores nas Escolas Normais, principalmente por não se tratar de uma formação em nível superior. Dentre as propostas de algumas destas reformas, surge a iniciativa de transformar as Escolas Normais em Escolas ou Institutos de professores, buscando a “consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente” (Gomes *et al.*, 2019), tendo início assim o terceiro período apresentado por Saviani (2009 *apud* Gomes *et al.*, 2019).

Já o quarto e quinto períodos, de 1939 a 1996, são representados por dois grandes marcos: o fortalecimento das Escolas ou Institutos de professores e a organização e implementação de cursos de Pedagogia e de Licenciatura, e a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério (Saviani, 2009 *apud* Gomes *et al.*, 2019). As Escolas Normais perduram, portanto, até o surgimento da Lei 5.692 de 1971, que institui habilitações específicas de 2º grau, passando, por fim, a se chamar Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, em 1977, encerrando a sua longa participação na história da formação docente no Brasil (Arantagy, 2019). Tal habilitação passa, portanto, a ser organizada em duas modalidades: habilitação para lecionar até a quarta série (com três anos de curso), e habilitação para lecionar até a sexta série do primeiro grau (com quatro anos de curso). Já o curso de Pedagogia, volta-se para a formação de especialistas em educação, tais como “diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (Gomes *et al.*, 2019). Posteriormente, em 1986, o “Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia (Gatti, 2010, p. 1357), que viabiliza a formação de professores também para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª séries.

Finalmente, no sexto e último período apresentado por Saviani (2009 *apud* Gomes *et al.*, 2019), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB – nº. 9.393/96), marca um período de surgimento de diversas propostas relacionadas à formação de professores. Dentre elas, a LDB determina no Art. 62 que

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Já no século XXI, a aprovação da Resolução n.1, de 15/05/2006 pelo Conselho Nacional de Educação, é também considerada um marco, ao colocar os cursos de graduação de Pedagogia como “licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (Gatti, 2010, p. 1357).

Mais recentemente, em 2024, contamos também com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução 04/2024). Conforme destacado por Haroldo Corrêa Rocha, coordenador-geral do Movimento Profissão Docente, no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024:

Há três avanços a serem destacados nas novas DCNs: 1) sustentação de que os futuros professores sejam formados com focos nas práticas docentes; 2) reconhecimento das redes de ensino e escolas de Educação Básica como corresponsáveis pela formação dos professores; e 3) definição clara do perfil do egresso. (Todos Pela Educação, 2024)

No entanto, o que é continuamente observado nos cursos de formação de professores ao decorrer de todos esses anos de história, independente das mudanças propostas, é a “prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (Gatti, 2010, p. 1357). Da mesma forma, Haroldo Corrêa Rocha descreve no Anuário como ainda sendo um dos principais desafios da formação de professores o fato de

[...] muitos cursos de licenciatura, na contramão das Diretrizes, ainda mantêm um currículo que não reflete os desafios da escola. Este descompasso, em muitos casos, resulta na preparação inadequada dos futuros professores, que enfrentam um ambiente escolar cada vez mais complexo e diversificado. (Todos Pela Educação, 2024)

Avançando, portanto, para o enfoque na formação do profissional docente da Educação Infantil, voltamos a nos referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº. 9.393/96) e outro importante marco que acompanhou a sua

promulgação: o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica⁴.

Conforme apresentado por Silva (2015),

[...] somente em 1994, o documento do MEC “Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) forneceu diretrizes para a política educacional, inclusive para a formação dos profissionais da Educação Infantil. (p. 39)

Logo em seguida, a LDB indica a necessidade da formação de professores para a primeira etapa da educação básica, “rompendo com os resquícios da história da própria Educação Infantil, a qual não exigia profissionais formados para a educação das crianças pequenas” (*idem*, p. 39).

Ademais, como citado anteriormente, Nóvoa (2023) defende a formação dos professores não só como um direito deles próprios, mas das crianças, visto que ter professores devidamente formados e qualificados é parte essencial da construção de uma educação de qualidade, a qual também é um direito essencial de todas as crianças conforme assegurado pela LDB, assim como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990).

A LDB estabelece, portanto, a Educação Infantil como direito de todas as crianças, assim como define o direito de formação do profissional que atua nesta etapa. Por consequência, por volta dos anos 2000, a Educação Infantil passa a ter sua importância cada vez mais reconhecida e aumenta-se o número de vagas, o que resultou em novos desafios relacionados à formação de professores, tanto inicial quanto continuada (Leal; Amorim; Lopes, 2023). Nesse sentido, as autoras destacam que M. M. Campos (2018) afirma que, apesar de não ser a única, a formação dos professores é uma das principais respostas a tais desafios. Em vista disso, em 2006, com a Resolução CNE/CP 1/2006, os cursos de Pedagogia têm seus currículos reformulados, considerando a Educação Infantil “como campo de atuação do pedagogo e aponta conteúdos pertinentes a essa atuação” (Leal; Amorim; Lopes,

⁴ Art 21º. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II – educação superior.

[...]

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

2023, p. 121). Além disso, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são implementadas, exigindo dos professores ações

[...] que tenham como base concepções de criança, infância, proposta pedagógica e currículo [...], além da reflexão teórica sobre práticas pedagógicas e o reconhecimento da centralidade das crianças no planejamento curricular, tendo as interações e a brincadeira como eixo estruturante das atividades. (Leal; Amorim; Lopes, 2023, p. 122)

Aqui, no entanto, encontramo-nos diante de uma importante pergunta e reflexão: estariam os cursos de Pedagogia estruturados de forma a preparar os profissionais para atuarem de acordo com o contexto descrito acima, levando em consideração todas as especificidades que envolvem o ensino e aprendizagem na Educação Infantil? O que Gatti e Barreto (2009 *apud* Leal; Amorim; Lopes, 2023) reconhecem, e que vemos como realidade até os dias atuais, é uma formação muito ampla e que não se aprofunda nas etapas e modalidades a ponto de formar profissionais preparados para enfrentar os desafios da realidade da Educação Infantil.

Leal, Amorim e Lopes (2023) frisam, então, outro importante marco na formação do profissional docente de Educação Infantil: a organização e realização, em 2009, de cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização em Educação Infantil, “sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e Secretarias Municipais de Educação” (p. 122). Tal parceria na elaboração dessa formação vai ao encontro do que é proposto por Nóvoa (2023), e que abordamos em nossa definição de formação docente: um processo complexo que deve acontecer de maneira colaborativa e reflexiva, envolvendo formador, formando, alunos, escola, universidade e órgãos governamentais. Além disso, vale destacar outras características do curso que revelam sua importância para a história da formação de professores da Educação Infantil, tais como sua carga-horária, público-alvo, objetivos gerais, entre outros que apresentaremos abaixo.

O curso foi elaborado com a participação da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) e a Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica da Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM), com carga mínima de 360 horas, em modalidade presencial, com duração máxima de 18 meses, e tendo como público-alvo os professores de Educação Infantil. Conforme destacado por Leal, Amorim e Lopes (2023):

O curso tinha como objetivos gerais, “Formar em nível de especialização professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil das redes públicas de ensino”, e “atender as demandas de formação da educação infantil explicitadas no PAR⁵” (BRASIL, 2013, p. 5). Para atender a esses objetivos, a estrutura curricular foi organizada em eixos temáticos: 1. Fundamentos da Educação Infantil; 2. Identidades, prática docente e pesquisa; 3. Cotidiano e ação pedagógica. (p. 122)

Portanto, é possível verificar como a elaboração dessa formação vai ao encontro do que destacamos no início de nossa reflexão a respeito da formação profissional docente, sustentado pelo trabalho de Nóvoa (2023) e Imbernón (2011). Isto é, a formação docente como ponto crucial para a construção de um conhecimento pedagógico/docente específico, que diferencia e estabelece a profissão. Vale retomar também Gorzoni (2016), que ressalta o entendimento de Gimeno Sacristán (1995) no que diz respeito a enxergamos o professor como “um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver” (p. 19-20), sendo possível observar tal visão do professor nos objetivos e estrutura curricular dos cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização em Educação Infantil, como destacado acima. Semelhantemente, Leal, Amorim e Lopes (2023) enfatizam que

Observa-se, nas proposições, uma preocupação em articular, na formação, como proposto por Kramer (2013) e Nôvoa (2013), a relação com o conhecimento para a ampliação/transformação de visões sobre a própria prática, assim como a vinculação com a constituição do professor como profissional, cuja prática envolve ação e reflexão e exige autoria e autonomia. (p. 122)

Em seguida, as autoras apresentam que, em 2010, o curso teve adesão de 13 universidades públicas, dando destaque à experiência de três universidades nordestinas. Na Universidade Federal de Campina Grande, foram ofertadas duas turmas (em 2012 e 2014), com um total de 30 e 22 docentes que concluíram o curso, respectivamente. Na Universidade Federal da Paraíba, foi ofertada uma única turma, de outubro de 2014 a maio de 2016, com 32 cursistas que concluíram o curso. Já na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foram ofertadas quatro edições, entre os anos de 2010 e 2016, contando com seis turmas na primeira edição e duas nas demais, e um total de 536 professores que concluíram o curso.

Apesar de representarem um importante marco na formação dos professores e, conforme observado por Leal, Amorim e Lopes (2023), mostrarem como resultado

⁵ PAR – Plano de Ações Articuladas – plano instituído pelo MEC para assegurar o planejamento e apoio técnico-financeiro.

um impacto positivo no desenvolvimento, autonomia e prática dos docentes participantes, nos chamou atenção o fato que, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012 (ano em que teve início o curso), o Brasil contava com 1.999.518 de professores na Educação Básica, sendo 381.471 profissionais da Educação Infantil. Ao comparar tais números com o número de universidades que participaram do projeto (13) e de docentes alcançados por tal formação, além do fato da descontinuidade do curso por volta de 2016, resultando em sua curta duração, nos questionamos sobre o alcance e impacto que o curso veio a ter de fato e as razões que não possibilitaram que mais profissionais tivessem acesso a essa formação.

Acreditamos que, dentre diversos motivos, considerando a complexidade que envolve o processo de construção do conhecimento docente, um dos principais tenha sido a falta de apoio dos órgãos governamentais, como destacado pelas autoras, que observaram “dificuldades na colaboração por parte de algumas prefeituras, vinculadas, inclusive, a desistências e evasão de cursistas” (Leal; Amorim; Lopes, 2023, p. 126). Além disso, como já destacamos anteriormente, um grande obstáculo que o professor enfrenta é a falta de valorização de sua profissão, o que faz com o que ele próprio se enxergue de maneira inferior e, consequentemente, não invista em momentos de aprendizagem e trocas de experiências e não perceba a formação continuada como uma importante aliada no seu desenvolvimento (Santos, 2019).

Ainda assim, após ser descontinuado, o curso de Aperfeiçoamento e de Especialização em Educação Infantil continuou a impactar a história da formação de professores da Educação Infantil, ao servir de inspiração para a criação de outros projetos, principalmente remotos, devido ao contexto da pandemia da COVID-19, como o Curso de Formação para Professores da Educação Infantil, ofertado desde 2021 até os dias atuais através da plataforma Avamec – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministérios da Educação -, por iniciativa do MEC.

Por fim, ao considerarmos o breve histórico da formação de professores da Educação Infantil apresentado acima, é possível constatar como cada etapa teve sua importância para o desenvolvimento e valorização do profissional docente que se dedica a esta modalidade. Em especial, destaca-se o curso de Aperfeiçoamento e de Especialização em Educação Infantil, em 2009, elaborado pela SEB/MEC em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior e as Secretarias Municipais de Educação, que representou um importantíssimo marco que

[...] propiciou ultrapassar processos de formação, comuns em cursos de especialização, aligeirados, fragmentados e superficiais, reconhecendo o professor-cursista como sujeito epistêmico, que produz conhecimento, e não apenas reproduzor de modelos (NÓVOA, 1999; 2013). (Leal; Amorim; Lopes, 2023, p. 126)

Contudo, com o fim desse curso e o contexto pós-pandêmico, a modalidade virtual ganhou e ganha cada vez mais força, afastando-se cada vez mais da realidade que o Curso de Aperfeiçoamento e Especialização vinha valorizando, ou seja, de oferecer oportunidades que respeitem as necessidades dos professores e seus contextos de atuação. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, “O Brasil tem quase dois terços de seus licenciandos se formando a distância (67%)” (Todos Pela Educação, 2024), dado que comprova como tal modalidade consolida-se gradualmente. Isto posto, apesar de possibilitar que muitos mais professores tenham acesso à formação (inicial e continuada), infelizmente, as modalidades a distância não levam em consideração a realidade da organização institucional dos professores, assim como não o envolvem na construção de sua própria formação, e não propiciam uma formação colaborativa como temos defendido no decorrer deste trabalho.

Retomando, portanto, a formação do professor de educação infantil, e a importância de uma formação continuada que considere a realidade na qual esse profissional atua, quais são as especificidades dessa modalidade e como a formação de professores em serviço pode prepará-los para tal contexto?

Conforme evidenciado por Leal, Amorim e Lopes (2023), no documento *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994)*,

Em todos os textos, em especial o de Kramer (1994), afirma-se a necessária relação entre a formação dos profissionais e as funções da educação infantil (CAMPOS, M. M., 1994), as concepções de criança como sujeito de direitos e criadora de cultura, a compreensão da educação como trabalho humano e prática social, a diversidade de contextos de atuação e a pluralidade teórica e prática, entre outros aspectos. (p. 120)

Considerando isso, para concluir, iremos focar na concepção de criança e infância que influenciam diretamente o trabalho do professor, refletindo sobre como tal visão influencia também a formação dentro da escola.

Para entender a qual criança e infância estamos nos referindo, tomamos como base o texto de Monteiro (2019), no qual a autora inicia definindo, primeiramente, o que significa infância, isto é, o “período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade” (p. 277), frisando que a duração de tal período é influenciada pela “cultura

ou época em que está inserida" (p. 277), sendo, portanto, essencial entender as mudanças pelas quais tal conceito passou ao decorrer da história.

Da mesma forma, a autora apresenta a definição de criança e a importância de também entender a perspectiva histórica por trás desta concepção. Retomando rapidamente tal histórico, achamos importante destacar dois momentos: (1) Século XVII – o homem passa a ser valorizado como ser inteligente, racional e capaz de transformação. A partir de então, começa a surgir também uma preocupação com a infância e a educação das crianças; (2) Século XIX e XX – a criança passa a ser vista como "alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados" (Monteiro, 2019, p. 280), começando a se aproximar da concepção que observamos em nossa sociedade atualmente. Com a valorização da infância no Brasil, surgem, como resultado, as primeiras instituições de Educação Infantil. No entanto, tal surgimento acompanha um caráter de assistencialismo, sendo as escolas vistas como ambientes de cuidado e assistência.

Em 1875, portanto, são inaugurados os primeiros jardins de infância privados no Brasil, inspirados na proposta de Fröbel, pedagogo responsável pela criação do conceito de Jardim de Infância, que enfatizava a importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. Todavia, em 1930, a educação torna-se obrigatoriamente pública, gratuita e universal, o que resulta na ampliação do serviço de jardins de infância para o âmbito público. Além disso, em 1988, a Constituição Brasileira reconhece a Educação Infantil como um direito da criança, e não mais de sua família, além de ser concebida, em 1996, através da LDB, como a primeira etapa da Educação Básica. Esses marcos foram fundamentais para que, conforme destaca Monteiro (2019), das creches fosse "retirado o seu caráter de assistencialismo em contraponto ao caráter educacional das pré-escolas" (p. 283). Assim, a partir desse momento, tanto a creche (destinada a crianças entre zero e três anos) quanto a pré-escola (voltada a crianças entre quatro e seis anos) passam a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Em 1999, portanto, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de "nortear a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas instituídas nas creches e pré-escolas" (Zumpano; Almeida, 2012, p. 24), levando em consideração as particularidades do contexto no qual essas instituições estão inseridas, e as

identidades dos sujeitos que fazem parte dela, sendo eles crianças, professores, famílias, coordenadores, diretores, entre outros.

Ademais, quando falamos de particularidades da Educação Infantil, há ainda outro marco que refletiu diretamente em sua organização pedagógica: a Lei Federal n. 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Sendo assim, a Educação Infantil passa a atender as crianças de 0 a 5 anos, resultando na necessidade de implantação de novas propostas curriculares que considerem as necessidades de aprendizagem de crianças menores (Zumpano; Almeida, 2012). Portanto, além da necessidade de formação dos professores para um olhar atento à criança como ser integral, com necessidades físicas e emocionais que devem ser levadas em consideração,

[...] a formação de professores e gestores de creches e pré-escolas é necessária para que esses profissionais se situem em seu âmbito de atuação, articulando seu trabalho ao dos educadores de escolas de ensino fundamental. (Zumpano; Almeida, 2012, p. 25)

Além de abordar o histórico da Educação Infantil no Brasil, que se reflete nas concepções de criança e infância presentes em nosso contexto, referimo-nos também ao Currículo da Cidade para a Educação Infantil (São Paulo, 2022), bem como ao Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, com o objetivo de enriquecer nossa reflexão, considerando a importância dos documentos legais no fortalecimento dessas concepções.

O Anuário, por exemplo, ao apresentar os dados levantados a respeito da Educação Infantil no Brasil, conta também com a opinião e visão de Vital Didonet a respeito da criança e das infâncias brasileiras:

As crianças são pessoas e cidadãs desde que nascem. Elas têm direito de viver e participar da vida social na plenitude do significado e das potencialidades da infância. Só é democrática a sociedade que inclui, acolhe, protege, promove e escuta as crianças. A todas, de todas as infâncias – branca, negra, indígena, quilombola, cigana, ribeirinha, do campo, da floresta, dos povos e comunidades tradicionais. (Todos Pela Educação, 2024)

Já o Currículo da Cidade descreve as crianças, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) – como pessoas de 0 a 12 anos, enfatizando o fato de tal definição incluir os bebês e considerá-los como pessoas que ocuparão o espaço da Educação Infantil. Sendo assim, o documento ressalta quão

essencial é “fazer a distinção para visibilizá-los e atender as suas especificidades” (São Paulo, 2022, p. 22). Ademais, apesar de publicado em 2022, o currículo ainda faz questão de sublinhar a necessidade de recriar a Educação Infantil, superando “compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias” (*idem*, p. 22), revelando como, apesar de enxergar a criança como um sujeito histórico e de direitos, a instituição de Educação Infantil (creches e pré-escolas) ainda é predominantemente vista como lugar de assistência ou até mesmo de preparo para as demais modalidades de ensino (Fundamental e Médio).

Dito isto, o que acreditamos, como defendido pelo Currículo da Cidade para a Educação Infantil, é que

Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais. (São Paulo, 2022, p. 23)

Portanto, conforme também destacado pelo documento,

Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivências oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebês e as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. (São Paulo, 2022, p. 23)

Isto é, faz-se necessário uma formação de qualidade para o profissional que se dedicará a essa criança, que deve ser vista “de forma integral, respeitando suas características, estabelecendo-se relações de afetividade e respeito” (Monteiro, 2019, p. 287).

Sendo assim, acreditamos que a concepção de infância e criança que hoje conduz à elaboração de currículos e práticas da Educação Infantil, deve também conduzir à elaboração da formação dos professores dessa modalidade, preparando-os para ter a criança como centro do seu planejamento, enxergando-as como

[...] sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Monteiro, 2019, p. 287)

Mais especificamente, defendemos a importância da formação continuada em serviço, sustentados pela convicção de que,

A formação continuada, quando realizada no ambiente escolar, traz para os profissionais da infância a percepção de que são competentes e capazes de tomar decisões educativas, éticas, morais, além de contribuírem no desenvolvimento do Currículo e na elaboração de projetos e materiais educativos. (Imbernón, 2011 *apud* Silva, 2019, p. 22)

Além disso, como destacado no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, deve-se ter em mente que hoje lidamos com diversas infâncias, impactadas pelo contexto e cultura no qual vivem, o que reforça ainda mais a importância de uma formação em serviço, que considere as necessidades e especificidades das crianças acolhidas em cada escola.

Tendo definido, então, a concepção de formação docente, de criança e de infância que pautam a nossa pesquisa, partimos para a reflexão final a respeito do papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada em serviço.

1.8 O Coordenador Pedagógico, a Educação Infantil e a Formação Docente

Antes de seguirmos para nossa última reflexão, consideramos importante retomar a nossa definição de formação, destacando conceitos que serão essenciais para entendermos o papel do coordenador pedagógico na formação docente dentro da escola.

Para construir a definição de formação que sustenta a presente pesquisa, baseamo-nos em autores como Placco e Souza (2018), Marcelo García (1999), Imbernón (2011) e Bauman (2005).

Com Placco e Souza (2018), refletimos a respeito das ações do coordenador na formação, entendendo “como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos” (p. 14).

A partir de Marcelo García (1999), apresentamos conceitos como “ação formativa” (Berbaum, 1982) e “autoformação”, “heteroformação” e “interformação” (Debesse, 1982), entendendo que a formação é um processo de responsabilidade tanto do formador quanto do formando. Além disso, encontramos um fator em comum entre Marcelo García (1999), Berbaum (1982), Debesse (1982) e Placco e Souza (2018), que compreendemos como parte essencial da formação profissional docente:

a mudança. Isto é, defendemos que, uma formação significativa é aquela que poderá ser posta em prática e resultará em crescimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (formadores e formandos), gerando transformação.

Contudo, não deixamos de levar em consideração que tal mudança representa um dos elementos mais complexos dentro da formação profissional docente, justamente por vivermos em uma sociedade que está em constante transformação. A partir disso, trouxemos Bauman (2005) para a nossa discussão, com sua importante colocação sobre a importância de darmos aos indivíduos autonomia, flexibilidade e direito de mudança.

Ademais, ao discutirmos sobre a construção do conhecimento profissional docente, entendemos ser fundamental incluir as características de tal conhecimento na organização dos modelos de formação de professores (Nóvoa, 2023). Isto posto, consideramos formação docente como um processo complexo que deve acontecer de maneira colaborativa e reflexiva, envolvendo formador, formando, alunos, escola, universidade e órgãos governamentais. Tal processo não acontece de maneira uniforme e cada formando atribui diferentes significados a diferentes momentos de formação. A formação docente é, portanto, profissional, pedagógica e pessoal. Em vista disso, todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre, e principalmente, um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos. No entanto, a formação profissional docente em serviço deve culminar não só em mudanças dentro da escola e no ensino, mas na divulgação pública do conhecimento profissional docente, colaborando para o futuro da educação.

Assim sendo, qual o papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada em serviço na Educação Infantil?

[...] muito pouco ainda se discute sobre a atuação desse profissional que nasce juntamente com a ascensão da educação infantil como campo de conhecimento, atuação profissional e política pública de educação, pois se sabe que esta área vem ganhando contornos mais nítidos, e com isso as discussões que emanam de seu interior adquirem cada vez mais visibilidade e consistência. (Zumpano; Almeida, 2012, p. 21)

Além de se tratar do meu campo de atuação e experiência, a escolha de focar na Educação Infantil se deve, principalmente, a uma tentativa de enriquecer as discussões que envolvem essa modalidade de ensino, mostrando o valor que a

Educação Infantil tem na vida de nossas crianças, consequentemente, buscando valorizar o profissional que se dedica a ela.

Como previamente apresentado e descrito acima, a criança, as infâncias e a Educação Infantil vêm ganhando cada vez mais espaço e valor em nosso país. Isto se deve, em parte, pelo grande crescimento de pesquisas voltadas ao desenvolvimento físico, psíquico e neurológico da criança, comprovando a importância de uma educação de qualidade nos cinco primeiros anos de vida.

Na palestra intitulada “Como todas as crianças podem florescer aos cinco anos”, promovida pela instituição TED, Molly Wright, uma criança de sete anos, fala sobre a importância dos cinco primeiros anos de vida, destacando, primeiramente, o fato de o cérebro de uma criança se desenvolver mais na infância do que em qualquer outro momento de nossas vidas, chegando a 90% do volume de um cérebro adulto aos sete anos. Em sua fala, Molly Wright destaca que o cérebro infantil pode fazer até um milhão de conexões neurais por segundo, mas, o mais importante, e que queremos destacar aqui, é como, para se desenvolver, a criança depende do adulto. Molly Wright coloca de uma forma simples e direta o que é apresentado por cientistas em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil: a criança precisa se conectar, conversar e brincar com as pessoas à sua volta (adultos e crianças). Em outras palavras, a criança precisa de comunidade. Nas palavras de Zumpano e Almeida (2012):

Em sua relação com o meio, formado por costumes, linguagens, valores, relações humanas e técnicas, as crianças desde cedo tentam aprendê-lo e significá-lo, mediadas direta ou indiretamente por parceiros mais experientes, como por exemplo o professor, que lhes assegura uma gradativa apropriação da cultura historicamente constituída. Essa experiência é de fundamental importância para que a criança também possa ser produtora de cultura, manifestando-se por meio de diferentes linguagens, afetando o meio do qual faz parte e sendo afetada por ele. (p. 22)

Entendendo, portanto, o quanto essencial o adulto é no desenvolvimento da criança, e pensando especificamente na participação do professor de Educação Infantil nesse processo, assim como nas especificidades que envolvem os contextos nos quais estão inseridas as instituições de Educação Infantil, procuramos entender também a responsabilidade do coordenador pedagógico e como esse profissional pode auxiliar os professores através da formação continuada em serviço.

Santos (2019), ao discorrer sobre a formação continuada do professor de Educação Infantil, inicia sua reflexão ressaltando como os profissionais de Educação

Infantil acabam tendo dificuldade em perceber a formação continuada como “um grande momento de aprendizagem e trocas de experiências” (p. 23), devido à pouca valorização de seu trabalho. Para auxiliar em uma mudança de perspectiva destes profissionais, a autora enfatiza a importância do coordenador pedagógico como o profissional e pessoa que “deve formar uma parceria com os docentes para que a formação realmente ocorra, construindo uma rede colaborativa de formação” (*idem*, p. 23).

