

Formação de professores e coordenadores da educação infantil: uma experiência a partir de suas necessidades formativas

Marina Graziela FELDMANNⁱ

Helga Porto MIRANDAⁱⁱ

Cenilza Pereira dos SANTOSⁱⁱⁱ

Ana Lúcia Nunes PEREIRA^{iv}

Resumo

O foco deste trabalho é apresentar uma reflexão a respeito da formação dos profissionais da educação infantil, a partir de suas necessidades formativas. Numa perspectiva colaborativa, levantou-se as necessidades formativas destes professores e foi construída uma proposta formativa que contemplasse seus anseios, desafios e necessidades. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa-formação. Os instrumentos utilizados foram os encontros reflexivos e os diários. Os fundamentos são de Gatti (2009), Ibiapina (2005, 2008), Imbernón (2005, 2016). Considera-se que a formação se configurou como espaço de troca, partilha de experiências, vivências, construção de conhecimentos, respeito das infâncias e educação infantil.

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; necessidades formativas.

Education education teachers and coordinators training: an experience based on their educational needs

Abstract

The focus of this work is to present a reflection on the training of early childhood education professionals, based on their training needs. In a collaborative perspective, the training needs of these teachers were raised and, together with that, a training proposal was built that contemplated their desires, challenges and needs. reflective encounters and diaries. We base ourselves on the foundations of Gatti (2009), Ibiapina (2005, 2008), Imbernón (2005, 2016). It is considered that training was

ⁱ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Currículo da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (CNPq). São Paulo, SP, Brasil. E-mail: feldmnn@uol.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3008-2636>.

ⁱⁱ Mestre em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA/UNEB, Doutoranda em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV – UNEB. E-mail: helgaportopc@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3609-4235>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação FAGED/UFBA. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (NEPPU). E-mail: cpsantos@uefs.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8982-4887>.

^{iv} Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - DEDC XV –Valença/BA. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (PUC-SP). Bolsista do CNPq. E-mail: alpereira@uneb.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2295-0379>.

configured as a space for exchange, sharing of experiences, experiences, for building knowledge about childhood and early childhood education.

Keywords: *teacher training; child education; training needs.*

Educación formación de docentes y coordinadores de educación: una experiencia a partir de sus necesidades educativas

Resumen

El eje de este trabajo es presentar una reflexión sobre la formación de los profesionales de la educación infantil, a partir de sus necesidades formativas. En una perspectiva colaborativa, se plantearon las necesidades formativas de estos docentes y, junto a ello, se construyó una propuesta formativa que contempló sus anhelos, desafíos y necesidades de encuentros y diarios reflexivos. Nos basamos en los fundamentos de Gatti (2009), Ibiapina (2005, 2008), Imbernón (2005, 2016). Se considera que la formación se configuró como un espacio de intercambio, de puesta en común de experiencias, de vivencias, de construcción de conocimientos sobre la infancia y la educación infantil.

Palabras clave: *formación docente; educación infantil; necesidades de entrenamiento.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um trabalho desenvolvido com professores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil de um município do interior da Bahia. Esse trabalho foi realizado num período de oito meses com o objetivo apresentar uma reflexão a respeito da formação dos profissionais da educação infantil, a partir de suas necessidades formativas. O ponto de partida foi a compreensão de que, atualmente, as escolas vêm buscando formas de se constituírem em espaços de formação continuada de professores, devido à necessidade emergente de se organizarem como comunidades de aprendizagem, possibilitando que todos os educadores se impliquem no processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica para que os objetivos de aprendizagem dos alunos sejam atingidos com eficácia.

Para pensar a formação crítica dos professores, convém convidá-los a expor suas necessidades formativas, buscando trabalhar os desafios apontados no cotidiano escolar, pressupõe torná-los protagonistas dessa ação. Em função disso, não queríamos incorrer no risco que o foco dessa discussão esteja centrado numa perspectiva teórica com o intuito de fundamentar a prática dos profissionais que atuam na primeira infância, ou tampouco debater a prática, as experiências pedagógicas, sem que haja a compreensão, reflexão da prática

pedagógica na sala de aula, mas se busca compreender o contexto particular da ação, refletindo de maneira fundamentada, para propiciar, a estes profissionais, elementos que possam levar à compreensão do significado político e pedagógico das práticas e dos interesses que embasem suas ações.

Nesse sentido, foi proposta a criação de um espaço colaborativo de formação continuada, que promovesse uma reflexão, com professores e coordenadores, a partir de suas ações e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Espaço este que, mesmo de forma virtual, pois vivíamos momento de distanciamento social por conta da Covid-19, permitiu que os professores e coordenadores envolvidos com a Educação Infantil tomassem consciência do impacto de suas ações, aspecto que muitas vezes fica no fazer automático, interpretassem com foco na teoria que os embasavam e repensassem suas ações pedagógicas, numa perspectiva metodológica de transformação e reconstrução dessas práticas.

