

Mariana Silva Lima  
Ligia de Carvalho Abões Vercelli



# Ressignificação da Prática Pedagógica

por meio de comunidades de aprendizagens  
em um Centro de Educação Infantil

**RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DE  
COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS EM  
UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



**MARIANA SILVA LIMA  
LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI**

**RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DE  
COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS EM  
UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Mariana Silva Lima; Ligia de Carvalho Abões Vercelli**

**Ressignificação da prática pedagógica por meio de comunidades de aprendizagens em um centro de Educação Infantil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 104p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1366-8 [Digital]**

1. Prática pedagógica. 2. Educação Infantil. 3. Comunidades de aprendizagem. 4. Ressignificações. 5. Formação de professores. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Cristiano Rogério Alcântara	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>15</b>
<b>FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES, COMUNIDADE E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM</b>	
1.1 Formação permanente de professores	16
1.2 A formação permanente de professores no Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol	27
1.3 O cotidiano da formação permanente no CEI Girassol	31
1.4 Comunidade	37
1.5 Comunidade de aprendizagem	40
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>47</b>
<b>MARCO HISTÓRICO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E O CONTEXTO FORMATIVO DO CEI GIRASSOL</b>	
2.1 A proposta formativa da Rede Municipal de São Paulo	47
2.2 A percurso formativo do CEI Girassol, universo da pesquisa	51
2.2.1 Redimensionamento da proposta formativa do CEI Girassol em tempos de pandemia	55
2.3 Experiências formativas e comunidades de aprendizagens: ciclos de ressignificação	59

2.3.1 Um novo olhar para a documentação pedagógica	61
2.3.2 Ressignificação do Projeto Político-Pedagógico	64
2.3.3 Ressignificação da formação permanente e comunidade de aprendizagens	66
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>69</b>
<b>COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
3.1 Percursos da pesquisa	69
3.2 Caracterização do CEI Girassol	72
3.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	76
3.4 Caminhos para a pesquisa de campo	76
3.5 Olhar com os olhos da criança	77
3.6 Aprendizagem coletiva e relação dialógica como estratégia formativa	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>89</b>
<b>POSFÁCIO</b>	<b>95</b>
Luciana Dias Simões	
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>99</b>

## PREFÁCIO

São Paulo, 22 de julho de 2024,

Um prefácio em forma de carta

Mariana, uma das autoras deste livro, me convidou para escrever este texto e, apesar de ser um pedido dela, esta carta não se endereça somente a ela. Ligia, a outra autora, já partilhou a organização de alguns livros comigo, um deles foi até publicado na Espanha. Sinal de que, quando há compromisso, as fronteiras são voláteis.

Tempo houve em que a missão de um prefácio era anunciar o que os capítulos apresentariam, agora isso cabe ao texto de apresentação. Logo, minha missão neste texto é redobrar o interesse que você, leitor, já demonstrou, por isso tem o livro em mãos.

Mariana e Ligia fazem uma aposta arrojada – eu jamais ousei transformar minha dissertação ou minha tese em livro. Creio que o exercício de retirar o tom acadêmico que essas produções possuem para transmudá-las em livro é muito exigente, e se for para empreender tal tarefa, melhor seria escrever um novo texto... Assim sendo, de novo em novo texto, minhas produções acadêmicas ficaram em seus formatos originais.

A dupla nos entrega um texto mais acadêmico, para que nós não sintamos o peso do tempo, creio eu. Afinal, ao falarmos em produções acadêmicas, o tempo atua com força e precisão. Há conhecimento que se torna obsoleto no final do ano. E o contexto desta obra está permeado tanto de anos de labuta, como das dificuldades próprias da covid-19.

A pesquisadora Mariana nos entrega seus parâmetros do processo formativo transformador, como o vê e compreende. Conheço os bastidores dessa ação, pois, algumas vezes, fui à Unidade Educacional da qual ela é, além de pesquisadora, diretora. Dirigir uma Unidade Educacional permeada de compromisso

ético-político-estético-pedagógico é, para mim, o imenso diferencial do seu fazer-gestor.

Mariana segura firmemente nas mãos talentosas de Francisco Imbernón, a meu ver, o melhor teórico vivo sobre a questão da formação continuada de professores. Creio que Imbernón se deleitaria ao ler este trabalho. Afinal, nada é mais gratificante para um teórico do que ver sua teoria transformada em ação concreta, satisfação que você terá ao adentrar as páginas deste livro.

Ligia, por sua vez, se faz presente da forma mais complexa que pode existir, nos bastidores. Reescrever e fazer pelo outro muitas vezes é mais “fácil”, porém orientar para a autonomia é uma fina tarefa que os anos a ensinaram manejar com primor. Chegar à síntese que comunica intenções não é uma construção fácil, pois sempre queremos colocar TUDO e mais um pouco. Ter a segurança de chegar a um bom termo é muito importante.

Faz alguns anos que conheço essa dupla. Posso até dizer que fui eu que as aproximei. Fico muito feliz por ter promovido esse encontro. Quanto mais encontros realizamos neste caminhar, mais a vida ganha sentido. E, quanto mais nos juntamos, mais ganham os bebês e crianças de nossas cidades, estados e países.

Desejo que seus olhos brilhem como os meus brilharam ao ter a oportunidade de ter em mãos um trabalho acadêmico tão sério e que serve de exemplo para justificar os momentos formativos dentro das nossas unidades educacionais. E, o melhor de tudo, reafirmar o compromisso de uma escola pública de qualidade para além, muito além do mero discurso. Excelente leitura!

Cristiano Rogério Alcântara  
Coordenador Pedagógico, Líder do GCOL,  
Pós-doutor e curioso no aprender docente

PS: os textos são sempre tentativas de dizer mais do que as palavras são capazes. Nos bons dias isto é motor para ousar; nos maus dias, é prova de nossa incompletude.

## INTRODUÇÃO

*Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará [...]*  
Nelson Motta / Lulu Santos

Um dos desafios para os Centros de Educação Infantil (CEI) de São Paulo são as diversas formações iniciais, experiências e concepções de infância dos profissionais que atuam nas Unidades Escolares. Embora os editais de concursos públicos evidenciem de forma clara a concepção esperada pela gestão Municipal, na prática diária observamos o reflexo dessas divergências reverberando, muitas vezes, incoerentemente no fazer coletivo da escola. Pensar nessa diversidade de saberes, experiências e culturas buscando um alinhamento de princípios e objetivos que embasam a prática coletiva, em prol da transformação da escola em um espaço qualificado de interações e aprendizagens, pode ser um instrumento potente para ressignificação da prática pedagógica na oferta de uma educação infantil pública de qualidade.

Por isso, o fortalecimento das relações dialógicas na escola, por meio da formação permanente dos professores, favorece que a diversidade de conhecimentos seja ponte para o novo na construção de um pensamento coletivo coerente que revele a identidade da escola, em constante transformação. Por meio da formação permanente oportunizada no contexto escolar, os educadores poderão preencher as lacunas da formação inicial, indagando e refletindo sobre as relações e situações cotidianas.

O olhar para essas relações como eixo formativo propicia a descobertas individuais e coletivas que favorecem o movimento de aprendizado constante e aperfeiçoam o fazer e revelam a identidade da escola, tais como: o profissionalismo docente, a identidade educadora, princípios, metas e objetivos individuais e coletivos. Ao descobrir a própria identidade educadora, o professor sai da posição de detentor do saber e percebe que em sua

prática é possível arriscar, testar, experimentar em um movimento de reflexividade que o leva a interpretar o próprio fazer, a relação com o outro e a realidade da escola. Nesse contexto, a estratégia de trabalhar com comunidades de aprendizagem propicia que os adultos protagonizem momentos formativos e construam uma proposta pedagógica por meio do intercâmbio de saberes, ampliando e aprofundando os conhecimentos adquiridos, qualificando, democratizando e ressignificando a proposta pedagógica do CEI. A estratégia favorece o encontro da busca pelo saber com a atribuição de sentido à própria prática, propiciando ações de transformação e inovação do espaço escolar.

Propiciar a formação permanente como eixo da relação dialógica é desnudar-se ao outro, compreendendo que todos são participantes e podem contribuir, o que se revela um desafio frente à quebra das ações reprodutivas e sem reflexões que se instituí historicamente nas formações. Dessa forma, o ser humano, mesmo o formador, é visto em sua incompletude, como aquele que está em formação constante, humanizando-se por meio das trocas e dos contextos socioculturais. Esse tipo de ação exige tempo e construção contínua, estabelecendo a formação sob a concepção de que quanto maior o grupo relacional, mais ricas e potentes serão as trocas que fundamentarão a qualificação da escola.

Por isto, trazer a estratégia do trabalho com comunidade de aprendizagem para qualificar a escola, pode propiciar essa interação que afeta não somente o interior da escola, como toda comunidade ao redor. Dessa forma, a formação advém de diferentes pessoas e locais, pois todos são agentes educativos.

Na Rede Municipal de São Paulo a ampliação do olhar pedagógico para a faixa etária de 0 a 3 anos propiciou maiores investimentos e políticas públicas, entre elas, a garantia de um horário na Unidade Educacional para a formação de professores. Tal conquista tem reverberado positivamente no atendimento aos bebês e crianças e na oferta de uma educação pública de qualidade, porém ainda com alguns desafios a serem vencidos na efetivação de uma formação permanente que seja capaz de construir,

transformar ou ressignificar a proposta pedagógica. Nessa perspectiva, esta pesquisa vem ao encontro da possibilidade de qualificar a proposta pedagógica de um Centro de Educação Infantil por meio da estratégia do trabalho com comunidades de aprendizagem na formação permanente.

O momento pandêmico da Covid-19 que aconteceu em nosso país no decorrer deste estudo, mesmo não sendo nosso foco principal, também evidenciou que a ressignificação é um ciclo que se constitui na medida em que a comunidade de aprendizagem, por meio da formação permanente, protagoniza reflexões construtivas sobre o contexto vivido promovendo transformação no espaço escolar.

Diante do exposto, a pesquisa de mestrado, ora apresentada nesta obra, tem por objeto o trabalho com comunidades de aprendizagens como estratégia de formação docente e ressignificação de uma proposta pedagógica em um Centro de Educação Infantil. É motivada pela seguinte questão: o trabalho com comunidades de aprendizagens como estratégia para a formação permanente dos professores qualifica os fazeres de gestores e professores de um Centro de Educação Infantil? Como?

Como objetivo geral, buscamos analisar se e como a estratégia do trabalho com comunidades de aprendizagem na formação permanente dos professores interfere na ressignificação da proposta pedagógicas da escola. Desse objetivo geral, emergiram os seguintes objetivos específicos: verificar como são acolhidos pela gestão da escola os diferentes percursos formativos dos professores, as diferentes experiências e concepções; analisar se e como o trabalho com comunidade de aprendizagem na formação permanente qualifica os fazeres de gestores e professores de um Centro de Educação Infantil; identificar se as vivências formativas interferem para ressignificação da proposta pedagógica na escola.

Nossos pressupostos são de que, atualmente, no contexto das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, a equipe pedagógica se constitui por professores com diversas formações, experiências e concepções de infância, o que sinaliza

entraves para a formação permanente dos professores, muitas vezes reverberando incoerentemente nos fazeres com os bebês e as crianças.

O universo da pesquisa é um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo e os participantes são uma coordenadora pedagógica e três professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, e os instrumentos de dados produzidos são: a observação dos momentos formativos e entrevistas com a coordenação e professores da Unidade Escolar. Também fizemos análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, dos registros dos momentos formativos e da legislação vigente federal e municipal. Os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa pertencem à Pedagogia Crítica.