Portanto, ao entendermos a formação como um processo que deve acontecer de maneira colaborativa, enxergamos o coordenador pedagógico como a pessoa responsável pela criação dessa rede de “parceria, colaboração e compartilhamento entre CP e docentes” (*idem*, p. 24). Da mesma forma, Orsolon (2000 *apud* Orsolon, 2001), ao buscar, em sua pesquisa, responder à pergunta: “Quais seriam as ações do coordenador, com o professor, capazes de desencadear um processo de mudança?” destaca como uma das ações “realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares” (p. 21). Pensando nessa parceria, mais especificamente com os professores, Orsolon (2001) também destaca a responsabilidade do coordenador de “mediar a competência docente” (p. 22). Nas palavras da autora, “Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor” (p. 22).

Além disso, sendo a formação um processo reflexivo, faz parte do papel do coordenador pedagógico (CP) auxiliar e incentivar os professores a refletirem sobre a formação que recebem e precisam, criando um espaço no qual os professores se sintam seguros o suficiente para questionar suas próprias práticas, compartilhando tanto com o CP quanto com seus pares as suas dificuldades, desafios e conquistas. Algumas possíveis ações do CP para alcançar tal objetivo envolvem disponibilizar recursos, introduzir inovações no currículo, assim como liderar uma formação continuada que foque no desenvolvimento dos professores em suas múltiplas dimensões (Orsolon, 2001).

É evidente que, fazendo parte da formação docente os processos de autoformação, heteroformação e interformação (Debesse, 1982 *apud* Marcelo García, 1999), o coordenador pedagógico não assume essa função e responsabilidade sozinho. Como Santos (2019) ressalta, “Para Imbernón (2009) a prática educativa só se transforma quando os professores querem modificá-la e não quando o CP diz ou

apregoa" (p. 25). É função do CP, portanto, liderar um trabalho articulado entre todos os atores escolares que resulte de fato em um trabalho coletivo. Para tanto, "o coordenador [...] precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto" (Orsolon, 2001, p. 22), promovendo transformações não só na prática e sala de aula de cada professor, mas na escola como um todo.

Sendo assim, para alcançar esse propósito, cabe ao professor comprometer-se com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como o seu próprio, e cabe ao CP, como formador e articulador

[...] realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa, investindo na formação continuada do professor na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte desses atores capaz de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. (Zumpano; Almeida, 2012, p. 26)

Por sua vez, ao apresentar o desafio que encontramos da desvalorização dos professores, Santos (2019) destaca a importância do desenvolvimento individual além do coletivo, como também ressaltamos em nossa definição de formação ao destacá-la como profissional, pedagógica e pessoal. Isto é, para formarmos

[...] um profissional que seja um agente de mudança, individual e coletiva e que saiba o que deve fazer e como deve fazer, capaz de transformar as práticas pedagógicas, é *fundamental que os educadores acreditem no seu propósito, na sua contribuição para o desenvolvimento profissional*. (Santos, 2019, p. 24, grifo nosso)

Nesse sentido, faz parte do papel do coordenador pedagógico ajudar o professor a se colocar "como um sujeito aprendente e como protagonista do seu processo formativo" (*idem*, p. 24), amparando-o nessa busca por refletir, rever e, por vezes, até mesmo ressignificar os seus propósitos como educador. Orsolon (2001) destaca tal ação como "desvelar a sincronicidade⁶ do professor e torná-la consciente" (p. 22), enfatizando que o professor só enxergará a necessidade de mudança a partir do momento em que ele tem "consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade" (p. 22).

⁶ Sincronicidade – conceito utilizado por Placco (1994) para descrever a "ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na ação do professor" (Placco, 1994, p. 18 *apud* Orsolon, 2001, p. 22-23).

Para isso, faz-se necessário que o coordenador olhe para o professor, primeiramente, como um sujeito que carrega uma história, valores, princípios e experiências que influenciam diretamente em sua prática e em seu processo de formação, criando oportunidades para que ele integre sua pessoa à escola (Orsolon, 2001). Além disso, é essencial que o coordenador e o professor estejam cientes de que as mudanças ocorrem não somente na sociedade, mas em suas próprias identidades, que, segundo Placco e Souza (2012)

[...] se transformam, em um movimento dialético constante, em um jogo de forças em que as características da pessoa, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ela seja e faça, pense e atue, sinta e proponha. (p. 14)

Santos (2019) traz como exemplo sua própria experiência com as narrativas de vida, compartilhando como a utilização dessa estratégia foi essencial para que as professoras que fizeram parte de sua pesquisa repensassem suas trajetórias profissionais de tal forma que fossem capazes de tomar decisões e fazer escolhas mais conscientes, de fato refletindo sobre suas práticas e necessidade de mudança. Segundo a autora, “Conhecer os professores de maneira mais profunda, aprimora a formação continuada e contribui para o desenvolvimento profissional de todos, assim como também contribui para a qualidade da Educação” (p. 30).

Portanto, ao ter um olhar para o professor e a realidade em que ele exerce sua profissão, cabe ao CP também sempre ter em mente um fator decisivo no processo de desenvolvimento deste profissional e pessoa, fator este que aparece com frequência na discussão a respeito de sua responsabilidade frente à formação docente em serviço: a mudança.

Como discutido anteriormente, vivemos em uma sociedade que está em constante transformação. Segundo Orsolon (2001), “A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura” (p. 18). Em vista disso, é responsabilidade do CP levar seus professores a refletirem a respeito de como suas práticas reproduzem as mudanças presentes na sociedade, estando atentos para as contradições que podem surgir no caminho. Afinal, “são elas [pessoas envolvidas na educação] que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças” (Orsolon, 2001, p. 18). Para tal, cabe ao coordenador pedagógico estar “em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto

educacional e com o da escola na qual atua" (*idem*, p. 25), pois só assim ele conseguirá compartilhar com os professores práticas que sejam transformadoras, e ao mesmo respondam às necessidades e interesses do professor.

Logo, considerando as especificidades do coordenador pedagógico da Educação Infantil enquanto agente de transformação, uma das maiores contradições presentes nesse contexto, e que precisa ser levada em consideração pelo CP e os professores, é a dicotomia entre cuidar e educar. Assim sendo, é papel fundamental do CP apoiar os professores na superação da mesma. Como vimos anteriormente, essa é uma questão que permeia, inclusive, documentos oficiais que tratam a respeito de políticas públicas para a Educação Infantil, sendo essa uma visão que predomina dentro e fora das escolas de crianças pequenas. Assim, o CP, além de buscar conhecer a história de vida do professor de Educação Infantil, contribuindo para o seu processo de valorização pessoal e profissional, deve também trabalhar em suas formações a história da Educação Infantil, reconhecendo a relevância de seu contexto e "provocando movimentos de conscientização" (Zumpano; Almeida, 2012, p. 27) que auxiliem os professores a superar essa visão dicotômica, e a se apropriarem "de uma concepção de cuidado aliado à educação que permeia o trabalho pedagógico desenvolvido" (*idem*, p. 27).

Além disso, cabe ao coordenador pedagógico desenvolver formações que tratem das especificidades da Educação Infantil, fornecendo embasamento teórico a respeito do desenvolvimento infantil, de tal forma que fundamentem as intervenções e ações pedagógicas dos professores, superando de fato a visão assistencialista e "atuando no sentido de integrar o *cuidar* e o *educar* em uma só ação, pois cuidar não é um ato isolado nem consiste apenas em atender às necessidades físicas da criança" (Zumpano; Almeida, 2012, p. 33, grifo das autoras).

Semelhantemente, Orsolon (2001) fala a respeito da ação do coordenador pedagógico junto ao professor para estabelecer parceria com o aluno. No contexto da Educação Infantil, em que o professor é responsável por crianças pequenas, pode ser mais desafiador entender como estabelecer tal parceria. No entanto, uma das principais ações que entendemos que possibilitam que o professor e o CP enxerguem e, verdadeiramente, coloquem o aluno como agente de mudança, é construir esse conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil que os auxiliará a conhecer e compreender cada um de seus alunos, suas capacidades e competências.

Além das ações com o professor e os alunos, para superar a dicotomia entre cuidar e educar, faz-se necessário ainda que o coordenador pedagógico articule ações que alcancem toda a comunidade escolar. Zumpano e Almeida (2012) destacam que essas ações,

[...] se bem encaminhadas, podem trazer importantes transformações tanto na atuação pedagógica do professor de educação infantil como na maneira de as famílias dos alunos, a equipe gestora e os demais professores (ensinos fundamental e médio) olharem para essa importante etapa da educação básica. (p. 29)

Afinal, como ressaltado em nossa definição, a formação profissional docente em serviço deve culminar não só em mudanças dentro da escola e no ensino, mas na divulgação pública do conhecimento profissional docente, colaborando para o futuro da educação. No caso da Educação Infantil, especificamente, além da divulgação contribuir para a educação de forma geral, ela se torna essencial também para a valorização dessa etapa da educação.

Para alcançar tal objetivo, assim como para cumprir com os demais papéis que aqui já destacamos, cabe ao coordenador pedagógico ser também um bom comunicador. Conforme destacado por Zumpano e Almeida (2012), “A arte de se comunicar implica também ouvir ativamente, apreendendo o contexto de forma sensível e multifacetada, o que pode gerar decisões mais seguras e assertivas” (p. 29), resultando, consequentemente, em um contexto mais seguro, no qual os professores encontrarão espaço para lidar com suas emoções, desafios, propósitos e objetivos, coletiva e individualmente.

Outra importante habilidade destaca por Zumpano e Almeida (2012), que deve fazer parte da atuação do coordenador pedagógico, já destacada anteriormente, é a de estabelecer parcerias, sejam elas com professores, outros coordenadores, diretores, famílias, etc. Entretanto, focaremos aqui na “primeira e quiçá mais importante parceria” (p. 30): CP e professor. As autoras afirmam que, “Ao estabelecer uma parceria, tanto o professor como o coordenador pedagógico possuem objetivos em comum” (p.30), o que nos remete, mais uma vez, a nossa definição de formação que sublinha que todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre, e principalmente, um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos.

Portanto, para alcançar tal objetivo, faz-se essencial que o coordenador pedagógico invista tempo na construção dessa parceria. E como ele fará isso?

Exercendo as funções anteriormente destacadas, e cumprindo com o seu papel de formador de formadores, auxiliando o professor a refletir sobre sua própria prática, escutando e conhecendo a pessoa que se tornou professor e está sob sua liderança, amparando-o em seus desafios e problemas, criando um espaço seguro e intencionalmente estabelecendo relações. Afinal, se o professor é considerado um profissional da relação, assim também enxergamos o coordenador pedagógico como tal, sendo fundamental que ele tenha sempre em mente a profunda conexão existente entre a formação profissional docente e a constituição identitária, dele próprio e dos professores aos quais ele acompanha.

Ademais, quando falamos em construção de parcerias, nos referimos também a construção de uma cultura colaborativa que, através da formação docente dentro da escola, transformará este espaço em um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores. Em outras palavras, o coordenador pedagógico, ao estabelecer parcerias, contribui de maneira significativa para a criação de uma cultura colaborativa e a construção de “comunidades profissionais de aprendizagem” (Canário, 1998, p. 17), que representam um espaço para crescimento profissional, individual e coletivo, estabelecendo uma identidade de grupo, que será essencial para garantir o objetivo em comum conforme citado acima.

Como temos visto, para alcançar tal objetivo, o coordenador pedagógico tem parte fundamental e deve exercer diversas funções dentro de seu papel como formador, pensando a formação continuada em serviço de tal forma que o grupo de professores passe a enxergá-la como parte essencial de seu trabalho. Contudo, vale lembrar que, conforme discutido anteriormente, a criação de uma cultura colaborativa na instituição escolar é um processo complexo e trabalhoso, que inclusive causará conflitos. O que o coordenador pedagógico deve ter em mente ao se colocar frente a missão de criar uma cultura colaborativa e um espaço seguro de aprendizagem para seus professores é que, se torna esperado e necessário que haja discordância, “uma vez que propósitos, valores e suas relações com a prática são debatidos” (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 67). Nas palavras de Zumpano e Almeida (2012),

O grupo impõe obrigações a seus membros, fazendo-os conflitar internamente, modificando comportamentos, trazendo valiosas aprendizagens de relações e sentimentos sociais, tornando-se um espaço privilegiado das relações no qual ocorre simultaneamente a construção do individual e do coletivo, recriando-se a cultura, os mitos, as crenças e as tradições. (p. 32)

E isso só se faz possível através da formação na escola, em que o coordenador pedagógico, ao conhecer e compreender as especificidades da instituição, da Educação Infantil e, sobretudo, de seu grupo de professores, pode proporcionar momentos significativos que promovam o crescimento coletivo e individual do grupo de professores e, consequentemente, de seus alunos.

Pensando nos desafios que surgem a partir do momento em que o coordenador pedagógico se coloca frente à complexa missão de formar os professores dentro da escola e constituir, de fato, um grupo, como temos defendido até aqui, Souza (2001) apresenta alguns passos práticos que o coordenador pode implementar para alcançar tal objetivo. Retomaremos brevemente tais passos, refletindo como tais estão conectados aos papéis do coordenador pedagógico destacados até aqui.

O primeiro passo apresentado por Souza (2001) é ter na agenda do coordenador e dos professores momentos semanais, ou no máximo quinzenais, de encontros coletivos. A autora destaca que estes devem ser permanentes e colocados como prioridade máxima na agenda do coordenador, de tal forma que não seja interrompido ou cancelado por qualquer outra demanda. Tratar esses encontros como prioridade é o primeiro passo para a construção de uma relação de confiança com os professores, além de ser essencial para que eles entendam e acreditem na importância dos momentos de formação em serviço, pois eles saberão que “nesse horário o(a) coordenador(a) está totalmente envolvido com o grupo” (Souza, 2001, p. 28), sentindo-se valorizados, assim como tendo o exemplo do coordenador em relação a priorizar a formação continuada e enxergá-la como parte de seu trabalho.

O segundo passo é o planejamento, que, como temos visto até aqui, “só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores” (Souza, 2001, p. 28). A autora destaca que o grande desafio desse planejamento é entender por onde começar, visto que são muitas as necessidades que o coordenador provavelmente irá observar, além de ter de considerar também as demandas trazidas pelo grupo. Neste ponto, conseguimos enxergar mais uma vez a importância da formação continuada que é não só realizada, mas também planejada dentro da escola, pois caberá ao CP conhecer muito bem o seu grupo de professores, assim como cada professor individualmente, tornando-se capaz de avaliar o contexto e escolher o caminho que irá seguir.

“Uma vez definido ‘o que’ trabalhar nas reuniões de formação contínua, é momento de estabelecer ‘como’ – a forma que irá favorecer o desenvolvimento dos objetivos propostos” (Souza, 2001, p. 29). Nesse terceiro passo, Souza (2001) destaca a importância e responsabilidade do coordenador pedagógico em construir um espaço seguro, no qual os professores se sentirão confortáveis para compartilhar suas experiências, seu conhecimento e entendimento sobre o assunto tratado. A autora apresenta um primeiro caminho, no qual o coordenador pode propor o estudo de um texto, focando primeiramente na teoria antes de tratar sobre a prática e os problemas que tem observado na escola. Sendo este ou qualquer outro caminho escolhido pelo coordenador, o ponto essencial que ele deve ter em mente sempre é de não “apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos” (Souza, 2001, p. 29).

Além disso, a autora destaca o papel do coordenador pedagógico de estar sempre estudando e buscando dominar os assuntos que serão tratados, evitando que os encontros tratem dessas problemáticas de maneira superficial. Afinal, se o objetivo de tais momentos é promover reflexão, aprendizado e mudança na prática dos professores, eles precisam ser muito bem planejados, com embasamento teórico e profundidade, de tal forma que os professores anseiem por esses momentos e se envolvam cada vez mais, colocando-se também como responsáveis e autores de sua própria formação e desenvolvimento.

Outra estratégia importante para a organização e valorização dos momentos de formação continuada em serviço são as pautas. Souza (2001) destaca a importância da pauta ao início e ao final de cada encontro, promovendo reflexão e colaboração. Isso se dá através da leitura da pauta ao início de cada reunião, dando previsibilidade sobre os assuntos que serão tratados, e abrindo espaço para que o grupo compartilhe a necessidade da inclusão de outros assuntos – promovendo colaboração; através da revisão da pauta ao final do encontro - promovendo reflexão a respeito do que foi discutido e aprendido e do que ainda precisa de aprofundamento; e através da leitura da pauta anterior ao início do encontro seguinte – promovendo, mais uma vez, reflexão sobre o que já foi tratado e o que ainda precisa ser revisitado ou aprofundado.

Por fim, Souza (2001) traz uma reflexão sobre a responsabilidade do coordenador pedagógico de ter conhecimento não somente teórico, relacionado aos assuntos e necessidades apresentados pelo grupo de professores, mas sobre como

se constituí um grupo. A autora usa como base a teoria sobre construção de grupos de Freire (1993), destacando três movimentos pelos quais os grupos passam: 1) o grupo busca por semelhança e enxerga o coordenador como o detentor de todo o saber e solucionador de todos os problemas; 2) o grupo começa a entender a individualidade de cada um, permitindo que cada professor se sinta seguro para assumir sua identidade própria e enxergando também as limitações do coordenador; 3) ao aceitarem a individualidade de cada um, cria-se um espaço seguro para críticas e discordância, entre si e com o coordenador.

Ao entender esses movimentos, o coordenador pedagógico deve assumir a responsabilidade de fazer com que eles aconteçam, não permitindo que o grupo se acomode em nenhuma dessas fases. Concordamos com Souza (2001) ao colocar que,

Modificar essa estrutura de grupo não é tarefa simples, e demanda um grande investimento do(a) coordenador(a) – aquele que assumirá o papel de intervir nessa estrutura, para que as diferenças apareçam e sejam trabalhadas, possibilitando a expressão da individualidade de cada um. (p. 33)

Afinal, como temos refletido até aqui, “um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências” (*idem*, p. 33). Além do mais, voltamos a enfatizar que, para que o coordenador pedagógico atinja o objetivo de alcançar mudanças nas práticas dentro da sala de aula e, consequentemente, dentro da escola, cabe a ele dar o primeiro passo e cuidar da formação de professores da mesma forma que se espera que os professores cuidem da formação de seus alunos. Nas palavras de Souza (2001, p. 33), “Se queremos que nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é preciso que o(a) coordenador(a) desenvolva um trabalho com o grupo de professores que considere suas diferenças.”

Para além de ter conhecimento a respeito da construção de grupos, gostaríamos de voltar a destacar a responsabilidade do coordenador pedagógico frente a formação identitária dos professores. Tal compreensão será essencial para que o CP consiga exercer todas as demais funções destacadas acima.

Para tanto, nos baseamos nos estudos sobre identidade profissional, principalmente realizados pela professora Vera Placco, que tem como base as ideias de Claude Dubar. Nas palavras de Placco e Souza, (2012), as ideias do sociólogo

[...] têm demonstrado que a constituição identitária se dá a partir de dois processos: um mais voltado para o sujeito (processo biográfico), que envolve sua história, suas memórias, experiências e concepções, seus afetos etc.; outro mais voltado para o social (processo relacional), que envolve as relações com o meio físico e social, sobretudo em relação ao que este meio atribui como características ao profissional. Esses dois processos, no entanto, interagem permanentemente na construção da identidade profissional e se caracterizam como tensão permanente, que se constitui como um jogo de forças entre os eixos biográfico e relacional. De um lado, as atribuições, que equivalem às expectativas que os outros têm do sujeito – o para si –, de outro as identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que os outros lhes conferem – a pertença, o em si. (p. 10)

Portanto, para que o coordenador exerça todas as funções destacadas acima, voltadas à constituição de uma cultura colaborativa através da formação dentro da escola, é essencial que, primeiramente, ele compreenda sua própria identidade profissional, para que, então, ele consiga compreender as diversas identidades que constituem o grupo de professores sob sua responsabilidade. “Isso porque, segundo Dubar (11997), a imagem que o profissional faz de si interfere sobremaneira em suas ações” (Placco; Souza, 2012, p. 13).

Além disso, temos visto, ao decorrer desta pesquisa, que as relações existentes dentro da escola fazem com que as identidades sejam construídas de modo concomitante (Placco; Souza, 2012). Em outras palavras, se o coordenador assumir como parte de sua identidade profissional o seu papel de formador, isto transformará também o professor, que o enxergará como tal e se assumirá como aprendiz, comprometendo-se de igual maneira à sua formação profissional. Logo, o primeiro passo a ser tomado pelo CP é o de assumir o seu papel de formador e mediador na escola (Placco; Souza, 2012) tendo como principal objetivo a mudança e melhoria da prática dos professores e, consequentemente, da aprendizagem e crescimento dos alunos, culminando em mudanças dentro da escola e no ensino, e colaborando para a divulgação pública do conhecimento profissional docente e o futuro da educação.

Encerramos nossa fundamentação teórica, portanto, concluindo que o coordenador pedagógico tem papel crucial na formação continuada de professores em serviço como formador, articulador e agente de transformação. Recordamos, contudo, que ele, sozinho, não será capaz de alcançar as mudanças e objetivos propostos. Fazemos das palavras de Placco e Souza (2012) as nossas:

Acreditamos que o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, é

preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos. (p. 19)

Partimos, finalmente, para a produção e análise de dados, que nos ajudará a responder às questões norteadoras dessa pesquisa, que consideram, justamente, a perspectiva dos professores frente à formação em serviço, enxergando os mesmos não somente como participantes, mas como grandes responsáveis e parte essencial da construção das formações.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, de abordagem qualitativa (André, 2013), cujo objetivo geral é identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos, desdobrados em objetivos específicos que incluem:

1. Identificar o contexto e as condições nas quais são planejados e efetivados os momentos formativos;
2. Analisar a compreensão dos professores sobre seus papéis nos momentos formativos;
3. Analisar as considerações dos professores sobre processos formativos significativos.

A pesquisa foi realizada junto a professoras de Educação Infantil de uma escola integrante de uma rede privada internacional bilíngue, localizada em São Paulo. Os procedimentos de produção de dados envolveram interações com essas professoras, através de uma roda de conversa, e com a coordenadora pedagógica, através de um relato escrito, como será detalhado ao longo deste capítulo.

Por fim, as etapas de análise seguiram as orientações metodológicas de André (1983) e Sigalla (2018), conforme será descrito abaixo.

Vale destacar que o campo de pesquisa coincide com o meu contexto de atuação profissional. Assim, a coordenadora pedagógica participante da pesquisa sou eu mesma, e as professoras integram a equipe docente sob minha coordenação. Portanto, com o objetivo de assegurar o distanciamento necessário e o rigor na produção dos dados, contou-se com a colaboração de uma pesquisadora externa, conforme será detalhado neste capítulo.

2.1 Caracterização do campo de pesquisa

Para a pesquisa proposta, que adota uma abordagem qualitativa, o campo de estudo será uma escola integrante de uma rede privada internacional bilíngue localizada em São Paulo.

A rede à qual a escola participante da pesquisa faz parte atua há 15 anos no Brasil e, atualmente, conta com 20 escolas espalhadas nas cidades de São Paulo (SP), Jundiaí (SP), Santo André (SP), Santos (SP), Sorocaba (SP), Indaiatuba (SP), Recife (PE), Curitiba (PR), Teresina (PI), Campo Grande (MS) e Cuiabá (MT).

As escolas da rede atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo as aulas ministradas em regime semi-integral obrigatório (das 8h às 15h40) a partir dos quatro anos de idade. O número de alunos em cada escola varia muito de acordo com a região e tempo de funcionamento. As escolas em Indaiatuba (SP), Campo Grande (MS) e Cuiabá (MT), por exemplo, são escolas que abriram no ano de 2025 e atendem uma média de 80 alunos. Já as demais escolas, com mais tempo de atuação, podem chegar a cerca de 400 alunos.

A rede trabalha com um modelo de negócios de expansão próprios, afiliados e híbridos. No modelo próprio, a rede é dona de 100% do negócio. No modelo afiliado, a rede conta com um sócio local que fica com 100% do negócio, mas paga royalties⁷ à holding⁸. Já no modelo híbrido, a rede tem uma participação societária (normalmente o controle) e o parceiro local, o restante.

Em todos os modelos de negócio, as escolas recebem o currículo pedagógico pronto através de uma plataforma online, na qual a equipe pedagógica (coordenação, direção e professores) tem acesso aos planos de aula, que devem ser seguidos à risca. A autonomia das escolas está somente relacionada a aspectos administrativos.

O currículo, assim como todo o material didático, é preparado por um time de especialistas que não possuem contato com o dia a dia da escola. Esse time, em sua grande maioria, trabalha de forma remota e está, também, espalhado pelo Brasil. O único contato dos especialistas com a escola se dá através de reuniões quinzenais *on-line*, com todos os coordenadores pedagógicos da rede. Essa reunião tem duração de uma hora, e nela são apresentadas as características e objetivos do guia pedagógico, com o intuito de reforçar com a equipe de coordenadores a importância de garantirem que o programa e o guia pedagógico da rede estejam sendo compreendidos e seguidos pelo seu grupo de professores.

O currículo é construído com base nos princípios e diretrizes de uma renomada organização educacional internacional, incorporado à Base Nacional Comum

⁷ Royalties - “[...] os royalties são uma espécie de taxa paga pelo direito de usar, explorar ou comercializar um bem. Esse bem não precisa ser apenas físico, como um produto ou espaço – ele pode ser também uma marca, um processo, uma música ou até mesmo uma tecnologia.” (Fonte: <https://blog.nubank.com.br/royalties-o-que-sao/>)

⁸ Holding – “Holding é uma empresa que possui a maior parte das ações de outras empresas, o que dá a ela o poder de decisão sobre os negócios: em geral, essa empresa é a sócia majoritária dos negócios. Ou seja, é a matriz das subsidiárias e participa da política e gestão interna de cada uma.” (Fonte: <https://investnews.com.br/guias/holding/#:~:text=Holding%20%C3%A9%20uma%20empresa%20que,gest%C3%A3o%20interna%20de%20cada%20uma.>)

Curricular (BNCC) e ao currículo americano (American Common Core). Como dito anteriormente, as escolas da rede devem, sem exceção, seguir o currículo providenciado pela rede, mas possuem autonomia para adquirir ou não a certificação internacional oferecida pela organização mencionada acima. O selo da organização garante aos alunos um certificado internacional que possibilita sua entrada em universidades do exterior, assim com algumas universidades brasileiras.