Denominado de “*CONVERSAÇÕES PEDAGÓGICAS*”, o ambiente permitiu que refletissem sobre suas ações, não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que estas práticas estão inseridas, sobre a escola, sobre o sistema educacional, no seu contexto cultural, social, político em que estão imersas.

Pensar a formação destes profissionais, levou a expressar a problemática de formação e pesquisa sob a forma do seguinte questionamento: Como as escolas públicas e as redes de ensino vêm se organizando para formar os coordenadores e professores que atuam na Educação Infantil? E a partir deste, outros questionamentos foram surgindo: É possível desenvolver, com os professores e gestores das escolas um processo de discussão e reflexão coletiva para o delineamento de ações institucionais de acompanhamento e formação dos professores da Educação Infantil? É possível estabelecer parceria com as secretarias municipais de educação para a proposição de programas de formação continuada de coordenadores (formadores) e professores da infância?

Para contemplar estes questionamentos, foi realizado, durante oito meses, um Programa de Formação Continuada e de Pesquisas com foco nos processos de formação dos professores e coordenadores que atuavam na Educação Infantil, vinculados à rede municipal de ensino.

Na metodologia colaborativa, os participantes estão implicados no processo de produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, se constituem autores da própria formação. Como objetivo metodológico, são apresentados dois elementos: um quantitativo, em que se realizou

um mapeamento da situação dos professores e coordenadores que atuavam na Educação Infantil, e um componente qualitativo, em que foi desenvolvido um trabalho que chamamos formativo-colaborativo com professores e coordenadores das escolas e gestores vinculados à Secretaria de Educação do município.

Nesse sentido, foram desenvolvidas ações de aproximação e parceria com a Secretaria de Educação para a elaboração de uma proposta de formação continuada a partir das necessidades formativas mapeadas pelos profissionais envolvidos na formação. A formação alcançou resultados abrangentes com uma riqueza de detalhes que só um grupo de profissionais da educação, trabalhando de forma articulada e colaborativa, poderia oferecer.

O objetivo inicial foi constituir a criação de uma comunidade de aprendizagens, e de pesquisas sobre processos de formação de professores da Educação Infantil. Em função disso, planejamos um Programa de Formação de Coordenadores e Professores que atuavam na Educação Infantil, a partir das necessidades formativas levantadas por estes profissionais.

Foram objetivos do Programa: Criar condições e um ambiente propício para o desenvolvimento de processos colaborativos de formação e investigação para os professores da infância; Articular conhecimentos produzidos em diferentes contextos sobre processos de ensino e aprendizagens para a infância; Fomentar o desenho e implementação de processos formativos voltados aos professores e coordenadores (um agente que compreendemos como formador de formadores) das escolas públicas municipais e da secretaria de educação;

Assim, deu-se início ao processo de fomentar a criação de parcerias entre universidade, grupos de pesquisa, escolas públicas municipais e Secretaria Municipal de Educação para proposição e execução desse programa de formação continuada, para pensarmos a infância, as práticas pedagógicas e as ações que vinham desenvolvendo em suas salas de aula em prol dos processos de ensino e aprendizagens, visando a construção de uma *práxis* pedagógica que promovesse uma aprendizagem de qualidade.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, optou-se por empregar a metodologia pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa, considerando que a abordagem de um problema, representa, sobretudo,

uma forma confiável de compreensão da natureza dos fenômenos sociais. Entendemos, conforme nos afirma Chizzotti (2013, p. 28-29), que

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Compreende-se que, através da pesquisa qualitativa, podemos adentrar, de forma respeitosa, no espaço de atuação e formação dos professores que trabalham Educação Infantil, propondo uma parceria para, juntos, construirmos um espaço formativo e significativo, pois a pesquisa qualitativa possibilita, entre outros: a descoberta e enfatiza a interpretação do contexto estudado, retrata a realidade de forma completa e profunda, usando variedades de fontes de informação, representando os diversos pontos de vistas presentes numa situação social, mesmo que sejam conflitantes (LÜDKE ANDRÉ, 1986). Dessa forma, submergimos nos espaços de formação desses profissionais, expondo os objetivos da investigação e das intervenções para o desenvolvimento do trabalho.

Inicialmente, foi realizada a revisão bibliográfica com a temática em discussão da formação dos professores e coordenadores que atuam no contexto da Educação Infantil, e, posteriormente, tivemos encontros reflexivos, onde obtivemos o levantamento das necessidades formativas destes profissionais.

Compreendeu-se os encontros reflexivos da forma como aborda Paula (2021, p. 42) ao refletir sobre a semântica do termo,

[...] consideramos a semântica da palavra encontro, que apresenta como um de seus significados o momento de estar diante do outro. Ao encontrar o outro, deparamo-nos com distintos saberes e experiências. Pensar uma ação formativa a partir dessa perspectiva de encontro, permite-nos a valorização do que os professores já trazem para os momentos formativos, suas histórias, conquistas e fragilidades. Ao nomear esses encontros como reflexivos e, tendo em vista a atuação dos professores nesse processo, entendemos que eles devem desempenhar papel ativo na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como dos meios para atingi-los.

