

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Beatriz Telles Marques da Silva

Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das  
coordenadoras pedagógicas de educação infantil

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Maria Beatriz Telles Marques da Silva

Programa de formação em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil

Trabalho final apresentado 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. Laurizete Ferragaut Passos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Ao Mario, meu marido querido, parceiro e grande incentivador, pela paciência e carinho.

Aos meus filhos muito amados, Marina e Duca, por serem essas pessoas queridas que se tornaram.

À Olivia, minha netinha maravilhosa, que se tornou minha grande inspiração, e à Manu, que em breve também tomará meu coração.

À Irene, minha mãezinha querida, e ao meu pai, em memória, que sempre foram e serão uma inspiração em minha trajetória de educadora.

Aos meus queridos irmãos: Sarah, Christina, Tereza, Jaime, Gigi, Lucila, Inês, Guto e Chico, amigos pra toda hora.

À Vanice e Nilce, pela competência e generosidade de compartilhar comigo suas preciosas críticas.

À Lauri, pelo acolhimento, pela força e pela paciência de não desistir de mim.

À Zilma e à Cipriano, pelas contribuições preciosas na Banca de Qualificação.

À Patricia, minha chefe querida, pelo companheirismo no desenvolvimento do trabalho que realizamos e pela força, não me deixando desistir.

À toda equipe da CE CEDAC, pelo conhecimento construído de forma colaborativa.

## RESUMO

O presente trabalho tem como contexto de estudo um programa de formação realizado, entre 2010 e 2014, com os profissionais da educação infantil das escolas públicas do município de Venda Nova do Imigrante (ES) e desenvolvido pela Comunidade Educativa CEDAC em parceria com a Secretaria de Educação do referido município e o Instituto Jutta Batista. O objetivo central da pesquisa é analisar o trabalho desenvolvido, na perspectiva das coordenadoras pedagógicas responsáveis pela educação infantil do município, com vistas no aprimoramento dos programas de formação. O interesse na realização de uma análise crítica deste programa de formação deve-se ao fato de que ele trouxe como resultado a qualificação da organização e funcionamento das escolas, bem como das práticas oferecidas às crianças de 0 a 5 anos. Pretendeu-se analisar as ações realizadas na formação das coordenadoras pedagógicas e na formação dos professores, com foco na visão do conceito de formação e na forma como os sujeitos envolvidos foram considerados, além das estratégias formativas que mais contribuíram para favorecer as transformações que aconteceram nas escolas. O referencial teórico utilizado para fundamentar a análise foi organizado em quatro temas: O conceito de formação em serviço; Formação em contexto colaborativo; O papel dos Coordenadores pedagógicos e A formação na Educação Infantil, pautando-se nas ideias dos seguintes autores: AZEVEDO (2013), (2012) CANÁRIO (2007), NÓVOA (2007), IMBERNÓN (2009, 2011), OLIVEIRA (2012, 2015) PERRENOUD (2002), PLACCO (2003, 2011, 2012), SCARPA (1998). A abordagem metodológica é qualitativa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Alguns dos achados revelaram aspectos que podem servir como contribuições para o aprimoramento do trabalho de formação realizado em parceria com os municípios. Dentre os achados pode-se mencionar algumas incongruências nas estratégias utilizadas na formação, reconhecendo-se a importância das que favorecem a ação reflexiva, dentre estas, a tematização da prática e a observação da prática são reconhecidas como as estratégias que favoreceram as transformações na prática dos profissionais. Os avanços que as coordenadoras pedagógicas relatam nas ações formativas que passaram a realizar de forma autônoma representam outro importante achado, evidenciando que não se prenderam a um modelo único de formação.

**Palavras-chave:** Conceito de formação. Estratégias formativas. Reflexão sobre a prática.

## ABSTRACT

This work covers the study of the formation program, held from 2010 to 2014, with the public schools infant educators of the Venda Nova do Imigrante (ES) town, developed by the Comunidade Educativa CEDAC, in partnership with the Education Office and the Jutta Batista Institute. The research main objective is to analyze the developed work as viewed by the pedagogical coordinators in charge of the town infant education, aiming at the formation programs improvement. Oh interest in the critical of this program is the fact that it has resulted in the organization qualification and working of schools, as long as practices offered to 0 – 5 years old children. The intent was to analyze the actions carried out in the vision of formation of pedagogical coordinators and teachers, focusing the formation concept and the way involved people were where considered, and the formation strategies which contributed most to allow the transformations in the schools as well. The theoretical reference used to support the analysis was organized in four topics: The in-service formation concept; Collaborative context formation; The role of the pedagogical coordinators; and the formation in the infant education, based in the following authors ideas: AZEVEDO (2013), (2012) CANÁRIO (2007), NÓVOA (2007), IMBERNÓN (2009, 2011), OLIVEIRA (2012, 2015) PERRENOUD (2002), PLACCO (2003, 2011, 2012), SCARPA (1998). The methodology approach is qualitative and the data collecting means were the semi-structured interviews and documental checking. Some of the findings revealed aspects which can contribute to the enhancement of the formation activity carried out with the partnership of towns. Amongst the findings some incoherencies can be mentioned in the formation strategies utilized, recognizing the importance of those which favor reflexive action, including practice into theory and the observation of practices, which are known as strategies which allow the transformations in the professionals practices. The advances reported by the pedagogical coordinators represent another important finding, thus evidencing they didn't follow a sole formation model.

**Key words:** Formation concept. Formation strategies. Reflection on practice.

## LISTA DE SIGLAS

<b>VNI</b>	Venda Nova do Imigrante
<b>SE</b>	Secretaria de Educação
<b>OSCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>CE CEDAC</b>	Comunidade Educativa CEDAC
<b>CP</b>	Coordenador pedagógico
<b>HTPC</b>	Hora de trabalho pedagógico coletivo
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL .....	13
3. A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA .....	19
4. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA EM VENDA NOVA DO IMIGRANTE .....	20
4.1. OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE FORMAÇÃO – 2010 E 2011 .....	24
4.2 A FORMAÇÃO A PARTIR DE 2012: REDEFINIÇÃO DE PAPEIS. ....	32
4.3. PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E DAS PEDAGOGAS. ....	33
4.3.1. Reunião de formação com CPs e reunião de formação com pedagogas ....	33
4.3.2. Tematização da prática.....	34
4.3.3. Observação da prática .....	34
4.3.4. Produção de registros .....	35
4.4. ALGUNS INDICADORES DE RESULTADOS DAS AÇÕES FORMATIVAS REALIZADAS ATÉ 2013 .....	36
5. METODOLOGIA.....	43
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	47
6.1. INTRODUÇÃO .....	47
6.2. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: QUAIS PRESSUPOSTOS SUBSIDIAM ESSAS AÇÕES?.....	48
6.3. FORMAÇÃO EM CONTEXTOS COLABORATIVOS.....	51
6.4. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR.....	53
6.5. A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
7. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	64
7.1. A FORMAÇÃO DE CPS NA PERSPECTIVA DAS PRÓPRIAS CPS .....	64
7.1.1. Os avanços na atuação das CPs como formadoras após o término da formação.....	74
7.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DAS CPS .....	80



7.3. NA PERSPECTIVA DAS CPS, O QUE MOBILIZOU OS PROFISSIONAIS DA EI PARA TRANSFORMAREM SUA PRÁTICA? .....	86
8. SÍNTESE PROVISÓRIA.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXO.....	100

## 1. INTRODUÇÃO

Pena que agora não pode começar de novo, porque se a Bia, a partir desse mestrado, for repensar os programas de formação, talvez vocês aprimorem ainda mais... Foi muito bom, mas pode aprimorar...

Vanice Brunelli Zanelato (coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Venda Nova do Imigrante).

Com essa mistura de lamento, reconhecimento e crítica Vanice, profissional extremamente comprometida com a responsabilidade que tem no município, terminou a entrevista que contou também com sua parceira na Secretaria de Educação de Venda Nova do Imigrante (VNI), Nilcilene Aparecida Ébani Brambillan (Nilce), igualmente comprometida.

Vanice sintetizou o sentido do presente trabalho: investigar de forma crítica um programa de formação realizado no município de Venda Nova do Imigrante (ES) durante cinco anos. Segundo ela, “Foi muito bom, mas pode aprimorar”.

Observando-se somente as experiências que as crianças de zero a cinco anos passaram a vivenciar nas escolas públicas do município, a partir da realização do programa de formação, haverá concordância com o reconhecimento que Vanice faz: realmente foi muito bom. Esse é o maior objetivo nos programas de formação que a Comunidade Educativa CEDAC realiza em contextos de educação infantil: ajudar a qualificar as práticas que os professores realizam, no sentido de garantir condições para que as crianças possam aprender e se desenvolver através de experiências adequadas à sua forma toda própria de conhecer e de se comunicar com o mundo.

Nesse sentido, as enormes transformações que aconteceram nas práticas oferecidas às crianças são evidentes aos olhos de quem conheceu as escolas antes do início do trabalho realizado com os profissionais locais. Quanto a esse importante aspecto, as duas CPs e todos os outros educadores da educação infantil de VNI reconhecem, assim como a Comunidade Educativa CEDAC.

As transformações que qualificaram o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas escolas de VNI - que serão retomadas na apresentação do contexto da pesquisa - abrangeram tanto a forma de organização e funcionamento das escolas, como as práticas pedagógicas planejadas e realizadas pelos professores. Além desses indicadores de qualidade, o município passou a atender a quase totalidade das crianças de 0 a 5 anos, garantindo esse direito a 100% da população infantil.

Esses resultados facilmente observáveis se devem ao trabalho competente realizado pela formadora da CE CEDAC, Renata Caiuby, e pela competência e comprometimento da equipe de educadores do município.

A qualidade do atendimento às crianças alcançado em VNI está, infelizmente, na contramão da realidade brasileira, pois grande parte das crianças de zero a cinco anos, frequentadoras de escolas de educação infantil públicas no Brasil, ainda não gozam do direito a uma educação de qualidade como mandam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os resultados da pesquisa sobre qualidade da educação infantil (CAMPOS, 2006), indicam que “A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país” (p. 93).

Portanto, pode-se considerar que as transformações que ocorreram nas escolas de educação infantil de VNI são mesmo dignas de serem comemoradas.

Entretanto, investigar o que já é evidente - as transformações que aconteceram nas escolas de Educação infantil de VNI – pouco contribuiria para o aprimoramento do trabalho de formação de professores, pois seria um texto para constatar o que os olhos sem lentes podem enxergar.

Foi nesse sentido o acordo que fiz com as duas coordenadoras da secretaria de Venda Nova do Imigrante para introduzir nossa conversa na entrevista realizada. Iniciei compartilhando que meu interesse era o de aproveitar um programa de formação que trouxe resultados muito bons para o aprimoramento do trabalho de formação que realizamos. As duas profissionais foram extremamente generosas e agiram com o profissionalismo que as caracteriza: apontaram com muito respeito onde se pode aprimorar.

Apesar da ajuda que as duas coordenadoras concederam, durante um tempo não ficou claro o que eu desejava focar nesse trabalho, provavelmente por

resistência e pelo desejo de continuar reconhecendo somente o que foi assertivo na formação realizada.

Faltando clareza sobre o foco do trabalho, produzi um texto sobre o programa de formação realizado em VNI, acompanhado da íntegra da entrevista, sendo então submetido à qualificação. Eu acreditava que a grande crítica seriam os poucos dados disponíveis para analisar.

Na qualificação, a banca foi unânime: reconheceu que o trabalho estava bem escrito, mas tratava-se de um texto descritivo. Sugeriu-se que fossem investigadas as incongruências que as duas coordenadoras explicitavam na entrevista em relação à formação realizada. Ao contrário do que eu esperava ouvir, a banca considerou que os dados da entrevista eram suficientemente reveladores.

Após a qualificação, a produção do texto foi interrompida por um longo tempo em função do excesso de trabalho que precisei assumir em 2015. Quando finalmente retomei, tive grande dificuldade em função da interrupção por um tempo tão longo. A fim de recuperar o sentido do trabalho, a transcrição da qualificação foi relida várias vezes num esforço para enxergar o que estava evidente, mas a resistência para entender o óbvio parecia se manter.

Finalmente, o sentido do trabalho, o foco que a pesquisa assumiria, foi definido. Ele estava expresso em uma das primeiras frases de OLIVEIRA<sup>1</sup> durante a qualificação: “É importante usar esses dados para questionar vários aspectos. Um deles e o mais importante é o **conceito de formação**”.

Para a banca, eu deveria buscar referências teóricas que apoiassem uma investigação crítica sobre como a formação foi desenvolvida e, conseqüentemente, revelar como os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo foram considerados: “**Tentando colocá-los em uma forma ou ajudando-os a transformar a forma de eles trabalharem?**”, provocou a banca na qualificação. Essa pergunta tornou-se o fio condutor da investigação, que é ainda inicial e provisória.

Os dados da entrevista permitiram, além de investigar a formação realizada com as coordenadoras da secretaria de educação (SE), realizar também um

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Z.M.R. – transcrição livre realizada pela autora do presente trabalho de pesquisa.

pequeno recorte na formação realizada com os professores para analisá-lo considerando o mesmo fio condutor. Recorte pequeno, mas bastante revelador.

O trabalho que se conseguiu desenvolver em tão pouco tempo é muito simples e apenas inicial, ou melhor, é apenas uma provocação para que se continue investigando como as formações são realizadas. Um convite para que se olhe ainda mais para os sujeitos diretamente envolvidos nos programas de formação, sem se deixar de considerar as crianças. Essas foram, sem dúvida alguma, as grandes beneficiadas. Conquistaram o direito que elas têm a uma educação extremamente qualificada.

Entretanto, pode-se avançar na forma de realização das formações, e todos na Comunidade Educativa CEDAC reconhecem isso, tanto que constantemente debruça-se em questionamentos sobre a nossa forma de atuação. Esse trabalho pode trazer algumas contribuições nessa necessária busca de aprimoramento.

O presente trabalho tem, portanto, como questão central, **investigar de forma crítica a formação realizada com as coordenadoras pedagógicas responsáveis pela educação infantil das escolas de Venda Nova do Imigrante, a partir da perspectiva das próprias coordenadoras.**

Conhecer melhor as dificuldades ou problemas que as CPs conseguem identificar na formação realizada pode trazer elementos que ajudem a reformular e fazer ajustes no trabalho de formação que realizamos.

Pretende-se como objetivos específicos:

- **Investigar as ações formativas realizadas na formação com as CPs da secretaria de educação, a partir da perspectiva das próprias CPs;**
- **Investigar as ações formativas realizadas na formação dos professores, a partir da perspectiva das próprias CPs;**
- **Identificar as estratégias formativas mais potentes para provocar as transformações nas práticas dos professores de educação infantil, na visão das CPs.**

A investigação pretende também encontrar indícios que contribuam no aprimoramento das ações formativas realizadas pela Comunidade Educativa CEDAC. O presente estudo poderá, também, contribuir para o debate sobre formação continuada realizada com redes públicas de educação infantil.

Para atender a esses objetivos, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

A seção 2 apresenta a minha trajetória profissional que em parte justifica o compromisso que assumo, de forma até apaixonada, com a educação pública de qualidade. Depois de duas seções voltadas para a apresentação do contexto da pesquisa – o programa de formação realizado em VIN – e para justificar o objeto da pesquisa, a seção 5 trata da metodologia utilizada na coleta de dados: a entrevista e a análise documental. Apresento as concepções e os autores que fundamentam esta pesquisa na seção 6, com considerações sobre o **conceito de formação em serviço**, sobre a **formação em contexto colaborativo**, sobre o **papel do coordenador pedagógico como formador** e finalmente sobre a especificidade na **formação dos profissionais da educação infantil**. A sessão 7 é dedicada à análise dos dados coletados e está organizada em três grupos de discussão, todos eles sendo tratados a partir da perspectiva das CPs: **a formação de CPs; a formação do professor; e o que mobilizou os profissionais da EI para transformarem sua prática**.

Por ser ainda inicial, o trabalho não termina com uma conclusão, como sugerido na qualificação. Ele finaliza com uma síntese provisória que contém algumas sugestões para que a investigação tenha continuidade.

Finalmente, faz-se necessário justificar o emprego de pronomes pessoais nas partes dos textos que tratam especificamente do programa de formação realizado em Venda Nova do Imigrante. O fato de eu estar diretamente envolvida no programa, tendo realizado sua coordenação, e o fato de o foco do trabalho ser uma análise crítica, justificam a decisão de terem sido evitadas formas mais impessoais.

## **2. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

Filha de professores, iniciei a minha relação profissional com a educação aos dezessete anos, como auxiliar de sala. Fui professora de todas as idades da educação infantil e, depois, durante quinze anos coordenadora da educação infantil de uma conceituada escola particular de São Paulo. Dois aspectos instigavam muito a minha curiosidade: a forma como as crianças pequenas

investigam o mundo e se desenvolvem e a forma como aprendem a ler e a escrever.

No período em que atuei como coordenadora pedagógica especializei-me em psicopedagogia e passei a dividir meu tempo entre a escola e uma clínica que atendia crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente na alfabetização.

Depois de três anos atuando na clínica e investigando o processo das crianças que “produziam” o sintoma da não apropriação do sistema de escrita, cheguei à conclusão que a maior parte dos problemas estava no mau ensino e não nas crianças. Assim, abandonei a minha curta carreira clínica e voltei a me concentrar na escola, cada vez mais priorizando a formação dos professores em minha rotina.

Nesse período posterior a clínica, passei a complementar meu orçamento realizando assessorias em escolas particulares, dando palestras, e realizando formações de curta duração, essas geralmente para professores de escolas públicas. A participação nesses esporádicos e rápidos eventos aguçava o meu desejo de me dedicar à escola pública, e explico o por que. Na verdade, eu gostava do que fazia na escola particular, pois trabalhava com a formação de professores, e muito próxima às crianças, mas me sentia em dívida com a escola pública, afinal, sempre fui privilegiada em minha trajetória de estudante que culminou com a possibilidade de estudar em uma universidade pública (UFRJ). Creio que esse sentimento de dívida tinha origem no exemplo de minha mãe, que foi professora de português e depois coordenadora de uma escola pública estadual e era uma verdadeira apaixonada! Depois, ela foi também lecionar na UFRJ, na faculdade de letras. O fato é que, sendo ideologicamente de esquerda, sempre defendeu a luta pela escola pública de qualidade como forma de inclusão social diante do quadro indecente de injustiça social no Brasil. Esse posicionamento político sempre me inspirou, e me provocou no sentido de desejar poder fazer a minha parte.