Segundo o site da rede, ela tem como missão:

Promover educação internacional de qualidade e formar aprendizes para toda a vida que saibam transformar o mundo ao seu redor e que possam contribuir para um futuro de paz, união e colaboração entre todos os povos.

Já no Plano Escolar da unidade que fez parte da presente pesquisa, encontramos de maneira semelhante como missão: “[...] oferecer uma educação internacional desde a primeira infância, ensinando aos alunos a agir e a transformar o mundo de maneira positiva, criativa, ética e humana” (Plano Escolar, 2024).

Nesta unidade, exerço a função de Coordenadora Pedagógica. Em um primeiro momento, considerei realizar a pesquisa em outra escola dentro da rede, buscando uma produção de dados mais imparcial, ao estar em uma escola com a qual não tenho um envolvimento direto. No entanto, ao iniciar a construção do capítulo de fundamentação teórica, destacamos, com base em autores como Placco e Souza (2018), Marcelo García (1999) e Imberón (2011), que consideramos a formação docente em serviço como uma prática que se dá em um contexto específico, envolvendo o encontro de pessoas que carregam suas histórias e singularidades. Sendo assim, consideramos de extrema relevância que a pesquisa fosse realizada na escola na qual exerço a função de coordenadora pedagógica, escutando, do grupo de professores ao qual lidero, o que eles consideram significativo nos momentos formativos. Assim sendo, para garantir o distanciamento e o cuidado com a produção de dados, contamos com a participação de uma pesquisadora externa, a qual foi responsável por realizar todos os contatos diretos com as professoras, desde o envio do formulário de inscrição para a roda de conversa, até a transcrição, mantendo sigilo sobre características que pudessem identificá-las.

Por conseguinte, ao realizar a análise de dados, o presente trabalho poderá contribuir também com a construção de um itinerário formativo que considere as particularidades desse grupo de professores, tornando a formação docente em serviço, dentro da escola na qual eu trabalho, significativa de fato. Assim sendo,

utilizamos o Plano Escolar da unidade para levantar dados como a concepção de Educação Infantil, criança e formação continuada, assim como o papel da coordenação pedagógica na instituição.

Tratando-se mais especificamente da Educação Infantil, o Plano Escolar descreve que “Na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira; esses eixos garantem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Plano Escolar, 2024), sendo estes os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC.

Ademais, encontramos também no Plano Escolar a descrição de como deve se organizar a prática da Educação Infantil, a qual traz como objetivo principal propiciar à criança espaço seguro para: desenvolver sua autonomia e autoconfiança; estabelecer vínculos; desenvolver suas habilidades de comunicação; aprender a respeitar à diversidade; observar e explorar o ambiente – desenvolvendo sua curiosidade –; brincar; expressar suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; e ter contato com diversas manifestações culturais. Para alcançar tais objetivos e criar situações que garantirão às crianças os seus direitos de aprendizagem, a instituição usa como base os Cinco Campos de Experiência, conforme descritos na BNCC: 1) O Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir das informações levantadas a respeito da visão da instituição a respeito da Educação Infantil, podemos concluir que a concepção de criança defendida pela mesma está de acordo com os princípios de educação que norteiam a BNCC, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), sobretudo no que diz respeito à própria concepção de criança⁹ e aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas – interações e brincadeira.

⁹ Na BNCC: “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009): “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Por outro lado, ao buscarmos entender a concepção de formação continuada, encontramos apenas dois tópicos dentre os objetivos da instituição que tratam especificamente da importância dada ao assunto, sendo eles:

Manter uma equipe de profissionais capacitados e autorizados a trabalhar com alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º. a 5º. ano e Ensino Fundamental de 6º. a 9º. ano, compreendendo suas necessidades e facilitando o caminho frente ao conhecimento e formação do/s indivíduo/s.

Manter os cursos e os investimentos na capacitação de professores e colaboradores. (Plano Escolar, 2024)

Mais à frente no documento, encontramos ainda um capítulo intitulado “Proposta de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento da equipe escolar”, no qual são descritos os momentos formativos que devem fazer parte da formação continuada do professor da instituição. Estes são:

- Encontros Pedagógicos e demais momentos para estudo das diferentes áreas da pedagogia e de assuntos relacionados à prática de ensino e leitura, além de discussão de pesquisas científicas na área da educação.
- Participação em cursos, palestras, orientações técnicas, seminários e congressos na área da educação.
- Reuniões Pedagógicas quinzenais com a Coordenação e o grupo docente para discussão de planejamento e replanejamento.
- Reuniões no início de cada ano ou quando se fizer necessário, com especialistas nas áreas de Educação e Linguagem, para contemplar o segmento de escola brasileira com currículo internacional, na língua portuguesa e na língua inglesa, além de fazer a junção das duas áreas fundamentais para o bom funcionamento da [nome da escola] na educação bilíngue. (Plano Escolar, 2024)

Com base nos dados postos acima, podemos observar que existe uma preocupação em relação à formação continuada, principalmente no que diz respeito a manter o grupo de professores atualizado a respeito de pesquisas e práticas baseadas em evidência na área da educação, para garantirem um bom funcionamento da escola. Na análise de dados, estabeleceremos uma comparação entre o que o Plano Escolar traz como formação continuada e o que de fato acontece, com base no relato feito pela coordenadora pedagógica, assim como nas falas dos professores presentes na roda de conversa que foi conduzida para produzir dados para a presente pesquisa.

Por fim, o Plano Escolar traz um capítulo que trata brevemente das funções da Coordenação Escolar, entre as quais encontramos “organizar o trabalho da equipe

docente de forma cooperativa”, “orientar e fornecer suporte teórico em reuniões pedagógicas”, entre outras especificações que colocam como principal função do coordenador pedagógico a supervisão e apoio ao trabalho dos professores. Tal aspecto também será analisado com base no relato da coordenadora pedagógica e dos professores.

Dentre as escolas da rede, a escola participante da pesquisa é a maior atualmente, com área construída de mais de 7,6 mil m², atendendo, no período em que a pesquisa foi realizada, aproximadamente 350 alunos, com cerca de 70 professores, sendo, na Educação Infantil 27 professores para cerca de 130 alunos.

No mesmo período, a gestão da escola contava com uma diretora pedagógica, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica e uma assistente de coordenação na Educação Infantil, duas coordenadoras pedagógicas no Ensino Fundamental I e uma coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental II. Por ser uma escola própria, como explicado anteriormente, a gestão também conta com uma diretora geral, responsável por supervisionar o trabalho de todas as escolas próprias, estando presente na unidade em questão uma a duas vezes por semana e mantendo contato, principalmente, com a diretora pedagógica.

2.2 Procedimento de produção de dados para a pesquisa

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa – identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos – e meu posicionamento como coordenadora e pesquisadora, ao entrar em contato com os professores, contamos com a participação de uma pesquisadora externa, também mestrandona Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores. Tal participação garantiu o anonimato, o sigilo e a privacidade dos participantes durante toda a pesquisa.

A escolha dos procedimentos metodológicos que foram utilizados no estudo teve como base os seguintes indicadores:

- 1. Depoimento da Coordenação e Análise de Documentos:** como fonte primária, contamos com o depoimento da coordenação pedagógica. Tal indicador foi crucial para entender o contexto e as condições em que os momentos formativos acontecem, como também como é feito o

planejamento e os registros das reuniões. Além disso, foi realizada uma análise de documentos institucionais da escola, sendo esta uma fonte secundária que abrangeu aspectos como remuneração, carga horária e frequência das reuniões. Tais aspectos nos ajudaram a compreender como esses momentos são estruturados e quais prioridades são estabelecidas.

2. **Depoimentos dos Professores:** considerados como fontes primárias, foram produzidos, através de uma roda de conversa, para compreender suas percepções e experiências relacionadas aos momentos formativos vivenciados, tanto na escola em questão quanto em suas carreiras profissionais em geral. Esse processo visou a identificar as compreensões dos professores sobre seus papéis nos momentos formativos, além das estratégias e modalidades de formação que valorizam.
3. **Registro dos Momentos Formativos:** como fontes secundárias, utilizamos os registros de dois momentos formativos coletivos feitos pela coordenadora pedagógica na medida de possíveis contrapontos com as afirmações feitas, tanto na roda de conversa quanto no relato da própria coordenadora.

Assim, a produção de dados foi realizada por meio de duas estratégias principais:

1. **Roda de Conversa com Professores:** foi conduzida uma roda de conversa com os professores para obter suas narrativas sobre momentos formativos significativos em suas carreiras. Esse diálogo permitiu identificar a concepção de formação dos professores, bem como as estratégias e modalidades que consideram mais relevantes.

O primeiro passo foi realizar o convite ao grupo de professores durante uma das reuniões pedagógicas do grupo, explicando brevemente o projeto e como funcionaria a roda de conversa.

Em seguida, enviamos um formulário de inscrição através do qual o professor não somente se inscreveu como participante, mas registrou seus dados (nome, idade, formação, tempo de profissão, tempo de serviço na escola e faixa etária na qual leciona). A pesquisadora externa foi a única a ter acesso a tais dados, de tal forma que eu - coordenadora pedagógica e pesquisadora - não soubesse

quem foram os profissionais que se inscreveram, visando o conforto deles para compartilharem suas perspectivas sem receio de serem julgados por sua coordenadora pedagógica.

A seguir, foi realizada a roda de conversa, novamente sem qualquer participação ou intervenção da pesquisadora. Por fim, a pesquisadora externa realizou a transcrição da roda de conversa, adicionando nomes fictícios escolhidos pelos participantes, para que fosse realizada a análise dos dados de maneira fidedigna.

Vale destacar que, durante a conversa, a pesquisadora externa não teve tempo para pedir que as professoras escrevessem e explicassem suas metáforas (conforme descrito no roteiro). Foi pedido, então, que elas entregassem posteriormente. No entanto, por não termos um momento para que elas explicassem as metáforas, decidimos por não as utilizar na análise de dados.

2. Reflexões da Coordenadora Pedagógica: o relato escrito feito pela coordenadora pedagógica teve como objetivo buscar entender como sua rotina é organizada, qual a prioridade dada ao planejamento da formação de professores e como a participação dos professores é incentivada e monitorada nos momentos formativos.

Visto que a coordenadora em questão é a própria autora do presente trabalho, o relato escrito foi construído pela mesma a partir de questões que seriam utilizadas em uma entrevista com outra coordenadora pedagógica, caso a pesquisa fosse realizada em um contexto diferente. Após redigir esse relato, a pesquisadora deixou de lado tal texto por alguns dias, posteriormente voltando ao mesmo para uma autoanálise, que buscou levantar os aspectos destacados no início deste tópico.

Tais procedimentos metodológicos e a produção de dados proporcionaram uma visão detalhada das práticas formativas na escola, das percepções dos envolvidos e das estratégias utilizadas para a formação continuada dos educadores.

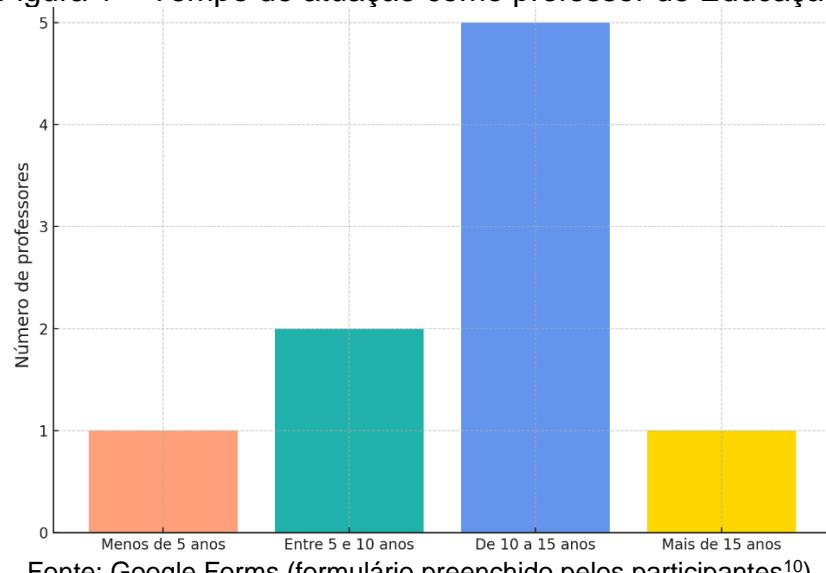
As participantes da pesquisa incluíram dez professoras de Educação Infantil e a coordenadora pedagógica desse mesmo grupo de professores, todos membros da unidade escolar descrita acima.

Sendo a coordenadora também a autora desta dissertação, a descrição de seu perfil e carreira profissional pode ser encontrada na Introdução.

Como revelado acima, todas as participantes da pesquisa foram mulheres, com idades entre 26 e 40 anos, com mais de dez anos de experiência como professoras. Duas delas atuam há 11 e 15 anos, enquanto as demais têm entre 16 e 24 anos de trajetória profissional. Vale destacar que o tempo mencionado faz referência à experiência geral na profissão – professoras de idiomas, particulares, ou em escola regular –, não necessariamente ao período em que a exercem como pedagogas formadas, como será explorado em seus relatos durante a roda de conversa.

Já o tempo de docência na Educação Infantil varia de dois a quinze anos, conforme gráfico abaixo:

Figura 1 – Tempo de atuação como professor de Educação Infantil



Fonte: Google Forms (formulário preenchido pelos participantes¹⁰).

Em relação ao tempo trabalhando na unidade escolar participante, duas professoras estão desde que a unidade foi inaugurada (há três anos), três estão há dois anos, e quatro há um ano. Dentre as últimas quatro mencionadas, uma, apesar de estar na unidade em questão há apenas um ano, trabalha na instituição há cinco anos, tendo vindo de outra unidade da rede.

Sobre a formação acadêmica, foi considerada no formulário apenas a graduação. Assim sendo, sete possuem uma primeira formação em áreas como Educação Física, Publicidade, Letras, Direito, Produção Audiovisual e Moda, sendo

¹⁰ Apenas nove participantes preencheram o formulário que traz as informações de formação, idade, tempo na docência, tempo na Educação Infantil, tempo na instituição e faixa etária que leciona.

Pedagogia a segunda graduação. Apenas duas participantes têm Pedagogia como sua primeira graduação.

Em relação às faixas etárias atendidas, contamos com a participação de professoras de todas as séries da Educação Infantil. Entre elas, três atuam no Maternal I (crianças de um a três anos), uma no Maternal II (crianças de três a quatro anos), uma no Pré – Nível I (crianças de quatro a cinco anos), três no Pré – Nível II (crianças de cinco a seis anos) e uma professora especialista que leciona para todas as idades.

Na análise de dados, como mencionado acima, as professoras serão apresentadas de acordo com os nomes fictícios escolhidos na roda de conversa.

2.3 Procedimento de análise de dados da pesquisa

Para a análise dos dados produzidos em ambos os momentos, assim como para a análise dos documentos da escola e dos registros de momentos formativos, foi utilizada a análise de prosa, termo proposto por André (1983) para definir

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (p. 67)

Segundo a autora, a análise de prosa lança mão da estratégia de levantamento de tópicos e temas a partir da análise dos dados, levando em consideração o contexto da investigação, abstendo-se de categorias pré-definidas. Assim, serão identificados tópicos e temas que poderão ser questionados e revistos durante o processo de análise, “tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”, como sugerido por André (1983, p. 67).

O primeiro passo, portanto, é entender, dentro da análise de prosa, como se dá a construção do sistema de categorias. André (1983), com base em Guba e Lincoln (1981), sugere que as categorias sejam criadas ao analisar os dados e encontrar aspectos que sejam recorrentes.

Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias. (André, 1983, p. 68)

Parte do processo de criação do sistema de categorias é, ao analisar os dados, “identificar tópicos, temas e padrões relevantes” (André, 1983, p. 68). É essencial, portanto, que, primeiramente, se compreenda a diferença entre tópicos e temas. Para nossa análise, usaremos a distinção estabelecida por Mills (1959) conforme apresentado por André (1983). Logo, consideraremos tópico como um assunto, e tema como uma ideia.

Contudo, ao entender as limitações existentes dentro da análise de prosa e a falta de clareza a respeito da relação entre tópicos e temas conforme também colocado por André (1983), nos apoiaremos em Sigalla (2018) para estabelecer tal relação, entendendo que os temas são desdobramentos dos tópicos. Em outras palavras, um assunto será constituído de diversas ideias.

Tendo definido o que são categorias, tópicos (assuntos) e temas (ideias), e tomando como base os passos tomados por Sigalla (2018), seguiremos as seguintes etapas para a nossa análise de dados, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Passos para a análise de dados

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
<u>Análise da roda de conversa:</u> Ler a transcrição da roda de conversa, buscando identificar nas falas das participantes aspectos recorrentes. Para tanto, analisaremos pergunta por pergunta, realçando os pontos relevantes na própria transcrição.	<u>Análise da roda de conversa:</u> Identificar ainda na pergunta, o assunto tratado, em seguida identificando as ideias presentes nas falas das participantes, que constituem cada assunto, classificando-as em uma tabela (colocando no topo a ideia, e abaixo, as falas relacionadas ao mesmo).	<u>Análise do relato da coordenadora pedagógica:</u> Ler o relato, buscando identificar aspectos recorrentes, comparando-os com os já identificados nas falas das professoras.	<u>Análise do relato da coordenadora pedagógica:</u> Identificar dentre os pontos relevantes, os assuntos presentes nas perguntas que guiaram o relato da CP, mais uma vez comparando-os com os já identificados na roda de conversa.
Etapa 5	Etapa 6	Etapa 7	Etapa 8
<u>Análise do relato da coordenadora pedagógica:</u> Identificar as ideias que constituem cada assunto, realçando-as em negrito, mais uma vez comparando-as com as já identificadas nas falas das professoras.	<u>Análise da roda de conversa:</u> Identificar as categorias formadas pelos assuntos e suas ideias e elaborar um “quadro de categorização” (Sigalla, 2018).	<u>Análise do relato da coordenadora pedagógica:</u> Adicionar o que foi identificado no relato da coordenadora ao quadro de categorização, utilizando as categorias já existentes, ou criando novas caso necessário.	Apresentação e discussão dos dados na dissertação.

Fonte: autoria própria, com referência à pesquisa de doutorado realizada por Sigalla (2018).

Para maior esclarecimento de cada etapa seguida, encontram-se no Apêndice C capturas de tela do material utilizado pela pesquisadora.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, as categorias nas quais foram agregados os assuntos com suas respectivas ideias, tendo como critério os pontos recorrentes e relevantes, assim como as relações estabelecidas entre as falas das professoras e o relato da coordenadora pedagógica. Em seguida, prosseguiremos para a análise dos assuntos e ideias que constituem cada categoria.

Como descrito acima, após identificar os assuntos e ideias presentes na roda de conversa e no relato da coordenadora, demos início à identificação das categorias, partindo, primeiramente, das falas das professoras. Após tal etapa, tentamos estabelecer conexões entre as categorias já criadas e os assuntos e ideias presentes no relato da coordenadora pedagógica. Ao realizar tal trabalho, identificamos três categorias gerais, e uma específica relacionada apenas à coordenadora pedagógica, conforme apresentadas a seguir:

Quadro 3 – Categorias criadas a partir da análise de dados

PROFESSORAS	COORDENADORA PEDAGÓGICA
(1) Influências internas (pessoais) e externas na formação profissional docente; (3) Compreensão sobre momentos formativos; (4) Avaliação dos momentos formativos;	(2) Influências externas na formação profissional docente; (3) Compreensão sobre momentos formativos; (4) Avaliação dos momentos formativos; (5) Planejamento dos momentos formativos.

Fonte: autoria própria.

Antes de seguirmos a análise de cada categoria, vale destacarmos dois aspectos essenciais a respeito das categorias, que podem já ser observados no quadro acima.

O primeiro diz respeito à diferença no quadro entre as categorias “influências internas (pessoais) e externas na formação profissional docente” e “influências externas na formação profissional docente”. Tal diferença surgiu, principalmente, do fato de, no relato da coordenadora pedagógica, não estarem presentes falas relacionadas às influências internas. Como veremos, a partir da análise dos dados, as influências exercidas sobre a coordenadora pedagógica em seu papel como formadora são externas, do seu ponto de vista. Por essa razão, não há menção às influências internas na categoria da coordenação pedagógica.

O segundo ponto a ser ressaltado refere-se à categoria “planejamento dos momentos formativos”. Como já destacado, tal categoria é exclusiva da coordenadora

pedagógica, indicativo este que será analisado e aprofundado, a partir da análise das ideias que constituem tal categoria.

Reiteramos que, todos os nomes das professoras participantes são fictícios, tendo sido escolhidos por elas mesmas. Suas falas serão destacadas “com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem as aspas ao decorrer da análise”, conforme determinado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ainda que contenham três linhas ou menos. Também como forma de destaque, deixaremos em negrito nas falas o que nos chamou atenção e nos levou a escolher tal fala como dado importante para a análise da categoria.

Além disso, decidimos fazer pequenas alterações da linguagem oral para a escrita, sem alterar o conteúdo da fala do participante, apenas com o intuito de manter a fluidez da leitura. Sendo assim, desconsideramos alguns vícios de linguagem (“né”, “assim”, “e aí”, “então”, “tipo”, etc.), e substituímos as palavras reduzidas (“pra”, “numa”, “tava”, “tá”, “tô”, etc.) pelas convencionais da linguagem escrita (para, em uma, estava, está, estou, etc.). Informamos ainda, que, por tratar-se de um contexto internacional bilíngue, algumas palavras na língua inglesa foram utilizadas pelas professoras e serão assim mantidas, acompanhadas de sua tradução para melhor compreensão por parte do leitor.

Em seguida, apresentaremos, portanto, os tópicos e temas que constituem cada categoria, assim como as falas reais das participantes, estabelecendo relação com os autores que fundamentam nossa pesquisa. Tendo em vista que as falas, em sua maioria, misturavam os temas, optamos por não fazer a divisão por temas dentro cada tópico. Sendo assim, os temas serão apresentados ao início de cada tópico, mas a análise será feita através de um texto corrido, de tal forma que haja fluidez entre os temas e, ainda assim, seja respeitada a triangulação da análise – apresentação das falas e nossa interpretação relacionada aos autores que embasam nossa pesquisa.

3.1 Influências internas (pessoais) e externas na formação profissional docente

Eu entrei na sala de aula e falei: “Nossa, acho que é isso que eu quero para a minha vida!” (Alicia)

As três perguntas que deram início à roda de conversa e constituem esta categoria foram:

1. O que levou vocês a se tornarem professores?
2. Como vocês chegaram na Educação Infantil? Contem um pouco de suas carreiras.
3. Contem um pouco sobre pessoas que marcaram sua trajetória na educação.

Tais perguntas foram pensadas de tal forma que a pesquisadora convidada e as participantes se conhecessem um pouco melhor e começassem a se sentir mais confortáveis para participarem da roda. Contudo, o objetivo principal, como sustentado por autores como Canário (1998), Bauman (2005), Placco (2010) e Nóvoa (2023), foi de, primeiramente, enxergar as participantes como pessoas que carregam uma história, experiências de vida e de profissão que marcam sua trajetória, e que estão em constante transformação.

Sendo assim, esta categoria se organizou em três tópicos (assuntos): (1) motivação para a docência; (2) motivação para a docência na Educação Infantil; (3) professores inspiradores e seu papel na formação do professor.

Partindo desses assuntos, identificamos temas (ideias) que nos ajudaram a compreender como as influências internas e externas exerceiram papel fundamental nas decisões de vida que levaram as professoras à docência. Os dados, no entanto, apontaram para uma sobreposição das influências externas às influências internas, ou vice-versa, em determinados momentos, mas, sobretudo, comprovam a teoria de Dubar (2005) sobre a interação entre ambas na constituição da identidade do sujeito, conforme veremos a seguir.

Iniciaremos nossa análise pelos tópicos “motivação para a docência” e “motivação para a docência na Educação Infantil”. Por tratar-se de tópicos que muito se aproximam, até mesmo tendo temas em comuns, apresentaremos as falas das professoras e em seguida realizaremos uma análise que englobará ambos os tópicos.

3.1.1 Motivação para a docência

Um primeiro momento em que pudemos observar a sobreposição de influências internas às influências externas foi quando algumas professoras relataram não deixar com que as influências familiares determinassem sua decisão de serem ou não professoras. Deise, Sofia e Maria, mesmo com a família toda de pedagogos, relatam que não queriam “de jeito nenhum” serem professoras:

É um pouco engraçado, porque eu, no começo, não queria de jeito nenhum! E a minha família todinha é pedagoga. Todos falavam: “Não, porque você tem jeito!” Eu falava: “Não, não quero, não quero, não quero!” (Deise)

A família da minha mãe, acho que todo mundo. [...] Minha avó era professora, todo mundo professora. Mas eu, era aquilo: “Eu não quero ser professora. Não quero, não quero, não quero. Fiz outra faculdade. (Sofia)

Eu venho também de uma família de professores. Minha mãe é professora, todas as minhas tias, professoras. E eu recusei ser professora na hora de escolher a minha carreira. (Maria)

A coordenadora pedagógica, apesar de não ter compartilhado em seu relato sobre o que a levou a ser professora, por ser também a pesquisadora responsável por este trabalho, relata no capítulo de introdução uma história muito semelhante, também revelando uma sobreposição de influências internas às externas, mas com um desfecho diferente:

Ao chegar o momento de decidir por uma carreira, questionava-me muito se gostar e levar jeito com crianças seriam motivos bons o suficiente para ingressar em um curso de Pedagogia. Além disso, quantas vezes não fui confrontada com comentários como: “Você quer ser professora? Tem certeza?” ou “Professor recebe mal e é pouco valorizado”.

No entanto, de acordo com as ideias de Dubar (2005), conforme anteriormente destacado, a partir de Placco e Souza (2012), a constituição identitária acontece a partir da interação entre o processo biográfico (história, memórias, experiências, afetos etc.) – que são influências internas – e o processo relacional, ou seja, “que envolve as relações com o meio físico e social, sobretudo em relação ao que este meio atribui como características ao profissional” (p. 10) – que são influências externas, como destacado acima. Sendo assim, observamos, a partir do momento em que as professoras recordam de seu processo biográfico e compartilham suas memórias e experiências que as levaram a ser professoras, como as influências internas e externas passam a interagir e se caracterizar como “tensão permanente” (Placco e Souza, 2012, p. 10), interferindo em suas decisões a respeito de suas carreiras profissionais.