Este livro está dividido em três capítulos. O primeiro introdutório; no segundo, intitulado *Formação permanente de professores, comunidade e comunidade de aprendizagem*, descrevemos o conceito de formação permanente de professores, de comunidade e de comunidade de aprendizagem.

O segundo capítulo é composto pela temática *Histórico do contexto formativo dos CEIs da Rede Municipal de São Paulo*, em que descrevemos a trajetória de transição de creche (Secretaria Municipal da Saúde) para Centro de Educação Infantil (Secretaria Municipal da Educação), que originou um olhar pedagógico aos bebês e crianças da rede pública de São Paulo, evidenciando a necessidade formativa e iniciando uma proposta para rede. Esse embasamento nos leva ao percurso e às estratégias formativas encontradas pelo CEI Girassol<sup>1</sup> anterior e no momento pandêmico vivenciado ao longo desta pesquisa, a partir das diretrizes da PMSP.

---

<sup>1</sup> CEI Girassol é o nome fictício da escola em que ocorreu a pesquisa; a escolha se justifica por se tratar de uma flor que é símbolo da vivacidade e da alegria. O movimento que essa flor faz em busca do sol, nessa analogia simboliza a constante procura que envolve a Educação Infantil na qualificação dos fazeres e no objetivo de propiciar interações significativas e construtivas na primeira infância.

No terceiro capítulo, intitulado *Comunidades de aprendizagens como estratégia de formação docente e resignificação de uma proposta pedagógica em um centro de educação infantil*, apresentamos a caracterização do CEI Girassol evidenciando os espaços por meio de imagens e a organização pela apresentação de tabelas, além de explicar os procedimentos metodológicos, apresentar a observação dos momentos formativos, as entrevistas com os participantes e análise do Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Nessa seção também apresentamos as análises dos dados produzidos.

Por fim, as considerações finais do estudo que indicam que a resignificação da proposta pedagógica no Centro de Educação Infantil inicialmente partiu de um processo formativo, reflexivo-colaborativo e de construção coletiva que levou ao alinhamento de concepções e a mudanças no espaço educativo, evidenciando o trabalho com comunidade de aprendizagem uma potente estratégia para a formação permanente na educação infantil. Em meio a esta pesquisa, vivemos o contexto da pandemia da Covid-19 que, mesmo não sendo o foco principal deste trabalho, permitiu observar o percurso formativo e demonstrou que, ao se estabelecer a formação permanente com foco nas experiências e contextos que permeiam o espaço educativo, a escola caminha para ciclos de resignificação que qualificam a proposta pedagógica ofertada.



## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES, COMUNIDADE E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

*Não há saber mais ou saber  
menos: há saberes diferentes.*  
(Paulo Freire).

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre os conceitos de comunidade de aprendizagem e de formação permanente de professores sobre a ótica de Francisco Imbernón, Luciana M. Giovanni, Marli André, Maurice Tardif e Paulo Freire. O sistema educacional brasileiro prevê a formação de professores no âmbito de trabalho e os autores escolhidos discorrem em suas pesquisas sobre a importância da formação, em se olhar para o profissional docente como ser integral, com um percurso pregresso trilhado até a escolha profissional e como essa história influi diretamente em sua prática. Ao olharmos para o ser humano e para o espaço social, compreendemos a importância da formação docente, atendendo às diretrizes educacionais, porém cada indivíduo atuará no seu fazer profissional com sua subjetividade, com suas crenças e “carregado” dos pressupostos adquiridos na formação inicial.

A escola precisa estar atenta à comunidade na qual está inserida, principalmente aos diversos atores que compõem as atividades vivenciadas no cotidiano escolar, por isto a importância de trazer os conceitos sobre comunidade de aprendizagem, os princípios que norteiam esse conceito e que permitem reflexões que caminham no sentido de modificar práticas consolidadas que coíbem o avanço na aprendizagem de crianças na atual sociedade.

## 1.1 Formação permanente de professores

Há muitas décadas, a formação de professores tem sido amplamente discutida e passado por transformações significativas. Segundo Imbernón (2009, p. 49): "Historicamente, os processos formativos realizavam-se para dar solução a problemas genéticos, uniformes, padrões." A formação era vista como um espaço para transmissão de conhecimento ou informação baseada na ciência da educação das universidades, passando a ser compreendida como a articulação desses conhecimentos com as experiências vividas no território escolar.

As ações formativas eram centralizadas e padronizadas com o alicerce em teorias de especialistas tidos como mais aptos. O maior objetivo desse contexto formativo era treinar professores para a prática pedagógica, de forma que fossem transmissores. Por muito tempo, a educação teve seu maior objetivo voltado a outros interesses, desconsiderando os saberes dos professores, as necessidades das crianças e a realidade na qual a escola está inserida, percurso lembrado por Tardif (2014, p. 259) ao apontar que "historicamente, os professores foram ou um corpo da igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles". Giovanni (2003) ressalta que, no Brasil, a temática da formação de professores se fortalece por meio de pesquisas qualitativas e análises críticas a partir da década de 1980.

Porém, vivenciamos na área educacional a dificuldade da mudança e da inovação por se tratar de um processo complexo que envolve a transformação da cultura profissional. Nesse ponto se encontra o maior desafio de romper com as velhas formações para se efetivar a formação permanente. Imbernón (2016, p.144) aponta que:

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida (a total incerteza é má conselheira); que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve se

adaptar à realidade do professorado (contextos, etapas, níveis, disciplinas e etc.). Além disso, exige um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais.

O autor compartilha da premissa que a mudança no espaço escolar ocorre quando este processo parte primeiro no professor, internamente, para, em seguida, reverberar no coletivo da escola. De acordo com Freire (1996), o reconhecimento de si, a percepção das escolhas e razões é o que nos faz capazes de mudar, assim, em comunhão com o outro é possível avançar superando o *pensamento ingênuo* para o *pensar certo*, movimento que envolve uma dialética crítica entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ideia também defendida por Tardif (2014) quando ressalta que a aquisição de saberes dos professores perpassa o individual e o social. Corroborando com o autor, Giovanni (2003) afirma que a indagação e a reflexão são instrumentos fundamentais de um professor, porém não se tratam de saberes natos, precisam ser aprendidas e exercitadas e a formação pode ser a ponte para isto. Ainda nessa perspectiva, Gatti (2021, p.36) refirma que a “formação humana requer temporalidade, paciência e construção contínua”.

Reconhecer a formação como um instrumento de mudança e inovação trouxe a compreensão do momento formativo como um espaço de transcender a mera atualização dos professores, a fim de gerar reflexões por meio de sua participação ativa, provocando mudanças nos educadores, no coletivo da escola e, principalmente, nos fazeres que incidem diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos bebês e crianças. Imbernón (2011, p. 15) chama a atenção para os diversos contextos que circundam o ambiente educacional, tais como: olhar para a formação docente de forma a transcender o ensino transmissivo e compartimentado que atende somente a “atualização científica, pedagógica e didática”; olhar para o ambiente no qual estamos inseridos, os espaços e suas possibilidades, de modo que as pessoas aprendam a conviver e possam se adaptar às incertezas e habituar-se às mudanças quando necessário; habituar-se à reflexão e autoavaliação promovidas na

formação, permitindo que os docentes assumam o papel de autores da própria formação e transformadores da prática.

Portanto, compreende-se a formação para além da continuidade do percurso inicial, como uma ação de construção constante e permanente da identidade profissional reverberando nos fazeres coletivos da escola.

É preciso investir em um espaço de reflexão, experiências, partilhas, tomadas de decisão coletivas nas quais o professor possa desenvolver sua autonomia e descobrir a sua identidade enquanto educador por meio de um compromisso ético e moral que o ajude a relacionar a teoria com a prática. Nesse sentido, André (2016, p.19) salienta que: Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que nossa ação seja mais efetiva. Para a autora, as reflexões ocorridas nos processos formativos devem versar sobre a prática, analisar seus propósitos, resultados e o que é preciso para melhorar o ensino, responsabilidade, que segundo ela, não pode ser assumida individualmente: é preciso envolver toda a comunidade escolar em um movimento de escola reflexiva.

Sob essa ótica, Freire (1997, p. 71) ressalta que: “[...] o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e teoria”. Sobre a amplitude formativa que nos torna professores Giovanni (2003, p.03) ressalta:

Há que se reconhecer que, assim concebida, a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou re-elaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das

oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem.

Dessa forma, a formação contribui para a evolução, a continuidade de experiências, os aprendizados advindos das relações, a influência e a este conjunto, a autora denomina de *processo de desenvolvimento profissional docente*. A ação formativa permanente contribui não só para o desenvolvimento pessoal como para a descoberta e o desenvolvimento da identidade profissional, que reverbera no coletivo.

Nessa perspectiva, André (2016) aponta que todo coletivo da escola deve ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente e que esta ação está associada aos conceitos de *autonomia na colegialidade, troca de experiência entre iguais e projeto institucional* sendo preciso criar um ambiente formativo que oportunize que todos coloquem suas ideias e vivências como ponte para reflexões construtivas, por meio de ações de protagonismo, valorizando a diversidade de opiniões com acolhimento e respeito no estabelecimento de metas e estratégias que materializem uma escola de qualidade.

Sobre a identidade do educador, vale destacar que na perspectiva de formação por meio da transmissão, o professor não tem uma identidade autônoma; está condicionado, dependente e submisso a uma hierarquia. Freire (1996, p. 52) ressalta que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. Por isto, a formação permanente considera a subjetividade do professor reconhecendo-o como sujeito de conhecimento e de identidade, rompendo com a antiga concepção na qual se entende o professor como sujeito do processo formativo e revela sua identidade na composição do coletivo da escola como um eixo para estratégias formativas. Quanto a isso, Imbernón (2009, p.75) afirma que:

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, com o contexto que

se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

Por meio da análise do que se entende com o que se faz e pesquisa, o professor reflete sobre o outro, faz conexões consigo mesmo e constrói o coletivo da escola, tratando-se da intensa descoberta de: 'quem sou eu e quem é o outro' para descobrir 'quem somos nós'. Para Freire (1997), a descoberta da identidade traz clareza ao educador do que se quer, o *para quê, contra quê, a favor de quê e de quem*, percepções que contribuem para a melhoria do seu próprio fazer. A formação permanente vem da concepção do professor como sujeito do processo, tendo como maior objeto seu próprio fazer e, para isto, utiliza-se da estratégia de aproveitar as situações-problema da própria Unidade Escolar criando um sistema de comunicação que envolve a todos nas tomadas de decisões, corresponsabilizando-se pelos fazeres da escola.

Esse tipo de formação geralmente não ocorre na formação inicial cujo objetivo é que os professores aprendam as diversas teorias, em sua maioria distanciadas dos fazeres cotidianos, o que evidencia a necessidade de aprofundar as reflexões propondo momentos que aproximem a relação com essa dicotomia. Tardif (2014, p. 241) ressalta que: "se quer saber como realizar no trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprender com aqueles que efetuam esse trabalho". Nessa perspectiva, envolver os professores na construção do próprio processo formativo torna-se significativo rumo à transformação da escola. Essa compreensão não descarta o que se aprendeu inicialmente entendendo que a relação do que se sabe com as novas experiências e reflexões é a ponte para construção de outros aprendizados. O autor parte da ideia de que a formação profissional atua diretamente nos saberes dos professores e que esses envolvem a complexidade da articulação das experiências cotidianas, com a formação inicial, com a relação com professores mais experientes e as novas teorias estudadas, portanto, constituindo-se socialmente.