Na contramão da responsabilidade ética que a escola pública tem em relação à democratização social, através de um ensino de qualidade, LIBÂNEO (2012) denuncia o agravamento do que considera ser a dualidade da escola

publica no Brasil. Segundo o autor, para as classes ricas existe a *escola do conhecimento* e para os pobres a escola assume o papel de *acolhimento social*.

Baseado em pesquisas bibliográficas, o autor denuncia que nos últimos vinte anos o ensino público vem sendo pautado por políticas neoliberais, travestidas de humanistas, que preconizam o ensino com caráter instrumental voltado a atender às necessidades mínimas dos estudantes. Segundo o autor, essa visão reducionista do ensino é intencional, pois reproduz e mantém as desigualdades sociais. O papel ético e político dos educadores é bem claro para o autor: o de lutarem por uma escola pública que ensine, garantindo aos alunos o acesso a *um conhecimento que seja comum a todos*, valorizado pela humanidade pois, como defende o autor: “(...) *Não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem*” (p. 26).

Abro um parêntese aqui para comentar que, independentemente da necessidade de aprimoramento do documento, até esse momento ainda provisório, a ideia da Base Comum Nacional parte desse pressuposto defendido por Libâneo: garantir um currículo mínimo (e não máximo) que precisa ser garantido a todos os alunos.

Em consonância às ideias do autor no sentido da responsabilidade que temos em relação à qualificação da escola pública, e seguindo o exemplo de minha mãe, de acreditar que através da educação o Brasil pode reduzir a ainda vergonhosa desigualdade social, resolvi dar uma virada em minha vida em 2007, quando saí da escola particular e me lancei como candidata a uma vaga como formadora na Comunidade Educativa CEDAC.

A Comunidade Educativa CEDAC é uma OSCIP que trabalha, desde 1997, pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas. As ações de formação que a CE CEDAC realiza, em diferentes regiões do Brasil, “*buscam fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens, por meio do investimento na melhoria da prática pedagógica e da gestão das instituições educativas e da mobilização social pela educação*”<sup>2</sup>.

A OSCIP desenvolve projetos em parceria com órgãos públicos de educação e institutos e fundações privadas que realizam investimentos sociais e educacionais. Embora em seus primórdios a atuação na CE CEDAC tenha sido

---

<sup>2</sup> Trecho do texto referência de documentos oficiais da Comunidade Educativa CEDAC



exclusivamente com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 1, atualmente atua nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Ambiental, Artes Visuais, Gestão Escolar e Gestão Educacional, com projetos locais e regionais, com ações presenciais e à distância.

Dentre os princípios defendidos pela CE CEDAC, acreditamos que os coordenadores pedagógicos aprendem a formar formando ao longo de toda a formação que realizamos nos municípios, e a formação dos professores, quando faz parte dos projetos que realizamos, costuma ter essa dupla função: formar professores e formar coordenadores, esses últimos através de estratégias que favorecem a reflexão sobre a forma como a formadora da CE CEDAC realiza as formações. Essa metodologia será um dos aspectos que tentarei “desnudar” para investigar os conceitos de formação podem estar subjacentes.

A partir de 2007, passei então a atuar como formadora de professores e de coordenadores pedagógicos de redes públicas de educação. Entre 2007 e 2012 atuei diretamente como formadora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - nestes, com foco na alfabetização - em municípios do interior de São Paulo, e depois no Maranhão e Pará. Talvez esse tenha sido o período de maior realização profissional de toda a minha trajetória, principalmente no trabalho realizado no Maranhão, em municípios extremamente pobres.

Considero um privilégio ter acompanhado de perto as transformações que aconteceram nas salas de aula a partir das reflexões que os professores realizavam sobre sua própria prática. O acompanhamento das transformações nas práticas dos professores é possível para o formador em alguns dos programas de formação realizados pela CE CEDAC e ela ocorre através de algumas estratégias utilizadas: nos momentos em que os professores as compartilham nas reuniões; e nos momentos de trabalho de campo<sup>3</sup>, quando se podem constatar essas mudanças de uma forma direta.

A partir de 2012, a minha atuação passou a ser de coordenadora do Núcleo de Educação Infantil da CE CEDAC. Desde então, acompanho, oriento e dou supervisão para um grupo de formadores de professores e de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil, em municípios localizados em

---

<sup>3</sup> Estratégia formativa que será aprofundada no trabalho.

diferentes regiões do Brasil. O desafio de coordenar projetos é diferente, mas também bastante instigante, pois as reflexões que realizo com os formadores partem das interpretações que esses fazem das realidades com as quais trabalham nos diferentes municípios.

O acompanhamento realizado mensalmente com cada formador parte sempre da leitura reflexiva dos relatórios que produzem ao final de cada semana de formação. A partir dessa leitura produzo uma pauta na qual registro aspectos do relatório que pretendo retomar com o formador e, depois, nas reuniões que faço com cada um pensamos juntos na continuidade da formação considerando os saberes dos profissionais participantes e as necessidades de aprendizagem que identificamos.

Atualmente, além de coordenar projetos de formação realizo também a formação com profissionais de educação infantil em dois municípios – João Monlevade e São Gonçalo do Rio Abaixo – os dois localizados no interior de Minas Gerais.

Um aspecto se manteve ao longo de toda a minha já longa trajetória na educação: o fato de ter atuado de diferentes formas, assumindo diferentes papéis, em diferentes lugares, mas sempre atuando na educação infantil.

Neste texto faltou declarar por que me mantive na educação infantil durante a minha vida profissional inteira. Vários são os aspectos que me encantam na educação infantil mas, principalmente, as próprias crianças.

Pesquisas da neurociência (ARAUJO, 2011) têm também nos ajudado a ressignificar, nas formações, a imagem da criança, mostrando que nos primeiros sete ou oito anos de vida há um excedente de neurônios que possibilita condições perfeitas para um desenvolvimento extraordinário! Além disso, nesse período o cérebro possui uma grande plasticidade, ou seja, maior facilidade para estabelecer conexões entre os neurônios.

As pesquisas revelam, entretanto, que boa parte desses bilhões de neurônios depende da interação com o ambiente externo para se conectar. Isso significa que, quanto mais ricas forem as experiências das crianças durante esse período, mais favoráveis serão as condições para as conexões neuronais e mais elas poderão se desenvolver. Essas pesquisas confirmam, portanto, a importância de uma educação escolar que crie contextos significativos para as crianças pequenas se desenvolverem em toda a sua potencialidade, principalmente em se

tratando das crianças que fazem parte do contingente de população que tem menos acesso aos bens culturais e materiais, que são as que, comumente, frequentam a escola pública.

Em outras palavras, as crianças, todas elas, têm direito a uma educação que reconheça sua competência e a potencialize.

A reflexão sobre a concepção de criança que se tem hoje, graças aos estudos e pesquisas principalmente da Psicologia, Sociologia e Pedagogia, mostra-se extremamente importante nas ações de formação que realizamos pois, muito comumente, a representação de criança que os educadores da Educação Infantil têm parece estar relacionada à história das políticas públicas para a infância da população pobre no Brasil, marcadas, principalmente, pelo assistencialismo. Uma concepção que parece estar ainda muito impregnada pela ideia de que a criança não é; ela é um “vir a ser”. Uma evidência dessas ideias é o fato de que muito comumente ao chegarmos aos municípios encontramos um ensino pautado nos cuidados, principalmente nas creches, e em uma escolarização precoce, pautada no Ensino Fundamental, principalmente nas escolas de 4 e 5 anos. Interessante é que, ao que parece, essa concepção de criança está totalmente vinculada ao contexto escolar, por isso a hipótese de que está relacionada à própria história da Educação Infantil, pois quando perguntados sobre as crianças que fazem parte de seu cotidiano fora da escola, aí sim manifesta-se a criança potente, que aprende na brincadeira, que é curiosa, enfim...

A partir dessa realidade que identificamos, quase sempre, logo no início de nosso trabalho nos municípios, costumamos utilizar estratégias formativas que favoreçam a construção de observáveis, pelos educadores, sobre a competência de suas crianças para que transformem a concepção que têm de criança e reorganizem o currículo tendo como referência a própria criança. Os resultados dessas ações, de forma geral, costumam ser muito rápidos. Nas reuniões de formação, por exemplo, é muito comum que vários professores comecem a relatar, de forma explicitamente encantada, ações inteligentes das crianças que não haviam antes percebido.

O fato é que, investir na formação dos profissionais da educação infantil significa potencializar o desenvolvimento das crianças num período em que estas estão na fase do maior e mais intenso desenvolvimento do ser humano. E é isso

que me encanta tanto no trabalho de formação que realizamos em parceria com os profissionais que atuam nos municípios.

### **3. A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA**

As formações que realizamos nos municípios resultam em resultados distintos, por diferentes motivos. Dentre os municípios onde atuamos com profissionais da Educação Infantil, Venda Nova do Imigrante (ES) apresenta resultados bastante significativos de transformações nas práticas das creches e EMEIs. Esses resultados estão, em nossa avaliação, relacionados, em grande parte, à atuação das coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação, responsáveis pela Educação Infantil do município em que atuam, desde 2012, como formadoras das pedagogas que são as profissionais locadas nas escolas e responsáveis pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores.

Apesar de ter sido um projeto de formação muito bem avaliado – tanto pelos profissionais do município, como pelos profissionais do Instituto Jutta Batista (parceiro do programa de formação) e também por nós, da CE CEDAC – o meu interesse nessa pesquisa, como mencionado do texto introdutório, não é o de constatar o que deu certo, pois pouco contribuiria para o aprimoramento do trabalho de formação, além de considerar que não seria interessante para os possíveis leitores. A investigação pretende analisar criticamente esse programa de formação, planejado e realizado por nós, tendo como referência o que tem sido discutido e publicado sobre formação de professores e de formadores mais recentemente por diferentes autores.

A investigação proposta será feita através do olhar das coordenadoras pedagógicas da secretaria municipal de VNI, responsáveis pela Educação Infantil no município, a quem passarei a chamar a partir de agora de CPs.

Minha intenção, como já mencionado, é principalmente a de poder contribuir para o aprimoramento do trabalho que realizamos nos municípios nos quais atuamos.

#### 4. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA EM VENDA NOVA DO IMIGRANTE



Venda Nova do Imigrante é um município localizado na região montanhosa do Espírito Santo. De pequeno porte, o município possui uma população de 20.447 habitantes, segundo dados do IBGE. Grande parte dos moradores reside na zona rural e, por isso, dentre as seis escolas municipais de 0 a 3 anos e as quatro escolas de 4 e 5 anos, somente uma de 0 a 3 e uma de 4 e 5 anos localizam-se no centro da cidade.

Iniciamos a formação dos profissionais da educação nesse município em 2010, numa parceria entre a Secretaria municipal de Venda Nova do Imigrante, o Instituto Jutta Batista da Silva<sup>4</sup> e a CE CEDAC, atuando nas seguintes frentes: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 (com foco em Língua Portuguesa), Artes (Educação Infantil e Fundamental 1) e Secretaria de Educação.

---

<sup>4</sup> Instituto financiador de projetos sociais relacionados à educação.

Como o foco da presente pesquisa é a formação que realizamos com os profissionais da Educação Infantil do município, passaremos a tratar do contexto somente dessa frente.

**Tabela 1-** Dados sobre os participantes da formação em Educação Infantil.

<b>Participantes</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Forma de contratação</b>
<b>38 professoras de creches</b>	Mesmo não sendo uma exigência da secretaria, a maioria possui formação inicial com curso superior, principalmente em Pedagogia.	Contrato temporário a cada início do ano.
<b>38 auxiliares de creches</b>	A formação inicial da maioria é de ensino médio.	Contrato temporário a cada início do ano.
<b>31 professores de EMEIs</b>	Todos possuem formação superior, principalmente em Pedagogia.	São todos efetivos através de concurso.
<b>9 Pedagogas de creches e de EMEIs</b>	Todas possuem formação superior, principalmente em pedagogia. Antes de passarem em concurso não eram reconhecidas pela SE como pedagogas não tiveram experiência em sala de aula.	Todas são efetivas como pedagogas, através de concurso. Embora atuassem nas escolas, até início de 2012 não eram reconhecidas pela SE como formadoras de professores, função até então delegada às CPs da própria SE.
<b>9 Diretores das creches e EMEIs</b>	Todos possuem formação superior.	Efetivos como professores concursados, e escolhidos como diretores pela secretária

		de educação por indicações políticas.
<b>2 Coordenadoras pedagógicas responsáveis, na secretaria, pela Educação Infantil</b>	As duas possuem formação em pedagogia, e tiveram experiência anterior como professoras de EI.	Uma delas é efetiva como pedagoga concursada, tendo atuado como pedagoga em uma das escolas durante os dois primeiros anos de formação. Em 2012 passou a compor a coordenação da secretaria de educação, responsável pela EI. A outra CP é contratada. As duas foram escolhidas para o cargo segundo critérios de avaliação de desempenho, pela secretária de educação.

**Fonte:** Organizada pela autora da pesquisa.

Da tabela acima, duas informações tiveram impacto importante ao longo da formação:

**a)** No início da formação, as pedagogas não tinham como função o trabalho com os professores, que era desenvolvido, por determinação da SE, pelas CPs. O fato de a Secretaria de Educação considerar que a formação dos professores deveria ser realizada pela equipe da própria secretaria fez com que, nos dois primeiros anos, o programa de formação potencializasse ainda mais o trabalho das CPs junto aos professores, dificultando que estes aceitassem as pedagogas como suas formadoras a partir de 2012, quando a Secretaria reorganizou os papéis.

**b)** O fato de os professores e auxiliares das creches serem contratados a cada ano provocou a necessidade de as CPs se organizarem para realizar formações “intensificadas” no início dos anos, a partir de 2013, depois que se deram conta do grave impacto desse fato: no início de cada ano, a adaptação das

crianças e famílias às escolas era muito dificultada, pois os profissionais não estavam preparados para acolhê-las. Além disso, ficou evidente que boa parte das transformações da prática realizadas pelos professores, a partir da formação, não se mantinham em função da fragilidade do vínculo dos profissionais com a secretaria, em contramão ao que orienta a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas:

A valorização e a manutenção de equipes bem formadas de Formação Continuada de professores mostraram-se centrais nesse processo, uma vez que a experiência adquirida gera uma crítica mais acurada para diagnosticar o que está ocorrendo nas escolas e entre os professores, criando uma expertise da qual todas as ações formativas se beneficiam. Contar, nessas equipes, com profissionais vinculados às próprias redes de ensino deixa as SEs menos sujeitas a interferências decorrentes das alterações de governo. (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011, p. 97).

É importante ressaltar que durante toda a formação houve uma forte pressão por parte das CPs da SE, principalmente com o apoio da formação que acontecia com toda a equipe da secretaria, para que a situação dessas profissionais fosse regularizada através da realização de concurso, mas até o momento isso ainda não aconteceu.

Essa realidade gerou a necessidade de as CPs organizarem todos os documentos produzidos na formação para que pudessem ser utilizados, ou servirem de base, nas formações dos professores e auxiliares iniciantes que elas passaram assumir. Na prática, esse fato promoveu uma forte responsabilização das CPs pela formação dos professores e auxiliares iniciantes. Foi, na verdade, o primeiro movimento, dessas profissionais, relacionado à formação de profissionais das escolas, realmente autônomo, embora pudessem contar com o apoio da formadora do CEDAC. Além disso, as CPs passaram a pressionar a secretaria no sentido da necessidade de realização de concurso público também para os profissionais das creches, o que até o momento não foi conseguido.



#### 4.1. OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE FORMAÇÃO – 2010 E 2011

Antes de iniciarmos a formação no município, algumas ações já aconteciam, sob responsabilidade das coordenadoras pedagógicas (CPs) mas, na avaliação delas, não tinham como premissa a reflexão sobre a prática.

Até o momento do início da formação da CE CEDAC, as ações de formação se resumiam à leitura de um texto. Como os encontros não refletiam a prática, ela se mantinha com pouco avanço. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Importante mencionar também que, quando iniciamos a formação, o diagnóstico realizado em colaboração com as CPs responsáveis, na SE, pelas escolas de Educação Infantil, indicava alguns problemas, muito comuns nas escolas de educação infantil, que podem ser sintetizados da seguinte forma: nas creches (que atendem às crianças de 0 a 3 anos) o foco do trabalho era nos cuidados físicos das crianças.

**Fotografia 1** – Sala de uma das creches de VNI.



A própria organização dos espaços utilizados pelas crianças indicava uma centralização na ação do professor, com todos os materiais fora do alcance das

crianças e berços que dominavam as salas, como mostra a fotografia 1, além da tentativa de escolarização precoce, como revelam os indícios nas paredes.

Nas salas das EMEIs (que atendem às crianças de 4 e 5 anos) o trabalho realizado pelos professores e a organização das salas indicavam um trabalho “escolarizado”, muito pautado no Ensino Fundamental, com a prevalência das crianças sentadas diante de mesas por um tempo muito prolongado produzindo cópias de pequenos textos ou colorindo desenhos mimeografados, como na foto a seguir.

**Fotografia 2** – Sala de uma das escolas para crianças de 4 anos de VNI.



A forma como os brinquedos eram guardados indicava também a pouca valorização da brincadeira no currículo das escolas de EI.

**Fotografia 3** – Caixas onde eram guardados os brinquedos utilizados pelas crianças.



Esse diagnóstico inicial orientou a forma como atuamos no início da formação, pois indicava que precisaríamos focar a ressignificação da concepção da criança e a relação necessária entre a organização dos ambientes e o planejamento das práticas com o jeito próprio de as crianças aprenderem, nas interações.

Entre 2010 e 2013, a formação envolvendo os educadores da Educação Infantil aconteceu durante seis semanas, ao longo de cada ano, nas quais a formadora de Educação Infantil da CE CEDAC deslocava-se para o município e, durante a semana, realizava ações formativas envolvendo: professores, auxiliares, pedagogas que atuam nas creches e EMEIs, diretores dessas escolas e as coordenadoras pedagógicas da secretaria de educação responsáveis pela educação infantil.

O quadro a seguir apresenta a forma como as ações de formação nas creches e EMEIs eram organizadas, nos dois primeiros anos de formação (2010 e 2011) envolvendo: 90 professores de creches e EMEIs, 80 auxiliares, 10 pedagogas, 10 gestores e 2 coordenadoras de EI (da secretaria).