A partir dos encontros reflexivos, os professores puderam rememorar suas experiências na educação para a infância, refletir sua prática pedagógica e levantar temas que seriam

necessários para avançar na atuação no contexto de creches e escolas de Educação Infantil. A intenção de construir grupos reflexivos se deu na perspectiva de que:

Os temas são sempre eleitos pelo grupo ou ao menos emergem de discussões feitas em encontros anteriores. Por fim, nestes encontros a heterogeneidade é um aspecto fundamental nas trocas interpessoais. Tal postura propicia uma escuta compreensiva, um reconhecimento do outro e a compreensão da própria subjetividade do pesquisador na troca intersubjetiva durante o encontro reflexivo. A compreensão se dá pela reflexividade da situação dialógica, na troca intersubjetiva entre as pessoas que trazem suas histórias, o grupo e o pesquisador (CAPELI; WALCKOFF; SZYMANSKI, 2011, p. 76-77).

Construir os encontros reflexivos, significou colaborar com o processo de levantamento e necessidades formativas dos professores e também como um espaço que oportunizou ações reflexivas sobre a prática e o fazer docente. Identifica-se que essas ações estão imbricadas a atitudes de escuta, autoavaliação, ressignificação da prática. Enfim, através dos encontros reflexivos, levantamos os desafios que enfrentam. De forma colaborativa, construímos uma proposta formativa, que aconteceria quinzenalmente, às quintas-feiras à noite. Proposta esta que continha os temas apontados pelos professores e coordenadores para que fossem abordados e aprofundados.

Nos encontros reflexivos, foram abordados aspectos iniciais com professores e coordenadores para o levantamento das temáticas a serem discutidas, tais como: Quais são os seus principais desafios que você enfrenta como professor (a) e/ou como coordenador pedagógico? Como você os enfrenta? Qual (is) estratégia (s) utiliza? De que você sente falta em sua formação? Já em um segundo encontro, dialogamos sobre: De todos os desafios apresentados pelo grupo, qual é o que mais te provoca? Por quê? E no terceiro encontro, abordamos: Como os desafios eleitos como os mais emergentes poderiam ser enfrentados? Quais estratégias formativas poderiam contribuir para o enfrentamento desses desafios? Como você se sentiria contemplado em uma dessas propostas formativas? Buscou-se eleger, em ordem de importância, quais os desafios mais emergentes para o grupo. A partir das questões, nestes encontros reflexivos, identificaram, analisaram, pensaram suas necessidades, seus anseios e, por fim, construiu-se uma proposta formativa, com discussão das temáticas elencadas a partir da colaboração destes profissionais.

Os profissionais levantaram temáticas e questões que ansiavam que fossem abordadas nos encontros formativos. A partir dessa ação, foram apresentadas doze (12) temáticas levantadas por estes profissionais: Educação Infantil: Iniciando nossas reflexões; Acolhimento das crianças e professores na pandemia e pós-pandemia; A BNCC e referencial para educação infantil; Lúdico na educação infantil: O fazer pedagógico; Como será a educação infantil pós-pandemia; Contação de história; Tempos e espaços na educação infantil; Infâncias e contextos de aprendizagens; Consciência fonológica na educação infantil; Ensino híbrido e remoto na educação infantil; Classes multisseriadas na educação infantil; Avaliação na educação infantil.

Diante das temáticas, também se iniciou uma discussão sobre o perfil dos profissionais da educação, que realizariam a formação, os diálogos. Foram abordados alguns aspectos, que se faziam importantes e relevantes para os professores, como: Que conhecessem o contexto e demandas da educação infantil; Que dialogassem sobre as questões teóricas e metodológicas do trabalho pedagógico; Que realizassem a transposição deliberativa, com a sala de aula; Que fundamentassem a prática, mas que considerassem suas vivências e experiências na educação infantil. Assim, os encontros contaram com a participação de profissionais que tinham um aprofundamento teórico e metodológico a respeito da temática, assim como experiência na área da educação infantil, pois defendemos que não bastava ter conhecimentos e fundamentação teórica, se não conhecesse o contexto, a realidade do chão da escola.

Os encontros iniciaram em março de 2021, com cinquenta e seis professores (56), seis (6) coordenadores pedagógicos da infância e um (1) supervisor pedagógico, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME), com atuação na sede do município e zona rural, e que estavam em atividade docente, no corrente ano, realizando as aulas de forma híbrida, remota e/ou presencial. De forma voluntária, participaram da formação. A primeira parte encerrou em novembro de 2021.

Os profissionais envolvidos são licenciados em Pedagogia, alguns estudaram no Programa Rede Uneb 2000, programa de formação de professores em exercício, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no período de 1999 a 2009, com o objetivo de formar os professores que já atuavam na Educação Básica, mas que ainda careciam de formação na licenciatura, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96). Na sua maioria, têm a formação *stricto sensu*, na área da educação.