Sobre as considerações fundamentais a quem se propõe a ofertar uma formação permanente, Imbernón (2011, p, 20) afirma que: "A Inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerando como transformação educativa e social". Transformação que, para Freire (1997), é advinda do movimento constante de que, enquanto se ensina, se aprende e, enquanto se aprende, se ensina. É descobrir as incertezas, acertos, equívocos e soluções aos problemas por meio da relação com o outro, ato que requer responsabilidade ética, política e profissional na compreensão do educador sobre a necessidade de se preparar, capacitar estar em processo constante de formação permanente. O autor ressalta que: "[...] Sua experiência docente, se bem percebida, bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática" (Freire, 1997, p 19). Enxergar com intencionalidade o potencial formativo nas situações de trabalho reconhecendo que as vivências da escola podem gerar problematizações, indagações, questionamentos, pensamentos em que a busca por soluções e respostas podem promover mudanças e inovação no ambiente escolar também é uma ideia apresentada por Giovanni (2003).

Os docentes que participam do processo de formação permanente não são meros executores do currículo ou uma pessoa dependente única e exclusivamente dos direcionamentos de uma gestão escolar, mas é um integrante da equipe que constrói e faz a gestão da escola em conjunto, é capaz de tomar decisões e desenvolver um currículo partindo dos direcionamentos feitos, mas com autonomia construída e articulada aos fazeres pedagógicos. Segundo a autora:

Há que se levar o conjunto de profissionais da escola alvo da ação de formação continuada, a falar sobre o próprio saber, não para tornar saberes e experiências individuais como verdades, ou apenas para identificar lacunas e carências na formação de cada um, mas para

que o grupo possa buscar novas mediações com o próprio trabalho, significativas, contextualizadas, viáveis. (Giovanni, 2003, p.10).

E, nesse processo, o professor constitui novos saberes por meio da relação dialógica entre ensinar e aprender, relação que envolve aluno, professor e formador reverberando na constituição do coletivo da escola. Para Tardif (2014), é importante considerar os professores como sujeitos de saberes específicos de seu ofício, como sujeitos que ocupam um lugar fundamental no contexto escolar, pois exercem uma relação direta com os alunos, principais atores dos saberes escolares, por isso, é preciso renovar a visão sobre a formação profissional. A docência se constitui por um saber social que exige em sua atuação partilha entre todos os agentes da escola, colocando os sujeitos desse contexto em constante aprendizado e produção de novos saberes. Por meio desse movimento social e relacional, ocorre o processo de humanização e a constituição do ser professor. O autor destaca:

[...] Por isto, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem...Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (Tardif, 2014, p.13)

Os saberes dos professores evoluem e se modificam a partir das condições sociais e já é uma realidade que deve ser materializada por meio da formação. Tardif (2014) defende a ideia de que a formação deve ser uma interface entre o individual e o social considerando que ao relacionar o que já se viveu com as situações presentes no âmbito escolar o professor produz novos saberes e a formação deve ser o lugar de socialização da profissionalização docente, onde por meio da diversidade de saberes se estabelece a relação social do grupo, a coletividade e as concepções da instituição quanto comunidade escolar. André (2016) corrobora com a ideia quando reforça que o conhecimento é

produzido socialmente, por meio da comunicação e da troca de experiência. Para a autora, um princípio básico da formação é envolver os sujeitos ativamente em seu processo de aprendizagem, compartilhando e defendendo suas ideias e opiniões.

Desenvolver novos saberes docentes por meio da formação de professores requer utilizar como método principal deste processo o contexto como conteúdo formativo e ponte para mudança, rompendo com o velho modelo linear de enxergar a educação para integrar diversas formas de ensinar e aprender. Imbernón (2009) ressalta a importância de a formação estabelecer mecanismo para a que o educador desaprenda, como um complemento para aprender a aprender o conhecimento obtido. Com esta percepção da própria prática como instrumento formativo a educação começou a ressignificar o papel do professor o vendo como pesquisador da própria ação. Ideia também compartilhada por Tardif (2014) que descreve o trabalho com e dos professores como um espaço prático de transformação, produção e mobilização de novos saberes, onde se articula as teorias com a prática cotidiana, em sua concepção as experiências são o alicerce da competência profissional. Freire (1996, p.17) reafirma a mesma ideia quando diz: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para Tardif (2014), é preciso ultrapassar as formações baseadas apenas em teorias que nem sempre têm relação com a realidade cotidiana. A docência exige conhecimentos específicos do ofício e, por isso, a formação de professores deve basear-se nesses conhecimentos. Para isso, o autor salienta o que é preciso aprender sobre o cotidiano docente com os que estão atuando nesse contexto, ou seja, os professores, que são os autores do percurso formativo estabelecendo uma relação de parceria com os formadores, a fim de que haja articulação entre teoria e prática.

No tocante à ação formativa, deve-se pensar no contexto do cotidiano escolar e não em especializações fragmentadas e conhecimentos específicos: é preciso criar um ambiente de análise

de práticas e de intensa reflexão em que se estabeleçam estratégias e se produzam novos saberes. Nessa perspectiva de formação, o professor desenvolve sua autonomia com competência para avaliar o seu próprio fazer e o fazer coletivo, assim como exerce a autogestão de seus conhecimentos articulando os saberes produzidos na atualidade com os conquistados anteriormente nos diversos campos de experiências da vida profissional e cotidiana, ou seja, do individual ao social.

A formação permanente considera o contexto da escola nas práticas formativas propiciando que os professores desenvolvam ativamente por meio da criação de uma cultura de colaboração, ponto essencial para isso é o espaço criado para comunicação entre os pares, intercâmbio de experiências, reflexões sobre a prática, estudos e pesquisas de teorias que vão ao encontro do fazer profissional, decisões coletivas e criação de novas teorias. Nesse processo os próprios professores planejam e realizam atividades de formação, considerando que é por si mesmos e pelo confronto reflexivo com a própria prática que se constituem os saberes. Para Imbernón (2016, p. 144), esse confronto reflexivo se faz necessário, pois “nossos acertos e nossos erros nos permitem chegar onde estamos hoje”. Tardif (2014, p.291) também acentua que a formação de professores deve-se fazer em uma atividade colaborativa entre os pares e o próprio fazer: “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc.”

Assim, a formação permanente não se trata de uma atualização do professor, mas consiste em ensiná-lo, criando condições, planejando e propiciando um ambiente para o aprendizado, desenvolvendo no docente a capacidade de indagar acerca da própria prática, refletindo sobre os dados e encontrando por si soluções para o seu próprio fazer pedagógico.

Nessa perspectiva de formação é preciso pensar sobre o método, pois ele tem o mesmo grau de importância que o conteúdo

escolhido, ou seja, a forma de participação, o nível de planejamento, a divisão de atribuições para o momento formativo, enfim, o conjunto de atividades que comporá os momentos formativos é o que determina se a formação é de fato permanente. Nesse sentido, André (2016, p. 22) aponta que:

[..] é importante ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional, se envolva no aprendizado e, que nesse movimento, passe da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como ensina Freire (2006). Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, indagar-se, a colocar-se diante da realidade.

Para além dos conteúdos, as atividades propostas levam ou não a reflexões aprofundadas, ao fazer autônomo, a ações de corresponsabilidade alcançando o pertencimento. Sobre o método formativo, Imbernón (2016, p.166) ressalta que “na mudança das pré-concepções sobre o ensino do professorado está em questionamento o que se faz. Em seguida, é preciso compartilhar essas pré-concepções para analisar se devem ser justificadas, modificadas ou destruídas”.

O objetivo principal da formação permanente é, por meio de métodos construtivos e críticos, desenvolver no professor a autoformação e, por meio do coletivo, alcançar sua própria autonomia e, para isso, Imbernón (2016) sugere que a formação parta das próprias situações-problema enfrentadas pelo professor, que inicia no grupo solucionando os problemas da prática pedagógica de forma colaborativa, pela articulação dos conceitos teóricos que coloquem os professores para interagirem em situações de aprendizagem. O intuito principal da formação não é ensinar, mas aprender as vivências nas trocas discutidas nos momentos de formação.

A metodologia formativa e condução do formador são cruciais na efetivação deste formato, pois o professor não muda quando lhe

é dito, mas quando realmente faz sentido despertando o desejo pela modificação. Ao ver significado na mudança, transpõe de fato a teoria para a prática e permite que a prática ressignificada produza teorias significativas. Por isso, o formador deve criar um ambiente colaborativo, de pesquisa e reflexão, indagando com boas proposições, fazendo relações dos contextos formativos com outros aspectos de vivências dos professores, deixando de ser transmissor para assumir um papel de mediador, em que estabelece parceria com os educadores. Isso não ocorre de uma forma passiva, mas assumindo a postura de quem acolhe as dificuldades, reconhece as necessidades e conduz o seu grupo a avançar na construção de novos saberes. Para Giovanni (2003), a principal causa do fracasso de colocar em prática algumas ações de formação em algumas Unidades Educacionais é a não alteração dos princípios, da organização, práticas da gestão escolar, da imposição de regras que são inalteradas. De acordo com a autora (2003, p.12):

Professores não participam, nem se apropriam das mudanças em foco, nessas ações. Em alguns casos, rejeitam abertamente as mudanças, em outros adaptam-se a elas ou se omitem, mas todos parecem resistir, parecem defende-se das novas propostas e ideias, para: *“continuar a fazer o que sempre fizeram, da forma como sempre fizeram...”*

O encontro com o sentido e resoluções dos problemas é que leva o professor e a escola a um percurso de inovação e mudança. Assim, vemos traços de uma comunidade de aprendizagem na qual, a partir de suas vivências na formação, o professor desenvolverá habilidades para transpor essas vivências para as salas de aula, por meio de seu fazer profissional, propiciando aos alunos momentos significativos de aprendizagem, assim como a formação também lhe proporcionou momentos de ressignificação da prática.

Transcender para um percurso de formação permanente não consiste unicamente em aproximar a formação do contexto prático, mas construir novos processos de teorias e práticas para os momentos formativos, promovendo troca de experiência entre

iguais em um cenário de reflexão e sobre o próprio fazer, construindo estratégia e metodologias para se configurar a formação permanente. Sair da alienação da mera reprodução ou transmissão para caminhar à construção permanente só é possível por meio da intensa reflexão que o diálogo com o outro e consigo mesmo promove; por ele reconhecemos nossas lacunas, indagamo-nos e inquietamo-nos a resolver determinada demanda e esse sentimento de busca é o que nos leva a avançar e estabelecer construções permanentes. Para isto, Freire (1997) refere-se à urgência da escola se transformar em um espaço que acolhe e multiplica ações democráticas, tendo a liberdade de fala e a escuta como um ato de respeito às decisões coletivas. Para o autor, um ambiente democrático e colaborativo se faz com reflexão e prática.

Em suma, para promover a formação permanente é preciso criar estratégias para que o professor construa o próprio percurso formativo na articulação da teoria, com seus próprios fazeres e a construção colaborativa do coletivo da escola.

## **1.2 A formação permanente de professores no Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol**

A partir da análise da introdução do Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol, vimos um breve relato do percurso de desconstrução das velhas práticas que a U.E percorreu até o processo de ressignificação que se refere ao momento atual e que o disparador dessas mudanças se deu a partir da alteração da direção da escola em 2017. De acordo com o documento, tal ação tornou o PPP para além de um papel revelando as vozes dos diversos autores da escola:

Foi inevitável com toda esta mudança de perspectiva não ressignificar para além de o mero fazer, mas as concepções, propostas e a visão de profissionalização dos educadores do CEI. A busca pela coerência e pelo sentido de ser um Centro de Educação Infantil nos levou a rever nossas documentações que já não mais nos

representavam e diante da percepção e necessidade de evidenciar e assumir nossa identidade como CEI *Girassol*, partimos para a reescrita coletiva deste documento, PPP, o tornando vivo e ecoando por meio de sua escrita às diversas vozes que compõe o coletivo de nossa escola. (PPP, 2021, p.2)

Cada descritor do documento - relação com a comunidade; concepção de bebê, criança e infância; objetivos do CEI; proposta curricular; organização do tempo e espaço; interações; projetos; avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento infantil e documentação pedagógica - evidenciam o texto introdutório, demonstrando que no CEI há uma postura de escuta e tomada de decisões coletivas, ação que, notavelmente, estão para além de um mero papel. Mas o percurso de construção para mudança e estabelecimento de tal atitude não é evidenciado no documento. Ao acompanhar a rotina da escola e os encontros formativos percebe-se que a formação é o eixo sedimentar para essas ações, embora não seja evidenciada no PPP do CEI Girassol.