**Tabela 2** – Organização das ações de formação entre 2010 e 2011: participantes, carga horária e principais estratégias formativas.

--

Ações de formação	Participantes	Carga horária	Principais estratégias formativas <sup>5</sup>
<b>Formação das CPs responsáveis pela EI</b>	2 CPs da secretaria responsáveis pela EI	1 reunião de 2 horas no início da semana.          1 reunião de 2 horas com todas as CPs do município (EI + EF1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o contexto das escolas e sobre a relação com a secretaria de educação;</li> <li>- Análise de todas as pautas;</li> <li>- Análise de registros produzidos pelas CPs durante a formação e avaliação da semana de formação;</li> <li>- Análise dos registros dos professores e reflexão sobre devolutivas para os registros;</li> <li>- Projeção das próximas formações.</li> <li>- A relação da secretaria de educação com as escolas do município.</li> </ul>
<b>Formação das pedagogas das creches</b>	- Pedagogas que atuam nas creches + CPs	2 reuniões de 4 horas cada: uma antes da formação dos professores e outra após.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das pautas dos professores de creches</li> <li>- Reflexão sobre a forma de participação das pedagogas durante a formação dos professores;</li> <li>- Leitura profissional de textos de fundamentação teórica relacionados aos</li> </ul>

<sup>5</sup> As principais estratégias formativas serão aprofundadas no texto.

			temas da formação dos professores.
<b>Formação das pedagogas das EMEIs</b>	- Pedagogas que atuam nas EMEIs + CPs	2 reuniões de 4 horas cada: uma antes da formação dos professores e outra após.	- Análise das pautas dos professores de creches - Reflexão sobre a forma de participação das pedagogas durante a formação dos professores; - Leitura profissional de textos de fundamentação teórica relacionados aos temas da formação dos professores;
<b>Trabalho de campo</b>	Todas as pedagogas das creches + diretora da creche + CPs	2 horas	- No primeiro ano da formação o foco da observação era a organização dos ambientes das creches. - No segundo ano da formação, a formadora da CE CEDAC planejava, com uma professora e a respectiva pedagoga, uma atividade, entrava na sala, realizava a atividade planejada.
<b>Trabalho de campo</b>	Todas as pedagogas das EMEIs + diretora da EMEI + CPs	2 horas	- No primeiro ano da formação o foco da observação era a organização dos ambientes das EMEIs. - No segundo ano da formação, a formadora do

			<p>CEDAC planejava, com uma professora e a respectiva pedagoga, uma atividade, entrava na sala, realizava a atividade planejada. Depois, formadora, pedagoga e Cps planejavam a devolutiva que seria feita aos professores.</p>
<b>Formação das duplas gestoras</b>	Diretores e pedagogas de todas as creches e EMEIs + CPs	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o relacionamento da escola com as famílias;</li> <li>- Planejamento de pautas de reuniões com pais;</li> <li>- Tematização dos ambientes das escolas (banheiros, parque e refeitório) com foco no conforto e autonomia das crianças;</li> <li>- Estudo do documento (2010) e implementação do INDIQ<sup>6</sup> (2011).</li> </ul>
<b>Formação dos professores das creches</b>	Professores, auxiliares, pedagogas e diretores das creches	2 reuniões de 3 horas cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tematização da prática, inicialmente com a utilização de vídeos de outros contextos, com o objetivo de favorecer a criação de referências adequadas para o trabalho com EI;</li> <li>- Leitura de textos teóricos relacionados aos conteúdos</li> </ul>

<sup>6</sup> Documento do MEC que propõe e orienta a implementação da avaliação das escolas de Educação Infantil, com a participação dos funcionários das escolas e pais.

			<p>tratados nas formações (organização de ambientes adequados; brincadeiras; cesto de tesouros; cantos diversificados e leitura pelo professor).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento em grupos, por idades das crianças, de atividades com as crianças, considerando o que foi tematizado e aprofundado nas reflexões.</li> <li>- Socialização das atividades realizadas com as crianças.</li> </ul>
<b>Formação dos professores das EMEIs</b>	Professores, auxiliares, pedagogas e diretores das EMEIs	2 reuniões de 3 horas cada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tematização da prática, inicialmente com a utilização de vídeos de outros contextos, com o objetivo de favorecer a criação de referências adequadas para o trabalho com EI;</li> <li>- Leitura de textos teóricos relacionados aos conteúdos tratados nas formações (organização de ambientes adequados; brincadeiras; cantos diversificados e leitura pelo professor).</li> <li>- Planejamento em grupos, por idades das crianças, de atividades com as crianças, considerando o que foi</li> </ul>

tematizado e aprofundado nas reflexões.

- Socialização das atividades realizadas com as crianças.

**Fonte:** Tabela organizada pela autora da pesquisa.

Além das doze formações presenciais que aconteceram ao longo dos dois primeiros anos, com o formato apresentado na tabela 2, durante o período intervalar (nos intervalos entre as formações presenciais) as CPs e pedagogas planejavam pautas de formação dos professores, com o apoio à distância da formadora da CE CEDAC, e realizavam formações nas escolas, nos HTPCs semanais.

Ao longo do primeiro ano todos os profissionais participaram de oficinas de fotografia e de filmagem, incluindo edição<sup>7</sup>.

A tabela 2 tem como finalidade informar o panorama geral dos dois primeiros anos da formação. Chamo a atenção, entretanto, para um aspecto dessa organização da formação que, na minha avaliação e da formadora da CE CEDAC, dificultaram a formação das pedagogas como formadoras dos professores: o fato de a responsabilidade pela formação dos professores ser potencializada na formação das CPs, e não na formação das pedagogas.

Podemos constatar esse fato em pelo menos uma das estratégias formativas que aconteciam na formação das CPs, mencionada no quadro acima: análise dos registros dos professores e reflexão sobre devolutivas para os registros.

Aprender a analisar os registros produzidos pelos professores, e aprender a dar devolutivas aos mesmos, relacionadas aos registros, têm uma dupla função para um formador: potencializa a análise da prática do professor através da interpretação deste explicitada nos registros que produz, e pode fortalecer o vínculo de parceria profissional entre o formador de professor e os professores.

<sup>7</sup> Esse investimento foi muito potencializado ao longo da formação, na produção de portfólios, pelos professores, e na utilização da filmagem, pelas pedagogas e CPs para a reflexão da própria prática, como veremos mais adiante.



Entretanto, como já mencionamos, a aprendizagem da análise desses registros foi possibilitada, na formação que realizamos nesses dois primeiros anos, apenas para as CPs que fortaleciam, assim, seu vínculo profissional com os professores. Portanto, a própria organização da formação realizada por nós dificultava ainda mais o vínculo entre pedagogas e professores, já bastante frágil segundo avaliação das próprias pedagogas, como podemos constatar no trecho do relatório produzido pela formadora da CE CEDAC, quando menciona uma avaliação que fez com as pedagogas durante a última formação de 2011:

A grande dificuldade mencionada pelas pedagogas diz respeito à aceitação pelo grupo de professoras. Esta é uma questão, pois as pedagogas quase não têm experiência em sala de aula e consideram que esse fato dificulta sua atuação. Na verdade, elas conhecem pouquíssimo sobre a educação infantil! Para as professoras isso fica muito claro, refletindo em reclamações nas formações que as pedagogas começaram a fazer com os professores, nos encontros intervalares, e também em outras reuniões. As pedagogas reconhecem também que não conseguem fazer o acompanhamento do trabalho do professor e reclamam da falta de tempo para realizar as ações de formação. (CAIUBY, 2011).

#### 4.2 A FORMAÇÃO A PARTIR DE 2012: REDEFINIÇÃO DE PAPEIS.

A partir de 2012, depois de uma avaliação realizada envolvendo também os educadores do município, fizemos algumas mudanças que, nos parecem, foram fundamentais para as transformações que aconteceram, principalmente na prática das pedagogas.

A primeira mudança foi em relação ao papel que as CPs assumiam no município. Elas próprias se deram conta que o fato de assumirem a formação dos professores dificultava que as pedagogas, que atuam nas escolas diretamente com eles, assumissem esse papel. Ficou então acordado que as duas CPs

passariam a assumir a formação das pedagogas e estas se responsabilizariam pela formação dos professores.

A formação manteve a organização descrita no quadro acima, mas alterou algumas das estratégias formativas em relação às CPs e em relação às pedagogas.

#### 4.3. PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E DAS PEDAGOGAS.

As estratégias formativas são uma espécie de caminho pelo qual o formador concretiza sua intencionalidade, tendo como objetivo favorecer o desenvolvimento de determinadas competências pelos participantes. Nesse programa de formação, todas as estratégias formativas tinham como pressuposto tomar a prática pedagógica como objeto de reflexão.

##### **4.3.1. Reunião de formação com CPs e reunião de formação com pedagogas**

As reuniões tinham como objetivos formar as CPs como formadoras de pedagogas e formar as pedagogas como formadoras de professores.

Na reunião com as CPs, que acontecia sempre no início da semana, o foco deveria ser a formação das pedagogas. Entretanto, o encontro que precisaria ter caráter formativo era ocupado quase que totalmente para a formadora da CE CEDAC e as CPs tratavam de assuntos organizacionais relacionados à formação que aconteceria ao longo da semana. Entretanto, as CPs participavam de todas as ações formativas que aconteciam ao longo da semana.

Na formação das pedagogas o foco passou a ser a formação dos professores. Assim, tanto a pauta como as intervenções que a formadora da CE CEDAC realizava na formação dos professores eram tematizadas, depois, com as pedagogas. Essa tematização pós-formação favorece a explicitação das intencionalidades das principais decisões e intervenções que a formadora realiza com os professores.

PLACCO e SILVA (2012, p. 25) fazem referência à formação “Como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única”. A própria formação realizada pela formadora da CE CEDAC servia não como um modelo único a ser seguido pelas pedagogas, como criticado pelas autoras, mas como uma ação que proporcionava parâmetros e referências à medida que se tornava objeto de reflexão pelas pedagogas e CPs.

Nossa intenção era que a reflexão sobre a forma como a formadora realizava as formações com os professores favorecesse uma postura crítica por parte das pedagogas e CPs, servindo de referência para que refletissem também sobre a própria prática de formadoras de pedagogas e de professores respectivamente.

#### **4.3.2. Tematização da prática**

A tematização da prática é uma estratégia formativa bastante utilizada em nossas formações, pois possibilita que os participantes relacionem as teorias estudadas com a prática que será tematizada. Além disso, ela serve também para a ampliação de observáveis dos participantes, à medida que somente as boas práticas são tematizadas como, por exemplo, observáveis em relação às condições que precisam ser garantidas para que as crianças vivam experiências promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento.

No início da formação as “boas práticas” tematizadas eram de outros municípios, mas à medida que os professores foram qualificando suas práticas, somente as práticas realizadas nas escolas de VNI passaram a ser tematizadas nas formações.

#### **4.3.3. Observação da prática**

A observação da prática do professor é a estratégia formativa que mais dados fornece para identificar necessidades formativas e avanços na prática do professor.

Nesse programa, a partir do 2º ano de formação, a observação da prática do professor foi largamente utilizada na formação das pedagogas e CPs. Assim, essa estratégia formativa passou a acontecer da seguinte forma, tanto nas creches como nas EMEIS, uma vez que o trabalho de campo sempre acontecia em duas salas: uma de creche e uma de EMEI.

- Antes da formação presencial, uma pedagoga decidia, com seu grupo de professores, qual delas gostaria de ter sua prática observada por um grupo de pedagogas, CPs e formadora da CE CEDAC. No início houve certo receio pela maioria dos professores, mas quando perceberam que as devolutivas feitas a elas pela pedagoga da escola tinham muita qualidade e ajudavam a refletir sobre a própria prática de forma consistente, várias passaram a solicitar que a observação fosse feita em sua sala, e foi necessário organizar um rodízio.
- A pedagoga planejava junto com a professora a atividade que seria observada, sempre relacionada com o eixo que estava sendo trabalhado na formação.
- No dia da observação, antes de entrarem na sala, as 9 pedagogas e as 2 CPs, além da diretora da escola, reuniam-se com a formadora do Cedac para analisar o planejamento, produzido em coautoria, e construíam juntas um roteiro de observação. O roteiro do que seria observado (os observáveis) era definido a partir da reflexão sobre a relação entre os objetivos de aprendizagem declarados no planejamento e as condições que o professor precisaria garantir para favorecer as aprendizagens.
- Depois, todos entravam na sala (sentando-se em um canto, em cadeiras previamente organizadas ou no chão) e registravam o que observavam.
- Ao final, em nova reunião na própria escola, as pedagogas, CPs e diretora, com o apoio da formadora da CE Cedac, compartilhavam os registros das observações e planejavam juntas a devolutiva que a pedagoga da escola compartilharia com a professora cuja prática havia sido observada.

#### **4.3.4. Produção de registros**

Escrever não é uma prática comum entre os profissionais do contexto escolar e quando acontece, geralmente é em forma de relatórios. Mas, apesar de

certa resistência que os profissionais costumam demonstrar no início das formações, costumamos insistir e apoiar para que comecem a produzir escritas profissionais. PERRENOUD (2002) sintetiza bem porque a resistência entre os profissionais da educação é tão comum. Segundo o autor, “Escrever exige uma tomada de consciência do valor e da importância do relato, da necessidade de elaborar um saber suscetível de ser reconhecido e legitimado” (p. 37).

Vários tipos de registros eram produzidos pelos participantes, sendo os principais:

- Produção de registros sobre sua prática pelos professores;
- Produção de devolutiva reflexiva sobre os registros dos professores. No início da formação a própria formadora da CE CEDAC produzia essas devolutivas. Depois de um tempo, as CPs passaram a produzir as devolutivas com o apoio da formadora, e a partir de 2013 as pedagogas passaram a produzi-las.
- Produção de registros reflexivos, pelas pedagogas, sobre as reuniões que passaram a realizar com os professores de suas escolas.
- Produção de devolutiva sobre os registros reflexivos das pedagogas, pelas CPs. No início essas devolutivas eram produzidas em coautoria entre formadora da CE CEDAC e CPs. Depois de um tempo as próprias CPs passaram a produzir suas devolutivas.

Além dos registros escritos, houve um investimento grande na produção de registros fotográficos e de filmagens. Os professores, pedagogas e CPs participaram de oficinas para se apropriarem das técnicas específicas e passaram a utilizar fotografias e filmagens para documentar as próprias práticas, tanto para produzir documentações do processo de aprendizagem das crianças, como para serem utilizadas em tematizações.

#### 4.4. ALGUNS INDICADORES DE RESULTADOS DAS AÇÕES FORMATIVAS REALIZADAS ATÉ 2013

Ao longo de 2012 e 2013, as pedagogas foram assumindo, de forma cada vez mais competente, a formação dos professores que acontecia no interior das escolas, e as CPs foram assumindo o apoio ao trabalho das pedagogas, ajudando

a fortalecê-lo, como podemos constatar nos depoimentos a seguir, transcritos de documento de avaliação que as próprias educadoras produziram ao final de 2013.

a) Na avaliação das pedagogas em relação à sua própria ação, como formadoras de professores, o acompanhamento de seu trabalho favorece muitas aprendizagens.

Através do acompanhamento do trabalho do professor, principalmente através da observação da prática deles, pude perceber as necessidades formativas dos professores, suas angústias e saberes... Também aprendi muito com eles. Aprendi que cada professor tem seu tempo, assim como as crianças, e temos que respeitá-los....Respeitando e mostrando que eles podem mais e mais (documento de avaliação de Rita, pedagoga que atua em uma das escolas/2013).

b) Na avaliação que as CPs fizeram em relação à sua própria ação, como formadoras de pedagogas, Vanice explicita o reconhecimento de um desenvolvimento profissional bastante abrangente.

No acompanhamento do trabalho das pedagogas, através do trabalho de campo, aprendi: a observar as necessidades e dificuldades de cada pedagoga; a argumentar e questionar para que houvesse construção de conhecimentos; a problematizar e elaborar um plano de devolutiva; a construir aprendizagens junto com cada pedagoga, evidenciando sempre o que cada uma apresenta de boas condições; a evidenciar os acertos e tematizar o que precisa aprimorar de forma que a pedagoga se auto avalie e tenha suas conclusões; a registrar as ações e usar os registros como apoio na tematização

Chamo atenção para o fato de que tanto as pedagogas como as CPs mencionam a observação da prática como uma ação formativa, ao que parece, muito potente para transformar seu papel como formadoras.

Em relação à formação das duplas gestoras – quando participavam os diretores e CPs, juntos - o trabalho com os indicadores de qualidade, iniciado em 2010, evolui muito. Cada escola formou comissões compostas por representantes de professores, de funcionários da administração e da manutenção (serventes) do diretor, pedagoga e de pais. Assim, a cada ano toda a comunidade participa de um amplo processo de avaliação, os resultados são tabulados e cada comissão elabora planos de ação que são executados com a colaboração de toda a comunidade.

Devo ressaltar que a participação dos pais, que antes era dificultada, modificou-se completamente. Tornaram-se, na avaliação de todos os educadores, parceiros das escolas. Nesse processo, a atuação das pedagogas, das coordenadoras pedagógicas e dos diretores escolares foi fundamental.

Fato é também que as creches e EMEIs de Venda Nova do Imigrante se tornaram referência entre os municípios vizinhos. Constantemente, as escolas recebem caravanas de professores de outros municípios para conhecerem de perto o que hoje é considerada uma educação infantil de qualidade, tanto por todos os profissionais, como, principalmente, pelos pais, como podemos constatar nos depoimentos que constam em documento de avaliação:

É muito importante a gente participar e interagir com a escola e ver que as coisas estão avançando. (Mãe de aluno).

Em dia de formação de professores<sup>8</sup>, não há aula e isso, claro, é um transtorno para os adultos que trabalham fora. No entanto, sei da importância desse momento para os professores. São visíveis as transformações em sala de aula e também em nossos filhos, e isso compensa o fato de não ter aula. (Mãe de aluno).

---

<sup>8</sup> A mãe faz referência aqui às formações que a CE CEDAC realizou, que aconteciam em horário de aula para garantir a participação de todos os professores. Essa foi a forma que o município conseguiu se organizar. Para isso, o calendário escolar foi organizado de forma a garantir que os seis dias em que os professores participavam da formação fossem compensados. As formações realizadas pelas pedagogas acontecem nos HTPCs de cada escola.