Investigou-se que estes profissionais têm um tempo de atuação profissional entre dez e vinte anos de experiência profissional, atuando na rede municipal de educação, onde ingressaram através de concurso público e mantêm o vínculo efetivo. Em sua maioria, tinha um regime de trabalho com 40 horas semanais. Estes dados são importantes, quando se analisa a formação continuada desses profissionais que apresentam uma carga horária sobrecarregada, atuando em escolas diferentes, embora sejam na mesma rede.

O levantamento bibliográfico foi realizado com o intuito de aprofundamento e embasamento teórico acerca da Educação Infantil, que discorressem sobre as infâncias, a legislação e as questões referentes a construção de aprendizagens na Educação Infantil, o lúdico, o brincar.

A análise dos dados foi construída, com procedimento metodológico denominado Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), por meio do qual pudemos investigar o significado dos dados coletados.

Os encontros foram realizados, inicialmente, pela plataforma *google meet*, pois como já explicitamos, acontecia o momento de mais intensidade da pandemia de Covid-19, ainda sem a disponibilização da vacina, portanto, em distanciamento social. Em fevereiro de 2021, quando deu-se início as aulas, as escolas ainda estavam funcionando de forma remota. Assim, às quintas-feiras, das 09h00 às 11h30, aconteceram os encontros reflexivos.

Foi surpreendente a aceitação e participação dos professores, coordenadores e diretores a partir da divulgação do que vínhamos realizando. Houve procura de outros professores que desejavam participar. Iniciamos a realização dos encontros via pela plataforma *Stream Yard*, com os convidados e estes foram transmitidos, ao vivo, pelo *YouTube* para todos os profissionais da Educação Infantil que desejassem dialogar, refletir e construir conhecimentos a respeito da infância e da escola. Tiveram encontros com mais de 300 professores, coordenadores e gestores que atuam na Educação Infantil, participando ao vivo e dialogando, enviando perguntas. Computamos, ainda, mais de dois mil e quinhentos acessos pelo *YouTube*.

Para realizar a análise dos dados e informações da pesquisa, foi utilizada a Análise de Prosa que, segundo André (1983, p. 63), “É considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. E foi o que buscamos: dar significado às vozes dos sujeitos e destacar na interpretação de dados suas vivências, além de ouvir dos sujeitos qual a sua necessidade formativa e, assim, ajudá-los na sua atuação na Educação Infantil.

Análise de prosa é um método de análise de dados da pesquisa que identifica os temas e tópicos da pesquisa. Para André (1983), tópicos são os assuntos que aparecem no material de análise e temas são as ideias que aparecem e que nos ajudam a interpretar, caracterizar e analisar os dados. Assim, para a autora: “É preciso, pois, levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só o conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também o conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

3 ONDE NASCE UMA FORMAÇÃO: OS PROFESSORES E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

A formação continuada vem sendo questão de debate no âmbito educacional. Compreendemos que a formação inicial não dá conta de todas as demandas e especificidades da educação para a infância. Dessa forma, a formação continuada traz novas questões da sua ação no contexto e torna-se fundamental compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permitindo-nos refletir sua ação e articular novos saberes na construção da docência. Tudo isso dialogando com os envolvidos num processo que submerge a formação.

E, no caso desta pesquisa, aborda-se uma formação que contemple os desafios da educação infantil no contexto de sua prática. Para Imbernón (2010, p. 75), a formação continuada contribui à medida que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente, e esta apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

A partir desse princípio, buscou-se dar início à formação continuada, a partir das necessidades formativas, apontadas por quem está no contexto da prática, no contexto da Educação Infantil, com suas vivências e experiências, e sinalizando suas necessidades.

As necessidades formativas insurgem a partir de práticas de formação harmônicas com a realidade dos profissionais. Para Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 01),

Se considerarmos que as necessidades se expressam através de problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da ação docente, então as necessidades de formação contínua são perspectivadas por quem as avalia como objectivas, evidentes e de fácil identificação. Porém, se considerarmos

que as necessidades de formação decorrem das dificuldades, dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino, passam a ser entendidas como "realidades" subjectivas, mutáveis e dinâmicas. As necessidades, nesta perspectiva, são sobretudo constructos interpretativos que os professores vão manifestando quando estabelecem mediações entre os constrangimentos que sentem na prática e os desejos que têm (NIXON, 1989) e, neste caso, associam-se ao desejo de um maior desenvolvimento profissional.

Ou seja, as necessidades emergem da prática, mas não se encerram nelas. Não ambiciona aqui formar apenas a partir das necessidades apontadas pelos professores, mas começar a partir delas. E ampliar e mergulhar nos autores e pesquisas que as fundamentam, descortinar as aprendizagens construídas na infância, no espaço e tempo da escola. Rodrigues (2006, p. 166) nos aponta que as necessidades formativas:

[...] é a tomada de consciência, por parte do prático, de si nas situações de trabalho, dos seus valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas, pedagógicas [...] que norteiam a sua ação; das exigências profissionais que pendem sobre si. [...]. Em suma, de si nas situações de trabalho e das suas representações e ainda do papel e o lugar que a formação pode ter na ultrapassagem das dificuldades [...].