Portanto, ao analisar os dados, encontramos cinco ideias que compõem o assunto “motivação para a docência”, sendo três delas mencionadas pela maioria das participantes, enquanto duas fazem parte das falas de apenas duas professoras.

Assim como a coordenadora, quatro professoras (Elis, Eloise, Alicia e Sofia) trazem em suas respostas que sempre gostaram de criança ou brincaram de

professora, trazendo estes como motivos que as levaram a se tornarem professoras. Apesar de não explicitarem, como a coordenadora, que se questionaram se esse seria um motivo bom o suficiente, elas revelam tal pensamento ao relatarem que não escolheram a pedagogia como primeira formação – com exceção de Eloise, que não deixa claro se sua primeira escolha foi ser professora, pois ela somente compartilhou que sempre gostou muito de crianças e sempre brincou muito de professora. Alicia, por exemplo, diz que sua primeira escolha foi ser fotógrafa de crianças, mas, a convite da escola na qual estudava, se tornou professora de inglês, e assim, descobriu-se professora:

Eu sempre gostei muito de criança. [...] Coloquei na cabeça que eu queria ser fotógrafa de criança. Aí, fui convidada para ser professora de inglês na escola que eu estudava. Eu entrei na sala de aula e falei: “Nossa, acho que é isso que eu quero para a minha vida.” E foi isso, eu continuei. (Alicia)

Elis, por sua vez, compartilha uma certa dúvida ao dizer que “acha” que escolheu a pedagogia por gostar de brincar de professora, mas que “acabou acontecendo por acaso”:

Escolhi a pedagogia porque eu acho que sempre gostei de brincar de professora, mas acabou acontecendo por acaso, a princípio com aulas particulares, e depois eu acabei escolhendo a pedagogia porque eu tinha interesse em relação ao bilinguismo. (Elis)

Já Sofia, como destacado anteriormente, não seguiu o mesmo caminho que as professoras de sua família e escolheu a faculdade de Educação Física como primeira formação, mas por gostar muito da “parte da infância”, da “idade de ouro dos 0 a 7 anos”, foi trabalhar com recreação:

Fiz Educação Física, mas trabalhava com recreação. Trabalhei muito tempo com recreação. Eu gostava da infância. A parte da infância muito me encanta. A idade de ouro, dos 0 aos 7 anos, é a idade que me encanta. Então, eu sabia que sempre quis trabalhar com essa faixa etária. [...] Na época da faculdade, eu trabalhava no escritório. [...] Sem querer, meu professor falou: “Você fala inglês. Tem uma amiga minha que é diretora de uma escola e está precisando de ajuda.” [...] E eu fiquei. Fiz pedagogia. (Sofia)

Assim como Sofia, Elis e Alicia, outras seis participantes, resultando em nove de dez participantes, revelaram que não tiveram como primeira escolha serem professoras. Ana, Clara e Deise, por exemplo, revelam, assim como Sofia, Elis e Alicia, que foi “por acaso” que começaram a dar aulas, e só então decidiram por se profissionalizar, iniciando a faculdade de Pedagogia:

*E depois a vida meio que foi levando também. Eu dava **aula de idioma** só, e **depois me interessei por ser pedagoga** e fui fazer pedagogia. (Ana)*

*Comecei a dar **aula em escolas de idiomas** também, e acabei fazendo uma **outra faculdade primeiro**. Depois, eu falei: “Ah, **vou me especializar**.” Morei fora, **fiz pedagogia**, tudo. (Clara)*

*Eu **comecei a fazer Letras** e **comecei a trabalhar na escola**. Aí, eu parei e falei: “Nossa, mãe, como é que eu estou gostando?” [...] **Depois, passei a fazer pedagogia**. (Deise)*

Ana, por outro lado, apesar de compartilhar só ter se interessado pela pedagogia depois de já estar dando aulas, começa o seu relato contando que sempre admirou muito seus professores, e que isso foi guiando o seu caminho em direção à sala de aula.

*Quando você me pergunta isso, **eu lembro das professoras, dos professores que eu admirava** quando eu era criança e **de me espelhar neles**. Acho que isso que foi me levando. [...] Eu achava bonito aquela pessoa, sabendo tudo aquilo e passando. Eu acho que **era essa admiração no começo**. (Ana)*

Durante a conversa, além de mencionarem os motivos que as levaram a se tornarem professoras, três participantes destacaram que consideram os motivos que as levaram a permanecer na profissão e a se profissionalizarem mais profundamente, e ressaltaram, como o principal, poder fazer parte do desenvolvimento da criança e contribuir para uma mudança na sociedade através da educação.

*Acho que **o que faz a gente permanecer é algo muito mais profundo**. [...] É um sentimento de que dá para a gente **colaborar com um mundo melhor**. É verdade que **a gente pode fazer uma diferença e contribuir** para que as coisas sejam melhores amanhã do que são hoje. (Elis)*

*A própria **formação do ser humano, fazer parte desse processo**, fazer experiências. (Eloise)*

*Isso de **ver a criança se desenvolver**, isso me deixava muito feliz, acho prazeroso. (Ana)*

Já Olivia, Clarice e Maria revelam que, além de terem começado a dar aula antes de se tornarem pedagogas, tiveram como fator determinante para tal escolha o nascimento de seus filhos:

*Eu **comecei a dar aula**, [...] e não queria parar de dar aula para só advogar. [...] Até que, **com a chegada do meu primeiro filho, eu decidi largar a advocacia**. E me estabeleci dentro da pedagogia e escola mesmo. (Olivia)*

Dei aula por muitos anos em escola de idiomas. [...] E aí tive uma transição de carreira. [...] Tive filha e as coisas foram para um outro lado. Eu acho que fui meio que levada para ter uma estabilidade. (Clarice)

Eu sempre dei aula [...], sempre gostei muito dos adolescentes e adultos. Cheguei a dar aula para criança, mas não era a minha paixão. Quando eu tive meu filho, eu fui buscar para ele o melhor, entender de desenvolvimento, aí foi que eu me apaixonei pela primeira infância. [...] Quando ele completou dois aninhos, que eu fui buscar a minha formação em pedagogia. (Maria)

3.1.2 Motivação para a docência na Educação Infantil

A fala de Maria nos leva, portanto, ao assunto que trata sobre a motivação para a docência na Educação Infantil, apresentando, mais uma vez, o “acaso” como principal fator. As participantes relatam como suas experiências com diferentes faixas etárias as levaram a se encontrarem na Educação Infantil, sem motivos claros do porquê. Clara, Eloise, Ana e Olivia, por exemplo, revelam terem ido “parar” na educação infantil por uma questão de oportunidade, e não uma escolha proposital e fundamentada por motivações mais profundas:

Eu saí da escola de idioma e fui para uma outra escola. Eu tinha desde pequenos até adultos, o que foi bom, porque eu consegui enxergar qual faixa etária que eu gostava. [...] E aí quando eu fui para a minha primeira escola regular, eu comecei com o berçário. [...] Eu lembro que tinha uma professora que eu tive que substituir muito na educação infantil [...], e aí eu acabei ficando. (Clara)

Ano passado eu comecei a dar aula para bem pequenininhos, e para mim foi uma experiência muito boa. Me apaixonei. (Eloise)

Em escola de idiomas, eu dava aula para crianças de 13 anos e senhores de 70 anos. [...] Depois, eu saí do colégio e tive a oportunidade de entrar em uma escola, sendo contraturno do bilíngue com os pequenos. Eles tinham quatro e cinco anos, e eu me apaixonei. (Ana)

Depois de muitos anos, eu fui parar na educação infantil, e eu me encontrei. (Olivia)

Além de não terem trazido à roda de conversa explicações claras sobre as motivações para a docência na Educação Infantil, algumas das participantes concentraram suas falas em dizer quais as suas preferências em relação às faixas etárias em que ensinam ou já ensinaram.

Olivia, por exemplo, traz, em suas falas, motivos mais claros pelos quais não gosta de trabalhar com as outras faixas etárias, do que as motivações que a levaram para a docência na Educação Infantil, deixando implícito em sua fala que escolheu

permanecer no segmento por achar que os menores são mais fáceis de agradar e cuidar:

*Eu só não dei aula para a terceira idade. De resto, eu peguei tudo. [...] **Dos oito aos doze, sexto ano, é muito difícil de agradar.** Brincadeira é muito infantil, rolar no chão não agrada, aí você puxa um pouco mais e eles já não aguentam, não tem maturidade, então **eu acho uma fase muito difícil.** Eu me encontrei mesmo na educação infantil. (Olivia)*

Semelhantemente, Elis, relata gostar dos “pequenininhos”, sendo essa a sua motivação, mas não deixa claro o porquê. Além disso, ela compartilha que gosta também dos maiores, até doze anos, levando-nos a entender, portanto, que ela escolheria tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental I como campo de atuação:

*Os pequenininhos eu gosto. Mas eu não gosto só dos menorzinhos. **Eu gosto desde os dois até uns doze anos. Mas passou disso, já não.** (Elis)*

Somente uma participante, Alicia, revela ter decidido trabalhar no segmento por se interessar pela faixa etária através dos estudos:

***Estudando, eu percebi que eu gostava mais dos pequenos,** e comecei a fazer estágio, a trabalhar. (Alicia)*

Os dados apresentados acima exemplificam o que observamos a respeito do papel que as influências externas e internas exercem nas decisões de vida que levaram as professoras à docência.

Segundo Dubar (2005), a identidade do sujeito é constituída a partir da permanente articulação entre dois processos: atos de atribuição (identidade para o outro) e atos de pertença (identidade para si). A identidade para si refere-se a como o sujeito se narra e se sente pertencente à instituição. Esta identificação do indivíduo com quem ele quer ser também diz respeito às expectativas e atribuições colocadas a ele. Sendo assim, a identidade para o outro também constitui uma parte importante do processo de formação docente, visto que a maneira pela qual o sujeito é narrado pelos outros integra suas formas identitárias e, portanto, define quem ele é.

Essa relação dialética e paradoxal entre atribuição e pertença fica muito clara nas falas das professoras ao observarmos que, de dez participantes, nove deixaram claro que não tiveram como primeira escolha serem professoras. Todas tiveram outros motivos ou circunstâncias que as levaram a dar aulas e, só então, decidem de fato investir em uma formação profissional docente, iniciando a graduação em

Pedagogia. Como vimos, três das participantes, inclusive, viviam de perto a realidade de ser professor a partir das experiências vividas por seus familiares, e relatam que não queriam, “de jeito nenhum”, essa mesma realidade. Tais relatos, revelam, portanto, como a desvalorização da profissão docente tem grande impacto na constituição identitária das participantes, ao inicialmente recusarem a identificação, que elas próprias, e até mesmos outras pessoas, atribuíram a elas, somente decidindo de fato identificarem-se como professoras ao, “por acaso”, “acabarem” dentro de uma sala de aula.

De fato, a influência da desvalorização dos professores como profissionais e “como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional” (Nóvoa, 2023, p. 61) é algo que podemos observar logo no formulário que foi preenchido para a inscrição na roda de conversa. Neste, a primeira pergunta feita relaciona-se à formação acadêmica – “Qual sua formação? Se houver mais que uma, por favor, sinalize qual foi a primeira, a segunda, e assim por diante” -, seguida pela pergunta: “Há quanto tempo você exerce a profissão de professor?” Nota-se que a segunda pergunta não faz menção à formação em pedagogia, apesar da primeira pergunta ter sido sobre formação acadêmica e a segunda deixar claro a ligação entre “profissão” e “professor”. No entanto, o que notamos nas respostas, ainda mais quando analisadas com os primeiros relatos da roda de conversa, é que as respostas foram dadas considerando não o tempo que elas têm como pedagogas e profissionais da educação de fato, mas sim de experiência dando aula, seja de idiomas, particular, ou qualquer outra modalidade que não em escola regular.

Isso revela, justamente, o que discutimos anteriormente a partir de Nóvoa (2023), a respeito da problemática envolvendo a formação docente e como esta continua a ser influenciada por uma visão tradicionalista, sustentada “no princípio de que os professores se formam ‘na prática’ ou ‘no chão da escola’” (p. 62). Isso foi observado, inclusive, na fala de uma das participantes ao relatar que, depois de começar a dar aula, fez o curso de pedagogia em um ano, apenas para ter o diploma:

Eu fiz pedagogia em um ano, para ter o diploma, porque não acho que a faculdade te prepara. O que você aprende, depende de quem te orienta na sala. É a head teacher (professora titular) que te ensinou, a coordenação que te orientou. É isso. Foi isso que foi me formando. (Sofia)

Fica evidente, portanto, como também destacado por Nóvoa (2023), a necessidade de “mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores” (p. 61) Para isso, é essencial que escola, acadêmicos e universidades trabalhem juntos, visando uma formação de professores de qualidade que seja verdadeiramente a chave para a “valorização, qualificação e reforço da profissão docente” (Nóvoa, 2023, p. 62).

Essa necessidade fica visível, ainda, quando levantamos o assunto “motivação para a docência na Educação Infantil” e, mais uma vez, constatamos que a maioria das participantes chegam à modalidade por um acaso. Com exceção de Alicia, que decidiu trabalhar no segmento por se interessar pela faixa etária através dos estudos, as demais relatam terem experiência com diferentes faixas etárias e se encontrarem na Educação Infantil por oportunidades ocasionais de conhecer a modalidade, durante os anos de docência.

Tal dado revela não só a desvalorização do professor como profissional, mas ainda mais, a desvalorização do professor de Educação Infantil como um profissional detentor e produtor de um conhecimento específico. Através das falas, percebemos o simples “se apaixonar” como motivo o suficiente para se dedicar à infância, sem qualquer destaque para a necessidade de estudo e profissionalização para isso.

Portanto, como temos defendido até aqui, é responsabilidade do coordenador pedagógico trabalhar, nas formações com seu grupo de professores, a história da Educação Infantil, assim como fornecer embasamento teórico a respeito do desenvolvimento infantil, reconhecendo a relevância de seu contexto e fundamentando as intervenções e ações pedagógicas dos professores, auxiliando os mesmos a superarem a visão tradicionalista da formação docente como meramente instrumental.

3.1.3 Professores inspiradores e seu papel na formação do professor

Ainda dentro da análise da categoria “influências internas (pessoais) e externas na formação profissional docente” e refletindo sobre a permanente articulação entre atos de atribuição e pertença (Dubar, 2005), observamos, em alguns dos relatos, o tópico “professores inspiradores e seu papel na formação do professor”. Identificamos, nas falas, três temas (ideias) principais: familiares que também são professores, professores da época da escola e professores parceiros de trabalho.

Das oito participantes que compartilharam suas respostas, três, além de destacarem professores inspiradores, relatam também sobre professores que as marcaram negativamente.

Clara, por exemplo, inicia seu relato mencionando sua mãe, que também é professora, como uma inspiração, e em seguida dá uma descrição minuciosa de uma professora que a marcou negativamente:

*Eu tive uma professora no colégio. Eu estava na sétima série. [...] Ela se chamava Miss Daisy¹¹. **Ela era alta, cabelo curto, tinha uma unha rosa deste tamanho, enorme. E eu lembro de dois momentos.** [...] Ela ia fazer uma chamada oral dos verbos irregulares, e eu era sempre uma das...do começo da chamada. Ela ia fazer uma chamada oral dos verbos irregulares, [...] tinham 150 verbos e ela ia chamar três verbos para cada aluno. Eu tinha que decorar e ela chamava na mesa dela. **Isso me marcou muito, talvez não tão positivamente, mas me marcou.** [...] E ela sempre pedia para a gente criar diálogos, e naquela época eu não gostava de inglês, não falava nada. **Para mim era um sofrimento.** Então ela me marcou, acho que negativamente. (Clara)*

Sofia, assim como Clara, começa destacando uma influência positiva e, em seguida, compartilha uma experiência negativa, ressaltando como essa professora se tornou para ela um exemplo claro do que ela não pode ser:

*Teve uma professora que foi minha head teacher (professora titular). **Ela me formou** como professora de Educação Infantil. [...] **Ela foi me guiando** de uma forma muito clara também. [...] **Ela virou coordenadora no ano seguinte e continuou com essa formação.** E aí, veio uma professora [...] e eu ia todo dia na sala da coordenadora: "Eu vou embora. Eu não aguento mais ficar aqui. Essa mulher vai me deixar louca." [...] **Ela serviu como exemplo do que não ser.** [...] **Além do que que quero ser como professora para uma criança, elas duas me ensinaram o que eu quero ser para a minha assistente.** [...] **O que eu quero ser e o que eu não posso ser.** (Sofia)*

Alicia, que também já havia compartilhado uma experiência positiva, ao escutar o relato da Sofia, relata também ter uma professora que a ensinou o que não ser:

*No primeiro ano da educação bilíngue, eu trabalhava de manhã e de tarde. De manhã, era incrível, e de tarde, eu ia ao banheiro chorar. [...] **Ali foi um marco para mim, do que eu quero ser, e do que eu não quero ser, inclusive para a minha assistente.** (Alicia)*

Por outro lado, todas as participantes relatam sobre professores que as marcaram positivamente. Clara, Alicia, Eloise e Maria, por exemplo, destacam professores que as inspiram por seu cuidado e olhar atento:

¹¹ Nome fictício.

*E quando eu comecei a gostar de inglês, [...] eu tive uma professora no meu penúltimo ano, [...] e cada final de aula, ela passava uma música. E eu sempre falava: "Ah, põe Bon Jovi." E ela começou. **Umas três vezes seguidas ela pôs Bon Jovi. Então isso me marcou, acho que positivamente, porque eu falei: "Ela sabe que eu gosto do Bon Jovi!"** (Clara)*

*Eu tive dois professores na época da escola. Eu estudei em escola pública a minha vida inteira. [...] A maioria das pessoas trabalhavam e estudavam de noite. **Era uma situação complicada.** E esse professor, [...] era de Biologia. Eu nem gosto de Biologia, mas todo mundo prestava atenção. Porque ele tinha didática, **ele sabia como falar com os adolescentes.** [...] Inclusive, **as maiores notas da sala eram da matéria dele, por conta dessa proximidade que ele teve com os alunos.** Essa questão mesmo de enxergar o aluno. Ele sabia que a maioria trabalhava, [...] sabia dessa realidade. **Ele fazia com que você quisesse estar lá.** [...] E a outra professora que me marcou, [...] acho que era de Língua Portuguesa. [...] Ela era uma professora ótima, que **engajava muito os alunos, e que via além da matéria, via o aluno como pessoa.** (Alicia)*

*Eu lembro de um professor de Química, no primeiro ano do Ensino Médio. **Era uma matéria muito difícil para mim.** Só que ele conduzia a aula de um jeito que a gente se divertia, e aprendia de fato. Isso me marcou bastante. E minhas professoras do ensino infantil também. Eu lembro de três. [...] **Eu tinha um carinho muito grande por elas.** Eu gostava de dar vários presentinhos, qualquer coisa eu queria levar para elas. **E acho que foi esse carinho que me marcou muito, tanto que eu lembro delas até hoje.** (Eloise)*

*Eu tive duas pessoas que me marcaram. No meu primeiro ano, eu tinha situações de chamada para leitura. A professora chamava individualmente até a mesa dela e [...] a gente fazia a leitura só para ela. E na minha vez, eu precisava ir ao banheiro. [...] Eu cheguei e falei: "Posso ir ao banheiro?" E não deu tempo de ela responder. Eu fiz xixi na calça. [...] E ela fez assim: "Olha, não tem problema. Eu vou empurrar minha mesa um pouquinho mais assim, e ninguém vai perceber." [...] Eu devia ter sete anos, [...] e me marcou muito, porque eu estava frustrada com o que aconteceu. [...] **E ela parece que me abraçou ali, me deu o maior carinho. Era tudo o que eu precisava naquele momento.** [...] Aquela professora se transformou para mim com um olhar de mãe, de carinho, porque ela percebeu a minha necessidade naquele momento. (Maria)*

Os dados apresentados, mais uma vez, evidenciam o que foi destacado por Dubar (2005), a respeito da identidade como resultado das tensões que o sujeito vive entre as atribuições que lhe são feitas e aquilo que ele aceita como pertença, sendo na atividade com o outro que ele é identificado, podendo aceitar ou recusar a identificação que recebe deste. Assim como foi compartilhado pela coordenadora pedagógica/pesquisadora, na introdução dessa dissertação, as participantes foram capazes de, ao revisitarem suas trajetórias, lembrarem-se de pessoas que as influenciaram em suas formações como educadoras, seja através do aceite ou da recusa das atribuições colocadas, reconhecendo que, mesmo que negativamente, todas tiveram um papel importante em suas formações identitárias como professoras.

Ademais, é interessante notar como os professores que marcaram suas trajetórias positivamente são pessoas que, de acordo com os relatos, se importavam com os alunos como pessoas, indo além da matéria, buscando entender a realidade do aluno, saber do que ele gostava, conhecê-lo, fazendo da aula um momento prazeroso. Da mesma forma, no caso das três participantes que mencionaram professoras que as marcaram negativamente, a falta de afeto e de um olhar cuidadoso para com a pessoa são aspectos que as marcaram.

Vemos, portanto, a partir desses dados, como de fato as professoras enxergam o professor como um profissional da relação (Canário, 1998). Semelhantemente, Imbernón (2011), ao destacar as especificidades da profissão docente, dá destaque ao fato de a conexão entre professor e aluno ser essencial para um processo de aprendizagem significativo, fazendo-se necessário que, na formação docente, “trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos” (p. 16).

Nesse sentido, e retomando ainda a necessidade de trabalhar em formação fundamentos teóricos a respeito do desenvolvimento infantil, Almeida (2012) destaca como Henri Wallon pode ser um excelente ponto de partida. Segundo a autora,

Por ser uma teoria de desenvolvimento, ajuda-me a melhor compreender meus alunos e pensar em suas várias fases de desenvolvimento e circunstâncias do cotidiano e, assim, relacionar-me melhor com eles, pois acredito que a escola é tanto espaço de conhecimento como espaço de relações. (p. 81)

Além disso, a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon caminha, justamente, na direção de algo que aparece como essencial nas falas das professoras: enxergar “um indivíduo não fragmentado, integrando o motor, o cognitivo e o afetivo, situado e concreto” (Almeida, 2012, p. 83).

A psicogenética de Henrique Wallon pode e deve, portanto, contribuir grandemente para o trabalho do coordenador pedagógico, consequentemente, contribuindo para a mudança e desenvolvimento que ele busca para o grupo de professores e seus alunos. Tratando-se de uma teoria extremamente rica, não conseguiremos aqui discorrer sobre todos os pontos que a constituem. No entanto, gostaríamos de dar destaque a um conceito fundamental em sua teoria: o meio.

O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas

necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas de meios diferentes (Wallon, 1986, p. 170 *apud* Almeida, 2012, p. 85).

Sendo, portanto, a escola, um meio no qual convivem sujeitos diversos, que carregam suas histórias e as marcas dos meios nos quais se desenvolvem, é responsabilidade do coordenador lembrar constantemente ao professor a sua responsabilidade como profissional da relação. Afinal, “é com ele [professor] que o aluno se relaciona mais intimamente, e é ele quem pode lhe oferecer a entrada em diferentes meios” (Almeida, 2012, p. 85).

Tal responsabilidade e influência do professor sobre seus alunos fica evidente nos dados apresentados acima, assim como na fala de Maria, sobre sua professora que a guiou ao meio do desenho, desenvolvendo sua criatividade e influenciando a decisão de sua primeira formação:

*Eu tive duas pessoas que me marcaram. [...] A segunda foi no terceiro ano, uma professora que desenhava lindamente e pintava. Ela me ensinou a colorir com lápis de cor, fazer sombras e misturar as cores, tudo. **Aquilo me inspirou e levou o meu gosto para desenho, que foi determinar a minha primeira formação.** (Maria)*

A análise desta categoria, então, apontou que, a interação e tensão permanente entre as influências internas e externas exercem importante papel nas decisões de vida que levaram as professoras à docência, como mostrado nas teorias de Dubar (2005) e Henri Wallon (1986 *apud* Almeida, 2012). Ademais, a análise também reforça a responsabilidade do coordenador pedagógico em utilizar a formação profissional docente em contexto como momento de reflexão e discussão de conceitos essenciais para o desenvolvimento e valorização do conhecimento profissional docente.

3.2 Categoria 2: Influências externas na formação profissional docente

Conforme destacado no início deste capítulo, decidimos por fazer uma diferenciação entre a primeira e a segunda categoria por identificarmos no relato da coordenadora pedagógica assuntos e ideias que diferem dos tratados na roda de conversa com as professoras, sendo mencionadas exclusivamente influências externas exercidas sobre a coordenadora pedagógica em seu papel como formadora, “que envolve as relações com o meio físico e social, sobretudo em relação ao que este meio atribui como características ao profissional” (Placco; Souza, 2012, p. 10).

As falas que se relacionam a esta categoria revelam, portanto, dois tópicos: (1) função da coordenação pedagógica e (2) momentos formativos dentro da escola.

3.2.1 Função da coordenação pedagógica

Dentro do tópico “função da coordenação pedagógica”, ficaram evidentes três temas ou ideias: formação continuada dentro da escola (a partir da perspectiva da coordenadora); atender demandas e urgências; e a visão da instituição. Como mencionado no início deste capítulo, visto que as ideias se entrelaçam, não só na fala da coordenadora, mas na própria função que ela exerce, discorremos sobre todas sem separá-las.