O lugar de destaque que a educação infantil do município passou a ter foi mencionado em recente documento<sup>9</sup> produzido pelo Instituto Ayrton Senna e o BCC (The Boston Consulting Group, 2014) com o título: **Formação continuada de professores no Brasil**, no qual citam cinco experiências de formação continuada que avaliaram como bem sucedidas, entre elas, a de Venda Nova do Imigrante, com os profissionais da Educação Infantil.

Finalmente, um dado que merece destaque é o fato de que, atualmente, Venda Nova do Imigrante, atende a 100% das crianças entre 3 e 5 anos, e a 90% das crianças de 0 a 2 anos. Comparados esses dados com a situação de matrículas de crianças nas escolas de educação infantil no Brasil, divulgados pelo IBGE (2012) – 82,2% das crianças de 5 e 6 anos; e 23% das crianças de 0 a 3 anos – pode-se constatar a seriedade com que o município está assumindo a educação das crianças pequenas: garantindo acesso e qualidade!

As imagens a seguir podem complementar os dados mencionados sobre como são as escolas de EI de VNI a partir da formação realizada pela CE CEDAC.

**Fotografia 4** – Sala de crianças de três anos, com todos os objetos acessíveis a elas. Pode-se constatar também a valorização da produção com autoria das crianças e o cuidado estético com o ambiente.



---

<sup>9</sup> Disponível em:

[http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formacao\\_continuada\\_de\\_professores\\_no\\_Brasil.pdf](http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formacao_continuada_de_professores_no_Brasil.pdf)



**Fotografia 5** – Nas salas dos bebês o ambiente convida para desafios e interações.



**Fotografia 6** – O self servisse passou a fazer parte de todas as escolas, e os alimentos são apresentados de forma atraente.



**Fotografias 7 e 8** – O excessivo controle foi sendo substituído por formas de organização do ambiente que possibilitam a ação autônoma da criança.



**Fotografia 9** – Experiências com fenômenos naturais.



**Fotografia 10** – Experiências com sons



**Fotografias 11 e 12 – Experiências com a leitura**



**Fotografia 13 – Experiências com o conhecimento matemático.**



Observando as ilustrações pode-se constatar em comum a presença do protagonismo das crianças no currículo das escolas de VNI. Um currículo que passou a ser centrado nelas, na forma como se comunicam e conhecem o mundo.

O papel que as coordenadoras pedagógicas assumiram, ao longo da formação, como formadoras de pedagogas numa rede de corresponsabilização pelas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, justifica a escolha que fiz de **investigar a formação realizada a partir do olhar dessas profissionais, ou seja, na perspectiva das próprias coordenadoras.**

## 5. METODOLOGIA

Esse trabalho de pesquisa pretende investigar a visão que as coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação Infantil de Venda Nova do Imigrante (ES) têm do programa de formação do qual participaram.

Para viabilizar essa investigação, foram utilizados dois procedimentos de coleta de dados: entrevista e análise documental.

A entrevista semiestruturada foi realizada com as duas coordenadoras pedagógicas da secretaria de educação, já que a pesquisa tenta investigar as relações mencionadas a partir do ponto de vista das próprias coordenadoras.

Segundo ANDRÉ e LUDKE (2012), a realização de entrevistas, como técnica para a coleta de dados é vantajosa porque “Ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (p. 34).

A entrevista realizada apoia-se na abordagem qualitativa de pesquisa que vem sendo utilizada, segundo os dois autores mencionados, para responder a novos desafios que têm sido colocados nas pesquisas em educação, principalmente quando envolvem problemas relacionados a prática educacional.

Abaixo é apresentado o roteiro que orientou a entrevista realizada com as CPs de Venda Nova do Imigrante, na semana de 21 a 25/07, quando participaram

de uma semana de formação presencial na Comunidade Educativa CEDAC, em São Paulo.

As perguntas elaboradas são um desdobramento do principal objetivo deste trabalho de pesquisa: **Analisar a formação realizada com as coordenadoras pedagógicas, na perspectiva das próprias coordenadoras, com vistas ao aprimoramento do trabalho de formação realizado pela CE CEDAC.**

O quadro que apresenta as perguntas, organiza também a intencionalidade da pesquisa ao formular cada uma, num exercício interessante que permitiu voltar novamente à cada pergunta para analisar a clareza e coerência na sua formulação.

**Tabela 3:** Roteiro de perguntas e intencionalidades.

<b>Quadro com as perguntas e intencionalidades</b>	
<b>Pergunta</b>	<b>Intencionalidade</b>
Quais as principais ações realizadas pela formadora vocês consideram terem sido mais potentes para a formação de vocês como formadoras de formadores?	Compreender a visão das CPs sobre seu próprio processo de formação.
Quais estratégias formativas vocês consideram terem sido mais potentes para a formação de vocês como formadoras de formadores?	Compreender a visão das CPs sobre seu próprio processo de formação.
Quais vocês consideram terem sido os maiores desafios enfrentados ao assumirem o papel de formador de formador?	Conhecer os principais desafios enfrentados pelas coordenadoras, ao assumirem o novo papel durante a formação.
Para vocês, o que significa ser formador?	Saber o que pensam sobre o papel do formador.

<p>Como vocês respondem aos desafios? Descrevam como vocês consideram que as pedagogas desenvolvem bem o trabalho e correspondem às suas expectativas, e como vocês fazem com aquelas que não correspondem às suas expectativas.</p>	<p>Conhecer como lidam com o fazer das pedagogas em relação às expectativas das CPs.</p>
<p>Como vocês apoiam as pedagogas para responderem aos desafios de serem formadoras de professores? Se necessário, há apoio diferenciado? Como é feito?</p>	<p>Conhecer como lidam com diferentes necessidades formativas das pedagogas.</p>
<p>Quais atividades vocês desenvolvem como formadoras de formador?</p>	<p>Conhecer como organizam a rotina, identificando o tempo destinado à auto formação.</p>
<p>De que forma as pedagogas conseguem organizar o tempo da rotina para privilegiar a função de formadoras?</p>	<p>Conhecer o apoio que as CPs dão às pedagogas, para que estas exerçam a função de formadoras.</p>
<p>Quais vocês consideram serem as principais necessidades formativas das pedagogas?</p>	<p>Identificar as principais necessidades formativas das pedagogas, como formadoras, sob a ótica das CPs.</p>
<p>Vocês receberam formação específica para apoiar a formação das pedagogas? Se sim, o que destacam nessa formação?</p>	<p>Conhecer como reconhecem as próprias necessidades formativas e como foram atendidas nessas necessidades que identificam.</p>
<p>Como pensam a manutenção da formação continuada,</p>	<p>Conhecer as estratégias do município para garantir a manutenção da</p>

apesar de mudanças na gestão política, caso aconteçam?	formação continuada envolvendo todos os profissionais.
O que entendem por uma rede colaborativa de aprendizagem?	Conhecer a compreensão das CPs acerca de uma rede colaborativa de aprendizagem.
Como você define os conteúdos e as estratégias formativas na formação que realizam com as pedagogas?	Conhecer as estratégias de trabalho das CPs.
Falem um pouco sobre a prática da escrita profissional no seu trabalho. Costumam estudar? Com que frequência?	Conhecer o papel das escritas profissionais na prática das CPs.

**Fonte:** Organizado pela pesquisadora para o desenvolvimento da entrevista.

Como esperado, a entrevista “ganhou vida ao ser iniciado o diálogo” (ANDRÉ e LUDKE, p. 34) entre as coordenadoras e eu. Assim, ao longo da conversa as perguntas foram sendo modificadas em função das respostas que as coordenadoras davam, na instigante interação estabelecida. Pode-se considerar que essas modificações que aconteceram são desejáveis pois, segundo os autores citados “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (p. 33).

Foi realizada também a **análise de alguns documentos** na busca de evidências que explicitassem reflexões e informações que pudessem complementar os dados coletados na entrevista.

Os seguintes documentos foram analisados:

- Documentos de avaliação produzidos pelas duas CPs da SE;
- Documentos de avaliação produzidos pelas pedagogas;
- Documentos de avaliação produzidos pelos pais de alunos;
- Devolutivas produzidas pelas CPs sobre os registros reflexivos das pedagogas;

- Registros reflexivos produzidos pelas CPs sobre reuniões de formação por elas realizadas.

Para subsidiar a análise dos dados coletados, as seguintes ideias serão aprofundadas teoricamente: **O conceito de formação em serviço; Formação em contexto colaborativo; O papel do CP como formador e A formação dos profissionais na Educação Infantil.**

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para aprofundar a reflexão das ideias que compõem o campo de investigação proposto neste trabalho – o conceito de formação; a formação em contexto colaborativo; o papel dos coordenadores pedagógicos como formadores e a formação na Educação Infantil; – nos apoiaremos nas ideias dos seguintes autores, que posteriormente serão retomados na análise de dados: AZEVEDO (2013), (2012) CANÁRIO (2007), NÓVOA (2007), IMBERNÓN (2009, 2011), OLIVEIRA (2012, 2015) PERRENOUD (2003), PLACCO (2003, 2011, 2012), SCARPA (1998).

### 6.1. INTRODUÇÃO

A expressão **formação**, no contexto da educação, traz em si uma possibilidade ampla de representações. Durante o exame de qualificação do presente texto, a banca provocou-me lembrando que a formação pode estar ligada à duas ideias: a ideia da **FORMA DE SE TRABALHAR**, e nesse caso a formação pode ser voltada para qualificar a forma de um profissional exercer seu trabalho; e a ideia de uma **“FORMA”**, pressupondo a intencionalidade de se **enquadrar o profissional numa única forma de atuação**.

Essa provocação foi fundamental na reorganização do presente texto que passou a ter um foco mais bem delimitado. O referencial teórico, portanto, foi



organizado com a intenção de aprofundar essas ideias centrais trazendo elementos para enriquecer a análise dos dados coletados.

## 6.2. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: QUAIS PRESSUPOSTOS SUBSIDIAM ESSAS AÇÕES?

*A escola é o lugar onde se aprende a ser professor*

Canário

Inicialmente serão aprofundadas as referências teóricas relacionadas ao **conceito de formação** a partir do que diferentes autores têm produzido, por se tratar da questão central do presente trabalho de pesquisa.

Como as pesquisas sobre a formação de coordenadores é ainda incipiente, será analisado o conceito de formação dirigida ao professor, que tem sido objeto de pesquisa por muitos autores - IMBÉRNON (2009, 2011), NÓVOA (2007), PERRENOUD (2003), PLACCO (2003, 2011, 2012), ALARCÃO (2011) entre outros - há algumas décadas.

O objeto de investigação da presente pesquisa é o contexto de **formação em serviço**, entendida como a formação que acontece no decorrer do exercício da profissão, em **contexto de trabalho**, portanto, esse será o foco de análise. Desta forma, a formação inicial não será abordada nesta pesquisa. .

Segundo FORMOSINHO (2002) o movimento pela formação em contexto de trabalho tem sua origem “na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida, conforme comprovado pela investigação, na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores e na rejeição à prevalência do professor perito estranho à escola” (p.7).

A constatação da ineficácia da formação inicial gerou, num primeiro momento, ações de formação em serviço voltadas para a superação dos déficits da formação inicial, numa tentativa de substituir um ensino considerado de má qualidade pois, considerava-se, deveria preparar o professor para o exercício de sua profissão. Essa ideia, por ser reconhecidamente bastante restrita, já está praticamente superada hoje em dia, ao menos de forma explícita. No relatório da pesquisa realizada por DAVIS et al (2011), com foco nos contextos de formação

de algumas secretarias de educação, constata-se que não há referência às ações de formação baseadas em “modelos de déficit”.

Várias são as possibilidades de categorizar os tipos de formação em serviço e os autores que têm se debruçado para pesquisar essas ações as organizam a partir de diferentes perspectivas.

Utilizar-se-á a lógica de SCARPA (1998) que relaciona diferentes modelos de programas de formação, e as respectivas concepções, com diferentes formas de se conceber a profissão do professor. Segundo ela,

Cada um desses paradigmas responde a uma concepção filosófica determinada sobre o que é ser professor e, de acordo com ela, define os fatores mais importantes a desenvolver e as diretrizes utilizadas nos seus processos de formação (p. 34).

Baseando-se em um postulado de GÓMES (citado em SCARPA, 1998) a autora menciona três formas de se compreender a função do professor que referendam respectivos modelos de formação.

A primeira perspectiva compreende o ensino como uma atividade artesanal e, nessa perspectiva, o professor atua como um artesão. O conhecimento do professor, nesse caso, advém do contato, ao longo do tempo, com a prática. O conhecimento profissional é resultante de uma aprendizagem que acontece, de certa forma, espontaneamente, pois se desenvolve pela “imersão na cultura da escola” (p. 35) a partir da observação e/ou imitação de seus pares. Segundo essa concepção, portanto, aprende-se com a experiência. Entretanto, concordamos com a autora: a aprendizagem somente a partir da experiência não dá conta da complexidade que envolve a ação de ensinar. Além disso, Scarpa chama a atenção para o fato de que nessa perspectiva o professor tem pouquíssima autonomia, pois o que se espera dele é que reproduza atividades e/ou hábitos considerados eficientes.

A segunda perspectiva “engloba tanto a formação técnica (centrada em modelos) como a academicista (centrada na teoria)” (p. 35) e compreende o ensino como uma ciência aplicada e o professor como um técnico. O que fica em evidência aqui é a subordinação do conhecimento prático em relação ao teórico, comum no mundo acadêmico tanto quanto nas formações puramente técnicas.

Nessa perspectiva, o conhecimento do professor deriva de conhecimentos teóricos produzidos por especialistas, como se conhecer algo fosse suficiente para sua aplicação prática.

No mesmo texto a autora faz dura crítica a esse enfoque que, segundo denuncia, tem levado professores a uma atitude de subordinação ao aplicarem planos de ensino totalmente produzidos por especialistas. Programas de formação baseados nessa perspectiva desconsideram, portanto, a capacidade reflexiva do professor mencionada acima, e não investem em sua autoria que, sabemos, garante muito mais sentido às ações de ensino. Além disso, formar (ou treinar) o professor para reproduzir orientações prescritivas é insuficiente para a complexidade das relações que se estabelecem na sala de aula, quando ele precisa tomar uma série de decisões que nem sempre podem ser antecipadas.

Em oposição a essas ideias, desde a década de 1990 ALARCÃO (2011) vem insistindo na formação do professor reflexivo, não só pela necessidade que o exercício da função educadora demanda mas, também, segundo a autora, pela

Consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (p. 44).

Ainda segundo SCARPA (1998) a terceira perspectiva reconhece a complexidade do ensino, a singularidade de cada contexto onde acontece, a imprevisibilidade dos resultados e as tensões causadas pelo confronto de diferentes valores que fazem parte de um mesmo grupo, requerendo do professor a tomada de decisões que envolvem posicionamento ético e político.

Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional autônomo que desenvolve seu conhecimento no próprio processo de construção e reconstrução de sua prática reflexiva. Em outras palavras, o elemento fundamental na prática docente e a condição essencial de seu aprimoramento é o desenvolvimento da reflexão (p. 36).

A reflexão que o professor precisa desenvolver é a **reflexão sobre a prática, mediada pela teoria**. Ou seja, é preciso que o professor reflita sobre a própria prática confrontando-a com novas teorias, pois sabemos que toda prática tem por trás uma teoria, mesmo que de forma não consciente.

A guisa de esclarecimento, falar de reflexão sobre a prática significa dizer que o movimento de reflexão sobre a prática equivale a uma teorização da prática. É, portanto, uma ação consciente que envolve um esforço intelectual; envolve o pensamento.

O desenvolvimento da reflexão acontece à medida que a **relação teoria e prática** vai se tornando mais complexa e profunda, e nesse sentido os contextos de formação podem ajudar enormemente, provocando a formulação de perguntas, por parte dos participantes, sobre sua prática, a partir referenciais teóricos de diferentes autores. Portanto, conhecimento e experiência, ampliam as possibilidades de compreensão sobre a própria prática.

### 6.3. FORMAÇÃO EM CONTEXTOS COLABORATIVOS

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança

Ditado africano

Nesse bloco pretendemos continuar aprofundando o conceito de formação, agora em outra perspectiva.

NÓVOA (2011) retoma a terminologia que passou a ser adotada nas últimas décadas a partir de pesquisas que, segundo ele, ajudaram a redefinir o campo de formação de professores: professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, professor como pesquisador. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que os fracos resultados desses novos paradigmas em torno das políticas relacionadas à formação do professor causam “certo desconforto” e conclui que “estamos mais perante uma revolução de discursos do que perante uma revolução da prática” (p. 199 e 200).

Em recente entrevista<sup>10</sup> sobre a formação dos professores IMBERNÓM (2012) corrobora essa constatação pessimista afirmando que

Cada vez há mais formação e pouca transformação. É possível que seja porque ainda predomina a formação transmissora, com supremacia de uma teoria descontextualizada, distante dos problemas práticos, baseada em um professorado de competência mediana.

O fracasso nos resultados das formações apontado pelos autores nos remete à necessidade de pensarmos novas formas de realizar a formação.

NÓVOA (2009) defende que é preciso dar visibilidade à riqueza e à complexidade do ensino, “garantindo a ele um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo”. Ao mesmo tempo, o autor considera ser essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar e que seja feita no coletivo (p. 19).

IMBERNÓM (2010) destaca que a formação como trabalho colaborativo é uma forma de abandonar o individualismo docente, o isolamento e a não comunicação dos professores, tão comum nas escolas.

Quanto ao isolamento, NÓVOA (2009) chama a atenção para o fato de que o professor não pode responder individualmente à complexidade do trabalho escolar, pois não há como promover mudanças qualitativas de forma solitária. Segundo o autor, os problemas advindos da complexidade do ensino demandam um “tecido profissional enriquecido”, “construído no exercício coletivo”. A emergência do professor coletivo - do professor como coletivo – é, segundo o autor, uma das principais realidades do início do século XXI (p.16). O trabalho em equipe, ou partilha, é tão importante para a docência que é considerado por NÓVOA (p.12) um dos cinco critérios que definem o que é ser um bom professor nos dias de hoje.

---

<sup>10</sup> Entrevista com o professor Dr. Francisco Imbernón Muñoz, concedida à Professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW., 2012. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/352/637>, Acesso em: 15/07/2014.