Começar com o que apontam estes professores fez a diferença, pois não inferimos no que eles precisam ou não, a partir do olhar externo, de suposição, mas em diálogos reflexivos sobre a prática, seu contexto, suas experiências e, a partir daí, identificarmos juntos em que a formação pode contribuir, para a construção de novas práticas colaborativamente.

Para realizar o levantamento das necessidades formativas, foram organizados encontros reflexivos, que se constituíram em espaço e tempo de aprendizagem planejados para a reflexão dos profissionais imbricados com a Educação Infantil para a reflexão de suas ações pedagógicas. Seguir esse caminho formativo significa colocar o profissional da educação como protagonista em sua própria formação, o que implica um processo de conscientização que possibilita sua evolução para uma transformação de si e de seu fazer.

É evidente que o professor é um sujeito que demanda uma organização metodológica intensa que afeta sua forma de ver o mundo e refletir sobre o sujeito no mundo, ou seja, o professor é um profissional em intensa reconstrução de si para promover a construção do outro. Só assim, podemos afirmar sobre seu papel político, intelectual e agente social. Foi nessa perspectiva que refletir a formação a partir das necessidades formativas dos sujeitos enfatiza um trabalho que precisa do outro para acontecer. Esse foi considerado o diferencial dessa

atividade e, exatamente por isso, nos fascinou o envolvimento intenso e a participação ativa dos sujeitos.

Esses momentos aconteceram de forma remota, mas que em nada diminuiu a importância e a riqueza de partilha das experiências e vivências destes professores e coordenadores, que nos apontavam o quanto é importante o tempo e o espaço para a formação. O quanto ter, de forma organizada um cronograma, temas e material para estudo eram importantes para estes profissionais. Sozinhos não conseguiriam, mas de forma estruturada, com a disponibilidade de espaço (mesmo que virtual), e um tempo específico para o estudo, estavam constituindo momentos formativos de extrema relevância para eles.

Compreende-se que os momentos dos encontros reflexivos proporcionaram reflexões e aprendizagens, e que se constituíram como ações imbricadas na ação de escuta atenta ao outro, autoavaliação, reconstrução da prática, pois entendiam como diálogos/ações iam ressignificando suas ações pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Para Zeichner (1993, p. 18 - 19 *apud* DEWEY, 1933), a ação reflexiva, pode ser compreendida como:

A primeira [...] refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. [...] A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se por que estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem. [...] A terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem [...].

E foi desta forma que, formando um grupo reflexivo, os professores se colocaram como protagonistas do processo de formação, tornaram-se responsáveis, refletiam, apontavam o que desejavam, em que precisavam melhorar. Na semana seguinte em que realizavam o planejamento, já propunham mudanças em suas ações, colocavam em prática o que estavam aprendendo, avaliavam e se autoavaliavam. Por vezes, afirmavam o quanto a formação estava mexendo com eles e com a rede, enfatizando suas ações pedagógicas.

Foram momentos de desequilíbrio e reequilíbrio, que mexeram com as concepções dos professores a respeito da infância e do trabalho pedagógico, de como planejavam as atividades

e como se constituíam professores da infância. Momentos de diálogos, reflexões, que reverberaram na ação pedagógica.

Apontaram o quanto a formação contribuiu com a mudança na forma de ver a Educação Infantil e, principalmente, na ação pedagógica reflexiva e crítica. Para Paula (2021, p. 83)

À medida que a professora vai relatando seus desafios e necessidades, percorre um caminho de autoquestionamento, autorreflexão. Passa a se perguntar se o que está fazendo, se a sua prática está sendo capaz de atender ao que se espera, se o aluno está realmente sendo alcançado. Esse movimento de voltar-se para si, para olhar de modo mais afastado para as próprias ações, reflete uma atitude de reflexão e autocrítica. No entanto, ressaltamos que o processo reflexivo é desenvolvido e para que realmente ocorra a reflexão capaz de conduzir à experiência reflexiva, que resulte em aprendizagem e mudança.

Importante para esse trabalho identificar, juntamente com os professores e a partir das suas ações, que o pensar reflexivo vai para além de momentos que podem expressar suas angústias, anseios, medos ou desafios. Mas é um processo dialógico, de troca de experiências, de vivências, de identificar em que podem e precisam avançar. Nasce de um processo em que a reflexão em torno de um problema começa a partir dos questionamentos e leva às conjecturas, à análise. Isso leva ao levantamento de possibilidades e caminhos para agir a partir das hipóteses levantadas, pondo-as em prova para refutar ou não as ações e apontá-las como soluções.