O relato começa com a coordenadora pedagógica compartilhando como enxerga como sua principal função a formação continuada dentro da escola, mas como ela pouco consegue de fato exercer essa função devido às demandas e urgências do cotidiano, e pela forma como a instituição enxerga a coordenação pedagógica:

Trabalhar com formação continuada dentro da escola é um processo que muito me interessa e que enxergo como minha principal função como coordenadora pedagógica. No entanto, as demandas e urgências do cotidiano, além de como, a meu ver, a instituição na qual trabalho enxerga a coordenação pedagógica, impactam diretamente no tempo que dedico ao meu papel como formadora. (Coordenadora Pedagógica)

Podemos compreender melhor essa visão da coordenadora a respeito da forma como a instituição enxerga a função da coordenação pedagógica, ao voltarmos a analisar dois dos documentos da escola: o Plano Escolar e um descritivo das atribuições da coordenação pedagógica. Ao analisar as 36 atribuições listadas nesse documento, identificamos apenas cinco que apresentam relação direta ou indireta com a formação de professores:

- **Fomentar o desenvolvimento dos professores**, levando em consideração suas relações interpessoais com outros atores escolares, alunos, pais e a comunidade, **por meio de ações individuais (avaliação de desempenho, feedbacks regulares, treinamentos práticos, avaliações formais e informais em sala de aula)** e **ações de capacitação coletiva**.
- **Promover formações pedagógicas** (Reuniões Acadêmicas, Início do Ano Letivo e outras), **garantindo o desenvolvimento profissional da equipe pedagógica**.
- **Monitorar o trabalho de professores** titulares, assistentes e especialistas, observando aulas, acompanhando o desempenho dos alunos, **com o objetivo de identificar necessidades de**

desenvolvimento desses profissionais e assegurar o cumprimento do planejamento.

- **Realizar reuniões quinzenais com os professores** (supervisão) para acompanhamento pedagógico de cada turma.
- **Manter um registro atualizado** das reuniões realizadas com a equipe docente, incluindo feedbacks e ações de desenvolvimento definidas. (Site da instituição)

Ao analisar, portanto, as outras 31 atribuições, é possível concluir que, assim como relatado pela coordenadora pedagógica, de fato a instituição não enxerga como principal função da coordenação a formação de professores. O coordenador é visto muito mais como um gestor, ou seja, a pessoa responsável pela implementação curricular – e não por seu planejamento, pois este é estabelecido pela Rede –, por monitorar e acompanhar a rotina, atender pais e alunos, e até mesmo realizar tarefas voltadas à supervisão administrativa e operacional. Alguns exemplos são:

- **Gerenciar a implementação** das diretrizes curriculares **estabelecidas pela Rede na escola**.
- **Supervisionar** o planejamento dos professores **para garantir** que o programa da [nome da escola] e o Guia Pedagógico sejam seguidos.
- **Acompanhar diariamente a rotina escolar**, sugerindo melhorias para o bom andamento das atividades e corrigindo possíveis falhas.
- **Acompanhar o cronograma desde o pedido até o recebimento e distribuição do material didático**, garantindo a entrega antes do início das atividades.
- **Planejar, seguir e monitorar** o cronograma da equipe pedagógica: **horários de entrada e saída, almoço, banco de horas e férias**. (Site da instituição)

Da mesma forma, como relatado anteriormente, ao analisarmos o Plano Escolar, encontramos apenas dois tópicos dentre os objetivos da instituição que tratam especificamente da importância dada à formação continuada, sendo eles:

Manter uma equipe de profissionais capacitados e autorizados a trabalhar com alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º. a 5º. ano e Ensino Fundamental de 6º. ao 9º. ano, compreendendo suas necessidades e facilitando o caminho frente ao conhecimento e formação do/s indivíduo/s.

Manter os cursos e os investimentos na capacitação de professores e colaboradores. (Plano Escolar, 2024)

Além disso, encontramos, no Plano Escolar, um capítulo intitulado “Proposta de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento da equipe escolar”, no qual são descritos os momentos formativos que devem fazer parte da formação continuada do professor da instituição. Estes são:

- Encontros Pedagógicos e demais momentos para **estudo das diferentes áreas da pedagogia e de assuntos relacionados à prática de ensino e leitura, além de discussão de pesquisas científicas na área da educação.**
- Participação em **cursos, palestras, orientações técnicas, seminários e congressos na área da educação.**
- **Reuniões Pedagógicas quinzenais com a Coordenação e o grupo docente para discussão de planejamento e replanejamento.**
- **Reuniões no início de cada ano ou quando se fizer necessário, com especialistas nas áreas de Educação e Linguagem**, para contemplar o segmento de escola brasileira com currículo internacional, na língua portuguesa e na língua inglesa, além de fazer a junção das duas áreas fundamentais para o bom funcionamento da [nome da escola] na educação bilíngue. (Plano Escolar, 2024)

Portanto, apesar de observarmos no Plano Escolar uma certa preocupação em relação à formação continuada, principalmente no que diz respeito a manter o grupo de professores atualizado a respeito de pesquisas e práticas baseadas em evidência na área da educação, o relato da coordenadora pedagógica e a descrição das funções da mesma revelam o oposto: seu dia a dia é tomado, principalmente, por questões administrativas e organizacionais, obrigando-a a deixar em segundo plano a sua função como formadora de formadores:

[...] a realidade da rotina da coordenação pedagógica, muitas vezes, não me permite preparar formações que realmente se aprofundam nos temas que considero importantes. Sou tão tomada por urgências e burocracias, que por vezes, a formação é planejada de uma forma superficial, sem muito embasamento teórico, sem um material de apoio, muito mais baseada na minha experiência e no meu conhecimento (que por vezes é raso). (Coordenadora Pedagógica)

Conforme destacamos anteriormente, Dubar (2005) compartilha, em sua teoria a respeito da constituição identitária profissional, a existência de uma tensão permanente entre atribuições e pertenças. No caso da coordenadora pedagógica em questão, é possível observar como a identidade para o outro constitui uma parte importante do processo de formação docente, visto que a maneira pela qual a instituição narra seu papel como coordenadora integra suas formas identitárias e, portanto, define quem ela é. Além disso, fica evidente a tensão permanente entre os eixos biográfico e relacional, em seu relato, ao destacar a função que ela acredita ser a principal em seu trabalho (formadora) e a que ela consegue de fato exercer.

Ao realizar a análise dos dados acima, lembramos de um artigo de Placco e Souza (2012), que trata exatamente do trabalho do coordenador pedagógico a partir

da visão de professores e diretores e que também se baseia nas ideias de Claude Dubar. Placco e Souza (2012) relatam, portanto, que os diretores “entendem que o CP pertence à gestão da escola” (p. 10), e destacam as consequências de tal visão para o trabalho do coordenador. Destacamos aqui uma das consequências que observamos também em nossa análise, ao identificar como a visão da instituição a respeito da coordenadora pedagógica impacta o seu trabalho:

Esse fato traz consequências que em muito prejudicam a função do CP, tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte de seu tempo. (Placco; Souza, 2012, p. 11)

Sendo assim, podemos concluir que, assim como observado por Placco e Souza (2012), o que acaba por influenciar a função da coordenação pedagógica e a formação em contexto é o tempo no qual ela se envolve com determinadas atividades, por conta de demandas externas (da instituição). Isto acaba por ser um obstáculo frente ao seu papel como formadora, consequentemente, impactando a busca por transformar o seu grupo de professores, que a enxergarão como tal e se assumirão como aprendizes, comprometendo-se de igual maneira à sua formação profissional. O que vemos, portanto, é que

Ao assumir atribuições diversas e por vezes contraditórias, [a CP] revela uma identidade de solucionador de problemas, “apagador de incêndios”, recebendo, em contrapartida, demandas a ela relacionadas, num movimento dialético de atribuição e pertença, base da constituição de sua identidade profissional. (Placco; Souza, 2012, p. 17)

3.2.2 Momentos formativos dentro da escola

Além das influências externas terem grande impacto na forma como a coordenadora pedagógica exerce a sua função na instituição, identificamos também em seu relato como isso repercute nos momentos formativos dentro da escola. Suas falas revelam, além da necessidade de definição mais clara do papel da coordenação, a importância de a coordenadora realizar uma autorreflexão sobre suas ações, tomando consciência das contradições entre suas ações e seus posicionamentos sobre a formação continuada de professores. Isto fica evidente através de suas falas, que podem ser organizadas em dois temas: frequências, interrupções e prioridades; condições: conjunto de fatores.

Ao abordar a frequência dos momentos formativos no ambiente escolar, a coordenadora enfatiza a importância de consistência dos momentos formativos,

embora reconheça o impacto significativo de outros fatores, como reuniões com pais e demandas diversas, sobre a realização dessas atividades.

A frequência e consistência de todos os momentos formativos descritos acima¹² são fundamentais, mas, infelizmente, imprevistos, como reuniões com pais ou demandas burocráticas, muitas vezes impactam nossa programação, especialmente no caso das supervisões individuais e observações de aula. (Coordenadora Pedagógica)

A repercussão dos cancelamentos das supervisões individuais e observações de aula é, inclusive, mencionada por uma das participantes, ao discutirem o valor desses momentos para o seu desenvolvimento profissional.

Eu queria colocar uma questão em relação a supervision (supervisão). Eu considero a maioria delas como, sim, uma formação. [...] O que acontece é que a gente, às vezes, não consegue ter todas, porque tem uma demanda aqui da direção, de toda a escola, que a gente tem várias supervisions canceladas. [...] A gente sempre acaba tendo menos do que previsto. E acho que seria necessário. (Elis)

Ao falar sobre os momentos formativos que são impactados, a coordenadora complementa sua fala, ressaltando dois momentos que são prioridade e acontecem sem interrupções:

Dois momentos que são prioridade em nossas agendas e acontecem sem interrupções ou cancelamentos são as reuniões acadêmicas e as reuniões coletivas de série. (Coordenadora Pedagógica)

Nas próximas categorias, poderemos analisar mais minuciosamente cada um dos momentos formativos, compreendendo a perspectiva das professoras sobre quais são mais significativos para elas. Contudo, os dados acima já nos levam a refletir sobre um ponto importante em relação à agenda da coordenadora pedagógica: será que ela está priorizando os momentos certos? Será que os momentos priorizados e que acontecem sem interrupções realmente suprem as necessidades das professoras?

Portanto, além da necessidade da definição mais clara do papel da coordenação, por parte da instituição, identificamos, principalmente, a importância de a coordenadora assumir a responsabilidade de “analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor” (Placco, 2012, p. 48).

¹² Os momentos formativos serão descritos na próxima categoria: compreensão dos momentos formativos.

Para suportar o coordenador em tal missão, Placco (2012) se refere a Matus (1991) e Gonçalves (1995), que classificam as atividades do coordenador pedagógico em quatro categorias: importância, rotina, urgência e pausa. De forma breve, podemos descrevê-las como: (1) importância – “ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola” (Placco, 2012, p. 49); (2) rotina – ações que “cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola” (p. 49); (3) urgência – “são ações reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam quebras de ROTINAS e atrasos, suspensão ou redirecionamento de IMPORTÂNCIAS” (p. 49-50, grifo da autora); (4) pausa – “destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito” (Gonçalves, 1995, p. 81 *apud* Placco, 2012, p. 50).

Placco (2012) ressalta, portanto, que, o coordenador, ao parar e refletir sobre suas atividades, poderá observar que as atividades de rotina e urgência acabam por tomar grande parte de seu tempo, impactando as atividades de importância e pausa, que são essenciais para gerar mudanças e relacionamentos mais ricos entre todos os profissionais da escola, auxiliando na construção de uma comunidade colaborativa.

É evidente que esse movimento de busca por transformar e “avançar sua ação e a dos demais educadores da escola” (Placco, 2012, p. 47) não depende unicamente do coordenador pedagógico, e o que os dados acima revelam é justamente como a instituição tem forte influência na função da coordenadora pedagógica e, consequentemente, na formação em contexto.

Não obstante, ao identificar as atividades que podem ser reorganizadas em sua rotina, a coordenadora pedagógica dará o primeiro passo em direção a uma melhor articulação das ações de seus professores, propondo “ações de IMPORTÂNCIA em torno das quais todos se empenhem, não permitindo resistências e adiamentos, em função de ações rotineiras ou emergenciais” (Placco, 2012, p. 52), assim como compartilhando a “necessidade de PAUSAS que lhe possibilitem – e aos demais educadores da escola – momentos fundamentais de relacionamento e trocas” (*ibid.*).

Outro importante fator externo ao professor e ao coordenador, que exerce importante influência sobre a formação docente, são as condições nas quais os momentos formativos acontecem.

Os *treinamentos de início de ano*, por exemplo, são realizados em *espaços amplos* como o anfiteatro, *ou em salas de aula* (caso sejam sessões divididas por segmento). Já as *reuniões acadêmicas* ocorrem *após o expediente, com lanches e bolo para os aniversariantes do mês uma vez ao mês, e também podem acontecer ou no anfiteatro, ou em salas de aula*, a depender da organização da reunião (dividida por segmentos ou todos juntos). (Coordenadora Pedagógica)

Conforme veremos mais à frente, as condições nas quais acontecem as reuniões não são sequer mencionadas pelas professoras como uma preocupação ou problema, sendo o espaço da escola bem-organizado e preparado para recebê-las. Ainda assim, críticas diversas surgem a respeito do período em que tais momentos acontecem, principalmente referindo-se ao treinamento no início do ano, assim como os assuntos que são tratados.

Em vista disso, é possível notar como, pensar nos fatores externos, como condições e contexto nos quais os momentos formativos acontecem, são parte importante do planejamento feito pela coordenação pedagógica, mas não se sobrepõe a fatores internos, como as necessidades e desejos dos professores.

Conforme discutido anteriormente, em nossa fundamentação teórica, o que deveria de fato estar no centro da formação docente na escola é o próprio professor, considerando a sua trajetória profissional e pessoal. Afinal, como defendido por Nóvoa (2023), a formação não pode ser feita ou pensada sem o envolvimento dos docentes.

Discutidos e analisados os tópicos e temas que constituem esta categoria, pode-se concluir que, as influências externas, tais como a visão da instituição a respeito da função da coordenação pedagógica, assim como a organização das atividades cotidianas da CP, geram importante impacto em suas ações. Como resultado, atividades de rotina e urgência são priorizadas, desviando o olhar do que deveria ser o principal foco: atender às necessidades formativas de seu grupo de professores buscando a mudança em suas práticas e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos.

3.3 Categoria 3: Compreensão sobre momentos formativos

Esta categoria teve como principal objetivo entender quais são as práticas realizadas na escola que as professoras consideram como momentos formativos, comparando com a perspectiva da coordenadora pedagógica. Sendo assim, a categoria é constituída apenas por um assunto – Momentos formativos dentro da

escola. O assunto foi, então, organizado em temas, que representam os momentos citados pelas participantes.

Tanto na roda de conversa, quanto no roteiro que guiou a produção do relato da coordenadora pedagógica, a pergunta foi a mesma: Quais são os momentos formativos que acontecem dentro da escola?

Nesta categoria, focaremos, portanto, em analisar e comparar as respostas dadas pelas professoras e pela coordenação pedagógica, buscando entender se está claro para todas quais os momentos que constituem a formação continuada dentro da escola e os objetivos de cada momento.

3.3.1 Momentos formativos dentro da escola

Ao responder à questão, Elis descreve três momentos:

*São as **reuniões de quarta-feira**, quinzenais. No **início do ano**, a gente tem **mais de uma semana de formação, de reuniões e palestras, treinamentos** que fazem parte dessa formação. E a gente também tem os nossos momentos de **supervisão pedagógica**, que funciona como uma formação também. (Elis)*

Além dos três mencionados pela professora, a coordenadora pedagógica também menciona as reuniões de série:

*[...] temos as **reuniões de série**, quinzenalmente, entre as professoras da mesma série (temos cerca de três turmas por série). (Coordenadora Pedagógica)*

Serão, portanto, os temas deste tópico os momentos formativos citados pelas participantes - reuniões quinzenais de quarta-feira; semana de treinamento no início do ano; supervisão pedagógica com a coordenadora; reuniões de série. Iniciamos pelas reuniões quinzenais de quarta-feira.

Ao complementar a informação dada por Elis, citada a cima, Clarice descreve brevemente o que ela comprehende como a base dos momentos de formação quinzenais e do início do ano, dando mais detalhes sobre as reuniões quinzenais:

*Essas formações que a gente tem no começo do ano, ou essas quinzenais, são muito baseadas na **metodologia da escola**. [...] Ultimamente, a gente tem feito coisas mais diferentes nas nossas reuniões que são com a **educação infantil**, com a nossa coordenação de educação infantil, que são um pouco mais específicas. A gente tem falado de **educadores, de estratégias, a gente começou a partilhar práticas individualmente**, trazer para o grupo práticas. (Clarice)*

Já a coordenadora pedagógica, ao descrever os momentos de reuniões quinzenais, chamadas de reuniões acadêmicas, traz, além do objetivo, mais informação a respeito da organização:

[...] as reuniões acadêmicas são **momentos de formação coletivos** (com todos os professores, professores assistentes e professores especialistas), que **acontecem quinzenalmente às quartas-feiras, com duração de uma hora e meia, são oportunidades para abordarmos temas que identificamos como necessários para o dia a dia da escola**. Essa reunião, a depender do que a coordenação e a direção decidem conjuntamente, pode acontecer **entre todos os segmentos** (da Educação Infantil ao Ensino Médio, normalmente liderada pela diretora da escola), **ou separadamente** (liderada por cada coordenadora de cada segmento). (Coordenadora Pedagógica)

Vale destacar que, as reuniões quinzenais que acontecem entre segmentos, mencionadas acima pela CP, sequer são mencionadas pelas professoras ao discutirem a respeito dos momentos formativos dentro da escola, podendo este ser um indicativo da compreensão das professoras sobre momentos formativos significativos.

No que diz respeito à semana de treinamento organizada pela rede no início do ano letivo, a única menção feita a tal momento por parte das professoras foram as duas já mencionadas anteriormente, nas quais elas descrevem brevemente o seu formato e objetivo:

[...] No **início do ano**, a gente tem **mais de uma semana de formação, de reuniões e palestras, treinamentos** que fazem parte dessa formação. (Elis)

Essas formações que a gente tem no começo do ano, ou essas quinzenais, são muito baseadas na metodologia da escola. (Clarice)

Por outro lado, a coordenadora pedagógica compartilha detalhes de como são organizadas e planejadas essa formação, deixando claro que seu planejamento não envolve qualquer dos diretores, coordenadores ou professores da instituição, sendo exclusivamente planejado pela rede, e destacando que enxerga como principal objetivo uma padronização entre as unidades.

Um exemplo é o momento de formação no início do ano letivo, organizado e planejado exclusivamente pela rede – sem envolvimentos dos diretores, coordenadores ou professores –, e transmitido on-line para todas as unidades do país. Durante cerca de duas semanas, temos sessões síncronas e assíncronas que abordam temas ligados à cultura e ao currículo da instituição. Nas sessões assíncronas, cada coordenador e/ou diretor pedagógico pode dirigir e organizar o momento da forma que preferir, mas com a condição de utilizar o material e o vídeo disponibilizado pela rede. Em algumas das sessões, a rede inclusive pede que os

coordenadores/diretores enviem fotos dos professores durante o momento. Portanto, entendo que o fim principal desses treinamentos (prefiro assim os chamar) seja garantir a padronização entre as unidades, visto que temas mais amplos relacionados à educação e à prática dos professores são deixados de fora. (Coordenadora Pedagógica)

Tal fala deixa claro que essas formações não levam em consideração as necessidades do grupo de professores e de cada unidade escolar. O próprio fato de a coordenadora declarar que prefere chamar tais momentos de “treinamento” e não de formação, é um importante indicador de que essas sessões visam mais o controle do que a formação como a entendemos. Além disso, é interessante notar como na fala das professoras não há nenhum indicador que nos leve a identificar o que elas entendem como objetivo desse momento. Entenderemos os motivos de tal fato ao realizarmos a análise da próxima categoria.

Por outro lado, a discussão sobre a supervisão pedagógica revela um aprofundamento na compreensão das professoras acerca desses momentos formativos. Elis, por exemplo, traz, em sua fala, mais detalhes de como tal momento acontece, descrevendo-a como um momento de reflexão e troca:

Em geral, o comum é que ela vai observar uma aula e depois a gente tem esse momento de reflexão e troca, não só da aula em si que foi observada, mas também das questões dos alunos e das necessidades que a gente está tendo no momento. Ela nos ajuda a pensar nas soluções. (Elis)

A coordenadora pedagógica descreve as supervisões individuais de maneira muito similar à Elis, também colocando tal momento como uma oportunidade de reflexão e troca e, novamente, trazendo alguns detalhes a mais de cada etapa do momento de supervisão, um pouco das condições nas quais elas ocorrem e de seu objetivo:

Outro momento importante de formação são as supervisões individuais, que também acontecem a cada quinze dias. Nessas reuniões, me reúno com a professora titular da turma por cerca de 40 minutos e discutimos, principalmente, o desenvolvimento dos alunos, estratégias de manejo de comportamento considerando a faixa etária em questão, e as aulas que foram ou que serão observadas por mim. A observação de aula é feita também quinzenalmente e é, normalmente, dividida em três etapas: 1) durante a supervisão, discutimos a aula que será observada na semana seguinte. A professora me conta sobre o que planejou, e nessa etapa, eu apenas escuto, sem colocar minha opinião, julgamentos ou sugerir modificações; 2) durante a observação da aula, faço anotações sobre as minhas observações. Essas anotações são feitas on-line e ficam disponíveis para a professora; 3) durante a supervisão, conversamos sobre a aula observada. Neste momento, gosto de incentivar as professoras a

refletirem sobre suas práticas e identificarem o que funcionou e o que pode ser aprimorado antes que eu compartilhe as minhas impressões e ideias. (Coordenadora Pedagógica)

Por fim, como ressaltado no início desta categoria, as reuniões de série são um momento formativo apenas mencionado pela coordenadora pedagógica. Ao descrevê-lo, ela inicia dizendo que é um momento que complementa o trabalho feito durante as supervisões individuais:

Complementando esse trabalho, temos as reuniões de série, quinzenalmente, entre as professoras da mesma série (temos cerca de três turmas por série). Nesse momento, elas se reúnem por cerca de 40 minutos, sem a presença da coordenação, para discutir a unidade de investigação que está sendo trabalhada, assim como compartilhar desafios e dificuldades que elas vêm enfrentando. Em algumas dessas reuniões, os professores especialistas (música, português e educação física) participam. Nestas reuniões, o foco acaba sendo mais em comportamento de alunos e estratégias para manejá-los. (Coordenadora Pedagógica)

Ao buscar compreender a razão pela qual tal momento não foi mencionado pelas professoras, identificamos um ponto em comum entre os que foram citados pelas mesmas: a presença e condução do momento pela coordenadora pedagógica ou por algum especialista (no caso dos treinamentos de início de ano). Tal constatação nos remete às distinções feitas por Debesse (1982 *apud* Marcelo García, 1999) entre *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*.

Ao tomarmos tais conceitos como base para a construção de nossa definição de formação, descrevemos a *heteroformação* como a ação desenvolvida por especialistas; a *interformação* como ação desenvolvida entre professores, por entendermos que a formação profissional docente não se dá somente entre formador e formando, mas também entre os formandos, seja em momentos formais de formação ou no cotidiano; e a *autoformação* como a ação independente do indivíduo, visto que este é o maior responsável por seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Portanto, ao analisarmos esta categoria, concluímos que, na visão dos professores, momentos formativos são aqueles mais voltados a um processo de *heteroformação*, por mencionarem exclusivamente momentos nos quais há a participação de um especialista. Por outro lado, a partir dos dados apresentados no relato da coordenadora pedagógica, identificamos além dos processos de *heteroformação*, o de *interformação*, ao mencionar o momento das reuniões em série, nos quais existe troca entre os professores apenas.

Já no que diz respeito à *autoformação*, entendemos que ela permeia os momentos de *hetero* e *interformação*, visto que “é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela activação e desenvolvimento de processos formativos” (Marcelo García, 1999, p. 22). Afinal, entendemos a formação de uma perspectiva que responsabiliza formador e formando, sendo fundamental e indispensável a participação consciente e ativa de ambos para que se alcance desenvolvimento e mudança.

Ademais, ao pensarmos em *autoformação* e na participação ativa e consciente dos formandos, entendemos que para que isso ocorra, é necessário que suas necessidades e interesses sejam levados em consideração, tornando o momento de formação significativo de fato. Sendo assim, algo que chamou nossa atenção na fala das professoras é o fato de elas terem descrito com mais detalhes as reuniões quinzenais que envolvem somente à educação infantil e as supervisões com a coordenadora, sem mencionar qualquer outro detalhe sobre as formações de início de ano, ou sequer mencionarem as reuniões quinzenais que acontecem entre segmentos. Entendemos, portanto, que tal dado já nos traz um indicador sobre o que é compreendido como um momento significativo pelas professoras. Aprofundaremos mais esse pensamento ao entrarmos na próxima categoria.

3.4 Categoria 4: Avaliação dos momentos formativos

A presente categoria foi construída a partir das respostas dadas às seguintes perguntas (tanto na roda de conversa, quanto no relato da coordenadora pedagógica):

- O que você espera quando participa de uma formação? (Professoras)
- O que você espera quando lidera uma formação? (Coordenadora Pedagógica)
- O que você pensa/sente se não acontece o que você espera? E se acontece?
- Gostaria que vocês contassem uma experiência significativa ou negativa que vocês tiveram na escola ou em outra escola em que tenham trabalhado relacionada à formação continuada em serviço. Por que foi significativa? Ou por que não foi boa? Tal experiência gerou alguma mudança na sua prática? Te fez enxergar algo de uma maneira diferente? (Professoras)

- Gostaria que você contasse uma experiência significativa ou negativa que você teve relacionada à formação continuada em serviço, pensando no seu papel como formadora. Por que foi significativa? Ou por que não foi boa? Tal experiência gerou alguma mudança na sua prática? Te fez enxergar algo de uma maneira diferente?
(Coordenadora Pedagógica)

Nas respostas para essas perguntas, identificamos dois tópicos principais: expectativas e sentimentos frente à formação em serviço, e experiências significativas ou negativas na formação em serviço e seus impactos na formação profissional docente.

3.4.1 Expectativas e sentimentos frente à formação em serviço

Ao analisar os dados que constituem este tópico, identificamos seis temas recorrentes: (1) aprofundamento e inovações; (2) atenção às necessidades e interesses dos professores; (3) troca de experiências; (4) orientação e alívio; (5) temas relacionados à realidade da escola; (6) motivação, propósito e pertencimento.

Depois de descritos os momentos formativos, a pesquisadora externa seguiu para a pergunta a respeito da expectativa das professoras para esses momentos. A discussão começou, então, justamente por um ponto também levantado pela coordenadora pedagógica e já destacado na categoria anterior: a falta de aprofundamento no treinamento do início do ano letivo.