O relatório do estudo sobre os contextos de formação realizado por DAVIS et al (2011) resume da seguinte forma as formações com abordagem colaborativa:

Essa modalidade de formação assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional (p.25).

CUNHA E PRADO (2012) avançam na reflexão sobre a abordagem colaborativa alertando que a colaboração entre professores no grupo de formação poderá ser insuficiente se ela se tornar uma simples troca de experiências. Os autores consideram que para promover mudanças na prática é preciso que haja mudanças nos quadros de referência e isso só é possível se os contextos de formação colaborativa forem espaços de reflexão sobre a prática e de confronto com teorias. Para os autores, a participação das equipes gestoras (diretores e CPs) é fundamental.

A participação dos CPs em contextos de formação colaborativos é o destaque do próximo bloco.

#### 6.4. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR

Como vimos no tópico anterior, dada a complexidade do ensino, **o fortalecimento da formação na escola como espaço coletivo e colaborativo de aprendizagem** pode ser um caminho para qualificar os espaços de formação dos professores.

O que nos interessa aprofundar agora é: **qual o papel do coordenador como formador?**

Apesar de a formação dos professores ser uma preocupação antiga e, ao mesmo tempo, muito atual, em função da situação de precariedade da educação, a necessidade de o coordenador pedagógico se responsabilizar pela formação dos professores, em serviço, é uma questão ainda relativamente recente e tratada por poucos autores.

Uma contribuição importante é a série de livros que tratam do coordenador pedagógico, compostos por textos de diferentes autores, organizada por PLACCO e ALMEIDA<sup>11</sup>. O que os textos desses livros parecem ter em comum é a importância que dão à necessidade de o coordenador pedagógico ter como principal função a articulação do currículo da escola com a formação dos professores e com o desenvolvimento profissional da equipe de professores, considerando as especificidades que compõem a cultura da escola. São textos que apoiam os estudos que fazemos sobre o papel do coordenador e, por esse motivo, vários deles são citados ou mencionados nessa pesquisa.

O papel do coordenador como formador é discutido no relatório final de estudo sobre a formação continuada em Estados e Municípios brasileiros (DAVIS et al), já mencionado no presente texto e aponta que

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O (a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o (a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. (p. 104).

O papel do CP está, portanto, relacionado a criar espaços reflexivos que possam ajudar o professor na superação dos obstáculos que interferem no

---

<sup>11</sup> A série, editada pela Loyola, vem se ampliando e trata de diversos aspectos relacionados ao papel do coordenador pedagógico.

ensino. Ou seja, o CP é visto aqui mais como um colaborador que favorece o protagonismo dos próprios professores. Essa indicação provavelmente está pautada em uma das conclusões que o estudo apresenta “quando a figura do CP existe”:

No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente realizada nas escolas, mediante a coordenação do CP, nem sempre tem sido bem sucedida (p. 104).

O relatório de estudo encomendado pela Fundação Vitor Civita (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2011), este especificamente sobre o coordenador pedagógico e a formação dos professores, amplia as expectativas em relação a esse profissional baseando-se na legislação das secretarias de educação pesquisadas referente à definição do papel do CP como formador:

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade ( p. 230).

Entretanto, o que sabemos, de fato, sobre como os coordenadores pedagógicos atuam nas escolas?

Na mesma pesquisa mencionada, PLACO, ALMEIDA e SOUZA (2011) apontam para o fato de que os coordenadores, bombardeados por atribuições relacionadas às questões burocráticas e disciplinares, entre outras, não conseguem priorizar a formação dos professores. Segundo as autoras, uma minoria de CPs pesquisados assumiu que prioriza a formação dos professores em suas ações, apesar de todos terem reconhecido que a formação dos professores faz parte de suas atribuições (p. 122).



A não priorização da formação dos professores na rotina dos CPs pode ser interpretada de diferentes formas. As autoras do estudo mencionado relacionam esse fato, entre outros motivos, à necessidade de os CPs se sentirem valorizados por professores e diretores.

Há demandas, na escola, dirigidas a professores e ao diretor, que são encaminhadas ao CP. Este, para ajudar os professores ou atender à solicitação do diretor, atende à demanda, naquele momento, como ação pontual. Contudo, pela repetição dessas atribuições, novas demandas semelhantes lhe são encaminhadas e atendidas, o que faz com que sua prática se torne impregnada dessas demandas desviantes, as quais são finalmente assumidas pelo CP, que passa a se sentir valorizado e reconhecido por todos, tornando-se modelo e figura de projeção dentro da escola, o que é, do ponto de vista de sua constituição identitária, muito gratificante. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 121).

A lógica dessa forma de constituição de identidade do CP pode ser explicada por DUBAR (1997) citado por PLACO, ALMEIDA e SOUZA (2011, p. 121) ao esclarecer que “as identidades profissionais se constroem no trabalho”. No caso dos CPs essa forma de constituição da identidade nos parece indicar uma grande fragilidade que pode estar relacionada à carência de formações específicas para estes profissionais. Neste sentido, as conclusões do mesmo relatório sugerem “(...) urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador” (p. 125).

Portanto, a próxima pergunta que precisamos investigar é: **quem deve se responsabilizar pela formação dos CPs?**

Vamos tomar como referência, algumas experiências bem sucedidas de formação de CPs.

No programa de formação de professores de creches leigos, SCARPA (1998) afirma que durante dois anos os coordenadores participavam das formações dos professores, mas não foram necessariamente preparados para realizarem formações ou para dar continuidade ao processo de formação após o término do programa. Para garantir a sustentabilidade do investimento nos

professores, foi preciso aumentar o tempo de formação para três anos para que o próprio papel de coordenação fosse tomado como objeto de reflexão.

Nesse terceiro ano, voltado para o “desenvolvimento profissional das coordenadoras” (p. 90), depois de dois anos somente observando a atuação da formadora externa junto aos professores, as coordenadoras organizaram suas rotinas de acompanhamento do trabalho do professor com o apoio da formadora externa. A autora não detalha esse processo de formação, pois o foco da publicação é a formação do professor leigo, mas podemos inferir que houve um investimento durante um ano para que o coordenador pudesse assumir o papel de formador junto aos professores tendo um parceiro mais experiente, na figura do formador externo, que provocava reflexões sobre a prática do CP nas diferentes ações formativas que ele realizava, seja reuniões, registros reflexivos, observação da prática do professor etc.

Como podemos constatar, trata-se de um modelo de formação centrado na figura do formador, inicialmente externo, e depois no coordenador pedagógico que passa a assumir essa função.

Em outra pesquisa consultada (GOUVEIA, 2012) o aspecto que daremos ênfase diz respeito à construção de uma **rede colaborativa**, a partir das ações da secretaria de educação em relação, também, à formação dos coordenadores pedagógicos escolares e estes em relação aos professores.

Na pesquisa de GOUVEIA (2012) realizada em Tupim (BA), a rede colaborativa construída durante o programa de formação, que é objeto de investigação, é vista como a principal responsável pelo evidente sucesso do programa. Nas palavras da autora, “rede colaborativa é uma grande articulação entre todos os atores envolvidos” (p. 82). Segundo ela,

Quando se consegue, o desejo é manter, mas, para tanto, é preciso que todos os integrantes da cadeia formativa se responsabilizem por mediar e articular as ações de formação, reconhecendo e valorizando a importância da construção de relações cada vez mais simétricas com seus sujeitos de formação. (p. 83).

Nesse programa de formação a Secretaria de Educação constituiu uma equipe de formadores de coordenadores pedagógicos das escolas e todos se corresponsabilizavam pelas aprendizagens dos alunos. Os CPs, por sua vez, assumiram a formação dos professores em suas escolas e se corresponsabilizavam pelas aprendizagens dos alunos. Segundo GOUVEIA,

A ideia é de uma cadeia distributiva de formação valorizando o que de melhor tem a ação coletiva, as trocas de experiências, a complementariedade de saberes, tornando a colaboração um valor profissional. (p. 84).

Outro exemplo bem sucedido de formação continuada foi objeto de pesquisa de GASTALDI (2012) em Curitiba, em que, a partir de um programa de formação que durou quatro anos, a Secretaria de Educação organizou-se para garantir uma equipe da própria secretaria, responsável pela Educação Infantil, que passou a se responsabilizar pela formação dos pedagogos das escolas que, por sua vez, se responsabilizavam pela formação dos professores e todos se corresponsabilizavam pelas aprendizagens das crianças.

Esses dois últimos exemplos de formação mencionados valorizam a corresponsabilização pelas aprendizagens dos alunos, e pela formação de outro grupo de profissionais num processo como o de uma **cadeia colaborativa**, em que o formador exerce um papel central nos espaços de formação, mas tendo a colaboração como um valor fortemente incorporado nas ações de formação realizadas.

Considerando-se que o formador é figura central na criação, na organização e no desenvolvimento de espaços de reflexão e construção coletiva de conhecimentos, os processos formativos relativos à inserção desses profissionais se fazem em um modelo de formação continuada colaborativo. (GASTALDI, 2013, p. 87).

O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre formação de professores, já mencionado nesse texto, identificou algumas redes de ensino que, sem desconsiderar o papel dos CPs, têm investido mais fortemente no que

FULLAN e GERMAIN (2016) citado por DAVIS et al (2011, p. 92) chamam de “comunidades de aprendizagem”, nas quais os próprios professores assumem um protagonismo maior na condução dos contextos formativos. Entretanto, como reconhecem as autoras, existe uma enorme complexidade na perspectiva de contextos colaborativos:

Essa não é, de maneira alguma, uma tarefa simples. Além de delinear, executar, acompanhar e avaliar as modificações que o coletivo profissional quer imprimir em sua atuação profissional, os professores precisam também aferir seu impacto na escola como um todo, aprendendo, sobretudo, a negociar conflitos e discordâncias, evitando acordos rápidos e simplistas que não constituem, de modo nenhum, uma solução. Quando tais problemas aparecem, é necessário que os conflitos sejam explicitados, mesmo que gerem incertezas e rupturas nos grupos envolvidos e promovam a sensação de ameaça e de desequilíbrio. Se os profissionais da escola souberem ser esse um passo necessário para passar de um estado insatisfatório para outro, mais gratificante, no qual se alcança uma visão compartilhada acerca do que se espera da escola e do que é preciso fazer para atingir esse fim, conflitos e incertezas serão devidamente apreciados (p. 93).

Segundo as autoras do estudo, “Alguns dos resultados são utilizados como argumentos cruciais para endossar essa visão: um maior comprometimento dos docentes em inovar e em experimentar mais” (p. 93).

Resta-nos saber os desafios da formação de CPs quando o contexto é especificamente de Educação Infantil, e é o que veremos no próximo bloco.

## 6.5. A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil no Brasil, que se tornou parte da educação básica a partir da Lei 9394/96, tem sido abordada por diversos autores (OLIVEIRA, 2002, 2012, 2015; AZEVEDO, 2015; CAMPOS, 1997, entre outros) como forma de apontar a necessidade de um aprofundamento no debate sobre o **conceito de qualidade** para a educação em instituições que atendem crianças de zero a cinco anos.

As Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, implantadas através do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, definem como deve ser a identidade da Educação Infantil traduzida nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.2).

Esse importante documento, que tem força de lei, deixa clara qual deve ser a principal referência para a proposta pedagógica oferecida às crianças. O artigo 3º do documento define o currículo da educação infantil como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

OLIVEIRA (2010) traduz o que documento oficial (BRASIL, 2009) determina em relação ao currículo das escolas de Educação Infantil: o centro das decisões deve ser **a criança**.

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (p.2).

A realidade atual da Educação Infantil, entretanto, ainda se depara com enormes desafios. Um deles diz respeito ao acesso ao direito que todas as crianças têm de frequentar escolas. Os dados de 2013<sup>12</sup> apontam que 87,9% das crianças de quatro e cinco anos estão matriculadas nas escolas, indicando um crescimento recente em direção a meta declarada no Plano Nacional de Educação de 2001-2010 de o atendimento atingir 100% das crianças em 2016.

Já na etapa de 0 a 3 anos, a realidade do país está muito longe de atingir a meta, considerada precária, de atendimento de 50% até 2024, já que a mesma fonte mencionada aponta que em 2013 somente 27,9% das crianças eram atendidas.

Esses dados tornam-se ainda mais graves se considerarmos que o atendimento, principalmente para crianças de zero a três anos, é bastante desigual, especialmente por faixa de renda. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2010, p. 15), “Apenas 11,8% das crianças do quinto de renda mais baixo (ou seja, dos 20% mais pobres) frequentavam creche, enquanto no quinto de renda mais elevada essa taxa é de 34,9%”.

A Educação Infantil é reconhecida hoje como um valor em si, pela importância que tem para o desenvolvimento das crianças, além do impacto que a participação em práticas de qualidade pode significar para sua vida escolar posterior.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos

---

<sup>12</sup> Segundo o Observatório do PNE, disponível para consulta pública em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>

primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (BRASIL, 2006, p.7).

Se considerarmos o fato de que as crianças de famílias com renda mais baixa são exatamente as que menos têm acesso às práticas de leitura e escrita e aos bens culturais, e que são exatamente essas crianças que menos têm acesso à educação infantil, podemos inferir o quanto a exclusão ao direito à educação reforça e amplia a vergonhosa desigualdade socioeconômica e cultural no Brasil.

O segundo grande desafio diz respeito à qualidade do currículo nas escolas de EI. Esse desafio tem relação direta com a necessidade de investimento na formação dos profissionais que atuam nas escolas. Com base na revisão de pesquisas, CAMPOS (1997) afirma que a formação específica dos profissionais que atuam na educação infantil é um dos fatores mais relevantes para o êxito dos programas desenvolvidos nas escolas voltadas para essa faixa etária.

A realidade da educação infantil pública em relação à formação dos profissionais alterou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que passou a exigir uma formação mínima inicial do profissional da Educação Infantil – nível médio ou superior - em razão de o trabalho ser desenvolvido em boa parte por leigos ou por profissionais com poucos conhecimentos específicos sobre educação infantil.

Mas, sabe-se, essa determinação da lei ainda está longe de ser alcançada, principalmente nas creches. Embora não possamos nos apoiar em pesquisas que sejam atualizadas, o que mais temos encontrado nas creches, em diferentes municípios nos quais atuamos, são crianças de zero a três anos sendo atendidas por profissionais contratados<sup>13</sup> sem nenhuma exigência de formação mínima inicial.

Em razão da história ainda recente da Educação Infantil no Brasil ser considerada como educação básica, e da precariedade de uma formação inicial voltada especificamente para esta etapa, as práticas pedagógicas ainda revelam

---

<sup>13</sup> Profissionais que são contratados a cada ano, e que portanto não são efetivos.

concepções de criança e de educação infantil distantes das concepções declaradas nas DCNEIs, como afirma AZEVEDO (2013).

Ainda hoje observamos no interior das instituições de atendimento infantil práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitivistas, ou seja, a primeira privilegiando ações de “cuidar” – limitadas a dar banho, fazer higiene, alimentar etc, principalmente no caso das crianças menores de três anos – e a segunda valorizando ações de “educar”, entendidas apenas como “ensinar” leitura e escrita e conteúdos escolares às crianças de quatro e cinco anos. Em outras palavras, são práticas que revelam concepções de criança e de Educação Infantil que separam/dissociam cuidado e educação, entendendo-os como aspectos distintos no atendimento infantil, portanto, possíveis de serem vivenciados separadamente (p. 14).

Considera-se que a formação dos educadores de Educação Infantil precisa, acima de tudo, ajudar a traduzir na prática os princípios declarados nas DCNEIs nos currículos das escolas para superarmos o caráter assistencialista e/ou escolarizante que ainda caracteriza o trabalho nas escolas e creches.

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (...) os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e



condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Na análise que faremos tentaremos também evidenciar como as CPs avaliam a ressignificação dessas concepções na prática das escolas de Venda Nova do Imigrante.

## 7. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados coletados terá como fio condutor a pergunta: Na visão das CPs entrevistadas, **a formação que realizamos colocava em uma forma ou ajudava a transformar a forma de os profissionais trabalharem?**

Interessa-nos investigar, a partir dessa lógica mencionada, como as CPs interpretam a formação de alguns dos atores que participaram das ações que realizamos: as próprias CPs e os professores.

Por se tratar de um contexto de Educação Infantil, por fim analisaremos também o que, segundo as CPs, mais contribuiu para as mudanças que ocorrem nas práticas dos professores.

### 7.1. A FORMAÇÃO DE CPS NA PERSPECTIVA DAS PRÓPRIAS CPS

No programa de formação que realizamos em Venda Nova do Imigrante, tínhamos como intenção fazer com que a formação das formadoras – CPs e pedagogas - ocupasse um lugar central, tanto no ponto de vista do tempo dedicado a essa formação, como na própria metodologia da formação que utilizávamos, com estratégias formativas que, acreditamos, potencializa a reflexão sobre a própria prática e sobre a prática de quem está sendo formado: CPs sobre as pedagogas e estas sobre a prática dos professores.

A escolha de colocarmos um foco especial sobre a formação dos formadores faz parte da metodologia da CE CEDAC, e pode ser identificada claramente em CARDOSO (2010), uma das fundadoras da OSCIP.

Um programa de formação, que tenha uma visão sistêmica, não pode abrir mão da realização, de maneira estruturada, da formação de profissionais em vários níveis: é preciso formar professores, no entanto, é preciso que a formação de professores não seja um fim em si mesma, mas, acima de tudo, uma oportunidade para formar também formadores de professores. Ou seja, transformar a formação dos professores num laboratório prático que favoreça a formação de quadros locais, que assumam a liderança técnica da formação permanente na rede, incluindo aqui a formação de diretores e técnicos de Secretaria de Educação.

Quando perguntadas sobre qual estratégia formativa mais contribuiu para a formação delas, Nilceneia (Nilce)<sup>14</sup>, uma das CPs, reconhece que a observação da prática do professor, que chamávamos de trabalho de campo, foi a mais potente.

A observação da prática, porque eu era pedagoga, então eu estava me constituindo como formadora e aí eu saio do lugar de pedagoga e venho para o lugar de coordenadora e me constituo como formador de formador. Então a observação da prática do professor enquanto pedagogo é que foi fazendo com que a gente fosse se constituindo no papel que a gente tem hoje. O nosso papel hoje não é direto com o professor, é com o pedagogo, mas esse distanciamento do professor ele se deu só porque hoje eu não lido com professor, mas a aprendizagem do professor continua sendo um alvo nosso, assim como a aprendizagem da criança é, porém por intermédio do pedagogo. E através dessa estratégia, a observação da prática, acho que para mim foi a mais potente. (Nilce, coordenadora pedagógica).