Identificou-se que a maior preocupação e desafio, apontados pelos professores neste momento atual, eram relativos à aproximação, vínculo e o trabalho com as famílias; a como trabalhar com o lúdico e a contação de história, mas com um propósito, com intencionalidade. Nesse sentido, perguntavam-se continuamente: qual seria o tempo da educação para a infância? Pois no momento das atividades remotas, por se tratar da educação infantil, o vínculo maior foi com as famílias e responsáveis pelas crianças. O que antes da pandemia era visto como um problema, que era a ausência da família na escola, a necessidade de uma aproximação mais efetiva, de um trabalho conjunto entre escola e família, concretizou-se num momento caótico em que vivenciamos a pandemia. No momento da pandemia, a parceria aconteceu.

Foi quando se pensou na importância das comunidades de aprendizagem e como seriam importantes no processo de retomada da educação no período pós-pandemia. As comunidades de aprendizagem implicam uma participação ativa da comunidade na escola, tornando-a uma instituição central na sociedade, como definem Mello, Braga e Gabassa (2012). De acordo com as autoras, “Transformar uma escola numa comunidade de aprendizagem significa buscar a

melhoria das práticas, interações e aprendizagens na instituição, apoiando-se o desenvolvimento pessoal de quem a frequenta e nela convive” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 12). Essa foi uma conclusão importante que chegamos a partir do percurso formativo traçado e das considerações feitas com os professores e coordenadores pedagógicos.

Os profissionais da Educação Infantil apontaram, ainda, que precisavam estudar a respeito da legislação que sustenta o segmento, pois acreditavam que deveriam conhecer, analisar, para compreender o que nos indicam estes documentos. Ficamos surpresas, uma vez que não é peculiar o interesse dos professores sobre as leis e resoluções, que estruturam a educação. Assim, organizamos momentos de leitura e estudo das Diretrizes Curriculares da Educação, do Referencial da Educação Infantil, da Base nacional Curricular da Educação, dando ênfase no que diz respeito à Educação Infantil.

Assinalaram ainda que, naquele momento, iam começar a planejar o retorno às atividades presenciais e demonstravam dúvidas em como fazer o acolhimento das crianças e das famílias, como iam construir este momento de retorno em meio a tanta insegurança. Esse foi um momento de acolher, ser acolhido e trabalhar as perdas. Foram momentos de isolamento e distanciamento social, de se recolher, mas também de se abrir ao afeto, às normas, às formas de abraços, de querer bem, de estar juntos. Mesmo sem o toque, o abraço, o carinho todos teríamos que reaprender a conviver, sobretudo na infância. Na nossa cultura, momentos do toque respeitoso são importantes. Então, reaprender abrindo mão desse processo foi mais difícil. Nesse sentido, convidamos a Professora Dra. Ivani Fazenda para dialogar e acolher os professores. Foi um momento único que, segundo Fazenda (2021), em sua fala na live, era de extrema importância uma vez que “Os médicos cuidaram do corpo e nós professores cuidamos da alma”, e assim foram acolhidos e pensaram em como acolher os alunos e as famílias.

Mesmo sendo um momento de medo, que evidenciava as fragilidades de cada um, os professores relataram o quanto este encontro foi importante e encorajou-os para que organizassem a volta das atividades no contexto da escola. Foi olhar o mesmo lugar, com um olhar diferente. Rever as urgências, as necessidades e as aprendizagens.

Buscaram aprofundar os conhecimentos a respeito das infâncias em contextos de aprendizagens, assim como realizar o processo de avaliação nos espaços da creche e Educação Infantil, compreendendo a importância da avaliação processual e contínua, nos processos de construção de aprendizagens. Para Hoffmann (2012, p. 13), a avaliação na Educação Infantil é,

pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. Dialogando com Hoffmann (2012), percebe-se, o quanto é importante que o professor aprenda a olhar, a observar, de forma que possa desenvolver técnicas de observação, apreendendo não só o que está visível, mas o “ver além”, um olhar sensível voltado a todos os momentos do cotidiano escolar, pois é nestes momentos que as crianças constroem seus conhecimentos e não só na realização das atividades.

Corroboramos Carneiro (2010, p. 06), quando nos afirma que:

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

A avaliação, é um processo que faz parte da infância, não para medir ou classificar, mas para repensar as ações pedagógicas, com as crianças em seus espaços de aprendizagens.

Houve diálogo a respeito das classes multisseriadas, realizada das escolas da zona rural, contexto muito frequente no interior do norte e nordeste. Existiu uma participação significativa de professores que atuavam na zona rural, em contextos de classes multisseriadas. De acordo com Arroyo (2006, p. 81), o termo “multisseriado” corresponde a “multi = vários, seriado = séries”. Portanto, as classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual um professor trabalha, na mesma classe com várias séries, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Realidade na zona rural do país, as classes multisseriadas estão presentes, sobretudo, em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

Em relação à realidade das classes multisseriadas, Galvão (2009, p.100) aponta que:

Há um registro muito sério a ser apresentado: trata-se da dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas. Dificuldades estas que vão desde a estrutura física, como falta de prédios, transporte, como também de ordem

pedagógica, quando da ausência da política de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo.