Sete, das dez professoras, falaram sobre o assunto, relatando que os vídeos são repetidos ano após ano, sem qualquer aprofundamento, novidade ou temas que seriam relevantes para sua prática dentro de sala de aula:

Essas formações, por exemplo, do início do ano. [...] Já é o meu segundo ano. Elas acabam sendo repetitivas. [...] A gente tem várias necessidades, e aí a gente tem que ficar lá, ouvindo alguma coisa que a gente já ouviu. E de uma forma, muitas vezes, em vídeo. (Elis)

É o meu segundo ano aqui também. Eu também percebi os vídeos iguais. [...] Então eu esperava que seria, por exemplo, algo mais aprofundado. (Ana)

Eu quero aprender uma coisa que eu não sei, ou eu quero praticar algo que eu não domino. (Sofia)

Poderia ter sido mais bem pensado, mais bem elaborado. Pensando na didática, que a gente tanto preza, para nós não retornou, não teve. (Olivia)

A fala de Olivia evidencia, ainda, como falta nesses treinamentos um aprofundamento que inclua, inclusive, a homologia de processos, uma das estratégias de formação de professores listadas por Silva (2019), ou seja, trazer aos professores momentos de formação que sirvam também de modelo do que se espera deles dentro da sala de aula.

Silva (2019) destaca que o conceito tem origem na obra de Schön (2007), autor que fala sobre a “simetria invertida”. A autora destaca, portanto, exatamente o que foi expresso por Olivia em relação às práticas didáticas:

Duas são as premissas por trás desse conceito: O futuro professor aprende a profissão num lugar similar ao qual vai atuar, e isso se dá numa situação invertida. **A ideia básica é que o professor, na posição de um aluno, vivencie ou experimente em seu próprio processo de formação, as práticas didáticas, que podem ser desempenhadas em sala de aula.** (Silva, 2019, p. 78, grifo nosso)

No entanto, cabe ressaltar que, “a chave para uma boa formação não está na estratégia, mas na concepção do coordenador sobre o processo de formação” (Silva, 2019, p. 75).

Isto posto, assim como na fala das professoras, a necessidade de aprofundamento aparece no relato da coordenadora, ao compartilhar que, por ter que exercer outras funções, falta a ela tempo para se aprofundar nos temas que ela gostaria de compartilhar com as professoras:

[...] a realidade da rotina da coordenação pedagógica, muitas vezes, não me permite preparar formações que realmente se aprofundam nos temas que considero importantes. Sou tão tomada por urgências e burocracias, que por vezes, a formação é planejada de uma forma superficial, sem muito embasamento teórico, sem um material de apoio, muito mais baseada na minha experiência e no meu conhecimento (que por vezes é raso). (Coordenadora Pedagógica)

Dessa forma, poderíamos reformular a frase de Silva (2019), destacando como a chave para uma boa formação não está na estratégia ou apenas na mão da coordenação, mas sobretudo, na concepção da instituição sobre o processo de formação.

Ainda dentro da discussão a respeito das formações no início do ano letivo, além da falta de aprofundamento ser um fator importante, afetando sua participação ativa e consciente nas formações, duas participantes também destacam o fato de não terem tempo para fazer as coisas que realmente as preocupam no começo do ano: arrumar a sala, ler as fichas dos alunos, começar a estabelecer um relacionamento

com a professora assistente e demais professores. De acordo com as professoras, isso gera preocupação e acaba impactando na dedicação e interesse delas frente esses momentos formativos, gerando um sentimento de frustração por não terem suas necessidades atendidas.

A gente tem várias necessidades, e temos que ficar lá, ouvindo alguma coisa que a gente já ouviu. [...] Eu confesso que **muitas vezes não estou muito aberta**. Porque eu **estou mais preocupada com as coisas que estão acontecendo fora do que querendo estar ali, né?** Estou querendo escapar dali, na verdade. (Elis)

Realmente, como a Elis falou, **chega o começo do ano, a gente tem muita coisa para deixar pronta.** [...] **Então, a gente se preocupa tanto com isso, que ali parece que a gente está perdendo tempo, que a gente poderia estar fazendo outra coisa.** (Ana)

Eu até posso mencionar algo que aconteceu este ano. Estava tendo uma palestra, um vídeo que já tinha sido repetido, e a grande maioria dos professores estavam fazendo outras coisas: cortando, colando, resolvendo várias coisas, escrevendo no computador. [...] **Porque não nos é oferecido um tempo adequado para que a gente consiga cuidar das coisas necessárias, imediatas.** Eu preciso ter uma conexão com a minha assistente. A gente precisa conversar o básico. Como é que a gente vai receber as crianças? Quais são os valores da escola? [...] Vamos conversar o básico para conseguirmos receber essas crianças bem. **Mas a gente não consegue fazer isso e fica lá, ouvindo o mesmo vídeo de novo.** (Elis)

Olivia, uma professora que teve esse treinamento pela primeira vez, compartilhou compreender que as informações transmitidas nos vídeos eram importantes, mas pelo fato de serem vídeos, sem qualquer interação ou ação do próprio professor, acabou se tornando algo cansativo e que não atendeu às suas necessidades como professora nova na instituição.

Eu entrei agora, e eram muitos vídeos, muita informação. E a gente acaba ficando cansado pela postura de estar sentado, de ser um vídeo e não ser interativo. Depois do almoço, às vezes, você está com sono, você já não está com uma concentração 100%. **Eu precisava ter todas aquelas informações, mas da maneira como elas estavam chegando a mim, foram se perdendo.** (Olivia)

Sofia acrescenta, ainda, entender que muitas das formações realizadas no início do ano apresentam aspectos procedimentais, que poderiam ser discutidos entre os próprios professores, aprendendo uns com os outros, em um processo de *interinformação*, como mencionado anteriormente. Além disso, Sofia também menciona algo essencial para a construção de momentos formativos significativos: envolver o professor.

***Na formação, a gente tem coisas que são procedimentais:** aqui é o teaching guide [guia do professor], aqui é o diário, aqui é o site...é uma coisa procedural que a gente aprende entre a gente. [...] Quando você tem que pensar no todo, ter esses espaços na formação, perguntar para a equipe: “O que vocês estão sentindo falta?” (Sofia)*

Nesse sentido, ter mais atenção e atender às necessidades e interesses das professoras também é uma ideia que aparece no relato da coordenadora pedagógica, inclusive como um ponto de melhoria:

[...] a escolha dos temas dos momentos formativos planejados por mim é feita com base no que percebo como necessidade das professoras, ou o que elas mesmas trazem como necessidade. [...] consigo identificar que eu deveria ouvir mais às professoras, do que só contar com o que observo ou penso ser necessário. (Coordenadora Pedagógica)

Esse ponto fica claro, ainda, na fala da CP quando ela relata sobre como se sente quando a formação sai da forma que ela esperava ou não. Ao não sair conforme sua expectativa, ela conta que fica reflexiva, pensando se deveria estar mais atenta às professoras e escutá-las de forma mais ativa. No entanto, ela não menciona como parte dessa reflexão, conversar com as professoras e escutá-las sobre suas expectativas e impressões sobre o momento formativo e o que poderia ter sido diferente.

Quando isso não acontece, fico reflexiva e tento entender o que poderia ter feito diferente. Como disse acima, fico pensando se talvez eu esteja fazendo uma leitura errada de algumas situações e se deveria estar mais atenta e escutá-las de forma mais ativa. (Coordenadora Pedagógica)

Complementando a discussão sobre as formações de início do ano, algumas professoras compartilharam sugestões de como acreditam que esses momentos poderiam ser mais produtivos e significativos. Dentre as sugestões, predominam momentos que incluem troca de experiências entre os próprios professores, assim como entre escolas e profissionais da educação.

Poderia ter mais workshops, algo mais dinâmico e até com educadores de outras escolas. [...] Eu acho que seria legal trocar essa experiência com outros professores, de fora da escola, com outras visões de educação. (Eloise)

Fulana está fazendo uma pós de aprendizagem. [...] “Olha, aquela aula que você fez foi muito boa, traz para a gente, vamos aprender juntas.” Essas coisas que cada uma pode trazer o que foi muito significativo, aquilo que aplica no nosso dia a dia. [...] Quando eu vou para uma reunião, é isso o que eu espero. (Sofia)

A pesquisadora externa, percebendo que havia um foco muito grande nos momentos de formação de início de ano, redireciona a conversa, perguntando sobre suas expectativas e sentimento em relação aos demais momentos formativos que elas já haviam mencionado. Olivia relata, portanto, como considera o momento da supervisão pedagógica um momento de troca com a coordenadora.

A supervision [supervisão] eu acho bastante importante, porque você consegue trazer particularidades da sua sala de aula. É um lugar, nesse momento, de orientação, mais específico. [...] Elas são necessárias, estratégicas e eu acho que elas precisam acontecer. [...] É um momento de escuta e pode se tornar um momento de troca. [...] Eu acho que trazendo algo que você não sabia, havendo troca, é formação. Existem questões do dia a dia que, havendo troca, você se torna um profissional melhor, mais leve às vezes. (Olivia)

Ao relatar sobre a supervisão pedagógica, Olivia traz em sua fala outras duas ideias relevantes e que expressam as expectativas e sentimentos frente a alguns momentos de formação: orientação e alívio.

É um momento de escuta e pode se tornar um momento de troca. E acho que a gente espera, enquanto professor, uma orientação. Se a gente não está seguro como responder a algo, como proceder, como continuar... a gente busca essa informação. [...] Existem questões do dia a dia que, havendo troca, você se torna um profissional melhor, mais leve às vezes. Às vezes você está vendo um super problema, você está pesado a semana inteira e alguém olha de fora e fala: "Não, vamos olhar por um outro lado." E te alivia. E aí você consegue seguir uma semana melhor. Acho que tudo muda. (Olivia)

Deise complementa, compartilhando a sua experiência e concordando com a colega ao relatar que, para ela, a supervisão também é um momento no qual ela encontra orientação e, consequentemente, alívio.

Acho que nas reuniões que a gente tem com a coordenação, é algo também mais para aliviar. Aliviar um pouco da frustração que a gente acaba tendo. [...] É onde a gente consegue ouvir. [...] "Já pensou em ler esse livro já que você gosta de ler? Vê esse livro aqui e depois vamos conversar sobre o que você achou." E nessa, a coordenação acaba incentivando você a procurar mais e tentar resolver casos. Não é dar a solução, mas tentar. "Que tal fazer isso e vamos ver o que dá?" (Deise)

Semelhantemente, no relato da coordenadora pedagógica, ao descrever as etapas que compõem a supervisão pedagógica, ela expressa a sua expectativa de que este seja um momento de orientação e alívio, ao colocar que espera que as professoras se sintam seguras e confortáveis, sem se sentirem julgadas por uma figura superior.

Acredito que, ao seguir essas etapas e conduzir a conversa dessa forma, a professora se sinta mais segura e confortável, sem se sentir julgada por uma figura superior. Vejo que essa prática tem funcionado, pois as professoras se demonstram muito seguras durante os momentos em que as observo, além do fato de, muitas vezes, elas pedirem que eu observe algum momento ou aula em específico que tem representado um desafio para elas, sem medo de expressarem suas inseguranças e vulnerabilidades, pedindo a minha ajuda. (Coordenadora Pedagógica)

O que observamos, portanto, é que, nas falas sobre as supervisões individuais com a coordenação, as participantes expressam exatamente o sentimento esperado pela coordenadora, ou seja, de que aquele não seja apenas um momento de formação, mas um espaço seguro no qual elas podem compartilhar suas dificuldades e frustrações. Ademais, elas não se sentem julgadas; pelo contrário, sentem-se incentivadas a buscarem soluções para seus problemas e se tornarem profissionais melhores.

Além de expressarem suas expectativas em relação a formações que levem em conta suas necessidades como professoras, e seu interesse em trocar experiências com outros profissionais, que não somente os da escola onde trabalham, surge também de uma das participantes a expectativa de que as formações tratem mais sobre temas relacionados à realidade da escola.

Aqui é uma escola inclusiva, então a gente tem várias crianças atípicas. Eu acredito que a gente podia se aprofundar nesse assunto. [...] Somos uma escola internacional. Eu acredito que a gente pode se aprofundar nisso. [...] Eu acredito que outros pontos que nós abordamos aqui, que é o carro-chefe de onde a gente trabalha. A gente não tem. Então, a gente tem que ou buscar fora ou se especializar fora. (Clara)

Tal fala revela como as professoras não têm encontrado, na formação continuada em serviço, aquilo que esperam e consideram importante, sendo necessário buscar formação fora da escola, até mesmo para temas considerados importantes pela própria instituição.

Após descrever cada momento formativo, as condições nas quais eles ocorrem e seus objetivos, a coordenadora pedagógica relata o que espera da formação continuada em serviço, destacando aspectos que envolvem motivação, propósito e desenvolvimento dos professores e, consequentemente, de seus alunos.

Espero que tais momentos despertem nelas a vontade de aprender e continuar se desenvolvendo como profissionais e pessoas. Espero conseguir ajudá-las a se tornarem profissionais melhores, que realmente entendem o propósito do que fazem. Mais do que isso, espero que esses momentos formativos impactem positivamente sua prática docente, e

consequentemente, o cotidiano da escola e o desenvolvimento das crianças.(Coordenadora Pedagógica)

Isto posto, identificamos nas falas dos participantes como o sentimento ao terem uma formação significativa é exatamente o esperado pela CP.

Quando eu chego e é uma reunião de que eu tirei alguma coisa de legal, [...] que eu tirei estratégias legais para usar na sala, ideias novas que eu falei: 'Nossa, isso aqui é muito bom, legal de usar', isso dá um gás. Teve reuniões que as meninas compartilharam coisas que eu fiquei emocionada [...], porque a gente também não tem muita troca. Então, assim, é um momento que é importante e dá uma inspiração. Esses momentos dão um gás, assim, um sentimento de "Nossa, estou fazendo uma coisa certa, estou no lugar certo." (Alicia)

Conforme relatado por Alicia, ao ter suas expectativas alcançadas, ela consegue entender ainda mais o propósito do que faz e sente-se motivada para continuar se dedicando à profissão. Além disso, ela destaca que isso gera uma sensação de pertencimento. A importância desse sentimento será aprofundada na análise final da categoria, considerando que o próximo tópico também abordará aspectos relevantes relacionados a ele.

3.4.2 Experiências significativas ou negativas na formação em serviço e seus impactos na formação profissional docente

Por fim, ainda dentro da categoria “Avaliação dos momentos formativos”, identificamos este tópico, através do qual as professoras e a coordenadora tiveram a oportunidade de compartilhar experiências que viveram relacionadas à formação continuada em serviço. A partir de seus relatos, identificamos experiências negativas e positivas, e usamos os motivos para tal classificação como os temas principais, sendo três deles relacionadas às experiências negativas, e dois, às positivas: **Negativas:** (1) formação com repetição de informações; (2) formações muito generalizadas; (3) formações que exigem muito do professor; **Positivas:** (4) envolvendo a escolha do formando; (5) envolvendo colaboração e troca entre os profissionais.

Conforme já apresentado anteriormente, durante a roda de conversa, a questão que tratava sobre as expectativas e sentimentos frente aos momentos formativos dentro da escola, girou em torno dos treinamentos de início de ano, com uma grande crítica ao fato de serem formações com informações repetitivas, sem aprofundamento e inovações. Durante a discussão deste assunto, tais formações voltaram a aparecer, como uma experiência negativa. Elis, por exemplo, compartilha,

inclusive, que esses momentos sequer parecem terem sido planejados pensando nos professores.

Essas formações, por exemplo, do início do ano, [...] elas acabam sendo repetitivas. Eu acho que a didática não é muito boa. [...] Eu acho que todo o trabalho que a gente pensa em didática, em sala de aula, ele não é pensado nesse momento para a gente. (Elis)

Clara, então, complementa a fala de Elis, ao dizer:

Por isso que eu acho que cabe à coordenação do professor. (Clara)

querendo dizer que, se planejar tais momentos formativos fosse responsabilidade do coordenador do segmento, eles seriam feitos pensando no professor de Educação Infantil, por exemplo, atendendo às suas necessidades. Tal colocação valida o que temos defendido durante todo o nosso trabalho, ou seja, uma formação continuada dentro da escola, construída pelo coordenador pedagógico, juntamente com sua equipe docente, que considere a realidade e as necessidades do grupo de professores daquele contexto específico. Como destacado por Zumpano e Almeida (2012),

[...] ao exercer o papel de formador, o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa, investindo na formação continuada do professores na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte desses atores capaz de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. (p. 26)

Semelhantemente, Alicia, ao compartilhar outra experiência negativa, relata que já participou de momentos formativos nos quais os temas abordados não agregavam para a sua prática, pensando na faixa etária com a qual ela trabalha. Portanto, por serem formações muito abrangentes, Alicia compartilha do mesmo sentimento que Elis ao declarar que tais momentos não parecem ser voltados para os professores.

[...] muitas vezes, a gente tem esses workshops, que eu falo: "Tá bom. O que eu vou fazer com isso agora?" Porque não tem o menor sentido com a faixa etária que eu dou. E parece que nem é voltado para a gente, inclusive. É muito geral. (Alicia)

Por outro lado, Elis acrescenta um comentário que traz uma outra perspectiva a respeito dessas formações mais abrangentes, destacando que seria interessante

adquirir mais conhecimento a respeito do funcionamento da escola como um todo. Ela compartilha, então, como considera importante que elas, como professoras de Educação Infantil, tenham acesso às práticas e currículo dos demais segmentos.

Pensando na escola como um todo, eu não acho que deveria ser frequente, mas a gente deveria ter [...] acesso às práticas que acontecem aqui, por exemplo, no Middle ou no Primary Years [Ensino Fundamental I e II], para termos uma noção da escola como um todo e compartilhar práticas interessantes. [...] Eu acho que é legal a gente ter ideia da escola como um todo, de como a continuidade funciona. (Elis)

Essa fala chamou nossa atenção, ao trazer por parte da participante uma necessidade que deve, de fato, ser um compromisso do coordenador pedagógico frente à formação continuada dentro da escola: o trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola, a começar pela sua construção coletiva, como ressaltado por Orsolon (2001),

A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de uma maneira menos compartmentada, mais compartilhada e integrada. (p. 21)

Ainda tratando-se de experiências negativas, Alicia compartilha sobre uma formação feita durante a reunião acadêmica, na qual a coordenadora pedagógica dividiu o grupo de professoras da Educação Infantil em grupos e distribuiu textos diferentes para cada grupo, e perguntas relacionadas ao mesmo. Os grupos deveriam, então, responder a essas perguntas e preparar uma apresentação para a reunião seguinte, na qual elas compartilhariam um resumo do texto e suas respostas.

Alicia justifica que, essa formação foi negativa pois, entre uma reunião e outra, elas não tinham tempo o suficiente para se reunirem, se aprofundarem no texto e preparar a apresentação, e tem sua fala apoiada pela colega, Clarice.

A gente teve uns outros trabalhos que eu achei assim, “ó do borogodó”¹³. [...] Teve o texto, que você respondia às perguntas, e foi como se fosse um seminário. [...] A gente não tinha tempo para trocar. É muito corrido de manhã, de tarde, e a gente não tem tempo para fazer essa troca, para conversar. (Alicia)

¹³ Gíria utilizada para se referir a algo ruim ou de baixa qualidade.

A gente não tem tempo, né? É tanta demanda, aqui e fora. E a gente tem uma vida, né? As formações demandam muito da gente, e a gente não tem de onde tirar esse tempo para formar, né? (Clarice)

Ao conversarem sobre a falta de tempo e a percepção de que a formação acaba sendo mais um trabalho a ser levado para casa, Elis compartilha que acha que a formação deve acontecer exclusivamente dentro da escola.

Eu acho que tem que ser feito aqui. (Elis)

Sofia, então, complementa:

Às vezes, o simples já é o suficiente. (Sofia)

Tal perspectiva da formação como mais uma coisa na infundável lista de responsabilidades do professor é ressaltada em nossa fundamentação teórica como um dos obstáculos frente à formação em serviço, por ser uma das principais causas do individualismo presente dentro das escolas. Como destacado por Fullan e Hargreaves (2003), as “impossivelmente elevadas expectativas que muitos professores fixam para si mesmos em um trabalho com limites definidos de modo insuficiente” (p.55) os leva a se isolarem e aceitarem, muitas vezes, que somente as suas próprias experiências são o suficiente para aperfeiçoarem sua prática.

Ao compartilharem as experiências significativas, um primeiro tema que se destaca em comum são formações que envolvem a escolha do formando. Como compartilhado por Maria, Louise e Alicia, ao terem essa autonomia para escolherem as formações de acordo com as suas necessidades, esses momentos se tornaram tão significativos, que elas conseguem enxergar o impacto até hoje em sua prática e crescimento profissionais.

[...] a escola disponibilizava uma grade enorme de workshops, que você se inscrevia. Por exemplo, se você achava que você está precisando de ideias de Math [matemática], então você vai para a sua faixa etária, para o workshop de Math. [...] E com isso, a gente investia o nosso tempo nas nossas próprias necessidades. [...] A gente passava praticamente todo o período de formação fazendo e trocando no que a gente sente que estava precisando. [...] Aquilo servia para trazer recursos para o resto da caminhada. Era aquele gás, aquele empurrão que a gente precisava para começar o ano. [...] Com essa variedade, a gente ia crescendo conforme os anos. [...] Eu lembro que eu tinha muita dificuldade com transition [transição], e eu fiz um ano só disso. [...] E eu trago esse conhecimento até hoje. (Maria)

Eu achei super interessante também, que a gente podia escolher o que a gente queria participar. [...] A gente pode escolher o que nos interessa mais, e acaba sendo mais produtivo. (Louise)

E muitas coisas eu levo comigo hoje, por conta desses workshops. [...] A gente escolhia o que fazia mais sentido. [...] A gente conseguia escolher o que fazia mais sentido naquele momento. [...] E todo mundo estava ali porque queria. (Alicia)

Da mesma forma, Olivia destaca uma experiência significativa que envolvia não somente a escolha do formando em meio a assuntos e temas pré-definidos, mas também escutá-lo sobre suas necessidades e interesses.

[...] a gente tinha uma caixinha em que a gente colocava sugestões: "Próximo meeting (reunião), a gente vai conversar sobre o quê?" Cada um colocava o que queria. [...] Eram coisas pequenas, mas que acabavam se tornando grandes naquele encontro, porque fazia parte do seu segmento, porque era uma necessidade que você tinha. (Olivia)

Por fim, o tema que surgiu com mais recorrência, tanto na roda de conversa, quanto no relato da coordenadora pedagógica, sobre experiências significativas, diz respeito a momentos que permitem o compartilhar de práticas e trocas de experiências, seja entre os professores, ou com profissionais mais experientes e que são referências em determinados assuntos.

Acho que, assim, uma das formações mais ricas que eu tive foram lá, esses workshops. E aí eram vários professores de vários lugares. [...] Eu fiz workshops de professores que estavam dentro da sala de aula, para mostrar as suas melhorias práticas. E muitas coisas eu levo comigo hoje por conta desses workshops. [...] Era uma troca muito boa. (Alicia)

A outra escola que eu trabalhava [...] tinha algo bem interessante. [...] Tinham alguns palestrantes que são pessoas referências em práticas, metodologias, que eram muito bacanas. [...] E fora isso, tinha o compartilhamento de prática. A gente fazia algo meio científico. A gente apresentava um pôster. [...] Durante o ano: "Olha, eu quero apresentar meu projeto", aí você fazia. [...] Então tinha uma partilha de prática bem grande, que era bem interessante, e com outras unidades da escola. (Elis)

A gente começou a ter no nosso segmento também, o que eu achei ótimo. Os dias que a gente teve [...] essas práticas, melhores práticas, eu achei também que foi muito legal, muito rico. (Alicia)

Da mesma forma, a coordenadora pedagógica compartilha sobre uma formação a qual ela conduziu, que envolveu colaboração, através de um momento que serviu como uma espécie de roda de conversa, na qual todas compartilharam o que elas poderiam, juntas, adotar de práticas para criar uma comunidade mais colaborativa.

Um exemplo significativo para mim foi no início de 2025, [...] no qual trabalhamos com nosso grupo de professoras a concepção de colaboração. Como contribuição, utilizei autores importantes sobre o tema

(que havia utilizado na minha pesquisa de mestrado) e propusemos práticas que pudessem nos ajudar a construir uma cultura colaborativa. Além de propor, reservamos um momento para ouvir sugestões das professoras sobre o que elas consideram como práticas colaborativas e ideias que elas tinham que poderíamos implementar. Acredito que essa abordagem, que misturou prática e teoria, trazendo embasamento teórico e autonomia ao grupo, foi uma prática significativa e que trará mudanças positivas para o nosso ano letivo. (Coordenadora Pedagógica)

A análise desta categoria revela, portanto, três aspectos importantes em relação ao que os professores consideram como uma formação significativa.

O primeiro aspecto pode ser observado ao compararmos o que foi exposto no assunto “experiências significativas ou negativas na formação em serviço e seus impactos na formação profissional docente” com as experiências compartilhadas. Através da análise dos relatos, podemos afirmar que, o que foi colocado como expectativa e sentimento, tanto pelas professoras quanto pela CP, frente à formação em serviço, também aparece como motivo para as formações terem sido, ou não, significativas. No quadro abaixo, retomamos algumas das falas para estabelecermos essa relação de maneira clara, sintetizando os temas analisados:

Quadro 4 – Expectativas e experiências

Expectativas	Experiências
Aprofundamento	<i>A outra escola que eu trabalhava [...] tinha algo bem interessante. [...] Tinham alguns palestrantes que são pessoas referências em práticas, metodologias, que eram muito bacanas. (Elis)</i>
Atenção às necessidades e interesses do professor	<i>Complementando esse seminário do texto, eu acho que eram práticas interessantes, mas nem era para a nossa faixa etária ou para a metodologia que a gente aplica aqui. [...] Acho que tem que ser uma coisa mais próxima. Se a gente for fazer alguma coisa, discutir em grupo alguma coisa, que seja mais próximo da nossa realidade. (Sofia)</i> <i>Um exemplo significativo para mim foi no início de 2025, [...] no qual trabalhamos com nosso grupo de professoras a concepção de colaboração. [...] Além de propor, reservamos um momento para ouvir sugestões das professoras. (CP)</i>
Troca de experiências	<i>Eu fiz workshops de professores que estavam dentro da sala de aula, para mostrar as suas melhorias práticas. E muitas coisas eu levo comigo hoje por conta desses workshops. [...] Era uma troca muito boa. (Alicia)</i>
Motivação	<i>A gente passava praticamente todo o período de formação fazendo e trocando no que a gente sente que estava precisando. [...] Aquilo servia para trazer recursos para o resto da</i>

	caminhada. Era aquele gás, aquele empurraço que a gente precisava para começar o ano. (Maria)
--	---

Fonte: autoria própria.