---

<sup>14</sup> Nilce se refere ao período em que atuava como pedagoga de uma das escolas, antes, portanto, de se tornar coordenadora da secretaria de educação.

Nessa estratégia formativa, um grupo de formadoras (pedagogas e CPs) observava uma prática realizada pelo professor, refletia sobre o que observaram e planejavam junto a devolutiva que a pedagoga da escola faria ao professor, ou seja, de que forma a pedagoga favoreceria que o professor refletisse sobre a própria prática.

Essa ação formativa que favorecia o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a prática do professor, para depois envolvê-lo em reflexões sobre o que foi observado, era muito valorizada nesse programa de formação, e talvez seja mesmo um dos grandes investimentos que fazemos nas formações que realizamos, em sintonia com o que Cardoso, no trecho citado, considera como ponto central: de fazer da formação do professor um laboratório para a formação do formador.

SCARPA (1998) cita SCHÖN (1992) para defender a reflexão sobre as situações práticas da sala de aula.

A formação precisa incluir forte componente de reflexão a partir de situações didáticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional aprimorar sua prática e desenvolver sua capacidade reflexiva, utilizando no contexto da sala de aula os conhecimentos pedagógicos construídos nos encontros de formação (p. 38).

Portanto, essa estratégia formativa tinha como intenção, principalmente, favorecer que as pedagogas qualificassem seus observáveis sobre a prática do professor e construíssem a competência de favorecer a reflexão do professor sobre a própria prática.

CUNHA e PRADO (2012, p. 39) citam o que diversos autores, entre eles ALMEIDA e PLACCO (2012), consideram ser o papel de formador: “interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática”.

A observação da prática do professor favorece a construção de novas formas de atuação das formadoras locais junto aos professores, como parceiras que, por estarem de fora da situação observada, podem ajudá-los a também construir novos observáveis sobre a própria prática.

É importante esclarecer que Nilce menciona a observação da prática do professor como a estratégia que mais a auxiliou a se formar como formadora quando ainda exercia o papel de pedagoga em uma das escolas de educação infantil de VNI.

Vanice, que desde o início da formação atuava na secretaria de educação, considera que o que mais a auxiliou em sua formação como formadora foi a observação da atuação da formadora da CE CEDAC.

O trabalho de campo foi mesmo bem importante, mas o papel nosso de observadora da Renata como formadora é que mais me apoiou no ser formadora de pedagogos. Formadora de formadora. Foi observando as ações dela, as estratégias que ela usava, como ela conduzia uma devolutiva, como ela articulava as reflexões junto aos pedagogos na hora do trabalho de campo, como ela fazia o trabalho de campo, como ela dividia os momentos das reuniões dos professores e das pedagogas, como que ... tudo. É... acho que foi eu observando as ações dela que eu fui me constituindo. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Depois, Vanice faz uma crítica ao que considera que faltou: tempo para a reflexão sobre o que era observado. Segundo ela, faltou investimento na formação das coordenadoras pedagógicas.

O que faltou, faltou de verdade, foi esse investimento maior durante todos os anos na gente. Então, ela era referência para a gente, para como a gente ia tratar as questões porque no momento em que ela estava atuando a gente era observador, nós éramos observadoras dela, de como ela tematizava, sistematizava Mas eu sentia falta de mais tempo com ela para essa reflexão e sistematização. A gente acompanhava a semana toda como organizadora e também ouvintes e aprendizes participantes de processo, mas muitas vezes na 6ª feira não dava.... Nem sempre tinha um momento para a gente retomar e isso se tornar apropriado para a gente. As coordenadoras da secretaria aprenderam, é, estando dentro do

processo junto com a formadora, mas nem sempre tinha um tempo exclusivo pensando na formação nossa. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Vanice reconhece que poder observar a formadora da CE CEDAC atuando foi muito importante para aprender a ser formadora. A reflexão a que ela faz referência, sobre a forma como a formadora atuava, era objeto de reflexão na formação das pedagogas em relação à formação realizada com os professores.

Entretanto, a profissional se recente da falta de um tempo para refletir sobre seu papel, como formadora de formadoras. Assim, suas falas parecem indicar que sua própria formação se deu, principalmente, através da observação. Um papel que a formação a colocava e que era aparentemente passivo, como observadora, pois não havia tempo para que a reflexão, que ela talvez fizesse sozinha, pudesse ser compartilhada com a formadora da CE CEDAC.

O fato de Vanice, apesar da crítica que faz, valorizar a observação que fazia da atuação da Renata nos remete a pensar que, nessa estratégia valorizamos, mesmo que inconscientemente, uma concepção de formação não pautada na reflexão, mas na cópia de modelos. Uma formação que tenta colocar em uma forma...

A própria Vanice sugere o que poderia ser feito para, nas palavras dela, se tornar “ainda mais autônoma”: através da própria experiência atuando como formadora, e não somente no papel de observadora.

Então, nós ficamos um pouco no paralelo. Assim, mais observando e aprendendo, observando e aprendendo, porque se de repente nós tivéssemos tido oportunidade de nós fazermos os encontros com as pedagogas e a Renata observando a gente, né, a gente atuando mais, talvez hoje nós seríamos melhores enquanto formadores de formadores. Ainda mais autônomas. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Ao mencionar que ela observava e aprendia, observava e aprendia, Vanice explicita um processo de autoformação, de investimento pessoal na própria formação, pois a observação que fazia não era passiva já que envolvia o pensamento e, segundo ela, havia aprendizagem. Mas Vanice sugere que poderia

ter atuado, durante a formação, como formadora das pedagogas sob a observação da formadora da CE CEDAC e que aprenderia também a partir da reflexão sobre a própria prática tendo-a como parceira da reflexão.

Vamos nos basear na mesma lógica que SCHÖN (1997) utiliza para a formação dos professores para pensarmos na formação de formadores. O autor sugere dois momentos de reflexão sobre a prática, igualmente importantes e complementares. O primeiro momento é a **reflexão sobre a ação** que, segundo o autor, é o saber mobilizado durante a ação, e que possibilita que o profissional atue diante de imprevistos, buscando soluções a partir de suas próprias referências. O autor diz que “esse processo de reflexão na ação não exige palavras” (p.83).

No programa de formação que desenvolvemos em VNI, esse momento de reflexão na ação podia acontecer nos períodos que chamamos de intervalares, ou seja, no intervalo que acontecia entre as formações que realizávamos no município, quando as CPs e pedagogas realizavam ações de formação. Vanice menciona essas ações como contributivas em sua formação sem, no entanto, dar grande destaque.

Acho que também a continuidade do processo quando a formadora estava ausente. Desde o início da formação como tinha os encontros intervalares com professores, que era responsabilidade do município. Nós coordenadoras assumíamos com as pedagogas e, cada vez mais, assim essa questão de que a formação estava posta nesse formato na semana que o formador estava lá, e quando a gente era responsável até mesmo pela manutenção das ações. Então a gente foi se apropriando... (Vanice, coordenadora pedagógica).

O outro movimento de reflexão destacado por SCHÖN se dá quando o professor está fora da sala de aula e faz de sua prática um objeto de análise e reflexão. Ou seja, com distanciamento o profissional pode refletir sobre a forma como atuou e buscar novas referências para aprimorar sua prática. O autor nomeou esse movimento reflexivo de **reflexão sobre a reflexão na ação**. Segundo o autor, a reflexão sobre a reflexão na ação exige o uso de palavras e

pode se transformar em um novo conhecimento construído que poderá ser traduzido na transformação da prática.

O que nos parece ser a demanda explicitada por Vanice é exatamente a oportunidade de refletir sobre a reflexão na prática que poderia ter acontecido se, durante a formação que realizávamos, ela e Nilce pudessem ter assumido a formação das pedagogas, tendo a formadora da CE CEDAC como observadora para depois ajuda-las num movimento reflexivo distanciando da prática que realizaram.

SHULMAN (1987, apud SCARPA 1989), referindo-se à formação do professor, corrobora a demanda de Vanice em relação à necessidade de compartilhar reflexões com a formadora.

Esse saber não pode ser adquirido de forma transmissiva, já que é fruto de uma elaboração pessoal do professor, e que o mesmo só ganharia consistência e se formalizaria no momento em que ele soubesse explicar o que faz, isto é, esse saber precisa ser compartilhado (p. 39).

Vanice sugere também que as pautas de formação poderiam ter sido construídas de forma mais compartilhada com a formadora: “Acho que a formadora já levar as pautas prontas pra formação favorece até certo ponto e em outro, não”. Como ponto positivo Vanice indica o fato de se garantir uma unidade para toda a rede. Entretanto, podemos pensar que a possibilidade de elas terem participado mais ativamente da produção das pautas não anularia esse valor que está relacionado à equidade<sup>15</sup>.

Apesar de reconhecer que “teve muitos materiais produzidos com a autoria dos pedagogos e nossa” as “pautas prontas” são, por outro lado, na visão de Vanice, um dificultador, pois, nas palavras dela, podem não contribuir para a autonomia e a construção da segurança.

Até quando eu tenho autonomia para? Então, quando eu me sinto seguro para fazer sozinha? Aí então a gente vai precisar construir essa segurança, que aí vem a coisa do aprender a

---

<sup>15</sup> Equidade tem o sentido de igualdade de condições.,

fazer e de talvez ter tido pouco investimento, que agora eu já posso, tipo ah, posso mexer nisso, eu posso mudar essa estratégia (...). (Vanice, coordenadora pedagógica).

Na mesma direção, Nilce propõe uma parceria mais simétrica com a CE CEDAC, especialmente em relação ao planejamento das formações.

A cada ano que ia passando os planos de formação que iam sendo pensados lá para o município poderiam ter envolvido mais a gente, de ter planejado mais, junto com vocês, nem que fosse em uma semana aqui em São Paulo, participando junto e pensando nesse plano de formação junto, para a gente aprender a fazer. E também ser coautores, mais coautores ainda desse processo. (Nilce, coordenadora pedagógica).

As duas CPs reconhecem de que forma eram convidadas a participar.

Então, a gente não pode negar que nessa construção dos planos de cada ano, o município sempre foi ouvido, do ponto de vista de conteúdo que ia ser tratado, das prioridades... (Nilce, coordenadora pedagógica).

Sim, é verdade! Do ponto de vista de conteúdo, do ponto de vista de buscar as demandas que o município tinha, a partir de um diagnóstico que a gente fazia, isso aconteceu mesmo... (Vanice, coordenadora pedagógica).

Na metodologia que costumamos utilizar nas formações que realizamos, a escuta das demandas feitas aos formadores locais são focadas, realmente, nos conteúdos que iremos incluir nos planos de formação. Não costumamos envolvê-los nas decisões relacionadas à metodologia da formação, e é o que as duas CPs parecem indicar quando Nilce afirma o que faltou: “Talvez essa participação do ponto de vista de formador”. “Ter mais coautoria”, completa Vanice.

Um aspecto que emerge é que se tivéssemos aprofundado as reflexões com as duas sobre a metodologia que utilizamos, poderíamos ter colocado as CPs num lugar de maior protagonismo na formação das pedagogas, como sugeriram.



Essa mudança poderia ter evitado que elas demorassem quatro anos para finalmente se sentirem assumindo o papel de formadoras das pedagogas, como afirma Vanice.

Nós nunca tínhamos elaborado planejamento de um encontro de formação de pedagogos do jeito que nós elaboramos esse ano para essa área nova de ciências naturais. Na verdade, nós estamos experimentando as estratégias formativas que a Renata fazia com as pedagogas esse ano. Então por isso que às vezes a gente se sente insegura que já vai acabar, né, já vai acabar e a gente está experimentando esse ano. Acho que a gente podia ter dado os encontros de formação das pedagogas e a Renata sendo nossa observadora. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Nilce complementa o que as duas consideram ter sido a nossa falha na metodologia que utilizamos em relação à formação das CPs.

É. A gente vinha fazendo essa experimentação, mas observando, só. Observando, Bia, no posicionamento de, não sei, da referência, de você olhar a Renata fazer e falar: olha como ela faz! Foi importante ter tido oportunidade de observar a prática de alguém extremamente competente como a Renata, mas não teve muito espaço de reflexão desse papel da Renata, faltou isso. (Nilce, coordenadora pedagógica).

Vanice sintetiza, comparando o processo que viveram com o dos professores e das pedagogas.

A gente aprendeu, mas podia aprender mais, em coautoria com a Renata. Na verdade, é o que a gente valoriza na formação continuada, dessa coisa da prática, da reflexão sobre a prática, né, e ir aprimorando. Isso aconteceu com os professores, com as pedagogas... foram aprendendo com a reflexão da prática e na prática... A gente não pôde exercitar. É o que a gente está exercitando agora. Então é por isso que agora vem essa

necessidade, essa angustia... E se a gente pensar em quantos encontros tivemos com as pedagogas e a gente de ouvinte, sentadinha na cadeirinha, de ouvinte, cuidando do lanche e da xerox, então nós perdemos a oportunidade de aprender muito mais. (Vanice, coordenadora pedagógica).

As duas CPs, na verdade, reclamam por maior autoria pois, como afirma Nilce, “Aí a gente também ia poder ter ainda mais autonomia, porque coautoria leva à autonomia...”. E Vanice complementa quando responde a partir de quando elas consideram que poderiam ter assumido com maior protagonismo a formação das pedagogas: “Na verdade, desde o momento que a gente começou a experimentar o papel, ser formador de formador... Aprender a fazer fazendo, sendo formador de formador...”.

Há nas demandas explicitadas pelas CPs uma clara valorização à aprendizagem que acontece no exercício da profissão, na experiência – “aprender a fazer fazendo”, como sintetiza Vanice.

Em conferência sobre o saber da experiência, BONDÍA<sup>16</sup> (2001) afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

No texto em que ANDRÉ e VIEIRA (2012) relacionam os saberes do coordenador pedagógico com os saberes do professor, estes últimos na perspectiva de TARDIF, (2002)<sup>17</sup>, as autoras afirmam que os saberes oriundos da experiência “São considerados muito importantes pelos profissionais que atuam na educação escolar” (p. 20).

O que se pode concluir é que, na perspectiva das CPs, a formação que realizamos com elas ofereceu pouco espaço para o seu protagonismo, para a sua autoria, investindo pouco na possibilidade de elas aprenderem a ser formadoras a partir da própria experiência, atuando como formadoras, podendo contar com a formadora da CE CEDAC como parceira na reflexão sobre a sua própria atuação. Aprender na experiência, é o que as CPs demandam.

---

<sup>16</sup> BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação em Campinas, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20/12/2015

<sup>17</sup> TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

### 7.1.1. Os avanços na atuação das CPs como formadoras após o término da formação

Na entrevista, quando perguntadas sobre como estão atuando em relação aos aspectos que criticavam da formação que participaram, as duas CPs deixaram claros os avanços que vêm experimentando em sua prática, apesar de não abrirem mão dos modelos.

A gente começou no ano passado, quando entraram quatro pedagogas novas, que nunca haviam atuado como formadoras. Aí nós atuamos como modelos sim, mas a gente garantia sempre a reflexão sobre a forma como fizemos. No ano passado fizemos bastante isso. E depois do encontro que elas realizam fazemos novas reflexões porque a gente filma os encontros e refletimos junto com todas as pedagogas. Essa proposta de visualizar a prática, sem isso não dá não. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Vanice explicita a crença que construiu de que “sem visualizar a prática não dá não”. Entretanto, a prática observada agora é usada como uma referência para ser refletida, como a formadora da CE CEDAC fazia com as pedagogas, quando as CPs apenas “visualizavam”. Além disso, elas complementam essa reflexão com tematizações da prática das próprias pedagogas, filmando as reuniões que realizam. Na formação que realizamos, as tematizações que fazíamos eram sempre da prática dos professores.

Outra estratégia que estão utilizando que evidencia um grande avanço é a de formar parcerias entre pedagoga mais experiente com uma nova, na realização das formações com professores. Uma parceria que podemos chamar de **colaborativa**.

Nesse ano elas estão planejando de forma mais autônoma. Elas já estão mais apropriadas. Nosso foco esse ano com as pedagogas é mais em cima das estratégias formativas. A gente faz muito as parcerias com quem tem mais experiência. Também a gente agrupa as mais experientes com as menos

pra fazerem o encontro com o professor, fazerem juntas... Assim elas vão construindo. (Nilce, coordenadora pedagógica).

Em relação à formação dos professores as CPs também vêm experimentando práticas de formação numa **perspectiva de colaboração**, além de investirem mais em seu protagonismo, e o resultado que estão evidenciando é a diminuição da resistência.

Temos visto que a formação é muito mais potente quando o professor pode ele mesmo compartilhar suas práticas com os colegas. A gente tem feito experiências nessa prática, principalmente através de trocas de experiências, com o compartilhamento de práticas entre os professores. Estamos usando mais isso nos encontros que temos com a rede toda e as pedagogas também estão usando nos encontros nas escolas, porque elas também vão se apropriando dessa prática... Compartilhar e refletir junto. As resistências vão sendo deixadas. O professor precisa se sentir sensibilizado, e quando pode conhecer a prática do outro através do relato de outro professor isso acontece mais facilmente. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Nilce complementa comentando sobre a importância do compartilhamento da prática entre os professores a partir dos registros.

A gente está trabalhando os registros profissionais, e a partir dos registros é que acontece o compartilhamento. Não são só as pedagogas; as próprias professoras estão levando filmes, fotos, registros escritos, pra trocar experiências. Isto está sendo mais potente. Eles estão dando mais sentido para os registros, não estão vendo mais como tarefas. Quando começaram a fazer registros e compartilhar os registros foi dando mais sentido.

Vanice e Nilce evidenciam nesses relatos o poder que estão descobrindo em **práticas de formação baseadas na colaboração** entre pares. Ao que parece

não se deram conta ainda da complexidade que envolve essa concepção de formação mas estão atentas aos efeitos que essa prática pode provocar: reconhecem que os registros ganham mais sentido e que, principalmente, vai ajudando a quebrar resistências, muito provavelmente porque os professores podem assumir um protagonismo maior. Parece ser o início do que Nóvoa (2007, 2009, 2010) defende: devolver aos professores a própria formação em contextos colaborativos.