Esta ainda é uma realidade do norte e nordeste e que precisa-se fazer o enfrentamento. Essa é a realidade concreta do docente de escola multisseriada, pois atendem demandas bem peculiares relacionadas à estrutura social, cultural e econômica do espaço em que atuam. Daí a importância de ouvir os professores, tomando as suas necessidades como ponto de partida para a construção coletiva e colaborativa de processos formativos, de modo que todos se sentissem comprometidos, motivados e engajados.

E ainda houve momentos de conhecer e dialogar sobre a educação especial e inclusiva. Momento que incluiu relatos de mães e professores que viviam esse desafio, e de profissionais com a formação na temática que puderam nos ajudar a iniciarmos os estudos e aprofundamento nesta área. Este tema, da educação especial e inclusiva, mereceu um trabalho específico com um aprofundamento maior e, por isso, os professores, solicitaram um curso, para que pudessem formar-se para receber os alunos com alguma deficiência. O que não é um processo fácil, temos sim, que pensar na formação destes profissionais, para constituírem no espaço da escola, um espaço de inclusão.

E assim, a partir dos encontros reflexivos estabeleceu-se uma parceria, em prol de construir um espaço de formação colaborativa que vem contribuindo para a formação dos professores e coordenadores que atuavam e ainda atuam na Educação Infantil. Dessa forma, fomos nos constituindo como um grupo reflexivo. Por vezes, afirmavam o quanto a formação estava mexendo com os professores de toda a rede municipal, pois o que aprendiam não ficava só para eles, cada um funcionava como uma sementinha em seu núcleo escolar, fazendo trocas de experiência, tornando-se parceiras de um único trabalho educativo e, dessa forma, chegava a toda a rede de ensino, constituindo-se como uma comunidade de aprendizagem ainda pequena e sem todos os sujeitos necessários, mas com possibilidades de evoluir e se consolidar. Foram momentos de diálogos, reflexões, que reverberaram na ação pedagógica.

Apontaram o quanto a formação contribuiu com a mudança na forma de ver a infância, seus sujeitos e, principalmente, na ação pedagógica reflexiva e crítica, neste cenário de educação para a infância.

4 CONSIDERAÇÕES

Nos estudos iniciais, foram constituídos momentos de diálogo com os profissionais que atuavam na Educação Infantil do município de Miguel Calmon (BA), tanto na zona urbana quanto na zona rural, e foi identificado que estes tinham como formação continuada àquela específica no momento da jornada pedagógica. Aspecto que não se configura como formação continuada, pois apenas participam de forma passiva de palestras, cujo temas são escolhidos pela coordenação, sem ouvir os professores. Outra perspectiva eram os momentos de formação que aconteciam, ao mesmo tempo, que o planejamento.

Identificou-se que as escolas públicas e as redes de ensino vinham se organizando para formar os coordenadores e professores que atuavam na Educação Infantil, realizando momentos pontuais de formação, ou na jornada pedagógica, concomitante ao dia e horário reservado ao planejamento. Ou seja, ainda não há na escola a cultura de uma formação voltada para o contexto e para as necessidades formativas dos professores, partindo da necessidade dos próprios professores, e muito menos a consciência de que o coordenador pedagógico é um formador em potencial, que tem, também, a responsabilidade da formação continuada dos profissionais que atuam na escola.

Diante de todo o trabalho formativo desenvolvido e das análises dos dados coletados, chega-se à conclusão de que em relação ao questionamento se é possível desenvolver, com os professores e gestores das escolas, um processo de discussão e reflexão coletiva para o delineamento de ações institucionais de acompanhamento e formação dos professores da Educação Infantil, afirmamos que sim. Os dados apontaram que, neste contexto, existem espaços para a realização dos encontros reflexivos, que fomentaram debates, discussões, reflexões e como os professores nomearam, constituíram momentos de “**CONVERSAÇÕES PEDAGÓGICAS**”, ou seja, a partir dos encontros reflexivos, conseguiram pensar o cotidiano da sua ação e fazer tentativas de mudanças, transformando as ações pedagógicas desenvolvidas.

A construção de aprendizagens produz conhecimento, nesse caso um conhecimento específico que transforma as experiências e a prática pedagógica, construindo o princípio da práxis pedagógica. Deram este nome aos encontros, pois segundo os professores, as conversas estabelecidas, os estudos e diálogos, transformaram-se em ações pedagógicas.

Foi possível estabelecer parceria com a Secretaria Municipal de Educação para a proposição de um Programa de Formação Continuada de Coordenadores (formadores) e Professores da Infância. Contamos com a presença e participação, nos encontros, da diretora pedagógica do município, do supervisor da Educação Infantil e de secretária Municipal de Educação. Ao término, demonstraram um encantamento com as possibilidades de mudança promovidas por um programa sistematizado que teve como princípio as necessidades formativas do professor, levantadas pelos próprios sujeitos, participando de forma efetiva e dando completo apoio aos momentos de reflexão e formação. A partir desses encontros, fizeram uma proposta de continuidade para o ano de 2022.