O segundo aspecto, revelado através da análise desta categoria, é a percepção das professoras da importância de uma formação em serviço que combine processos de *hetero*, *inter* e *autoformação*. Podemos perceber tal aspecto, principalmente, no momento da roda de conversa, no qual as participantes compartilharam a experiência negativa que haviam tido em relação aos treinamentos de início de ano. Durante a discussão, algumas delas começaram a trazer sugestões de como acreditam que esses momentos poderiam ser mais significativos. Elis, ao compartilhar sua ideia, traz em sua fala uma consciência de como tais treinamentos não trazem a combinação de *hetero*, *inter* e *autoformação*, ao fazer referências aos vídeos utilizados.

Isso veio jogado. [...] Não tem uma discussão, alguma coisa, por exemplo: "Vamos pegar um dia, vamos discutir isso aqui. Vocês entendem? [...] Se tiver alguma dúvida, estou aqui." Eu acho que é muito mais funcional, porque todo mundo aqui sabe estudar, né? Todo mundo já tem uma graduação pelo menos, então todo mundo consegue buscar os próprios conhecimentos. (Elis)

Através dessa fala, podemos perceber que a participante tem uma percepção da importância da *autoformação*, inclusive revelando sua visão de que a própria instituição não as enxerga como capazes de buscar essa *autoformação*, pois, de fato, tais treinamentos de início de ano consideram apenas um processo de *heteroformação*, colocando vídeos com especialistas e passando informações abrangentes e excessivas, como também compartilhado por Elis.

Porque lá, você vai ficar aquele monte de informação, falando, falando, falando, falando. E eu vou reter quanto daquilo? Eu acho que essas formações do início do ano, a maioria não é produtiva. (Elis)

Além disso, observamos nos relatos e sugestões das professoras os momentos de troca entre professores como algo muito importante em um momento formativo significativo, o que revela a percepção da importância da *interformação* na formação profissional docente em serviço.

Portanto, retomamos o que foi dito na análise da categoria “momentos formativos”, em que concluímos que, na visão das professoras, os momentos formativos eram aqueles mais voltados a um processo de *heteroformação*,

considerando que elas haviam mencionado apenas momentos nos quais há a participação de um especialista ou da coordenação. No entanto, como já destacado, esta categoria revela haver sim uma consciência, por parte das professoras, da importante relação entre *hetero*, *inter* e *autoformação* e de sua responsabilidade frente à formação em serviço, visto que as professoras revelam entenderem que um momento formativo significativo envolve sua participação consciente e ativa.

Por fim, o terceiro aspecto revelado pela análise desta categoria é a relação entre momentos formativos significativos e a promoção de um senso de pertencimento que, consequentemente, gera uma cultura colaborativa, e auxilia o formando a entender e refletir sobre o seu propósito e objetivos como profissional. Ao final da conversa, as participantes inclusive destacam como os momentos de troca são momentos formativos significativos para elas, por permitirem que elas se conheçam melhor, estabeleçam vínculos e passem a se respeitar e demonstrar mais empatia umas pelas outras.

Pensando nisso de cada uma ter uma experiência, a gente aprende aqui, só conversando sobre a história de vida de cada uma. [...] E aí, numa dessa, em uma reunião... vamos entender, entre nós, o que a gente pode contribuir com cada uma. [...] Quando você se conecta mais com as pessoas, você entende mais o perfil delas e você tende a não se irritar. [...] Isso possibilita você conhecer essas pessoas de uma outra forma, com um outro olhar. E aí você tem esse respeito, essa empatia. (Sofia)

É legal que você conheça quem está do seu lado. Se você precisar de ajuda, com quem você vai falar? É aqui. Tem que resolver aqui. Eu acho isso muito importante. (Olivia)

Nesse mesmo sentido, pensando na essencialidade da busca por uma cultura colaborativa e vínculos entre todos os membros da equipe docente, a coordenadora pedagógica compartilha mais uma experiência que considerou significativa para ela como formadora.

Uma formação que foi muito significativa para mim como formadora, e sinto que para o time de professoras também, foi uma que realizei no início do ano de 2023 [...] na qual as professoras expressaram, através da arte (elas poderiam fazer um desenho, uma poesia, usar uma música, escolher algo da preferência delas), o que a escola significava para elas. Essa reunião foi extremamente importante para nos conhecermos, ouvirmos umas às outras e nos identificarmos como equipe. [...] Essa experiência fez com que, não só eu como formadora, mas toda a equipe pedagógica tivesse um outro olhar para o ano que estava por começar entendendo que podíamos contar umas com as outras, criando esse sentimento de colaboração. (Coordenadora Pedagógica)

Essa expectativa e busca por pertencimento e colaboração, por parte tanto das professoras quanto da coordenadora pedagógica, confirma outro importante ponto que trabalhamos em toda nossa fundamentação teórica, que diz respeito a uma das formas ressaltadas por Imbernón (2010) para quebrar com o individualismo tão presente dentro das escolas: uma formação continuada em serviço que tenha como pilares a metodologia do trabalho e o clima afetivo, ou seja,

um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e discrepancia, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação (p. 65).

A análise desta categoria revela, portanto, que, na perspectiva dos professores, os momentos significativos na formação dentro da escola são aqueles que possibilitam o aprofundamento de tópicos que atendam às necessidades e interesses dos docentes, considerando sua realidade. Para tanto, faz-se necessário que o planejamento seja feito coletivamente, favorecendo a troca de experiências e promovendo maior motivação, senso de pertencimento e propósito, o que, por sua vez, resulta em mudanças na prática pedagógica, no desenvolvimento coletivo e individual dos professores, e na aprendizagem dos alunos.

3.5 Categoria 5: Planejamento dos momentos formativos

Conforme destacado no início deste capítulo, esta categoria é exclusiva da coordenadora pedagógica, o que já revela, antes mesmo da análise dos dados que serão apresentados a seguir, como o planejamento dos momentos formativos aparece como uma preocupação somente da figura da CP. Aprofundaremos a análise de tal indicativo a partir de dois assuntos principais: (1) registros; (2) expectativas e sentimentos. Além disso, utilizaremos registros de momentos formativos aos quais tivemos acesso para fundamentar nossa análise.

Antes de seguirmos para cada tópico, vale ressaltar que, dentre os momentos formativos que acontecem na instituição participante desta pesquisa, apenas as reuniões quinzenais de quarta-feira e a supervisão pedagógica com a coordenadora são planejadas pela coordenadora pedagógica e, portanto, farão parte desta categoria.

A semana de treinamento, no início do ano, como destacado pela CP, é “organizada e planejada exclusivamente pela rede – sem envolvimento dos diretores,

coordenadores ou professores”, e as reuniões de série são momentos apenas entre os professores, não tendo qualquer direcionamento ou participação da CP.

3.5.1 Registros

Como temos defendido até aqui, acreditamos que a mais importante função do coordenador pedagógico é a formação em contexto, e, para que ele cumpra essa função, diversos aspectos devem ser levados em consideração. Dentre eles, temos destacado a constituição de grupo e a criação de uma cultura colaborativa; afinal, é na relação entre professores e coordenadores que, juntos, eles “elaboram saberes e direcionam os encaminhamentos, evidenciando os seus compromissos profissionais” (Fujikawa, 2012, p. 127).

No meio de tantas estratégias e caminhos que podem ser percorridos pelo CP para alcançar tais objetivos, encontramos o registro como parte essencial do planejamento dos momentos formativos. A partir do relato da coordenadora pedagógica, identificamos dois temas principais: os registros das reuniões acadêmicas, e os registros das supervisões individuais.

Como brevemente mencionado acima, tivemos acesso a dois registros de reuniões acadêmicas, que são organizados em formato de pauta. Segundo o relato da coordenadora, ela busca seguir três etapas na organização da pauta: enviar para as professoras antes da reunião, registrar durante a reunião o que aconteceu de fato, e reenvio da pauta atualizada, junto com os demais materiais utilizados (normalmente slides).

*Outra prática que busco implementar é a **preparação da pauta da reunião**, que é enviada para as professoras no **início da semana**. Após a reunião, **reenvio a pauta (com as anotações do que aconteceu e discutimos de fato)** e **slides** (caso tenha utilizado tal recurso).* (Coordenadora Pedagógica)

Ao analisar as pautas, foi possível perceber que, em uma delas, a coordenadora conseguiu seguir as três etapas, registrando durante a reunião alguns dos comentários feitos pelas professoras. No entanto, na outra pauta, não há qualquer menção a comentários, sugestões ou adendos feitos pelas professoras. Semelhantemente, na primeira pauta, fica claro o registro de que não foi possível cumprir com tudo o que havia sido planejado para aquele momento, enquanto na segunda pauta, não há qualquer observação que nos mostre se o momento seguiu conforme planejado ou não. Além do mais, é possível observar que a segunda pauta

(sequência da primeira), não retoma o que foi tratado na reunião anterior, aspecto colocado como essencial por Souza (2001), ao destacar a importância da pauta para os momentos de formação continuada dentro da escola.

No caso das supervisões individuais, o registro é feito também em formato de pauta, visto que a coordenadora relata que esse registro fica disponível *on-line* para as professoras, de tal forma que elas possam também acrescentar suas observações ou assuntos que gostariam de discutir durante esse momento.

Essas reuniões são registradas on-line, através de um aplicativo no qual tanto eu quanto a professora podemos fazer anotações antes, durante, ou depois do nosso encontro. (Coordenadora Pedagógica)

Ao comparar os registros das reuniões acadêmicas e das supervisões individuais, notamos que o último parece funcionar mais como uma pauta do que os registros das reuniões acadêmicas, por ser observado que a coordenadora pedagógica segue exatamente as etapas ressaltadas por Souza (2001), utilizando o registro ao início e ao final de cada encontro.

Como relatado pela CP, ao dar acesso ao registro antes das reuniões, as professoras não somente têm acesso aos assuntos que serão tratados, mas podem incluir outros assuntos. Além disso, a coordenadora costuma, ainda, no início da reunião seguinte, retomar os assuntos tratados na reunião anterior, promovendo reflexão sobre o que já foi tratado e o que ainda precisa ser revisitado ou aprofundado.

Em vista disso, apesar da própria coordenadora pedagógica chamar o registro das reuniões acadêmicas de pauta, constatamos que estes funcionam mais como uma ata, enquanto o registro das supervisões individuais cumpre com o papel de uma pauta de fato.

Retomamos aqui, portanto, o que já destacamos a respeito de uma reorganização e reflexão, por parte da CP, quanto à sua rotina e ações, buscando aprimorar as práticas que ela utiliza. Ao aperfeiçoar e utilizar de maneira mais efetiva a pauta, por exemplo, entendemos que a CP dará um primeiro passo para desenvolver uma escuta ativa, identificando as necessidades e interesses de seu grupo de professores, conforme colocado por ela mesma como um ponto de melhoria. Afinal, como destacamos no início deste tópico, o registro constitui parte essencial dos momentos formativos, sendo um facilitador para a formação em contexto.

Tratando-se especificamente do registro escrito, sendo essa a modalidade analisada neste tópico, Fujikawa (2012) o descreve da seguinte maneira:

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que faz). Na escrita de sua prática, o educador (professor ou coordenador) assume a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sob as quais apoia suas ações (mesmo quando, por vezes, esse conteúdo está "oculto" em sua escrita. (p. 128)

Portanto, quando usado efetivamente, possibilitando rever ideias, rememorar ações, reações e sentimentos, reconstruir o que foi vivido e praticado e promovendo oportunidades de socialização, o registro escrito auxilia na reflexão e na avaliação das práticas docentes (da coordenadora e dos professores), potencializando a criação de vínculos e, consequentemente, a construção do trabalho coletivo.

3.5.2 Expectativas e sentimentos

A coordenadora pedagógica, ao discorrer sobre como realiza o planejamento das reuniões acadêmicas e das supervisões individuais, evidencia suas expectativas e sentimentos em relação a esse processo. Ao analisar seu relato, identificamos seis temas principais: (1) atender às necessidades do grupo de professores; (2) compartilhar boas práticas; (3) oferecer embasamento teórico; (4) mudança na prática; (5) participação ativa e consciente do formando; (6) frustrações.

Como evidenciado na categoria anterior, um momento formativo significativo envolve um planejamento coletivo que envolva os professores, atendendo às suas necessidades e interesses. De acordo com o relato da coordenadora pedagógica, esse é o primeiro passo por ela tomado para planejar os momentos coletivos de formação.

Procuro observar as práticas das professoras, escutá-las e, através disso, identificar temas relevantes. (Coordenadora Pedagógica)

A escolha dos temas dos momentos formativos planejados por mim é feita com base no que percebo como necessidade das professoras, ou o que elas mesmas trazem como necessidade. (Coordenadora Pedagógica)

A coordenadora menciona, ainda, fazer parte de seu planejamento para os momentos coletivos a escolha de uma professora para compartilhar uma boa prática, utilizando tal estratégia como uma maneira de gerar reflexão, e permitir que elas se conheçam melhor, estabeleçam vínculos e passem a se respeitar e demonstrar mais empatia umas pelas outras, como mencionado anteriormente.

Gosto de compartilhar boas práticas que vejo em sala de aula. Ou seja, a partir de alguma observação que fiz, escolho uma professora para compartilhar com toda a equipe algo específico que observei e que considero relevante para todo o grupo. Através disso, busco incentivá-

ias a refletirem sobre sua prática docente, inspiradas umas nas outras.
(Coordenadora Pedagógica)

Esta ideia nos remete a um aspecto primordial, mencionado em nossa fundamentação teórica, para alcançarmos uma mudança no processo de formação profissional docente. Segundo Canário (1998), precisamos romper com a ideia de formação voltada para uma capacitação individual. Afinal, “as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção” (p. 16), e uma das principais características do conhecimento profissional docente, conforme destacado por Nóvoa (2023), é sua coletividade. Em outras palavras, a construção do conhecimento profissional docente é um processo que acontece dentro de um coletivo profissional, como um espaço de reflexão.

Zeichner (1993) aponta ainda que “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p. 17), e a consequência disso, na formação de professores, é a perspectiva de que é responsabilidade do CP ajudá-los a desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática, desenvolvendo ainda, a consciência de que eles são os maiores responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Portanto, compartilhar boas práticas representa uma boa estratégia para potencializar o processo coletivo de aprendizagem, resultando não somente um uma capacitação coletiva, mas também auxiliando no desenvolvimento de competências individuais.

Outro aspecto fundamental, trazido pela coordenadora pedagógica como parte do planejamento dos momentos formativos, é utilizar autores e materiais que venham a oferecer embasamento teórico para a prática dos professores, tanto nos momentos coletivos, quanto individuais.

Como contribuição, utilizei autores importantes sobre o tema (que havia utilizado na minha pesquisa de mestrado), e propusemos práticas que pudessem nos ajudar a construir uma cultura colaborativa. (Coordenadora Pedagógica)

Busco pesquisar algum material que poderá servir de apoio para a reflexão da professora. (Coordenadora Pedagógica)

Como destacado por Souza (2001), faz parte do papel do coordenador pedagógico estar sempre estudando e buscando dominar os assuntos que serão tratados, oferecendo momentos formativos bem planejados, com embasamento teórico e profundidade.

Além disso, ao pensarmos especificamente na Educação Infantil, cabe ao CP desenvolver formações que tratem das especificidades dessa etapa da educação básica. Dessa forma, “o coordenador pedagógico e o professor de educação infantil poderão fundamentar suas intervenções com mais segurança, superando as visões assistencialista e/ou reproduzora da educação ministrada no ensino fundamental” (Zumpano; Almeida, 2012, p. 33).

Por fim, como resultado do conjunto das ações descritas acima (atender às necessidades do grupo, compartilhar boas práticas, e oferecer embasamento teórico), a coordenadora pedagógica revela sua maior expectativa frente aos momentos formativos planejados por ela: a mudança.

Espero que esses momentos formativos impactem positivamente sua prática docente, e consequentemente, o cotidiano da escola e o desenvolvimento das crianças. (Coordenadora Pedagógica)

No entanto, para que isso aconteça, a coordenadora pedagógica destaca outra expectativa, e aspecto fundamental para que os momentos formativos se tornem verdadeiramente significativos e passíveis de gerar mudança na prática docente:

Espero que as professoras participem ativamente. Espero que tais momentos despertem nelas a vontade de aprender e continuar se desenvolvendo como profissionais e pessoas. Espero conseguir ajudá-las a se tornarem profissionais melhores, que realmente entendem o propósito do que fazem. (Coordenadora Pedagógica)

Sua fala revela, portanto, um aspecto que temos defendido durante toda esta pesquisa: a busca pela criação de uma cultura colaborativa, entendendo que, para que haja crescimento e aperfeiçoamento do professor, é necessário estabelecer uma comunidade de trabalho que verdadeiramente apoie tal desenvolvimento a partir da participação ativa e colaboração entre professores. Nas palavras de Ferreira e Flores (2012): “A colaboração e a colegialidade têm sido formuladas, no discurso político e normativo-legal, como a chave da mudança educativa” (p. 222).

No entanto, apesar de apresentar, através de seu relato, uma organização e planejamento consistente dos momentos formativos dentro da escola e a consciência da necessidade de uma cultura colaborativa, a coordenadora revela como tais momentos sofrem grande impacto por conta das influências externas mencionadas anteriormente, sendo a principal, as demandas da instituição.

As urgências do dia a dia tornam o planejamento menos aprofundado do que eu gostaria; [...] alguns dos momentos acabam sendo utilizados

para atender demandas da instituição (com temas específicos escolhidos pela rede) ou para organizar eventos.

Por vezes, tenho alguma ideia ou sugestão “engolida” por demandas da instituição, precisando priorizar temas e assuntos trazidos pela liderança da rede. (Coordenadora Pedagógica)

Pudemos observar como, de fato, isso acontece, ao analisar a pauta da reunião acadêmica de 14 de agosto. A reunião havia sido previamente planejada, seguindo uma sequência sobre aprendizagem em grupos e documentação pedagógica. No entanto, a coordenadora precisou utilizar o início da reunião para informar as professoras sobre um novo projeto lançado pela rede. O fato de ser um projeto completamente novo, criado e estabelecido sem qualquer participação das professoras – ou sequer da coordenadora – gerou frustração e questionamento por parte das professoras, o que acabou tomando grande parte da reunião, não sendo possível executar o que havia sido previamente planejado.

Conforme apontado acima, a análise dos dados desta categoria revela que, a coordenadora pedagógica, entendendo a importância dos momentos formativos dentro da escola, busca organizá-los seguindo etapas essenciais para a efetivação de uma formação significativa para todos.

Utilizamos como base para a análise desta categoria o texto de Souza (2001), que apresenta alguns passos práticos que o coordenador pedagógico pode implementar para exercer a sua função de formador de formadores.

O primeiro passo apresentado por Souza (2001) é ter na agenda do coordenador e dos professores, momentos semanais, ou no máximo quinzenais, de encontros coletivos, estabelecendo-os como prioridade máxima na agenda do coordenador. Como vimos anteriormente, as reuniões acadêmicas são um desses momentos, que acontecem rigorosamente a cada quinze dias, sem interrupções ou cancelamentos. Tal fato nos remete à análise feita da categoria “influências externas na formação profissional docente”, na qual discutimos brevemente sobre a responsabilidade da coordenadora pedagógica frente ao planejamento dos momentos formativos, e a organização de sua rotina, levantando alguns questionamentos: será que ela está priorizando os momentos certos? Será que os momentos priorizados e que acontecem sem interrupções realmente suprem as necessidades das professoras?

O que foi possível observar através da análise da categoria anterior a esta é que, de fato, os momentos coletivos são mais mencionados e trazidos como

experiências significativas pelas professoras, havendo pouca ou nenhuma menção aos momentos individuais. Além disso, Souza (2001) destaca a importância dos momentos coletivos para a constituição de grupo, um dos aspectos que temos considerado extremamente relevante para a construção de momentos formativos significativos dentro da escola. Sendo assim, entendemos que as reuniões acadêmicas devem, sim, continuar como uma prioridade na agenda da coordenação e dos professores.

O segundo passo destacado por Souza (2001) para formar os professores dentro da escola e constituir, de fato, um grupo, é um planejamento que seja desenvolvido a partir das necessidades do grupo de professores.

A coordenadora pedagógica, apesar de buscar seguir essa importante etapa no planejamento dos momentos formativos, demonstra uma preocupação com o fato de, talvez, ela não estar tão atenta como deveria, ou não escutar de fato o seu grupo de professores. Contudo, entendemos também que essa frustração vem de uma verdade observada por Souza (2001):

A questão é que geralmente percebemos muitas necessidades ao mesmo tempo, justamente pela forma como a formação inicial tem se desenvolvido nos últimos tempos. Podemos observar, por exemplo, que o professor conhece pouco sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobre avaliação, sobre como lidar com a disciplina, ou mesmo sobre estratégias de ensino. Diante dessa constatação, novamente a exemplo do professor, o(a) coordenador(a) tem de fazer escolhas: por onde começar?

E essa não é uma escolha fácil. Pelo contrário, é um grande desafio, que envolve a capacidade do coordenador pedagógico de, como mencionado anteriormente, conhecer muito bem o seu grupo de professores, assim como cada professor individualmente, de tal forma que ele seja capaz de avaliar o contexto e escolher o caminho que irá seguir.

O terceiro passo, então, após a escolha do tema a ser trabalhado, é definir como isso será feito. Contudo, notamos que essa etapa não é mencionada pela coordenadora pedagógica, e vemos como isso tem um impacto na formação, ao observarmos no relato das professoras um exemplo de uma experiência negativa de um momento de formação dirigido pela coordenadora, no qual ela pede a leitura de um texto, e a sua apresentação em formato de seminários.

A falta de interesse das professoras no tema tratado é justificada pela falta de tempo, como vimos anteriormente. No entanto, o que percebemos ainda, é que

apesar do tema ser relevante e a ideia de apresentações em formato de seminário ser interessante, ao não envolver as professoras no planejamento e não ter trazido um embasamento teórico antes da apresentação da “tarefa”, a coordenadora acabou gerando o efeito oposto ao esperado: em vez de ansiarem por esse momento e se envolverem de forma ativa no processo, as professoras enxergaram a formação como mais uma tarefa a ser realizada fora da escola e mais um fardo sobre seus ombros.

Por essa razão, Souza (2001) destaca a importância e responsabilidade do coordenador pedagógico em, primeiramente, construir um espaço seguro, no qual os professores se sentirão confortáveis para compartilhar suas experiências, conhecimento e entendimento sobre o assunto tratado. Para tanto, é essencial que a coordenadora planeje muito bem esse momento, com embasamento teórico e profundidade, demonstrando aos professores a importância e relevância do assunto, de tal forma que ele alcance a sua expectativa. Isto é, despertar nos professores a vontade de aprender e continuar se desenvolvendo como profissionais e pessoas, resultando em participação ativa e consciente dos professores, que se colocarão como responsáveis e autores de sua própria formação e desenvolvimento, juntamente com o coordenador. Cabe, então, à coordenadora pedagógica, analisar com cuidado em quais aspectos ela pode trabalhar de maneira mais efetiva o seu relacionamento com o grupo, de tal forma que as decisões de “o que” e “como” sejam tomadas coletivamente.

Contudo, vale destacar que um planejamento com mais embasamento teórico e profundidade nos temas é um fator apontado pela coordenadora pedagógica como algo que ela sabe ser sua responsabilidade, mas que sofre grande influência de fatores externos, como apontado na análise da categoria “influências externas na formação profissional docente”. Além disso, o fato de as reuniões acadêmicas, assim como as supervisões individuais, serem constantemente impactadas por demandas institucionais, afeta consideravelmente a função da coordenadora de ajudar os professores a entenderem e acreditarem na importância dos momentos de formação em serviço.

Sendo assim, a análise final dos dados desta categoria revela que, a coordenadora pedagógica, entendendo a importância dos momentos formativos dentro da escola, busca organizá-los seguindo etapas essenciais para a efetivação de uma formação significativa para todos, mas ainda encontra obstáculos para tanto.

Daremos continuidade a esse pensamento em nosso capítulo de considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo geral identificar a compreensão dos professores sobre os momentos formativos vivenciados na escola e suas considerações sobre processos formativos significativos, buscamos, em primeiro lugar, desenvolver a nossa definição de formação docente. Sendo assim, com base em autores como Placco e Souza (2018), Marcelo García (1999), Imbernón (2011), Placco (2010) e Bauman (2005), e considerando a formação docente em serviço uma prática que se dá em um contexto específico, em constante transformação, envolvendo o encontro de pessoas que também carregam suas histórias e singularidades, e que tem como responsáveis tanto formador quanto formando, concluímos que: a formação docente é um processo complexo que deve acontecer de maneira colaborativa, envolvendo formador, formando e alunos. Tal processo não acontece de maneira uniforme e cada formando atribui diferentes significados a diferentes momentos de formação. A formação docente é profissional, pedagógica e pessoal. No entanto, todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre e principalmente um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos.

Em seguida, ao discorrer a respeito da formação profissional docente, partindo, principalmente, de Nóvoa (2023) e Imbernón (2011) e suas reflexões a respeito da especificidade do conhecimento profissional docente, revisitamos nossa definição de formação docente, complementando-a, conforme destacado a seguir: consideramos a formação docente um processo complexo que deve acontecer de maneira colaborativa e *reflexiva*, envolvendo formador, formando, alunos, *escola, universidade e órgãos governamentais*. Tal processo não acontece de maneira uniforme e cada formando atribui diferentes significados a diferentes momentos de formação. A formação docente é profissional, pedagógica e pessoal. Em vista disso, todos os envolvidos na formação docente em serviço devem ter sempre, e principalmente, um objetivo em comum: a mudança em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem e crescimento dos alunos. *No entanto, a formação profissional docente em serviço deve culminar não só em mudanças dentro da escola e no ensino, mas na divulgação pública do conhecimento profissional docente, colaborando para o futuro da educação.*

Tendo tal definição como norte, passamos a refletir sobre a escola como espaço de formação e colaboração, assim como o papel do coordenador pedagógico frente à constituição de grupo e uma formação para a mudança, levando em consideração o contexto da Educação Infantil, sendo este o segmento no qual focamos nossa produção e análise de dados.