Em relação à formação que tem como valor fundamental a colaboração, é interessante pensar que quando perguntei a elas se consideram que em Venda Nova se construiu uma rede colaborativa de aprendizagem, na educação infantil, a resposta que deram não menciona em nenhum momento essas ações que estão começando a realizar, que são ainda pontuais, é verdade, mas que indicam um caminho que estão começando a experimentar e a descobrir a potência transformadora que têm.

Na resposta que deram, a colaboração está mais relacionada à responsabilização de todos em relação às aprendizagens das crianças, que tem sido a perspectiva que adotamos nas formações que realizamos.

Eu entendo que a gente ainda está nessa construção. A gente já avançou muito nessa rede colaborativa! Penso que a rede colaborativa é quando você constrói valores coletivos, principalmente os valores relacionados às condições para as aprendizagens que devem ser garantidas às crianças, elas têm esse direito! De viverem experiências de qualidade, de aprenderem, de serem elas mesmas e de serem respeitadas. Quando você deixa os valores coletivos ultrapassarem os valores individuais. Ainda aquela escola, ou daquela turma, ou daquela criança... Então, quando está todo mundo pensando no bem comum – das crianças, das famílias, dos professores, dos funcionários... na aprendizagem de todos, e todos adultos se responsabilizam por isso, essa rede se torna uma rede colaborativa. Mas acredito que a gente está nessa construção ainda, a gente ainda precisa avançar. Até mesmo nesse conceito de rede, que é um conceito novo pra gente. Um conceito que veio mais forte a partir do ano passado, e dessa

formação, de que a criança que está na escola x, tem o mesmo direito, às mesmas condições da escola y. Não importa se ela está numa escola no interior da periferia... São os mesmos direitos. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Nilce reforça essa lógica de relacionar a perspectiva colaborativa com a corresponsabilização pelas aprendizagens das crianças.

E que desde o secretário, até o zelador, está todo mundo em prol da comunidade das crianças, dos jovens, dos adolescentes. E não em benefício próprio, ou que o foco é privilegiar uns em detrimento de outros, ou que o diretor que é mais importante, ou os professores são mais importantes... É estar todo mundo dentro de uma situação de pensar que a criança é o nosso foco. Essa é a rede colaborativa! E cada um pensa na responsabilidade pela formação do outro... aí vai se tornando uma rede colaborativa. E que essas funções não se dão num parâmetro de hierarquia no conceito de conhecimento, se dão no parâmetro de igualdade de direitos, então está todo mundo no mesmo lugar com relação às responsabilidades, desde a equipe de secretaria, desde o secretário, desde a nutricionista, desde o secretário escolar, desde o motorista, desde todo mundo que está envolvido com o processo de aprendizagem das crianças é responsável, mas dentro do seu papel. (Nilce, coordenadora pedagógica).

A ideia de colaboração está, portanto, relacionada à responsabilização pela formação de uns sobre outros, numa ordem hierárquica.

Uma estratégia muito utilizada na formação que realizamos e que foi recorrentemente valorizada pelas CPs na entrevista é a escrita profissional que, segundo elas, também vem se aperfeiçoando..

Então, uma escrita profissional que a gente vem aprimorando muito é a questão das pautas para os encontros. As próprias pautas que a gente vai registrando ali, o que a gente quer que os grupos aprendam, que as pedagogas aprendam, as

estratégias que a gente vai desenvolver cada vez mais aprimorando o registro dessas estratégias e, principalmente, as intervenções que a gente vai fazer durante o encontro, que perguntas a gente vai fazer, que possíveis respostas as pedagogas poderão nos dar, o que provavelmente elas vão me dizer. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Nilce destaca também os registros como forma de provocar reflexões na parceria que fazem com as pedagogas e o quanto a escrita reflexiva ajuda a aprimorar a prática

E tem os registros que as pedagogas fazem, tanto dos planejamentos delas para os encontros com os professores, quanto os registros que elas fazem de devolutivas aos professores, elas encaminham para a gente olhar, ajudar, ver se elas estão no caminho da reflexão, se não, e a gente vai escrevendo de volta em forma de problematizações, boas perguntas para elas refletirem e irem aprimorando os registros delas no dia a dia. E o registro feito desta forma, com essa reflexão toda, a gente aprimora a prática. A gente retira desses registros coisas que precisam ser aprimoradas.

No **anexo** podemos constatar a utilização do registro escrito como forma de provocar reflexões. O texto foi produzido por Vanice com o propósito de dar uma devolutiva à Jamara, pedagoga de uma das creches, sobre uma reunião que a pedagoga realizou com uma professora na qual tematizaram juntas a filmagem de uma situação de escrita realizada com as crianças. Na devolutiva, Vanice tanto ressalta os aspectos assertivos nas intervenções que Jamara realizou, como a provoca abordando questões que provavelmente a pedagoga não se deu conta, ou não quis tratar com a professora.

Com relação às intervenções da professora e as condições que ela oferece, temos claro que ela precisa avançar. A professora garantiu as condições de avanço a todas as crianças? Inclusive aquelas com saberes diferentes? Por exemplo, quando a professora planeja

para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente, que elas desenhem, ela garantiu condições de avanço na escrita (objetivo das intervenções dos professores) para essas crianças que também precisam de intervenções?

WEISZ (2001, apud, BRASIL, 2001) destaca a importância do registro escrito como forma de se aprofundar o conhecimento.

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

GOUVEIA complementa (2012) dando ênfase à importância dos registros como forma de se compreender melhor a própria prática.

O registro escrito mantém viva a importante engrenagem de escrever e refletir sobre o que se faz. É o espaço que documenta o pensamento. Nos registros é possível notar os avanços nas próprias ações, à medida que se volta à prática desenvolvida para compreendê-la melhor e para ter parâmetros para analisar o que se faz. É uma tarefa imprescindível, porém nada fácil. (p. 96).

Os registros têm para essas profissionais a importância também de documentar a prática das escolas para que as conquistas e avanços construídos a partir da realização da formação se mantenham mesmo com mudanças na política.

E a documentação, né? Então eu acho que a cultura de formação que foi se estabelecendo... já foi instituída, está sendo documentada desde a formação que vocês realizaram, e



a gente continua a documentar! Toda documentada! Não tem mais como voltar atrás, e a documentação de registro de todas essas práticas, por exemplo, o que a gente falou da rotina. Você faz uma construção coletiva com o grupo e mesmo que o grupo se renove, aquilo que foi construído sustenta o trabalho do ano seguinte, do ano seguinte e dos outros anos. (Vanice, coordenadora pedagógica).

## 7.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DAS CPS

Embora a formação do professor não tenha sido o foco da entrevista, por não ser o objeto central dessa pesquisa, ela é mencionada pelas CPs em relação a alguns aspectos da metodologia que utilizamos, valendo a pena uma análise mais detalhada.

NÓVOA (2011) faz uma crítica à forma como vem sendo pensada a formação dos professores, principalmente nas mãos de especialistas. .

Uma série de grupos e de especialistas foi ocupando o terreno da formação dos professores e, num certo sentido, substituindo os próprios professores nas tarefas da formação. É evidente que a presença desses grupos trouxe um enriquecimento do campo, mas à custa de uma certa marginalização dos professores (p. 201).

No mesmo trecho mencionado, o autor complementa a crítica alertando para a abertura do que ele chama de fenda entre a expectativa sobre a competência que o professor precisa ter para ensinar e a posição de não protagonista nos processos de formação.

Este fato merece ser assinalado, pois coincide, historicamente, com o aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores. Abre-se, assim, uma fenda entre o

tudo que se pede aos professores e o nada (ou pouco) que se lhes dá. (2011, p. 202).

O autor defende que o protagonismo maior na formação de professores seja dos próprios professores. Como afirma, trata-se de “Devolver a formação de professores aos professores” (2011, p. 202).

Mesmo que não tenhamos dados mais completos para analisar a metodologia que utilizamos na formação dos professores, **na perspectiva das CPs**, analisemos o que essas profissionais mencionam sobre uma das estratégias que utilizamos.

Ao comentarem sobre pautas prontas, Vanice faz também referência às sequências de Língua Escrita e de Natureza que levamos prontas para os professores analisarem, adaptarem e realizarem com suas crianças. Nesse sentido, ela identifica como positivo o fato de que com as sequências prontas “Era garantida uma unidade para todas as crianças, uma condição de aprendizagem mesma para todas e, à medida que os professores vão se apropriando disso, eles vão tendo uma autonomia para mudar”.

Podemos identificar nesse trecho duas incongruências potencializadas pelo grande equívoco de termos levado sequências prontas. A primeira está na concepção da ação do professor como a de um técnico que simplesmente aplica conhecimentos construídos por especialistas.

Segundo SCARPA (1998) essa forma de se conceber a ação do professor leva-o a atitudes de submissão ao conhecimento dos especialistas, comprometendo a autonomia que o professor precisa ter.

Apesar de reconhecer a importância de bons modelos de atividades e também o papel fundamental dos aportes teóricos, a forma como se desenvolve tal formação tem levado os professores a aplicarem planos de ensino desenvolvidos por outros profissionais, numa atitude de subordinação aos especialistas e às teorias por eles apresentadas. O professor perde, assim, sua capacidade de autonomia profissional. Com isso, há uma depreciação do saber que os professores construíram nas suas experiências e na reflexão sobre essas práticas. Tal enfoque tende a ocultar a complexidade da

situação educativa, oferecendo de forma prescritiva orientações que pouco ajudam os professores que a todo momento são colocados em situações que demandam tomada de decisões.(p. 36).

Apesar de que em muitos momentos os professores planejaram práticas com total autoria durante as formações, a consequência dessa concepção colocada em prática por nós, através das sequências prontas, é claramente identificada pelas CPs, ao mencionarem o aspecto que consideram negativo: a necessidade de os professores construírem a segurança de que também são capazes de produzir sequências.

Aí então a gente vai precisar construir essa segurança, que aí vem a coisa do aprender a fazer e de talvez ter tido pouco investimento, que agora eu já posso, tipo ah, posso mexer nisso, eu posso pensar em uma outra sequência, eu posso pensar num outro nível, né, só que depois a gente precisa ter pernas para poder ir tendo essa autonomia de fazer as modificações de acordo com as realidades. É nesse processo que a gente precisa estar investindo porque senão ele fica o resto da vida aquela coisa ali fechada. Como os professores falam, engessada, engessada... Aí eles generalizam e falam: Ah a formação engessou. Não deu opção de a gente fazer outras sequências, outros projetos, tem que ser aquele, daquele ponto. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Nilce aponta para mais um problema que, em sua opinião, também está relacionado às sequências prontas apresentadas aos professores: o fato de considerarem que a realização delas era uma tarefa para a CE CEDAC, e não uma atividade profissional.

E aí aos poucos eles estão entendendo que eles podem sim, garantindo as condições para possibilitar aprendizagens, pensar em outras, é, outros livros, outras sequências, mas que.... sejam garantidas. Isso foi ficando claro agora, no

processo, durante um tempo era uma tarefa. Era uma tarefa para entregar para o Cedac. (Nilce, coordenadora pedagógica).

Vanice complementa ressaltando a necessidade de ajudarem o professor a ressignificar os registros que produz,

E ainda a gente tem de vencer essas dificuldades com alguns professores, de aos poucos a gente ir justificando, dizendo que era uma tarefa enquanto não estava instituído no município, né, mas agora já não é mais uma tarefa, é um trabalho que ele está realizando, tem a ver com a sua prática, é o registro que você está fazendo para refletir e aprimorar. Não é uma tarefa para vir para cá. (Vanice, coordenadora pedagógica).

A importância de se investir na autoria do professor é ressaltada por Nilce.

Nas sequências, principalmente. Teve muitos materiais produzidos com a autoria dos pedagogos e nossa, dos coordenadores. Mas com relação aos professores, sentimos na pele essa dificuldade de agora estar tentando justificar uma coisa e, parece que fica uma coisa assim Bia, que, como é que eu posso dizer? Alguns entenderam que ninguém pode mudar mais nada, tem que ser daquele jeito, e aí a gente está com essa dificuldade de quebrar esse novo paradigma que apareceu a partir da formação, né? E aos poucos vai. Tem professores que gostam. Tem aqueles que já fizeram essa sequência nova baseada naquela.

A reação dos professores é clara e legítima: “engessado!”. Nem adianta aqui afirmar que sim, eles também produziram vários planejamentos com total autoria, pois o que parece ter marcado para eles foi a “fôrma” das sequências prontas, porque provavelmente se sentiam desvalorizados.

A segunda incongruência está na aparente crença de que um material uniforme, para todos os professores utilizarem, garante a equidade. Se assim fosse, daríamos glórias aos terríveis apostilados que estão, cada vez mais, povoando as escolas públicas de educação infantil.

Além desse aspecto da metodologia mencionado, quero agora refletir sobre a forma como costumamos identificar as demandas dos profissionais para produzirmos os planos de formação. Como já mencionado, a consulta às formadoras locais limitavam-se, nesse programa de formação, aos conteúdos que precisavam ser trabalhados. Portanto, as necessidades formativas identificadas por elas e por nós, de forma compartilhada, tratavam dos conteúdos da formação. Mesmo os conteúdos identificados como necessidades formativas dos professores eram decididos de forma compartilhada com as formadoras, **sem consultarmos os professores**.

Essa forma de lidar com as necessidades formativas dos professores a partir da identificação das formadoras, sem que eles sejam consultados, se mantém na prática mais autônoma das CPs, como podemos identificar quando Nilce relata como estão organizando a formação após o término da formação realizada pela CE CEDAC.

Nas escolas, para os professores dentro do tempo de estudo deles, eles têm um encontro mensal, em que é coletivo do ponto de vista da escola como um todo, em que o pedagogo vai tratar de assuntos ou disparados por demandas de rede, diagnosticados por todos os formadores, ou trabalhar com as demandas observadas na prática do professor, quando essas demandas são mais coletivas daquela escola.

Segundo SCARPA (1998) essa forma de elaborar programas de formação sem considerar “os interesses, as expectativas e as reflexões que ele faz de sua prática” é comum, e a autora menciona o que COLÉN (1995) considera ser a explicação para tal procedimento; a representação de que falta aos professores conhecimento para discernir quais são as suas próprias necessidades formativas.

Isso ocorre porque essas necessidades e interesses entram normalmente em conflito com as aspirações dos formadores e do projeto de intervenção; isto é, no discurso de planificação das etapas de formação até se prevê uma fase de diagnóstico das necessidades dos professores, mas no momento de estabelecer prioridades e decidir que atividades serão

trabalhadas geralmente sobrepõem-se às necessidades dos professores aquelas necessidades determinadas pela instância formadora, porque se assume que os professores desconhecem determinados aspectos importantes para sua ação educativa (p. 55).

IMBERNÓM (2011) cita uma fala proferida por Bolam para reforçar a necessidade de os professores participarem ativamente da tomada de decisões nas formações nas quais estão diretamente envolvidos.

A respeito desse tema, Bolan (1980) em sua fala na conferência intergovernamental de Paria argumentava que “as dificuldades mencionadas esses anos no que se refere a programas de formação [...] têm revelado, por um lado, a escassa tomada em consideração da experiência pessoal e profissional dos professores, de suas motivações, do modo de trabalho – em suma, de sua situação de trabalhadores – e, por outro, a insuficiente participação dos interessados na tomada de decisões que lhes diz diretamente respeito [...] os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que se adeque a suas necessidades profissionais em contextos educativos”<sup>18</sup>.

O que podemos inferir é que quando as expectativas dos professores e as necessidades que eles próprios identificam são consideradas nos programas de formação há o favorecimento do sentimento de pertença e, conseqüentemente, a corresponsabilização pela própria formação.

---

<sup>18</sup> Tradução livre feita pela autora do texto: Respecto a este tema, ya Bolam (1980) en su informe a la conferencia intergubernamental de París argumentaba que “las dificultades halladas estos años en lo que se refiere a programas de formación [...] han revelado, por una parte, la escassa toma en consideración de la experiencia personal y profesional de los profesores, de sus motivaciones, del medio de trabajo – em suma, de su situación de trabajadores - y, por otra, la insuficiente participación de los interesados en la toma de decisiones que les conciernen directamente [...] los profesores deben poder beneficiarse de una formación permanente que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos educativos y sociales en evolución.”

### 7.3. NA PERSPECTIVA DAS CPS, O QUE MOBILIZOU OS PROFISSIONAIS DA EI PARA TRANSFORMAREM SUA PRÁTICA?

Nesse bloco, analiso **o que**, na perspectiva das CPs, **provocou uma revolução na forma de os professores trabalharem** a ponto de transformarem uma prática que era pautada na perspectiva do adulto para uma prática que tem como centro a criança.

Os desafios que os educadores da Educação Infantil de VNI tinham, no início da formação, não eram muito diferentes dos que comumente ainda fazem parte da realidade de diversos municípios no Brasil, e podem ser sintetizados nas palavras de Nilce.

Antes da formação o município percebia a criança como um mini adulto. Não se pensava em um jeito de ensinar a criança pequena. As propostas eram sempre prontas. As crianças eram reprodutoras, faziam sempre as mesmas coisas. Não se olhava o avanço da criança. Era uma escolarização muito forte! Elas ficavam sentadas das 7h às 12h, sentadas com folhinhas, e as professoras só faziam isso: trocavam as folhinhas. Nesse jeito de trabalhar as crianças tinham que ter concentração, não aprendiam com o corpo todo, só com a mão e olhos. Elas não tinham necessidade de um desenvolvimento global, só escrita.(Nilce, coordenadora pedagógica).

Complementando, para os bebês o trabalho tinha como foco somente o cuidado e, em nome da “segurança”, passavam boa parte do tempo nos berços, como sugere a foto já apresentada na seção que apresenta o contexto da pesquisa.

Nosso objetivo acordado com a equipe local era o de ajudarmos os profissionais a colocarem em prática os princípios declarados nas DCNEIs. Portanto, nosso desafio foi o de organizar uma formação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Assim, tendo o documento oficial como principal referência, um rico referencial teórico foi utilizado para apoiar as reflexões sobre a prática. O valor do referencial teórico utilizado na formação é reconhecido pelas duas CPs.

E a Nilce falou a questão dos materiais também, muitos materiais bons que a gente recebia da formação e a gente lia muito, a gente estudou muito durante a formação e continua estudando. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Os cursos, o que nós fazíamos, fazendo a cada ano da Escola da Vila, todo o material que o Cedac manda, vídeos, textos, muitas referências boas, isso vai ampliando o repertório da gente. E a gente quer ver tudo, e analisa e olha e estuda, (Nilce, coordenadora pedagógica).