Considerando o momento da pandemia da Covid-19, observamos que no PPP do ano de 2021 do CEI Girassol foi incluído o subtítulo *Formação continuada em tempos de pandemia*. Nesse período atípico, as escolas precisaram se reinventar, trilhando caminhos que ainda não tinham vivido e a equipe foi documentando as ações realizadas e incluindo no PPP de forma detalhada, sendo possível compreender as escolhas, investimentos e a transformação dessa formação no espaço escolar, como subsídio a um novo momento, além de historicizar as vivências que levaram a novas construções pedagógicas.

No documento há um texto escrito pela coordenadora pedagógica relatando como foi o início de formação em tempos de distanciamento social. A formação foi protagonizada inicialmente pela equipe gestora criando grupos de estudo de livros e reuniões coletivas para reflexão e encaminhamentos, tendo seu andamento definido pelo próprio grupo, partindo das pesquisas e falas reveladas nos encontros com direcionamentos para o fazer coletivo

da escola, imprimindo sentido ao estudado e materializando as reflexões coletivas. Tal registro mostra os diferentes papéis, atribuições e estratégias para a conquista da construção coletiva, mas não revela o percurso da escola para se chegar a esse modelo de formação, as estratégias anteriores para que o grupo entrasse no movimento de mudança, transformação e construção coletiva do espaço escolar, que se inicia anteriormente ao período pandêmico.

O PPP traz um questionário com duas perguntas acerca da formação em tempo de pandemia o qual revela, pela voz dos educadores, o sentido e a ressignificação de práticas pedagógicas vividas internamente reverberando no coletivo. As duas perguntas da pesquisa foram: 1) Relate sobre o que você tem vivenciado na formação em teletrabalho (leituras, documentário e encontros coletivos) e o que você acha que esses meses de estudo e pesquisa acrescentaram em sua vida profissional e seu fazer pedagógico?; 2) Sobre o processo de postagem: analisar o percurso do grupo antes da pandemia, observar os efeitos/conquistas e o que foi significativo, selecionar uma prática, pesquisar, se reunir em pequenos grupos, reunir para intervenções da gestão e então gravar. Excetuando-se a dificuldade da “câmera”, o que esse processo evidenciou sobre sua prática, sua potência como professor e a parceria com a gestão numa construção coletiva e de pertencimento? A intensidade das reflexões que este período formativo gerou está ilustrada no recorte da resposta de uma das professoras:

Os encontros coletivos serviram como reflexão e aprendizado, para rever muitas coisas que, às vezes, pensava ser o certo, acho que voltaremos mais voltados para o lado humano, tem uma música que escutei que diz que “precisamos ser melhores”. Em meu fazer pedagógico vou tomar cuidado com coisas que muitas vezes são tão significativas para as crianças, valorizar mais os acontecimentos do dia a dia, ouvir e observar mais as crianças, valorizar ainda mais o brincar, outro ponto que preciso melhorar é com relação à valorização da cultura africana, indígena, gosto tanto e conto diversas histórias, mas preciso ampliar o repertório, buscar história

que as crianças possam olhar e se reconhecer é muito importante à representatividade. (Professora C.)

Reconhecer o Projeto Político-Pedagógico como um documento vivo é compreender que ele não se refere apenas a um tempo/período, mas a um processo de historicização que justifica ações e escolhas que, em todo momento, podem gerar reflexões e novas construções pela comunidade escolar, além de ser um norteador àqueles que chegam à Unidade Escolar desconhecendo seu contexto e trajetória. Nesse documento, a escola evidencia sua identidade, concepções e teorias, portanto a falta de um trecho do percurso, de como se deu o início das formações, quais foram as conquistas mediante o tempo e a concepção que se tem destes momentos pode minimizar ou fragilizar a coerência da documentação em relação ao dito e ao feito.

Nessa perspectiva, passado o momento pandêmico, o CEI Girassol passou a olhar para o PPP de forma a garantir que ele seja um documento que revele a identidade da escola evidenciando os processos vividos, os redimensionamentos do percurso, as pesquisas, análises e resultados que reverberaram na transformação da escola. Ao analisar o PPP, percebe-se quantas entrelinhas ficaram na escrita as quais revelam a mudança da proposta pedagógica. Os relatos das professoras em meio à escrita dos diversos descritores no documento são ricos em ressignificação, mudança de olhar, inovação, transformação do espaço educativo e da constituição de uma comunidade aprendente, porém nos deixam algumas indagações: Como chegamos até aqui? Quais leituras e pesquisas fizemos? O que não deu certo ou precisou ser modificado no caminho? Como eram os espaços e a organização antes?

O que nos fez reconhecer a formação permanente e a construção de uma comunidade que aprende junto e constantemente, compreendendo o PPP como um documento vivo que deve ser revistado constantemente e não so uma vez ao ano (como era anteriormente), a fim de evidenciar os processos, sobretudo, o que tem fortalecido as ações de avanço no CEI

Girassol foram as reflexões e construções oportunizadas pelas comunidades de aprendizagem na formação permanente.

### **1.3 O cotidiano da formação permanente no CEI Girassol**

A formação permanente no CEI Girassol partiu de um processo de desconstrução, ressignificação e democratização dos fazeres pedagógicos que se iniciou pela percepção de que, para qualificar as ações da escola, era preciso estabelecer parceria, cumplicidade e um vínculo de respeito entre os gestores como equipe, compreendendo que todas as ações da escola são de cunho pedagógico e que, nesse sentido, a atuação em equipe seria mais eficaz do que um fazer compartimentado. Embora cada um tenha uma atribuição na equipe gestora do CEI, todas as ações são embasadas pelos mesmos princípios e metas. Segundo Paro (2015 p. 25), esse reconhecimento é fundamental, pois: ‘É, portanto, o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que se deve servir.’”

Essa compreensão e afinidade no olhar gestor para os fazeres da escola reverberou na ressignificação em todos os outros seguimentos, propiciando que toda comunidade escolar contribuísse ativamente com a construção de uma proposta pedagógica centrada nos bebês e crianças, evidenciando o protagonismo infantil, um espaço educativo democrático e construído a muitas mãos que só foi possível pela compreensão e oferta de um processo formativo contínuo evidenciando todos os envolvidos como agentes da transformação, inovação e construção do coletivo da escola. O percurso de formação permanente no CEI Girassol ocorre desde o ano de 2017, a fim de que boa parte da equipe permaneça na Unidade Escolar por mais de dois anos, o que contribui para a continuidade da proposta pedagógica avançando em práticas significativas que potencializem educadores, bebês e crianças.

Esse percurso recuperou a identidade educadora, estabelecendo o sentimento de pertencimento por parte de todos os educadores como base para efetivação de uma formação permanente, para tanto, a equipe gestora se empenhou em formações que dessem luz às reflexões sobre os padrões éticos das relações, nas atribuições de cada profissional, na colaboração e corresponsabilidade nos processos educativos e formativos. Com muito afinco, por meio de pesquisas e mapeamento da comunidade foi elaborado um diagnóstico local, o que possibilitou maior conhecimento dos bebês e crianças atendidos, além do espaço do CEI passar a ser ocupado pelas famílias em diversos momentos da rotina escolar, rompendo com o olhar da escola como um local inacessível e enxergando o território escolar como um espaço de convivência, vivências significativas e de construções democráticas. A intenção era que a formação ultrapassasse os muros da escola se efetivando como um processo contínuo e permanente a toda comunidade escolar.

Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 13) ressalta que “democracia como um sistema de vida que só pode ser considerado efetivo quando é construído pelo grupo social, de acordo com interesse e convicções comuns”, por essa razão se fez necessário reconstruir o que culturalmente já estava instituído, o que se revelou um grande desafio, pois exigiu o aprofundamento do olhar e das mediações nos momentos formativos para a constante reflexão sobre o porquê, para quê e para quem. Acolhendo os profissionais e famílias, revelando o potencial e a subjetividade de cada um, foi possível perceber que muitas das propostas não estavam centradas nos bebês, crianças e suas necessidades. Havia um receio de se arriscar e perder o “controle” do grupo e também de ver a família como participante dos processos educativos. Quanto a isso Furlani (1997, p. 25) aponta que:

A participação como estratégia possibilita tomadas de posição relevantes e significativas para os indivíduos e grupos de determinada

organização ou sociedade, quando esta participação tem em vista desenvolver uma forma qualitativa de vida humana coletiva.

Para a autora, muitas vezes, a autoridade gestora é exercida como uma relação de poder sobrepondo a existência de um respeito mútuo à diferença. Perceber o quanto a partilha e a democratização da escola poderiam qualificar a proposta pedagógica, conduziu a estudos e reflexões que enriqueceram os momentos formativos, possibilitado idealizar e traçar metas em conjunto, fundamentais para a mudança do olhar pautada na hierarquização dos fazeres e decisões, para a ação protagonista de todos os envolvidos na equipe, propiciando o sentimento de pertencimento do espaço escolar.

O documento Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, homologado em 2009 pelas professoras Doutoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, foi disparador das reflexões que levaram o CEI Girassol a ressignificar as relações e fazeres dentro da escola, estabelecendo parâmetros para avaliação e reescrita do Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Atualmente, o documento evidencia a identidade da Unidade como grupo, revelando as concepções, percurso, metas e objetivos, cumprindo a função de nortear todas as ações da escola como um documento vivo, alinhando teoria e prática, o dito e o feito. Assim como exemplifica o Currículo da Cidade – Educação Infantil, 2019:

A característica das práticas educativas no sentido da integralidade é manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Neste sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento. Na Educação infantil, DCNEI (BRASIL,2010<sup>a</sup>), temos as práticas pedagógicas permeadas pelo cuidar e o educar, numa perspectiva de uma educação ética, estética e política (São Paulo, 2019, p 35.).

Reconhecer a função política da escola tem favorecido a formação permanente do CEI Girassol com estudos, pesquisa docente e reflexões que geram coletivamente transformações acerca das ações, dos tempos, espaços, materiais e das possibilidades de aprendizagens que a escola estava oportunizando nos diversos momentos e ambientes, a fim de que o espaço e contexto escolar façam maior sentido aos bebês e crianças, sendo provocativos e desafiadores potencializando suas competências, o protagonismo e a autonomia. Assim, a proposta pedagógica sob a perspectiva dos bebês e crianças como centro do Projeto Político-Pedagógico e da democratização do CEI tem sido exemplarmente qualificada.