Identifica-se o desejo destes profissionais em estudar, aprofundar seus conhecimentos, aspecto que foi de encontro ao que muitos dirigentes políticos e institucionais afirmam sobre a resistência dos professores em desenvolver práticas eficazes a partir de formações pontuais. A partir disso, afirma-se que a formação continuada é um processo que deve nascer das necessidades dos próprios sujeitos, que devem se sentir acolhidos em seus saberes e não saberes, mas que devem ser ouvidos em suas necessidades reais de formação. Isso é muito diferente de formações pontuais, ou seja, aquelas que acontecem ocasionalmente e com um programa definido por outrem que não os principais sujeitos interessados.

Nesse sentido, formar-se para atuar na Educação Infantil, para compreender estes espaços e poder fazer mais do que já fazem, construir práticas que abarquem as especificidades deste contexto não é algo fácil, por isso é tão importante nascer da necessidade de cada um. Assim, foi importante que compreendessem o fenômeno das infâncias e que trabalhassem juntos para alcançar essa compreensão. Dessa forma, o desejo do tempo e do espaço para a formação foi algo que ficou latente no grupo.

Quando convidados a dialogar sobre a educação que vêm desempenhando nas salas de Educação Infantil e creche, abraçaram a proposta e se propuseram a dialogar juntos. Fizeram a exposição de seus desafios, dos obstáculos, mas também de suas fragilidades enquanto profissionais que já atuam na educação, que têm suas experiências e suas vivências formativas, mas que ainda não conseguem resolver várias questões que se apresentam no cotidiano de suas ações. Também foram expondo opiniões, angústias e a falta que sentem de momentos como o que estavam vivenciando nesta formação.

Afirmaram que necessitavam de um espaço e um tempo para formar-se, no contexto da escola e da sala de aula, no chão do seu fazer docente. Sabemos que a formação inicial, não dá conta de todas as demandas que enfrentamos no chão da escola, contexto dos processos de ensino e aprendizagens. Assim, faz-se importante o investimento na formação continuada, no aprofundamento de conhecimentos que possam dar subsídios a estes profissionais, a desenvolver ações pedagógicas que contemplem as infâncias, as especificidades da educação infantil.

Compreende-se que as temáticas, levantadas junto com os professores, advém da falta de formação e dos desafios da prática, mas também, agora, da participação das famílias, que estavam acompanhando o desenvolvimento das aulas *on-line* e dos cadernos de atividade e, começaram a questionar o que os professores vinham desenvolvendo. Tais momentos geraram desconforto e desequilíbrio por parte dos professores. Nesse contexto, queriam aprofundar os conhecimentos, sentirem-se fortalecidos, e ter um espaço não só de estudo, mas de tirar dúvidas, de compartilhar experiências, vivências, atividades. Espaço que, de forma colaborativa, podiam construir conhecimentos.

Nesse sentido, é cada vez mais forte e significativa a necessidade de um movimento de valorização da educação que envolva a comunidade como um todo. Essa proposta formativa demonstrou que os professores, quando estimulados, ouvidos, acolhidos, questionados, se mobilizam em busca de soluções cada vez mais significativas do seu trabalho. Por outro lado, sua demanda profissional é muito intensa para que, sozinhos, consigam modificar suas concepções e práticas profissionais. É fundamental uma articulação de todos envolvidos nos processos educativos para que fortaleçam uma comunidade de aprendizagem entre os pares e incluam os pais e demais membros da sociedade, transformando a escola numa instituição central na sociedade.

Por fim, esta é parte de uma pesquisa inicial, que continuaremos em 2022, com seus desdobramentos e a formação para aqueles que querem, além da leitura da palavra, a leitura de mundo (FREIRE, 1996), que desejam a emancipação do ser humano e a cidadania das nossas crianças

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza A. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008. Acesso em: 16 jun. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006. 35-54. Disponível em: <https://br.librosintinta.in/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-por-miguel-arroyo-pdf.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- CAPELI, Renata; WALCKOFF, Simone; SZYMANSKI, Luciana. **A prática do encontro reflexivo**: diálogo e reflexão. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil. In: III Congresso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
- CARNEIRO, Maria da Penha. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil) - Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=264cc47b-0b77-4cbf-8d12-eff6d83ba756>. Acesso em: 8 dez. 2020.
- ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 29-47, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESIDADES UMA REFLEXAO. Acesso em: 16 mar. 2020.
- GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores –RBFP**, vol. 1, n. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

=====

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade. Revista do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/47305/1/2010_eve_slcaraujo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa** – investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, Liber Livros, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marine; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

PAULA, Jaqueline dos Santos. **A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores. Acesso em: 02 maio 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277992738_Repensando_as_conexoes_entre_a_formacao_na_universidade_e_as_experiencias_de_campo_na_formacao_de_professores_em_faculdades_e_universidades. Acesso em: 18 maio 2021.

Recebido em: 05/08/2022

Aprovado em: 18/08/2022