Na visão das CPs, a transformação da concepção de criança e de aprendizagem são os grandes desafios que tanto a pedagogas como os professores novos enfrentam quando começam a participar da formação.

Acho que além da identidade de formador, é construção de concepção de criança, de aprendizagem... Não sei, penso que é a mesma construção que a gente trabalha com os professores, vem trabalhando com os professores novos... A pedagoga também precisa olhar para como o professor aprende. Que estratégias formativas ele vai pensar para aquele professor, para aquele grupo ou para esses ... Acho que é uma demanda, essa construção de conhecimento sobre como se aprende, sobre como é a criança. (Vanice, coordenadora pedagógica).

A concepção de criança, baseada nas DCNEIs, foi na verdade o fio condutor de toda esta formação, e talvez por esse motivo a observação da prática foi considerada uma estratégia formativa tão potente pelas CPs. A observação da prática era complementada também pela tematização da prática através de vídeos e fotografias de boas práticas, sobre a qual Nilce faz referência quando comenta sobre a formação das pedagogas novas.

Para observar tem que ter parâmetros, e as novas precisam dessa parceria mais de perto. Já construímos com as



pedagogas vários observáveis da prática. Perguntamos o que é importante observar. A gente filma e depois fazemos a análise da prática com a pedagoga. Ela vai comparando o que está vendo... A tematização da prática ajuda a olhar, a ampliar os observáveis. Observar boas praticas. (Nilce, coordenadora pedagógica).

Segundo LERNER, STELLA e TORRES (2009), por propor a análise de situações reais que acontecem nas salas de aula, a tematização da prática torna-se, provavelmente, uma das estratégias mais eficientes para fornecer dados para a reflexão. Para as autoras, a tematização

Ajuda o docente a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de resolução, a investigar. Cria interrogações que dão sentido ao estudo de material bibliográfico; permite ao professor observar a situação de outras perspectivas, problematizar, imaginar possíveis hipóteses, identificar dificuldades para buscar alternativas de ação, elaborar propostas de intervenção didática, refletir e discutir sua adequação<sup>19</sup>. (p. 53).

Essas duas estratégias formativas que mobilizam a observação interpretativa, são muito importantes na educação infantil, pois favorecem a ampliação de observáveis tanto por parte dos professores, como por parte dos formadores. Poder observar a criança, em contextos organizados pelo professor que favorecem a interação e a autonomia, potencializa a construção de uma nova concepção de criança. E é essa mudança que, na compreensão das CPs, mobiliza os professores para transformarem sua prática.

---

<sup>19</sup> Tradução livre feita pela autora da pesquisa. Texto original: Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar em las posibilidades de resolución, a investigar. Crea interrogantes que dan sentido al estudio de material bibliográfico; permite al maestro ver la situación desde otras perspectivas, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción, elaborar propuestas de intervención didáctica, reflexionar y discutir su adecuación.

SCARPA (1998) esclarece a complexidade que envolve o que chamamos de observação interpretativa a partir dessas duas estratégias formativas mencionadas.

É importante, no entanto, especificar um pouco mais a qualidade da observação aqui defendida como estratégia formativa. A observação não supõe apenas ver, ouvir, perceber, descrever o que está ocorrendo. Talvez por isso Piaget (1997) não diga observação, mas *construção de observáveis*, que ultrapassa o dado percebido explicitamente e compreende sempre uma conceitualização já encaminhada na direção da interpretação, o que inclui refletir, inferir, levantar hipóteses, discutir, confrontar pontos de vista, argumentar. (p.102).

Acreditamos que o movimento favorecido pelo uso constante dessas duas estratégias formativas resultou nas profundas transformações na prática dos professores que aconteceram e continuam acontecendo em VNI, sintetizadas nas palavras de Vanice.

Com a formação todos nós fomos percebendo quem é essa criança; quem precisa ser o protagonista, porque as propostas eram pelo olhar do adulto, não era considerado o olhar da criança, a escola era pensada no ponto de vista do adulto. Hoje as crianças ocupam o centro do projeto educativo. (Vanice, coordenadora pedagógica).

Em síntese, as duas CPs identificaram com clareza que as estratégias utilizadas que não investiam no protagonismo do professor - como a utilização de sequências prontas – deixaram consequências negativas e não contribuíram para a transformação de sua prática, pois eram interpretadas como “tarefas do Cedac”.

Para as duas profissionais, as estratégias que envolvem o pensamento reflexivo, e que favorecem o diálogo entre teoria e prática, são as que potencializaram as transformações que aconteceram nas escolas de VNI.

Vanice destaca também o fato de as reflexões terem acontecido de forma regular e continuada, o que garantia o seu aprofundamento.

Essa mudança do nosso olhar, o que mais ajudou: a formação ser regular e continuada, não era cada encontro um assunto diferente, tinha um foco que ia sendo cada vez mais aprofundado, e que provoca a reflexão da prática, com a tematização e a observação. A prática aliada com a teoria é você poder dizer, assim estou garantindo o direito previsto na lei... O professor poder visualizar na prática as teorias. E conhecendo o desenvolvimento da criança. (Vanice, coordenadora pedagógica).

## **8. SÍNTESE PROVISÓRIA**

Este trabalho teve como objetivo central aproveitar um programa de formação que apresentou importantes resultados – na qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas de educação infantil de Venda Nova do Imigrante – para uma análise sobre a formação realizada a partir da perspectiva das coordenadoras pedagógicas da secretaria de educação.

Foram analisadas ações formativas que mostraram em si uma grande contradição dentro de um mesmo projeto de formação: ações que desconsideram a capacidade reflexiva dos sujeitos em formação e ações que potencializam a reflexão.

Dentre as ações realizadas que desconsideram a capacidade reflexiva dos sujeitos mencionou-se a atuação das CPs como observadoras de ações formativas sem se garantir um espaço de reflexão sobre o que foi observado. Além disso, considerou-se que seria necessária maior participação das CPs no planejamento do programa de formação.

Em relação à formação dos professores mencionou-se a utilização de sequências de atividades prontas como estratégia que não potencializa a autonomia na autoria dos profissionais.

Em sentido oposto, a tematização e a observação da prática, realizadas ao longo da formação, foram reconhecidas como estratégias formativas que favoreceram a reflexão sobre a prática e que potencializaram as transformações que aconteceram no trabalho pedagógico das escolas.

Esse, portanto, pode ser considerado um primeiro achado dessa pesquisa indicando a necessidade de cuidarmos melhor dessas incongruências ao planejarmos os programas de formação.

Outro achado relaciona-se às práticas de registro muito valorizadas durante a formação realizada e que vem sendo também não só mantidas como aprimoradas pelos educadores de Venda Nova. Embora esse aspecto não tenha sido aprofundado nesse trabalho, ao longo da entrevista as CPs fizeram várias referências aos registros profissionais, com diferentes propósitos, como forma de potencializar a própria formação e a formação principalmente das pedagogas.

Um achado bastante importante é a constatação de que após o término da formação realizada pela CE CEDAC, as CPs vêm, de forma autônoma, aprimorando sua própria atuação em relação à formação que participaram. Assim, apesar de considerarem importante que as pedagogas novatas as observem atuando, como modelos de boas práticas de formação, estão garantindo o espaço de reflexão após a observação.

Além disso, a formação das pedagogas vem sendo complementada com tematizações da atuação das próprias pedagogas, através de filmagens das ações formativas que realizam. Nas formações que realizamos as tematizações eram sempre das práticas do professor.

Outra estratégia que as CPs estão utilizando e que evidencia avanços é a realização de ações colaborativas entre pedagogas novatas e as mais experientes, atuando em parceria nas formações dos professores.

Em relação à formação dos professores há também relatos de aprimoramento através de estratégias que potencializam maior protagonismo e a colaboração entre pares.

Esses avanços, todos realizados de forma autônoma, podem indicar que a formação que realizamos, apesar das incongruências mencionadas, não se constituiu para essas profissionais como um modelo único de formação a ser seguido.

A necessidade de fortalecermos as **práticas de formação baseadas na colaboração** pode ser considerada outro achado, e diz respeito a assumirmos mais explicitamente a cooperação como um valor em si, no sentido de o conhecimento ser construído de forma colaborativa entre pares.

Essa indicação significa uma ampliação do trabalho que já realizamos, pois a CE CEDAC valoriza as ações colaborativas principalmente no sentido do funcionamento sistêmico das secretarias de educação, através da corresponsabilização pelas aprendizagens dos alunos, e sabe-se que isso é importante. Entretanto, a corresponsabilização nesse sentido tem em si um movimento assimétrico, de cadeia, através da responsabilização de alguns profissionais pela aprendizagem de outros profissionais hierarquicamente interrelacionados.

Finalizando o presente texto, podemos destacar alguns aspectos que podem ser aprofundados:

- A hierarquização de responsabilidade pela formação do outro, que faz parte da metodologia das formações que realizamos, talvez seja um aspecto importante para refletirmos e avançarmos, pensando em formações com relações menos assimétricas, com maior investimento na formação que acontece **na experiência** dos profissionais locais;
- Formações com maior protagonismo dos professores nas quais eles possam construir conhecimento nas trocas colaborativas de suas próprias práticas apoiados por referenciais teóricos;
- Modificarmos um pouco a forma como ajudamos a construir o papel de formador, que pode potencializar uma representação de “macro poder” e que muitas vezes acaba provocando grande dificuldade para as formadoras em seu processo de formação.

Sabemos que são um desafios bem complexos para a posição que ocupamos, afinal, somos estrangeiros nas redes e nas escolas. Entretanto, podemos avançar em nossas reflexões para aprimorarmos esses aspectos apontados.

Tenho plena consciência de que faltaram vários aspectos que poderiam ter sido analisados se eu tivesse garantido mais tempo para esse trabalho. Poderia ter analisado o que nos revelam os registros que, com diferentes propósitos, alcançaram uma importância que fica evidente ao longo de toda a entrevista. Poderia também ter analisado como consideramos as pedagogas ao longo de sua formação...

Como mencionado no texto introdutório, espero que as reflexões que consegui realizar, a partir do contexto de Venda Nova do Imigrante, possam nos ajudar a continuarmos aprofundando nossas reflexões para buscarmos, cada vez mais, o aprimoramento de nossa prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, 174-181, set/dez., 2010.

ANDRÉ, M., VIEIRA, M. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRÉ, M., LÜDKE M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO (Coord.) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>. Acesso em: 04.05.2014.

AZEVEDO, H.H.O. **Educação Infantil e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, 1996.

BRASIL. (Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de professores alfabetizadores), **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. **Comunicados do IPEA**, n.66, nov. 2010.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n.101, 113-27, jul.1997.

\_\_\_\_\_ **A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CANÁRIO, R. Relatório geral: formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DIRECÇÃO-GERAL DOS RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO. **Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Lisboa, 27-28, Set., 2007. pgs. 132-148. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_l\\_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=8N2aT533NYbWtgfK\\_6WnBA&usg=AFQjCNGaKoBznNz5yA\\_m-duvmMdoKRjDQQ&sig2=k3a6D\\_1rZq3VRUGBcUZEew](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=8N2aT533NYbWtgfK_6WnBA&usg=AFQjCNGaKoBznNz5yA_m-duvmMdoKRjDQQ&sig2=k3a6D_1rZq3VRUGBcUZEew)>. Acesso em 01.06.2014

CARDOSO, B., GUIDA, A. Artigo foi publicado no livro 30 olhares para o futuro, da Escola da Vila, em 2010. É uma adaptação do capítulo “Tematização da prática do formador”, do livro Ensinar: tarefa para profissionais. São Paulo, Record, 2007, escrito em colaboração com Andrea Guida com base na experiência do Escola que Vale.

CARDOSO, B., LERNER, D., PEREZ, T., (ORG). **Ensinar: tarefa para profissionais**. São Paulo: Editora Record, 2007.

CARVALHO, S., KLISYS, A. E AUGUSTO, S.. **Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

CUNHA, R.B., PRADO, G.V.T. Sobre importâncias: e a conformação na escola. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DAVIS, NUNES e ALMEIDA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros**: relatório final. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 18.05.2014

FCC (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS). **A atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo, 2009. Disponível em



<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 6.5.2014.

FORMOSINHO, J. O., KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

FUJIKAWA, F. O coordenador pedagógico e a questão do registro. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARCIA, C. M. El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. **Professorado, revista de curriculum y formación del profesorado**, 5, 1, 2001. Disponível em <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf> >. Acesso em 10.08.2014.

GASTALDI, M.V. **Formação continuada na EI: possibilidades e desafios na perspectiva do formador**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2012 - Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo.

GOUVEIA, B.B. **Formação de coordenadores pedagógicos em Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2012 - Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo.

IMBERNÓN, F. **Un nuevo desarrollo profesional del Profesorado para una nueva educación**. 2011. Disponível em

<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/343/623>.

Acesso em: 15.06.2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ **Un nuevo desarrollo profesional del Profesorado para una nueva educación**. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 12 n. 19 p. 75 - 86 Dez. 2011.

LERNER, D., STELLA, P., TORRES, M. **Formación docente em la lectura y escritura – recorridos didáticos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DIRECÇÃO-GERAL DOS RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO. **Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Lisboa, 27-28, Set., 2007. pgs. 132-148. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_l\\_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=8N2aT533NYbWtgfK\\_6WnBA&usg=AFQjCNGaKoBznNz5yA\\_m-duvmMdoKRjDQQ&sig2=k3a6D\\_1rZq3VRUGBcUZEew](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=8N2aT533NYbWtgfK_6WnBA&usg=AFQjCNGaKoBznNz5yA_m-duvmMdoKRjDQQ&sig2=k3a6D_1rZq3VRUGBcUZEew)>. Acesso em 18.05.2014

\_\_\_\_\_ **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, 2009.

\_\_\_\_\_ Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: (org) Gatti, B. A., Silva, C.A., Pagotto, M.D.S., Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PERRENOUD, P., ALTET, M., PAGUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório de estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em 12.06.2014.

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R. e SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, no. 2. São Paulo, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V.M., SILVIA. A formação do professor: reflexão, desafios e perspectivas. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SCARPA, R. **Era assim, agora não... Uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SOLIGO, R.A. **Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2009 – Faculdade de Educação – FE – UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000420293&go=x&code=x&unit=x>. Acesso em: 02.06.2014

OLIVEIRA, R., SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. **Universidade Aberta. Escola Superior de Educação de Lisboa**, 2002. Disponível em [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjpont.e%2Ffp%2Ftextos%2520\\_p%2F02-oliveira-serraz.doc&ei=VfOaT7HjC4mm8QSW7HmDg&usg=AFQjCNEpOywx8Kxg7nHzdNB7Ce9hSEzPg&sig2=Hbpv-0jQHNMSSOhGJ2rZlw](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjpont.e%2Ffp%2Ftextos%2520_p%2F02-oliveira-serraz.doc&ei=VfOaT7HjC4mm8QSW7HmDg&usg=AFQjCNEpOywx8Kxg7nHzdNB7Ce9hSEzPg&sig2=Hbpv-0jQHNMSSOhGJ2rZlw)>. Acesso em 23.6.2014

OLIVEIRA, Z> M. R., MARANHÃO, D., ABBUD, I., ZURAWSKI, M.P., FERREIRA, M.V., AUGUSTO, S. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. O. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->

[2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file.](#) Acesso em:  
04/11/2015

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores a e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

## ANEXO

09 de maio de 2014, Venda Nova do imigrante

Querida Jamara

Devido a alguns imprevistos o nosso trabalho teve um formato um pouco diferente e a experiência está sendo muito rica, deixando claro que as adversidades não nos intimidaram, mas nos fortaleceram nas estratégias, melhorando nossa capacidade de criar.

Estou te enviando uma cartinha dando uma devolutiva do seu acompanhamento à professora Eloisa. Baseada no seu relato, nas nossas reflexões e olhando para sua planilha de devolutiva destaquei aspectos importantes:

-Sua estratégia de oferecer à professora a filmagem para antecipadamente levantar e registrar as condições que ofereceu, permite que a professora cada vez mais compreenda a função da filmagem da prática e aprimore o pensamento reflexivo.

-A disponibilização do material teórico com o qual você apoiou a professora dinamiza e respalda suas considerações nas reflexões com a professora. Por que essa estratégia é importante? O que ela garante?

-Proporcionar reflexões sobre as possíveis soluções de forma a levar a professora a refletir e construir as possibilidades, considera que não é apontando para professora que a prática se aprimora. Quanto você disponibiliza a pauta para ser construída junto à professora você considera essa construção de conhecimento de igual para igual. Isso também é muito relevante na estratégia de devolver ao grupo de estudo, em momento de formação coletiva aspectos importantes para que os conhecimentos se sistematizem no compartilhamento das reflexões.

-Eleger o foco da devolutiva com a professora, no seu caso, "intervenções", possibilita que seus questionamentos tenham um objetivo claro, perseguido desde o início e se concluam em ações disparadas a partir desse foco que dessa forma fica claro ao professor. Por que o professor precisa ter claro qual o foco da devolutiva?

-Com relação às intervenções da professora e as condições que ela oferece, temos claro que ela precisa avançar. A professora garantiu a condições de avanço a todas as crianças? Inclusive aquelas com saberes diferentes? Por exemplo, quando a professora planeja para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente, que elas desenhem, ela garantiu condições de avanço na escrita (objetivo das intervenções dos professores) para essas crianças que também precisam de intervenções? Quais intervenções o professor considera importante na concepção de que as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo e que elas precisam de avanço nos seus diferentes saberes? E as crianças do grupo, se tiverem dificuldades de “ler” o nome escrito “não convencionalmente”, como favorecer as mesmas condições de leitura diante dessa dificuldade?

Pensando no seu apoio, na perspectiva de apoiar a professora no avanço das intervenções com as crianças, o vídeo de alfabetização a partir do nome próprio pode contribuir para esse avanço. É claro que o vídeo que eu te apontei no link <http://www.youtube.com/watch?v=w5LFEvEtqTQw5LFEvEtqTQ>, trata de alfabetização que, no nosso caso não é o foco e precisa estar claro ao professor também, mas penso que alguns fragmentos e aspectos do vídeo podem ser discutidos para aprimoramento da prática do professor e acredito que você pode conduzir muito bem.

Termino essa cartinha e considerando a função social de uma carta, que é comunicar-se de forma escrita, espero dessa perspectiva, um retorno.

Agradeço sua atenção.

Abraços

Nilcileni