Nessa trajetória, é possível observar que o percurso formativo caminha para além da ressignificação do espaço, humanizando por meio das relações cada educador que passa por lá, evidenciando que a formação permanente é, de fato, aquela que revela a potencialidade do educador como sujeito do seu próprio fazer, com respeito à sua subjetividade e propiciando que os aprendizados individuais componham a construção coletiva que faz da escola uma comunidade. A fala descrita no PPP do CEI por uma professora que vivenciou esse processo de transformação desde o início referenda a importância da formação permanente:

Para os bebês e crianças hoje o trabalho dos profissionais que aqui atuam está sendo muito valoroso, porque não somos apenas transmissores de conhecimento, temos a afetividade, temos o olhar humano e sentimos a necessidade da criança. O espaço está sendo transformado para atender a criança e não nossa necessidade como adultos. É natural em nosso pensamento já termos um objetivo final, mas temos visto que nem sempre é assim, porque a criança vai aprender interagindo com os espaços e é isto que estamos fazendo, qualificando os espaços e experiências para que estas vivências sejam de fato sucedidas. (Professora RQ)

No anseio de oferecer um ensino público cada vez mais significativo, os momentos formativos ocorrem no CEI Girassol,

conduzido pelo trio gestor da Unidade (Coordenadora Pedagógica, Diretora e Assistente de Direção) e, embora tenha um período destinado à formação, três vezes na semana por uma hora, há o entendimento da equipe gestora de que para ser permanente as mediações e reflexões devem ser constantes, seja em atendimento individual, *in loco* no momento de uma vivência com os bebês e crianças, por meio dos registros e devolutivas da documentação pedagógica ou nos horários coletivos de estudo, refletindo sempre sobre como qualificar as interações e mediações do professor, de forma a propiciar o protagonismo infantil, partindo do pressuposto de que a criança é capaz de transformar sua história individual e social, um sujeito potente, que impulsiona seu desenvolvimento, buscando a sensibilidade da escuta e do olhar nos fazeres docentes, que propicie respeito, segurança emocional e afetiva nos processos de desenvolvimento trilhados pelos bebês e crianças no espaço escolar, conforme orientação normativa nº1,

Enfim, um grande desafio para a Rede Municipal configura-se em fazer das Unidades de Educação Infantil aquele oásis citado inicialmente: um local para ser criança; para se viver a infância; onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças e bebês. (São Paulo, 2013, p. 12).

O contexto formativo do CEI é projetado no início do ano articulando as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), da supervisão escolar com a realidade da escola na escolha de bibliografia, objetivos e estratégias formativas. Nesse eixo, as publicações de SME, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil (2020), Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil (2020) e a formação da cidade com enfoque no trabalho com grupos multietários propiciada aos coordenadores pedagógicos da

Rede Municipal de São Paulo legitimam o processo de formação permanente vivido pelo CEI, ampliando o olhar, os desafios e motivando a avançar em práticas significativas.

Tais documentos são constantemente objeto de estudo e pesquisas por serem ricos em experiências, fundamentações e possibilidades para a realidade da escola pública que viabilizam flexibilidade de repensar a prática quando se faz necessário, sem desconsiderar as diferentes realidades e circunstâncias sociais em que a escola está inserida, mas, sobretudo, não abrindo mão de garantir os direitos dos bebês e crianças, na perspectiva de que não estamos e nem estaremos prontos, mas que sempre haverá oportunidades de qualificar os fazeres.

Os estudos trazem constantes inquietações à equipe que busca incessantemente fortalecer a proposta pedagógica do CEI. Superar alguns desafios tem sido meta para os momentos formativos como: qualificar os territórios de aprendizagens para além das modificações espaciais, visando às interações, como um todo - tempos, espaços, materiais e relações; abrir mão movimentos culturais enraizados na escola (festa junina e feira cultural), que já não atribuem sentido diante da nova proposta; fortalecer os registros e a documentação pedagógica evidenciando os princípios da proposta pedagógica.

A equipe gestora tem, incessantemente, provocado a ampliação do repertório dos educadores, a ação investigativa, o olhar sensível às propostas pedagógicas significativas e o envolvimento da família na efetivação destas mudanças e no registro do percurso que vivemos, historicizando por meio do Projeto Político-Pedagógico, assim como citam Borges e Alcântara (2019, p. 173): “Com ações intencionais, a gestão pode criar as condições para que toda a comunidade escolar, professores, funcionários e famílias, discuta qual escola deseja para as crianças e construa um PPP que expresse valores, concepções e metas perseguidas por todos”.

A expectativa do CEI Girassol é, por meio da formação permanente, continuar construindo uma escola pública de

qualidade, prosseguindo na concretização de um espaço que respeita os direitos dos bebês, crianças, famílias e educadores em sua integralidade, valorizando sua potência e, de fato, preparando-os para exercer a cidadania de forma crítica, reflexiva e transformadora.

#### **1.4 Comunidade**

O conceito de comunidade parte da junção de indivíduos com o objetivo de compartilhar normas, cultura e contexto social, tendo como pressuposto central a troca de saberes, experiências e práticas. De acordo com Mocellim (2011, p.116).

Comunidade é sempre o lugar onde podemos encontrar os semelhantes e com eles compartilhar valores e visões de mundo. Também significa segurança, e é nela que encontramos proteção contra os perigos externos, bem como apoio para os problemas pelos quais passamos.

Para esse autor, o apoio vem da relação que se constitui em comunidade, com um grau de intimidade, vínculo e comprometimento moral que tem continuidade ao longo do tempo. Atualmente é possível observar a vida comunitária, baseada no compartilhamento de valores e de princípios do grupo revelando coesão nas ações de todos os indivíduos em sociedade: aldeias, cidades do campo e pequenas cidades. Já nas metrópoles impera uma relação societária, uma cultura moderna e heterogênea em que os princípios são relativos às ações individuais de cada membro do grupo.

Essa dicotomia entre uma sociedade comunitária ou societária, historicamente se revelou com o desenvolvimento global e a modernização. Os indivíduos passaram a optar por conviver ou não de acordo com um grupo de pertencimento, o que no passado era uma condição determinada com o nascimento. Na sociedade primitiva a vida se constituía em comunidades, as pessoas viviam

de acordo com grupo social que nasciam compartilhando as regras e tradição específicas daquele lugar.

Mocellim (2011) destaca que, no modelo societário, viver o individualismo, para alguns, simbolizava liberdade. Ainda notamos essa dicotomia na sociedade atual, porém hoje se considera o contraponto de que o individualismo por vezes limita a ação social, sendo negativo na perspectiva de que a relação com o outro e com o meio seja um fator fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, a redescoberta da vida em comunidade se mostra importante. A autora destaca que:

A comunidade foi redescoberta, ganhando nova importância, quando este modelo de indivíduo racional foi visto como limitado para a compreensão das ações motivadas por laços morais tradicionais. Contudo, sua redescoberta se deveu também à radicalização do modo de vida moderno e a seus processos de urbanização e individualização [...]. (Mocellim, 2011, p. 107)

A vida em comunidade agrega os indivíduos em uma integração afetiva que, por meio do compartilhamento de valores, demonstra coesão quanto aos objetivos, práticas cotidianas, formas de agir e pensar. Nessa composição, os integrantes precisam uns dos outros para se mover, a relação em comunidade se constitui por meio da união.

Mocellim (2011) evidencia a ideia de Durkheim de que a vida comunitária está para além de uma organização social, tratando-se de uma metodologia que visa dar conta de fatos relacionados à moralidade, que é sempre coletiva e expressa na vida em grupo. Nesse contexto, viver em comunidade vai além da junção de pessoas: está ligado a um objetivo comum de todos os participantes.

Para Heller (2000, p. 66) uma comunidade se forma pelo sentimento de pertencimento dos indivíduos que dela fazem parte: “[...] Na medida em que esses fatores deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade “constrói” o grupo a que pertencço, “meus” grupos convertem-se paulatinamente em

comunidades.” Compartilhando da ideia de que nas comunidades os objetivos são comuns e os valores partilhados e construídos por todos.

A autora traz a ideia de que estar em uma sociedade comunitária nem sempre vem de uma opção, como o nascimento ou uma necessidade específica, mas ressalta que a vida em comunidade leva o indivíduo à autonomia de escolher permanecer ou não, sendo assim, Heller (2000, p.71) define comunidade:

A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

A sociedade tem cada vez mais repensado a vida em comunidade. Por um longo período histórico, a busca pela individualidade humana, a sensação de liberdade, levou muitos a desacreditarem desse formato e buscarem outras formas de viver socialmente, perspectiva que tem sido repensada uma vez que, ao conviver socialmente, o homem não abandona sua singularidade. Heller (2000, p. 80) reforça esta ideia ao explicitar que:

O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, “socializa” sua particularidade.

Por essa percepção, ao desenvolver sua autonomia em um grupo comunitário, tendo o indivíduo a liberdade de construir seu próprio EU, socializando e pela escolha de estar naquele lugar, não mais por uma necessidade específica, podemos dizer que o indivíduo, movido pelo sentimento de pertencimento ao lugar em que está, efetiva o sentido da vida comunitária, escolhendo trocar

saberes, experiências e práticas, por meio da união de pessoas dispostas a compartilhar dos mesmos objetivos e normas.

## **1.5 Comunidade de aprendizagem**

O trabalho colaborativo se configura por um grupo de pessoas que, embora tenham papéis específicos, buscam um mesmo objetivo compartilhando experiências e conhecimentos. Assim surge a comunidade no espaço educativo, em sua maioria oriunda de um conhecimento específico ou uma problemática, com a finalidade de intercambiar e aprender mutuamente sobre uma determinada temática.

Quando se trata de uma demanda específica, podemos denominar como comunidade prática, processo que se dá pela partilha e participação ativa em que o próprio grupo estabelece os objetivos e tece o planejamento considerando o contexto vivido. Embora seja um avanço para a formação no contexto educativo, por considerar as diferenças, ter como base a cooperação, reflexão e o aprendizado, para muitos formadores ainda se trata de uma estratégia momentânea para um determinado aprendizado específico.

Imbernón (2016) aponta a importância de compreender o envolvimento da comunidade para além de momentos determinados, mas como uma contribuição constante a proposta pedagógica da escola, estabelecendo por meio de diversos aprendizados a transformação e qualificação da educação. Sobre isso, o autor nos aponta que, ao identificar as forças, os pontos fortes da comunidade prática educativa, devemos nos debruçar sobre elas e não sobre as fraquezas, pois um projeto educacional pautado nas potencialidades do grupo fará com que a solidariedade e a cooperação prevaleçam, assim as singularidades de cada indivíduo fortalecem o conjunto e o que de melhor a escola possui coletivamente.

Para chegar a esse tipo de organização como estratégia formativa é preciso romper com a relação de poder e

hierarquização existente nas escolas, pois se propõe a tomadas de decisões coletivas e participativas tendo o diálogo como eixo principal em prol da oferta de uma educação de qualidade. Freire (1996) ressalta que o diálogo nos permite olhar o mundo com a certeza do inacabamento e da necessidade de constante transformação, pois ele é um processo problematizador. A construção coletiva da escola por meio de comunidades, ou redes, como alguns autores preferem chamar, se faz pela indagação da realidade cotidiana, é o encontrar soluções em conjunto que torna o educador parte desta construção. Zitkoski (2010, p.117) descreve o diálogo como: “[...] um compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”.

De acordo com Marigo (2010), a proposta do trabalho com comunidade de aprendizagem baseia-se na *concepção de interculturalidade* que emerge do conceito de relação dialógica de Freire (1996). Nessa perspectiva, quanto maior o número de relações que se estabelece, maior o potencial de aprendizado, por essa razão cria-se um ambiente de colaboração direta com todos os envolvidos na comunidade escolar em prol da qualidade da educação. Esse conceito foi criado na Espanha visando favorecer a igualdade educativa e social sendo disseminada por outros países na tentativa de superar o fracasso escolar.

No Brasil, desde 2003 algumas escolas têm se transformado em comunidades de aprendizagem e algumas cidades como São Carlos/SP têm investido em formações para professores nessa temática. O trabalho com a comunidade de aprendizagem visa à democratização e à participação de toda comunidade escolar por meio do diálogo, sendo instrumento de constante avaliação, pois seu movimento reflexivo implica em novas formas de pensar e fazer a escola, gerando transformações.