O referencial teórico que adotamos, portanto, nos levou a compreender que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na construção de parcerias e de uma cultura colaborativa através da formação docente dentro da escola, transformando este espaço em um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores.

Ademais, compreendemos que isso só se faz possível a partir do momento em que o coordenador pedagógico se responsabiliza por conhecer e compreender as especificidades da instituição, da Educação Infantil e, sobretudo, de seu grupo de professores, podendo, por fim, proporcionar momentos significativos que promovam o crescimento coletivo e individual do grupo de professores e, consequentemente, de seus alunos.

A partir da roda de conversa realizada com as professoras, e o relato da coordenadora pedagógica, pudemos perceber o quanto, de fato, a constituição de grupo e, consequentemente, a construção de momentos formativos baseados na colaboração entre todos os integrantes da equipe docente, é um fator decisivo para momentos formativos significativos. Entendemos, portanto, que, para alcançarmos uma mudança significativa no processo de formação docente dentro da escola, faz-se necessário a criação de uma cultura colaborativa, ou seja, uma comunidade de trabalho que verdadeiramente apoie o desenvolvimento de seus professores.

Contudo, nossa fundamentação teórica também nos levou a compreender a criação de uma cultura colaborativa na instituição escolar como um processo complexo e trabalhoso, e que não poderá ser realizado apenas pelo coordenador pedagógico.

Concluímos, portanto, que esta pesquisa revela a necessidade não apenas de um trabalho coletivo, mas acima de tudo, de uma formação específica para o coordenador pedagógico. Concordamos com Placco e Souza (2012) e sua sugestão de

urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador em que, ao lado de estudos teóricos que alicerçem suas concepções

educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (p. 18)

É evidente que, apenas investir na formação do coordenador pedagógico não será suficiente, visto que, como evidenciado através da análise de dados, faz-se necessária uma mudança que envolva todos os educadores e a forma como enxergam a função do coordenador pedagógico, dando-lhe espaço para, de fato, dedicar-se à formação continuada dentro da escola.

Para atingir o objetivo geral, antes mesmo da fundamentação teórica e produção de dados, nos apoiamos em três objetivos específicos que, ao retomá-los, confirmamos que foram atingidos.

Com o objetivo 1, pretendíamos identificar o contexto e as condições nas quais são planejados e efetivados os momentos formativos. Isso se fez possível, principalmente, através do relato da coordenadora pedagógica, que ofereceu detalhes a respeito do contexto da instituição e das condições da mesma, revelando um espaço e equipes bem-organizadas e preparadas para planejar e providenciar formação continuada na instituição em questão.

No entanto, o que os dados também revelaram foi que, apesar do contexto e condições apresentarem parte importante do planejamento de momentos formativos, tais fatores não se sobrepõem a fatores internos, como as necessidades e desejos de professores. Prova disso está nos dados produzidos a partir da roda de conversa, através da qual as professoras compartilham suas percepções e críticas sobre os momentos formativos vivenciados dentro da escola.

Ademais, observou-se que os momentos formativos planejados pela coordenadora pedagógica também sofrem grande impacto de influências externas, como demandas, urgências, e a própria visão da instituição sobre a função da coordenação pedagógica, colocando-a, principalmente, como uma gestora, e não como uma formadora de formadores. Sendo assim, a coordenadora revela dificuldades para priorizar o planejamento desses momentos, resultando, em alguns casos, em formações superficiais, pouco fundamentadas teoricamente, e que não atendem plenamente às necessidades, desejos e expectativas do grupo de professores – nem às suas próprias.

Em relação ao objetivo 2, buscamos analisar a compreensão dos professores sobre seus papéis nos momentos formativos. As análises das categorias 3 e 4 foram essenciais para atingirmos este objetivo, constatando que as professoras participantes demonstraram, através de suas falas, uma boa percepção da importância de uma formação em serviço que combine processos de *hetero*, *inter* e *autoformação*. Ao desenvolver tal perspectiva, é possível concluir que elas entendem sua responsabilidade de uma postura consciente e ativa frente à formação em serviço. Todavia, apesar de demonstrarem tal entendimento, as altas demandas e expectativas, impostas pela instituição ou pelas próprias professoras, representam um obstáculo significativo para o avanço da formação em serviço. Assim, torna-se necessária uma mudança na maneira como todos os atores escolares – instituição, professores, coordenação, direção, entre outros – enxergam à formação continuada dentro da escola, dedicando-se de fato a ela de forma coletiva e integrada.

E por último, o objetivo 3 nos levou a analisar as considerações dos professores sobre processos formativos significativos. A partir da roda de conversa, foi possível observar que, em sua grande maioria, as professoras consideram significativos os momentos que envolvem o compartilhar de práticas e trocas de experiências. Sendo assim, ficaram claras suas considerações ao relacionarem as experiências significativas compartilhadas com a promoção de um senso de pertencimento que, consequentemente, gera uma cultura colaborativa, e auxilia na reflexão a respeito de seus propósitos e objetivos como profissionais.

Seguem, por fim, alguns dos achados da pesquisa:

- Há uma necessidade urgente de mudanças nas formações continuada dos educadores (coordenadores, diretores e professores). Para isso, é essencial que escola, acadêmicos e universidades trabalhem juntos.
- É responsabilidade do coordenador pedagógico trabalhar, na formação com seu grupo de professores, a história da Educação Infantil, assim como fornecer embasamento teórico a respeito do desenvolvimento infantil, reconhecendo a relevância de seu contexto e fundamentando as intervenções e ações pedagógicas dos professores.
- É responsabilidade do coordenador pedagógico lembrar constantemente ao professor – e a si mesmo – sua responsabilidade como profissional da relação.

- É responsabilidade do coordenador pedagógico utilizar a formação profissional docente dentro da escola para gerar reflexão e discussão de conceitos essenciais para o desenvolvimento e valorização do conhecimento profissional docente.
- O tempo no qual o coordenador pedagógico se envolve com determinadas atividades por conta de demandas externas influencia diretamente a função desse profissional frente à formação em contexto. Isto acaba por ser um obstáculo para exercer seu papel como formador, impactando também, o desenvolvimento do grupo de professores e, consequentemente, dos alunos.
- Para que o professor exerça o seu papel de participante ativo e consciente na formação docente, faz-se necessário que suas necessidades e interesses sejam levados em consideração, tornando o momento de formação significativo de fato.

Concluímos, portanto, que, na perspectiva dos professores, os momentos significativos na formação dentro da escola são aqueles que possibilitam o aprofundamento de tópicos que atendam às suas necessidades e interesses, considerando sua realidade. Para tanto, os professores compreendem também que o planejamento deve ser feito coletivamente, favorecendo a troca de experiências e, consequentemente, promovendo maior motivação, senso de pertencimento e propósito. O que, por sua vez, resulta em mudanças na prática pedagógica, no desenvolvimento coletivo e individual dos professores, e na aprendizagem dos alunos.

A realização desta pesquisa teve grande contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional desta pesquisadora. A partir da reflexão realizada a respeito dos momentos formativos vividos dentro da escola, eu pude compreender que a formação continuada vai muito além de uma atividade profissional ou uma “tarefa” do coordenador pedagógico, e constitui-se um processo humano, que requer colaboração, reflexão e constante aprimoramento de todas as partes envolvidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 81-102.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 19 out. 2024.

ARANTAGY, C. Um pouco de história da docência no Brasil: a Escola Normal. **Centro Educacional Vila**, 20 set. 2019. Disponível em: <https://cfvila.com.br/blog/2019/09/20/um-pouco-de-historia-da-docencia-no-brasil-a-escola-normal/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BETEGHELLI, T. G. S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**. Rio Claro, 2018. 203 p.: il., tabs.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 03 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 fev. 2025.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

CANÁRIO, R. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo: PUC-SP, n. 6, p. 9-27, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.133-159.

FERREIRA, F. I.; FLORES, M. A. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: FERREIRA, F. I.; FLORES, M. A. (Orgs.). **Curriculum e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas.** 1. ed. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 201-248.

FONTOURA, M. R. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional.** 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FUJIKAWA, Monica M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., **O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade.** São Paulo, Ed. Loyola, 2012. (p. 127-142)

FULLAN, M.; HARGREAVES, A.. Escolas totais. In: FULLAN, M.; HARGREAVES, A.. **A escola como organização aprendente.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 55-81.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2025.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B. de; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F. de; NASCIMENTO, A. K. do; MORAIS, L. M. D. de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 05 fev. 2025.

GORZONI, S. P. **A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

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

KAILER, P. G. L. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N.; LOPES, D. M. C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 119-129, Jan.-Abr., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256653>. Acesso em: 05 fev. 2025.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MATOS, P. C. G. V. **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades.** 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MONTEIRO, S. N. A primeira infância e a escola: concepção de criança, infância e de escola: uma construção histórica. In: SANCHES, E. M. B. C. C.; TOQUETÃO, S. C.; OLIVEIRA, F. S. de (Orgs.). **Achados de pesquisa na educação da infância.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 277-291.

NÓVOA, A. O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores. In: NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro.** 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 59-78.

NÓVOA, A. Os professores depois da pandemia: a reinvenção do futuro. In: NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro.** 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 93-110.

NÓVOA, A. Os professores e a mudança: que papel para a formação de professores? In: NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro.** 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 119-138.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PENTEADO, M.E.L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.** 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PLACCO, V. M. N. de S. Ser humano hoje: contribuições da formação e da pesquisa. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** (Coleção formação do professor) Curitiba: Champagnat, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V.L.T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S.; (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 9-16.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V.L.T. de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M.N. S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo, Edições Loyola, 2017, p. 11-28.

POMILHO, S. S. **O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTOS, A. O. A formação continuada do professor de educação infantil e as histórias de vida. In: SANCHES, E. M. B. C. C.; TOQUETÃO, S. C.; OLIVEIRA, F. S. de (orgs.). **Achados de pesquisa na educação da infância.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 21-36.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade : Educação Infantil.** – 2. ed. – São Paulo : SME/COPED, 2022. 224p. il.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação – a experiência do Formep, na PUC-SP.** 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaber**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 100-113, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, R. A. G. da; GARMS, G. M. Z. Formação de Professores de Educação Infantil: Perspectivas para Projetos de Formação e de Supervisão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 34-54, jan. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776/2916>. Acesso em: 05 fev. 2025

SOUZA, V. L. T. DE. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 27-34.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 1, p. 31-55.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html>. Acesso em: 9 fev. 2025.

VIEIRA, I. C. **Sessão reflexiva como prática de formação continuada em serviço**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

WRIGHT, M. **How every child can thrive by five**. TED, 2021. Disponível em: https://www.ted.com/talks/molly_wright_how_every_child_can_thrive_by_five/transcript. Acesso em: 21 fev. 2025.

XAVIER, J. **A formação continuada docente: o espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. Cap. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. Acesso em 18 dez. 2024.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICE A

Roteiro do grupo de discussão - Professores¹⁴

1. Introdução

- a. Apresentar a pesquisadora;
- b. Entregar o TCLE e solicitar que os professores o leiam e o assinem;
- c. Esclarecer os objetivos da pesquisa;
- d. Consultar os participantes sobre a gravação da roda de conversa, esclarecendo que o único propósito é de facilitar a análise das informações e que tal gravação não será divulgada;
- e. Ressaltar a importância da participação de todos os presentes nos debates, relembrando os objetivos;
- f. Explicar o que será feito com as informações após a discussão.

2. Questões

- a. Abertura
 - i. O que levou vocês a se tornarem professores?
 - ii. Como vocês chegaram na Educação Infantil? Contem um pouco de suas carreiras.
 - iii. Contem um pouco sobre pessoas que marcaram sua trajetória na educação.
- b. Questões centrais:
 - i. Gostaria de conversar com vocês sobre os processos de formação continuada que acontecem na escola. Quais são os momentos formativos que acontecem dentro da escola?
 - ii. O que você espera quando vai participar de uma formação?
 - iii. O que você pensa/sente se não acontece o que você espera? E se acontece?
 - iv. Gostaria que vocês contassem uma experiência significativa ou negativa que vocês tiveram na escola ou em outra escola em que tenham trabalhado relacionada à formação continuada em serviço. Por que foi significativa? Ou por que não foi boa? Tal

¹⁴ As questões aqui utilizadas tiveram como referência a pesquisa de doutorado realizada por Sigalla (2018), assim como Imbernón (2010).

experiência gerou alguma mudança na sua prática? Te fez enxergar algo de uma maneira diferente?

c. Encerrando:

- i. Escreva abaixo das palavras *coordenador* e *professor* uma metáfora que sirva para expressar como o professor e o coordenador pedagógico são percebidos por você. (Cada professor apresentará e explicará suas metáforas.)

3. Finalização

- a. Existe algum ponto importante que vocês acham que não foi abordado hoje?
- b. Agradecer a participação de todos.

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista – Coordenadora Pedagógica¹⁵

- 1. Questão principal:** gostaria de conversar sobre os processos de formação continuada que acontecem na escola.
- 2. Questões norteadoras:**
 - a. Quais são os momentos formativos que acontecem dentro da escola?
 - b. Qual a frequência dos momentos formativos?
 - c. Quais as condições e contexto em que os momentos acontecem (local, horário, participantes, estrutura, etc.)?
 - d. Como é feito o planejamento e registro dos momentos formativos?
 - e. Como é feita a escolha dos temas a serem trabalhados?
 - f. O que você espera quando lidera uma formação?
 - g. O que você pensa/sente se não acontece o que você espera? E se acontece?
 - h. Existe algum tema ou situação que você não possa trabalhar nas formações? Essa impossibilidade ocorre frequentemente em sua prática formativa?
 - i. Gostaria que você contasse uma experiência significativa ou negativa que você teve na escola relacionada à formação continuada em serviço, pensando no seu papel como formadora. Por que foi significativa? Ou por que não foi boa? Tal experiência gerou alguma mudança na sua prática? Te fez enxergar algo de uma maneira diferente?
- 3. Finalização**
 - a. Existe algum ponto importante que você acha que não foi abordado hoje?

¹⁵ As questões aqui utilizadas tiveram como referência a pesquisa de doutorado realizada por Sigalla (2018).

APÊNDICE C

Etapas para a análise de dados

Figura 2 – Etapa 1 (Análise da roda de conversa)

<p>Participantes: Eloise, Clara, Maria, Deise, Ana, Elis, Alicia, Clarice, Sofia e Olivia</p> <p>Questões</p> <p>1. O que levou vocês a se tornarem professores?</p>
<p><i>Elis:</i> Essa pergunta é tão profunda, é complicada, né? É muito difícil, porque eu acho que o que leva a gente, às vezes, no inicio, não é o mesmo que faz com que a gente permaneça na profissão. Às vezes, eu, por exemplo, escolhi a pedagogia porque eu acho que sempre gostei de brincar de professora, mas acabou acontecendo por acaso, a princípio com aulas particulares, e depois eu acabei indo, escolhendo a pedagogia porque era alguma coisa que eu tinha interesse em relação ao bilinguismo, por esse caminho. Mas eu acho que o que faz a gente permanecer é algo muito mais profundo do que isso, é algo, é... É alguma coisa, é um sentimento de que dá pra gente colaborar com o mundo melhor, assim. E verdade, que a gente pode fazer uma diferença e contribuir pra que as coisas sejam melhores amanhã do que são hoje.</p>
<p><i>Eloise:</i> Acho que a própria formação, né? A própria formação do ser humano, fazer parte desse processo, fazer experiências, principalmente pra crianças, né? Que eu gosto mais, assim, das crianças pequenas. E por gostar muito de crianças, desde que eu me conheço, assim, sempre brinquei muito de professora também.</p>
<p><i>Ana:</i> Quando você me pergunta isso, eu lembro, assim, das professoras, dos professores que eu admirava quando eu era criança e de me espelhar neles. Então, eu acho que foi isso que foi me levando, sabe? Que gostosa essa profissão, né? Não sabia tudo que vinha por trás, né? Todo o trabalho e dificuldade que a gente tem no dia a dia. Mas eu achava bonita aquela pessoa ali, sabendo tudo aquilo e passando, e... Eu acho que era essa admiração, assim, no começo. E depois a vida meio que foi levando também. Eu dava aula de idioma só, e só depois me interessei por ser pedagoga, fui fazer pedagogia. E também prefiro trabalhar com os pequenos. Então, isso de ver a criança se desenvolver, isso me deixava muito feliz, assim, echo prazeroso.</p>
<p><i>Alicia:</i> Também echo que foi meio que o caminho foi sendo trilhado, assim. Minha mãe sempre falou: "Acho que você vai ser professora, echo que você vai ser professora", porque eu sempre gostei muito de criança. Então, sempre que eu estava em algum lugar, eu ia pra as crianças. E aí, tudo começou porque eu gostava muito de fotografia, e eu fotografava sempre crianças em festas, assim, tipo, festa de família, assim, eu ficava fotografando. E aí eu coloquei na cabeça que eu queria ser fotógrafa de criança. Aí, eu fui fazer, né, fui convidada para ser professora de inglês na escola que eu estudava. E aí, depois, eu entrei na sala de aula e falei: "Nossa, echo que é isso que eu quero pra minha vida." E aí, foi isso né, e eu continuei.</p>

Fonte: Transcrição da Roda de Conversa com as professoras. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 3 – Etapa 2 (Análise da roda de conversa: organização dos assuntos e ideias em uma tabela)

ASSUNTO: MOTIVAÇÃO PARA A DOCÊNCIA CATEGORIA: INFLUÊNCIAS INTERNAS (PESSOAIS) E EXTERNAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE				
IDEIA: Gostar de crianças/de brincar de professor	IDEIA: Inspiração nos professores que fizeram parte de sua formação	IDEIA: "Acaso" (começaram a dar aula por outros motivos e então se descobriram professores)	IDEIA: Nascimento de filho	IDEIA: Fazer parte do desenvolvimento da criança
"[...] escolhi a pedagogia porque eu acho que sempre gostei de brincar de professora, mas acabou acontecendo por acaso, a princípio com aulas particulares." (Elis)	"Quando você me pergunta isso, eu lembro, assim, das professoras, dos professores que eu admirava quando eu era criança e de me espelhar neles. Então, eu acho que foi isso que foi me levando, sabe?" (Ana)	"[...] escolhi a pedagogia porque eu acho que sempre gostei de brincar de professores, mas acabou acontecendo por acaso, a princípio com aulas particulares." (Elis)	"E eu comecei a dar aula [...]. E aí, eu não queria parar de dar aula para só advogar. [...] Até que, com a chegada do meu primeiro filho, acho que eu decidi largar a advocacia. E aí, eu me estabeleci dentro da pedagogia e escola mesmo." (Olivia)	"A própria formação do ser humano, fazer parte desse processo, fazer experiências." (Eloise)
"[...] por gostar muito de crianças, desde que eu me conheço, assim, sempre brinquei muito de professora também." (Eloise)		"Eu dava aula de idioma só, e aí depois me interessei por ser pedagoga, fui fazer pedagogia." (Ana)	"Dei aula por muitos anos em escola de idiomas. E aí, acabei... Tive uma transição de carreira também. [...] E aí tive filha, e as coisas foram pra um outro lado. E eu acho que eu fui meio que elevada para... ter uma estabilidade." (Clarice)	"[...] isso de ver a criança se desenvolver, isso me deixava muito feliz, assim, acho prazeroso." (Ana)

Fonte: Tabela dos assuntos, ideias e categorias, de acordo com cada pergunta discutida durante a roda de conversa. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 4 – Etapa 3 (Análise do relato da coordenadora pedagógica)

Trabalhar com **formação continuada** dentro da escola é um processo que muito me interessa e que enxergo como minha **principal função como coordenadora pedagógica**. No entanto, **as demandas e urgências do cotidiano, além de como, a meu ver, a instituição na qual trabalho enxerga a coordenação pedagógica, impactam diretamente no tempo que dedico ao meu papel como formadora**. Sendo assim, compartilho abaixo um pouco sobre como os momentos formativos acontecem na escola onde atuo e as reflexões que eles me proporcionam.

Nossos principais momentos de formação estão estruturados de maneira a **atender diferentes necessidades (dos professores e da instituição)**. Um exemplo é o **momento de formação no início do ano letivo, organizado e planejado exclusivamente pela rede - sem envolvimento dos diretores, coordenadores ou professores** -, e transmitido on-line para todas as unidades do país. Durante cerca de duas semanas, temos sessões síncronas e assíncronas que abordam **temas ligados à cultura e ao currículo da instituição**. Nas sessões assíncronas, **cada coordenador e/ou diretor pedagógico pode dirigir e organizar o momento de forma que preferir, mas com a condição de utilizar o material e o vídeo disponibilizado pela rede**. Em algumas das sessões, a rede inclusive pede que os coordenadores/diretores enviem fotos dos professores durante o momento. Portanto, entendo que **o fim principal desses treinamentos** (prefiro assim os chamar) seja **garantir a padronização entre as unidades**, visto que **temas mais amplos relacionados à educação e à prática dos professores são deixados de fora**. Apesar de tal limitação, eu e minhas colegas coordenadoras (somos em duas na Educação Infantil, duas no Ensino Fundamental I, uma no Ensino Fundamental II e uma no Ensino Médio) **nos reunimos para organizar tais momentos de tal forma que possamos aproveitar ao máximo a flexibilidade das sessões assíncronas para personalizá-las de acordo com o nosso contexto**. **Aproveitamos também, de momentos livres das sessões para abordar temas que consideramos relevantes para o nosso grupo de professores especificamente**. Mas infelizmente, **o tempo que nos resta fora das sessões é muito pouco**, ainda mais considerando que os professores precisam também de tempo para planejarem suas aulas e organizarem as salas para receberem às crianças no primeiro dia de aula.

Fonte: Relato da coordenadora pedagógica. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 5 – Etapa 4 e 5 (Análise do relato da coordenadora pedagógica: organização dos assuntos em uma tabela, e das ideias, em negrito)

CATEGORIAS: COMPRENSÃO SOBRE MOMENTOS FORMATIVOS; INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA FORMAÇÃO EM CONTEXTO; PLANEJAMENTO DOS MOMENTOS FORMATIVOS: MOTIVAÇÃO, EXPECTATIVAS E SENTIMENTOS; AVALIAÇÃO DOS MOMENTOS FORMATIVOS			
<p>Quais são os momentos formativos que acontecem dentro da escola? ASSUNTO: MOMENTOS FORMATIVOS DENTRO DA ESCOLA CATEGORIA: COMPRENSÃO SOBRE MOMENTOS FORMATIVOS</p> <p>Treinamentos no inicio do ano: "organizado e planejado exclusivamente pela rede", "temas ligados à cultura e ao currículo da instituição", "entendo que o fim principal desses treinamentos seja garantir a padronização entre as unidades, visto que temas mais amplos relacionados à educação e à prática dos professores são deixados de fora", "o tempo que nos resta fora das sessões é muito pouco".</p> <p>Reuniões acadêmicas: "são oportunidades para abordarmos temas que identificamos como necessários para o dia a dia da escola", organizada pela coordenação e direção da escola.</p> <p>Supervisões individuais: "[...] discutimos, principalmente, o desenvolvimento dos alunos, estratégias de manejo de comportamento considerando a faixa etária em questão, e as aulas que foram ou que serão observadas", "posto de incentivar as professoras a refletirem sobre suas práticas e identificarem o que funcionou e o que pode ser aprimorado antes que eu compartilhe as minhas impressões e ideias. Acredito que, ao seguir essas etapas e conduzir a conversa dessa forma, a professora se sinta mais segura e confortável, sem se sentir apenas julgada por uma figura superior."</p> <p>Reuniões de série: "[...] discutir a unidade de investigação que está sendo trabalhada, assim como compartilhar desafios e dificuldades que elas vêm enfrentando."</p>	<p>Qual a frequência dos momentos formativos? ASSUNTO: MOMENTOS FORMATIVOS DENTRO DA ESCOLA CATEGORIA: INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA FORMAÇÃO EM CONTEXTO</p> <p>Todos acontecem a cada 15 dias. No entanto, "imprevistos como reuniões com pais ou demandas burocráticas muitas vezes impactam nossa programação". Com exceção das reuniões acadêmicas e reuniões de série, que acontecem sem interrupções ou cancelamentos.</p>	<p>Quais as condições e contexto em que os momentos acontecem? ASSUNTO: MOMENTOS FORMATIVOS DENTRO DA ESCOLA CATEGORIA: INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA FORMAÇÃO EM CONTEXTO</p> <p>"Os treinamentos de inicio de ano, por exemplo, são realizados em espaços amplos como o anfiteatro, ou em salas de aula (caso sejam sessões divididas por segmento). Já as reuniões acadêmicas ocorrem após o expediente, com lanches e bolo para os aniversariantes do mês uma vez ao mês, e também podem acontecer no anfiteatro, ou em salas de aula, a depender da organização da reunião (dividida por segmentos ou todos juntos). Por outro lado, as supervisões e observações de aula são feitas em horários específicos, na sala de aula ou na sala da coordenação."</p>	<p>Como é feito o planejamento e registro dos momentos formativos? ASSUNTO: MOMENTOS FORMATIVOS DENTRO DA ESCOLA CATEGORIA: PLANEJAMENTO DOS MOMENTOS FORMATIVOS: MOTIVAÇÃO, EXPECTATIVAS E SENTIMENTOS</p> <p>"Para os momentos das reuniões acadêmicas coletivas, procuro observar as práticas das professoras, escutá-las e, através disso, identificar temas relevantes". Já as supervisões, como dito anteriormente, tem como principal foco a observação de aula/feedback, além de acompanhamento do desenvolvimento e comportamento dos alunos. Para esses momentos, busco pesquisar algum material que poderá servir de apoio para a reflexão da professora." As supervisões e reuniões de série são registradas online e as reuniões acadêmicas são registradas utilizando pautas.</p>

Fonte: Tabela dos assuntos, ideias e categorias identificados no relato da coordenadora pedagógica. Material de estudo da pesquisadora.