Imbernón (2010) ressalta que no atual contexto sem a ajuda da comunidade será difícil alcançar as cidadanias necessárias para vivermos melhor: *democráticas, sociais, interculturais e ambientais*. Para o autor, envolver a comunidade é converter a escola em um ambiente de transformação. Ao formar uma comunidade de

aprendizagem para melhorar a educação, o autor: “[...] propõe uma escola em que se interage com o contexto, em que se prima o diálogo, pela participação, pela cooperação e pela solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação das crianças”. (Imbernón, 2010, p. 88).

Avançar para uma comunidade de aprendizagem é considerar esse movimento colaborativo em toda organização do espaço escolar, envolvendo todos os participantes do contexto educativo, considerando as amplas oportunidades de aprendizagens cotidianas de forma a integrar diversos conhecimentos e a construir novos por um longo prazo, por meio de reflexões e resoluções dos problemas da prática pedagógica. Esse trabalho também se embasa no conceito de aprendizagem dialógica, elaborado por Flecha (1997), que diz respeito à maneira pelas quais se articulam as aprendizagens e interações, ou seja, por meio do diálogo podemos construir melhores possibilidades. De acordo com Melo (2020, p. 81):

Uma Comunidade de Aprendizagem se pauta na concepção de participação mediada pela *aprendizagem dialógica*, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos.

Entende-se que o movimento de compartilhar ideias e saberes nos leva à reflexão profunda de nosso próprio fazer. O diálogo consigo mesmo e com o outro leva à transformação do pensamento, conquistando novos aprendizados, saindo do eu individual para encontrar com as ideias e objetivos em comum do eu coletivo. É compreender a escola como um espaço de transformações e, nesse caminho, perceber que não se trata apenas de sua própria formação, mas se ver como parte corresponsável do desenvolvimento do outro.

Uma comunidade de aprendizagens considera a subjetividade, individualidades e saberes do outro que, em sua maioria, não é uniforme. Precisa-se descobrir, compreender os próprios princípios e concepções para então estabelecer uma comunicação construtiva

com o outro. O reconhecimento da individualidade dos participantes e da diversidade de experiências é o que traz sentido no momento de partilha e colaboração que há em uma comunidade de aprendizagem. Trata-se de lidar com o que eu não sei e que o outro pode me acrescentar e no que eu posso acrescentar ao outro; é o reconhecimento do inacabamento do ser humano.

Dessa forma, sendo uma comunidade desenvolvente, em que todos aprendem e por isso se desenvolvem, processo que contribui para a descoberta da identidade docente revelada em seu fazer, materializando as reflexões tecidas pelo diálogo de sua singularidade com o que foi construído na coletividade em seu fazer cotidiano, ação que propicia a escola inovação, transformação e a qualificação da educação. Imbernón (2009, p.87) define esse tipo de organização como: “Comunidades organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimento a ponto de transformar-se em novo conhecimento”. Ciclo que se torna uma ação constante no movimento da comunidade de aprendizagens, a todo o momento os participantes têm um papel ativo construindo e reelaborando normas e objetivos que regem a relação social e educativa.

Esse movimento parte da compreensão de que o processo é mais importante do que o produto final, pois nele o educador se constitui, descobre sua identidade, adquire o sentimento de pertencimento, desenvolvendo a corresponsabilização pelo espaço escolar por meio da partilha e das reflexões coletivas, ação fundamental dentro do conceito de comunidade de aprendizagens. Assim como no conceito relacional do indivíduo com a comunidade e a sociedade, na comunidade de aprendizagens inicialmente, muitos se achegam pela necessidade, estão em determinada Unidade Educacional por diversos motivos: salários, proximidade de sua residência, oportunidade, dentre outros aspectos que levam o indivíduo a se inserir e seguir as normas e objetivos partilhados por determinada instituição, mas é quando o professor se descobre como parte da escola, quando percebe sua

identidade revelada para além de seu próprio fazer e o valor da coletividade, que encontra a sensação de pertencimento que o leva à escolha de permanecer, contribuir e efetivar na escola uma comunidade de aprendizagens. Góes (2010), fazendo referência aos escritos de Freire, aponta que trabalhar junto ajuda a construir a autonomia com responsabilidade sobre a prática pedagógica, superando limites e valorizando a própria atuação, trata-se de descobrir a educação como *prática da liberdade*.

Estabelecer um percurso formativo sob a estratégia de comunidade de aprendizagens é, sobretudo, considerar que o professor adquire saberes no decorrer de sua prática que devem ser instrumentos formativos na construção de novos aprendizados. Sobre os saberes docentes, Tardif (2014, p. 36) aponta: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelos amálgamas, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para o autor, os saberes experienciais são constitutivos da prática docente que se articula a outros saberes reverberando no coletivo da escola. Imbernón (2011) também escreve sobre a articulação dos saberes para que a formação propicie a descoberta, a organização, a fundamentação, a revisão e a construção de suas próprias teorias, por isso o autor afirma que a base da formação como momento de reflexão da própria prática, permite aos docentes identificarem as teorias que trazem consigo, examinando as que são implícitas ao seu fazer e as que permeiam suas atitudes e esquemas de funcionamento. Também possibilita por meio desse processo formativo que realizem uma autoavaliação identificando, a partir deste momento, novas formas de orientação de seu trabalho. Para Kronbauer (2010), é refletindo que os seres humanos reconhecem suas limitações e projetam ações transformadoras da própria realidade. Imbernón (2010, p. 91) corrobora com ideia ao salientar que:

Os professores recebem uma influência da comunidade que rodeia a escola. Será necessário estabelecer um novo modo de relação e compartilhar processos educativos e de formação; realizar uma reflexão em conjunto sobre o que é necessário mudar nas instituições e o que fazer para diminuir e acabar com a exclusão social.

Desta forma, a comunidade de aprendizagens não é uma estrutura e sim um conjunto de práticas em que o diálogo é um conceito chave para o ingresso a consolidação da proposta como meio de democratizar e qualificar a escola. Melo (2020), ressalta que este processo de transformação envolve na fase de ingresso a: *sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento*; na fase de consolidação: *investigação, formação e avaliação*. Tendo em todas as etapas o envolvimento de todos na criação de um clima de colaboração incondicional, em que não só os conhecimentos específicos de uma determinada prática pedagógica, mas os problemas importantes da escola são solucionados por meios da ação reflexiva coletiva que encontra estratégias e soluções por meio da colaboração, ressignificando o fazer individual e construindo uma proposta pedagógica coletiva, afim de que a escola como um todo seja uma comunidade.



## CAPÍTULO 2

### MARCO HISTÓRICO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E O CONTEXTO FORMATIVO DO CEI GIRASSOL

Esse capítulo apresenta o marco histórico do contexto formativo dos CEIs da Rede Municipal de São Paulo, portanto, descrevemos a trajetória de transição de creche da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal da Educação que originou um olhar pedagógico para bebês e crianças da rede pública de São Paulo, evidenciando a necessidade formativa para a rede. Também apresentamos o embasamento que nos leva ao percurso e as estratégias formativas encontradas no CEI Girassol a partir das diretrizes da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP.)

#### 2.1 A proposta formativa da Rede Municipal de São Paulo

Conhecer o marco histórico dos Centros de Educação Infantil de São Paulo auxilia a compreender o desafio que tem sido consolidar uma proposta formativa nos CEIs da Rede Municipal de São Paulo<sup>2</sup>. De acordo com Godoi (2015), com a ascensão das mulheres ao mercado de trabalho complementando a renda financeira da família, surgiu a necessidade de um lugar para o cuidado das crianças durante o expediente,

---

<sup>2</sup> A educação infantil tem uma história pregressa em relação aos CEIs que se inicia na década de 30 com a criação dos primeiros parques infantis em 1935. Logo após, em 1947 cria-se a Secretaria de Educação e Cultura, que deu origem em 1951 aos recantos infantis em praças públicas e em 1956 a criação do Grupo Municipal de Primeiro Grau, ampliando o acesso de crianças da classe trabalhadora originando em 1969 as creches diretas do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2015).

Inicialmente, uma família se propunha a ajudar a outra e logo se criaram coletivos e organizações para auxiliar as mulheres no cuidado com seus filhos. Assim, na década de 1970, o atendimento acontecia de forma fragmentada, focada no assistencialismo, acolhimento, guarda e proteção. Era ofertado por diversos órgãos e, na maioria das vezes, informalmente. Com o aumento da demanda na década de 1980, o atendimento começa a ser estruturado pela Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), órgão ligado ao Serviço de Assistência Social, passando a promover um atendimento baseado em doações e assistência a indivíduos carentes. Posteriormente, foi criada a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para cuidar exclusivamente das creches e serviços sociais.

Nesse período as creches não pararam de se expandir no Município de São Paulo, trazendo algumas indagações acerca de um cuidado para além de um espaço físico para atender bebê e crianças: um local de convívio e aprendizado. Os questionamentos levaram a um novo caminho e a modelos inovadores que sinalizavam um olhar educacional para esses espaços. Assim, intensificaram-se os debates e as discussões sobre a concepção das creches no Brasil evidenciando a importância de um olhar educativo para as crianças de 0 a 3 anos, que não atendessem apenas às necessidades funcionais das mulheres da época, mas que também colaborasse no desenvolvimento das crianças. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg foram precursoras dos estudos que ressignificaram o olhar para o cuidado das crianças pequenas. Em 1988, a Constituição Federal assegura a educação como um direito, afirmando no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir dessa publicação, o Ministério da Educação (MEC) cria algumas ações para a construção de uma política de educação infantil de abrangência nacional. É publicada a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, que reafirma o texto da Constituição, incluindo a educação infantil como parte da Secretaria da Educação por meio da concepção de que a formação da criança não se inicia no Ensino Fundamental. Em cumprimento da legislação, o Município de São Paulo, em 2001, promove a transição das creches que antes eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME).

A transição das Creches para Centros de Educação Infantil previu a qualificação dos profissionais, antes denominados Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), atuando sem formação pedagógica, com exigência apenas do diploma de primeiro grau, como pajem, tendo seu fazer voltado aos cuidados físicos dos bebês e crianças para Professor de Educação Infantil, com grau de escolaridade superior e formação acadêmica em pedagogia. No tocante à formação, esse foi um momento crucial, pois se evidenciou a necessidade formativa dos que já atuavam na antiga creche, uma vez que a importância de se ter uma proposta pedagógica nesses espaços notabilizou-se.

Ao exigir a formação acadêmica, a Prefeitura Municipal de São Paulo propiciou que milhares de servidores públicos alcançassem o exigido de forma gratuita, ofertando cursos de magistério e ensino superior em pedagogia e estabelecendo um prazo para que todos alcançassem as novas normas. Porém, as lacunas na formação inicial não deram conta de aproximar as teorias das práticas vividas nas diferentes realidades presentes no território do Município fazendo-se necessária a formação continuada nas Unidades Educacionais. Essa barreira por um período foi quase que intransponível, uma vez que, das 30 horas trabalhadas, cem por cento era de atuação desses profissionais em regência com os bebês e crianças. Portanto, mesmo com o investimento de SME na formação dos coordenadores, não se estabelecia um processo de construção permanente capaz de construir de maneira potente e coletiva a proposta pedagógica. Apenas em 2008, os CEIs passaram a ser contemplados pela portaria que garante um momento formativo dentro da carga horária de

atuação do profissional na Unidade Educacional. A portaria nº. 1.566 de dezenove de março de 2008 foi um marco da sedimentação de um olhar pedagógico aos Centros de Educação Infantil, instituindo a formação continuada na educação infantil por meio dos Projetos Especiais de Ação (PEAs), prevendo três horas semanais dedicadas para estudo, pesquisa e formação dos educadores. A Portaria em seu artigo 1º ressalta:

**Artigo 1º** - Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades:

I - na educação infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências (São Paulo, 2008)

Vista nesse novo momento, a possibilidade da democratização da construção do espaço escolar com uma proposta que fosse além de escritos ou de uma visão unilateral deu voz a todos os integrantes da equipe pedagógica em um documento vivo que materializou os fazeres da escola. Embora passados quatorze anos desse início de percurso formativo, essa ação ainda se configura um desafio aos gestores que buscam nessas três horas semanais dar conta das demandas organizacionais, de alinhar as diversas concepções e formações dos profissionais que atuam na constituição de uma proposta pedagógica sólida e coerente, além de atender as demandas de todos os documentos estabelecidos pela SME nesse percurso de anos.

Atualmente observamos um investimento constante das Divisões de Projetos Pedagógicos (DIPEDs) que compõe a Diretoria Regional de Educação de cada região (DREs) para formar

e auxiliar estes gestores na busca por estratégias que estabeleçam a formação permanente nos Centros de Educação Infantil para além do cumprimento das demandas burocráticas.

## **2.2 A percurso formativo do CEI Girassol<sup>3</sup>, universo da pesquisa**

Esta pesquisa traz como enfoque o período vivido pelo CEI a partir de 2017, porém conhecer o início e a trajetória é fundamental para compreender a ressignificação vivida pelo CEI Girassol. Dessa forma, esta seção apresenta um breve histórico da Unidade Escolar.

A Unidade é recente em comparação às demais existentes na Rede Municipal de São Paulo. Criada há 8 anos em um prédio construído para ser ocupado por uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que, à época, atenderia crianças de 04 a 05 anos, porém não conseguiu se legitimar pela falta de demanda de crianças dessa faixa etária na região, assim, após um ano de existência foi transformado em um Centro de Educação Infantil – CEI. O prédio não possuía espaço físico adequado para atender bebês e crianças de 0 a 3 anos. Com a necessidade de dar início breve ao atendimento, em 2014, a Diretoria Regional de Educação elegeu uma equipe gestora de distintas experiências e realidades para ocuparem a equipe do CEI. Ao chegar na UE em 2017, a equipe gestora constatou que, com o pouco tempo de convívio até o início do atendimento aos bebês e a inexperiência na gestão escolar de uma unidade de educação infantil, um fazer dissociado e individualista pelos membros da equipe provocava a divisão de atribuições, restringindo-as entre pedagógicas ou administrativas, fortalecendo na escola uma cultura individualista. Uns entendiam que seus fazeres seriam de ordem burocrática, outros baseavam suas práticas na pedagogia participativa, outros nas transmissivas

---

<sup>3</sup> Foi dado ao CEI o nome fictício de Girassol por se tratar de uma flor que é símbolo da vivacidade e da alegria. O movimento que essa flor faz em busca do sol, nessa analogia, simboliza a constante procura que envolve a Educação Infantil na qualificação dos fazeres e no objetivo de propiciar interações significativas e construtivas na primeira infância.

e ainda havia aqueles que compreendiam que o fazer pedagógico de um CEI se baseava apenas nos cuidados básicos de higiene e alimentação.

Esse contexto inicial reverberou em uma proposta pedagógica fragilizada e um percurso formativo instável. Mesmo tendo sido formalizado, o projeto formativo não se materializava ocupando-se dos horários destinados ao estudo para resolução de conflitos e organização administrativa da escola. Da mesma forma, os fazeres não imprimiam uma identidade coletiva e nas falas dos profissionais mais antigos estava presente a centralização das decisões em um dos membros da equipe gestora. O horário destinado ao estudo coletivo não contava com a presença da coordenadora pedagógica em todos os encontros, tendo em vista que o horário estabelecido pela equipe para a formação era às segundas e terças-feiras das 7h às 8h e das 18h às 19h e o horário de trabalho da coordenadora pedagógica iniciava às 8h30 e terminava às 16h, tornando inviável um acompanhamento integral dos dois grupos formativos.

Algumas propostas de estudos foram protagonizadas pelos próprios integrantes ou um representante da gestão que nem sempre estava a par do percurso pedagógico. Não havia a compreensão da gestão como uma equipe. A falta de coesão repercutia em falas e ações que demonstravam diferentes concepções de bebê, criança e infância em um mesmo espaço educativo, como se não existissem orientações e metas coletivas, mas um fazer individual de cada grupo/turma. Tal realidade era insatisfatória aos membros da equipe que se queixavam sobre a incoerência dos fazeres e falas, da falta de acompanhamento e auxílio.

A proposta pedagógica estava fundamentada em uma “falsa autonomia” de que cada professor poderia trabalhar da maneira que melhor conviesse de acordo com o que compreendia sobre o bebê, a criança e a infância. Desse modo, os momentos formativos não avançavam em reflexões construtivas, pois os fazeres eram compostos por objetivos diversos uns dos outros. Sobre isto, Fullan e Hargreaves (2000, p.56) dizem:

[...] A situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas. Esse isolamento, dá aos professores um certo grau de proteção, para que possam exercer sua liberdade de decidir de acordo com os interesses das crianças, que eles conhecem melhor que ninguém. Todavia, também os impede de obter um feedback significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem.

Embora parecesse uma ação libertadora, era limitante, uma vez que o diálogo reflexivo com os pares, a devolutiva do outro e a escuta são ações que qualificam as interações no ambiente escolar pela construção coletiva, democrática e construtiva capaz de transformar e inovar a proposta pedagógica, unindo todos em prol do mesmo objetivo.

Dessa forma, ao se estabelecer uma equipe gestora titular disposta a democratizar as ações da escola e efetivar a formação permanente, uma nova organização formativa foi realizada no CEI Girassol com a adequação dos horários a fim de que ambos os grupos tivessem a garantia do acompanhamento integral da coordenadora pedagógica. Atualmente os horários de formação ocorrem das 12h às 13h e das 17h às 18h.

Uma ação determinante nesse processo de ressignificação foi a compreensão do que é ser um professor pesquisador de sua própria prática e de como, ao qualificar os momentos de estudo, a prática pedagógica da escola poderia ser potencializada. O entendimento de que todos são corresponsáveis pelo processo formativo, que não é o cargo ou hierarquia que determina o saber mais, mas que todos poderiam contribuir completando um o saber do outro foi determinante para que, por meio da formação, descobrissem sua própria identidade protagonizando com autoria a proposta pedagógica da escola, agora construída coletivamente. Para Dálmas (2014, p.45) estabelecer estas relações na escola é fundamental e exige predisposição dos gestores, trata-se do “processo participativo que visa envolver todas as pessoas da

instituição escolar na busca comum e na responsabilidade pelo todo da instituição”.

Romper com o silêncio nos momentos reflexivos e o medo de ser visto como menos competente foi um desafio para o CEI. Segundo Furlan (2000, p. 59) são tendências que sustentam o individualismo e “limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a ideias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas.”

Encontrar estratégias para que o grupo participe se reconhecendo como membro de uma equipe, exercendo sua voz na colaboração e na partilha com o outro foi um desafio conquistado pouco a pouco e que tem ajudado no aproveitamento das três horas semanais estabelecidas pela PMSP para efetivação da formação permanente.

Atualmente, a condução dos momentos formativos é compartilhada por todos os professores com temáticas disparadas pela equipe gestora de acordo com as demandas e necessidades do CEI e ora são realizados seminários de compartilhamento de práticas protagonizado pelos diversos educadores da Unidade Educacional, ora grupos de estudo e rodas de leituras sobre alguma temática coletiva, além de dinâmicas e vivências que materializam no espaço escolar os estudos realizados.

A maturidade conquistada pelo grupo ampliou a compreensão sobre formação, percebendo-se que ela acontece com diversos pares - gestor/educador, educador/educador, educador/apoio, educador/criança, educador/família - por meio das vivências, partilha e do relacionamento, efetivando-se também em diversos locais e momentos para além do horário determinado como formativo e até mesmo para além dos muros da escola. Segundo Freire (1980, p.43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai

humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Por meio de estratégias formativas que se baseiam na relação entre indivíduos, entre o dito e o feito, a teoria e a prática, a busca e a pesquisa para o encontro a equipe do CEI Girassol tem estabelecido uma grande comunidade de aprendizagem, em que a interação gera construções inovadoras e transformações revelando que o processo formativo nunca estará acabado, pois a realidade jamais será estática e a construção do educador, para ser permanente, deve manter um movimento constante de humanização.

### ***2.2.1 Redimensionamento da proposta formativa do CEI Girassol em tempos de pandemia***

O ano de 2020, início da pandemia da Covid-19 no Brasil, foi marcado pela incerteza e pela habilidade de recriar relações e interações. Longe do convívio social presencial, a escola teve que, rapidamente, se adaptar utilizando as tecnologias virtuais para continuar estabelecendo relações com as crianças, famílias e educadores.

Esse acontecimento atravessou os processos educativos, modificando o cotidiano escolar e impulsionando as escolas a ressignificarem seus fazeres. Período caótico de medos, angústias, perdas e incertezas em que novas estratégias formativas precisaram rapidamente ser estabelecidas, sobretudo para dar conta do ensino remoto. O uso da internet para continuidade do fazer pedagógico foi o maior desafio para o CEI Girassol, encontrado nesse período. Primordialmente pelo entendimento de que a educação infantil se constitui de forma concreta e relacional, havia uma preocupação da equipe de que as propostas para o ensino remoto garantissem os princípios estabelecidos no PPP da Unidade, ofertando aos bebês e às crianças as diversas possibilidades e diretos à infância no contexto de casa.

Esse desafio se intensificou ao constatarmos que as famílias atendidas viviam em diferentes moradias, algumas com poucos espaços e cômodos, com um número grande de pessoas na mesma residência e, muitas vezes, sem espaço para o movimento livre como quintal ou garagem. Além disto, nem todos tinham habilidade com a tecnologia ou acesso à internet: alguns pais alegavam que a única forma de acessar as propostas remotas da escola seria pelo celular de um dos integrantes da família, que, por motivo de trabalho, só conseguiam favorecer essa interação aos finais de semana. A equipe gestora se debruçou em formações, reflexões e planejamento para que o ensino remoto não se desvirtuasse dos princípios e concepções construídas coletivamente pela escola.

Ao definir uma linha de trabalho que fosse coerente com os princípios da escola e a profissionalização docente conquistada até o momento, a equipe gestora se empenhou em aproveitar todas as oportunidades para formar o grupo de professores em tempo hábil para que as famílias não ficassem desassistidas no período de isolamento social. Continuar propiciando a formação permanente por meio da comunidade de aprendizagens foi um dos maiores desafios encontrados nesse momento, pois foi preciso romper a dificuldade de formações frente às telas para resgatar a relação dialógica estabelecida no presencial. Rodas de conversas e oficinas *online* foram protagonizadas com o objetivo principal de escuta, estudo e pesquisa que materializassem ações de promoção a uma educação de qualidade no contexto pandêmico.

A Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo estabeleceu pela Instrução Normativa SME nº. 13, de 19 de março de 2020 que os momentos formativos se dessem exclusivamente de forma remota, sendo assim, a equipe gestora organizou horários de encontros *online* primeiramente para apresentar a proposta para produção de vídeos para as famílias em que a ideia era preparar vivências em casa que fomentassem a relação das crianças com os membros da família, sem colocá-las frente às telas, mas incentivando para experiências possíveis nos diversos contextos

familiares, além de formar a equipe para manusear as redes sociais, produzir e editar vídeos.

Nesse percurso, o CEI Girassol abriu um espaço para a escuta das famílias e dos educadores na reavaliação das propostas sugeridas. As falas tecidas nesses momentos eram objeto de estudo e pesquisa desencadeando novas proposições a fim de que fosse, embora atípico, um período de experiências significativas em família. O movimento de escuta se fez primordial no momento de incerteza vivido na pandemia da COVID-19, permitindo o aprendizado e a importância de se estabelecer e manter a pedagogia da escuta nas escolas da infância.

O favorecimento de ações coletivas fortaleceu a equipe que logo dominou os processos acolhendo as famílias como aliadas nessa trajetória. Os vídeos produzidos se revelaram potentes reverberando em ponto de partida para momentos formativos em diversas Unidades Escolares.

Com essa segurança estabelecida, a equipe prosseguiu aproveitando o período sem aula para mergulhar no estudo e compreender seu papel como educadores pesquisadores. Um grupo de estudo *online* se estabeleceu em que foram lidos, conjuntamente, os livros *Os fios da Infância*, de autoria das professoras Ángeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca; *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância*, das mesmas autoras e os documentários *O começo da Vida 1 e 2*, disponíveis no *Youtube*.

As educadoras teceram reflexões que articulavam as experiências vividas pré-pandemia com o momento atípico vivido durante a pandemia, reverberando em reflexões que subsidiassem o planejamento futuro, materializando as pesquisas e estudos para o pós-pandemia. A ideia era aproveitar o tempo para além das três horas semanais de formação, considerando que a regência se fazia por meio de vídeos gravados previamente e o tempo restante da carga horária ficava para demandas remotas e para fortalecer o percurso formativo, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar, a fim de encontrar estratégias qualificadas para o que era entendido como “novo normal”. Momento

desafiador para equipe de educadores que, ao se disporem a imergir nos estudos e pesquisas, precisaram reorganizar a rotina familiar, garantindo que o cotidiano domiciliar não interferisse nos períodos de autoestudo, além de buscarem apropriação ao manuseio das redes sociais e à concentração necessária para que as horas frente às telas em reuniões formativas fossem proveitosas.

A equipe gestora do CEI Girassol se dedicou a extrair do momento tido como caótico a possibilidade de estarem juntos remotamente, por um período maior, estudando, pesquisando, debatendo, refletindo e idealizando a materialização da inovação da escola e dos próprios fazeres, ora em pequenos grupos divididos por turmas de faixa etária, ora todos. O princípio que regeu esse momento foi o olhar sensível de oportunizar que todos tivessem experiência com os estudos propostos relacionando-os à singularidade de seu fazer. Quanto a isso, Imbernón (2009, p. 76) salienta que,

A consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda carreira docente. É o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e Desenvolvimento profissional.

Esse período de compartilhamento e trabalho coletivo revelou o quanto a formação alcança cada indivíduo de uma forma única. Porém, mesmo com práticas por vezes diversas, os princípios norteadores são os mesmos, o que revela a concepção coletiva da escola. Nessa perspectiva, a estratégia de trabalhar com comunidade de aprendizagens na formação permanente corrobora para que as diversas experiências e conhecimentos se multipliquem em prol da proposta pedagógica coletiva da escola.

### 2.3 Experiências formativas e comunidades de aprendizagens: ciclos de ressignificação

Uma das frases ditas pela poetisa Cora Coralina era: “Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça”. Assim retornaram as vivências formativas presenciais no CEI Girassol, sob a perspectiva de recomeçar. Um dos princípios descritos no Projeto Político-Pedagógico, a segurança emocional, foi o foco da equipe gestora para o retorno das professoras, considerando que esse investimento formativo reverberaria também nos bebês e nas crianças. A instabilidade vivenciada na pandemia, com a perda de parentes, internações de professoras da Unidade Escolar, desencadeamento de síndrome de ansiedade e as marcas do período de isolamento que afetaram alguns professores, além das crianças que também vivenciaram esses momentos e os bebês nascidos na pandemia, que agora ingressavam na escola pela primeira vez, evidenciou a necessidade de eleger e resgatar esse princípio como um eixo formativo para esse novo início. A escuta foi a estratégia utilizada pela equipe gestora para desencadear ações formativas de fortalecimento da equipe para esse recomeço, rodas de conversas, dinâmicas e palestra com psicóloga fizeram parte do acolhimento da equipe de professores na retomada ao trabalho presencial.

Freire (1996, p. 135) ressalta que: “[...] escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro”. Ao se dispor para esta estratégia, a equipe gestora do CEI Girassol constatou que já não somos os mesmos pós-pandemia: não é exclusivamente sobre os bebês e crianças, mas sobre educadores que ressignificaram suas ideias em relação aos âmbitos que compõem a escola, em relação à família, ao cuidar e educar, ao desenvolvimento da autonomia, à valorização das diversas culturas e da própria história de vida e à importância de, desde cedo, desenvolver uma consciência crítica. Estar em isolamento por um longo período levou a equipe do CEI

a valorizar o estar junto, a partilha e a participação como ações fundamentais para a humanização.

Essa percepção despertou um olhar ainda mais sensível aos bebês e às crianças, com empenho para ouvi-los, conhecer e reconhecer as transformações do período de pandemia para trilhar novos caminhos. Como base para a ação docente, os momentos formativos foram dedicados para estudar a escuta, a observação infantil, o registro e o planejamento. Livros como *Educador educa a dor*, de Madalena Freire, o Currículo da Cidade: Educação Infantil da SME/PMSP, a Orientação Normativa para Registro na Educação Infantil da SME/PMSP e o livro *Complexidade e relações na educação infantil*, de Alfredo Hoyelos e Maria Antonia Riera desencadearam as reflexões do grupo de professores, reverberando mais uma vez na ressignificação dos territórios de aprendizagens e espaços da escola, na escrita dos relatórios descritivos infantis, nas cartas de intenções, na complementação do PPP e na compreensão da potência dos momentos formativos. As vivências da pandemia trouxeram um novo ciclo para o CEI Girassol de reafirmar suas concepções e propostas pedagógicas por meio de ações participativas e do fortalecimento da comunidade de aprendizagens já estabelecida.

Esse percurso evidencia a formação permanente como um movimento constante de ação-pesquisa-reflexão-ação que, não necessariamente nessa ordem, se repete constantemente transformando o ser educador e qualificando por meio de inovações o espaço escolar. Nesse sentido, Imbernón (2009, p.54) ressalta que

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisa-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

A valorização da escuta e os investimentos formativos no percurso remoto do CEI evidenciam a formação permanente por meio de comunidade de aprendizagens como um eixo central da proposta pedagógica da Unidade. Abordagem que nos leva a perceber nos contextos e situações vividas possibilidades para qualificar o fazer da escola.

Sendo assim, a intensidade vivida no período caótico da pandemia da Covid-19 revelou-se uma problemática de mudança para o CEI. O pós-pandemia demonstrou que todos foram afetados e que já não eram mais os mesmos professores, gestores, famílias, crianças e bebês. O olhar se tornou mais sensível, as interações desafiadoras e até a forma de receber e sentir as intervenções se modificou. Tal reflexão conduziu o CEI para um novo momento de ressignificação, de novas pesquisas e ações, a fim de trazer melhorias na garantia do desenvolvimento integral dos bebês e crianças com o viés de transformação, inovação para o contexto escolar e perspectivas formativas.

Na medida em que se busca uma formação para a inovação e transformação da escola em prol da melhoria, as situações vivenciadas serão sempre oportunidades de ressignificar e qualificar a proposta pedagógica, evidenciando em sua trajetória ciclos de ressignificação.

### *2.3.1 Um novo olhar para a documentação pedagógica*

Os registros que compõem a documentação pedagógica do CEI Girassol foram constituídos e aprimorados ao longo desses cinco anos no percurso de ressignificação da proposta pedagógica, sendo objetos de muitos momentos formativos, com análise, reflexões e reformulações. A princípio, a documentação pedagógica evidenciava os bebês e crianças de forma fragmentada, dividindo o registro por área de conhecimento e classificando entre satisfatório, bom e regular; assim, a formação permanente propiciou momentos reflexivos que resultaram na mudança de olhar e concepção. Atualmente, a equipe de educadores

compreende que o bebê e a criança são seres integrais, com histórias diferentes, permeadas de singularidades e que estão em constante interação com os diversos contextos sociais em que convivem, fazendo conexões que os levam a novas experiências e aprendizados.

Portanto, a documentação pedagógica atual do CEI Girassol é composta por registros descritivos, tendo como foco central a narrativa de desenvolvimento individual e coletivo de cada bebê e criança, revelando na escrita a compreensão das observações infantis a partir da vivência no CEI, traduzindo a visão de mundo dos bebês e crianças. Por essa ótica, foi inevitável não considerar o momento vivido de pandemia. Não havia como manter o olhar cristalizado das vivências anteriores, uma vez que todo o grupo se transformou pelo contexto histórico que viveram. Essa percepção reverberou na construção de uma documentação pedagógica pautada na sensibilidade ao momento vivido na pandemia e a construção de um novo olhar para os bebês e crianças, e expectativas por parte dos professores. O trecho abaixo é um excerto de um relatório descritivo:

Começamos o ano com acolhimento as crianças e as famílias, apesar de continuarmos vivenciando um período atípico por conta da pandemia. Pois entendemos o acolhimento como essencial para que as crianças e famílias possam sentir-se seguros considerando as necessidades de cada criança.

No decorrer do 1º semestre planejamos e oportunizamos vivências em que nossas crianças pudessem manusear e explorar utilizando diferentes materiais como: cones, blocos de madeira, bobs, utensílios de alumínio. Objetos que auxiliaram suas pesquisas em todos os espaços do CEI.

Nas áreas externas do CEI percebemos que os elementos da natureza – gravetos, terra, folhas secas, flores e sementes despertavam o interesse e com eles construíram brincadeiras com muita imaginação. Essas observações nos levaram a construir o Projeto Elementos da Natureza visando à importância de cuidar e respeitá-la partindo de um olhar sensível, pois acreditamos que esse trabalho

refletirá no futuro em adultos conscientes da importância em preservar a natureza o respeitar a si mesmo e ao outro.” (Excerto de relatório descritivo infantil, 2021)

As cartas de intenções também fazem parte da documentação pedagógica do CEI Girassol, tratando-se de uma comunicação com a comunidade escolar da proposta pedagógica, dos projetos didáticos, das expectativas e possibilidades de experiências a serem ofertadas. De acordo com a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (2020, p. 31) “[...] ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo”. Nesse ano, as escritas para as famílias também consideraram o momento pandêmico vivido, prevendo as características desse período para planejar a proposta para o ano letivo:

Olá famílias, estamos muito felizes em recebê-los ao Mini Grupo II, o último ano das crianças aqui no CEI! Esperamos que 2022 seja repleto de muitas alegrias, aprendizados e diversão! Depois de passarmos dois anos no ensino remoto chegou o momento de voltarmos à convivência presencial em nossa creche. Quanta alegria! Percebemos que após este período de afastamento por conta da pandemia as relações sociais das crianças foram abaladas, muitas ficaram isoladas e perderam a oportunidade de interagir, brincar e aprender em parceria com outras crianças. Sendo assim, neste ano pretendemos estimular o desenvolvimento do relacionamento interpessoal por meio de brincadeiras, jogos e interações variadas. Permitindo que as crianças possam ampliar o conhecimento que têm de si e do outro, aprendendo a respeitar as diferenças entre as pessoas. Trabalhando assim a empatia, possibilitando que as crianças possam sentir o que sentiria outra pessoa, caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela.” (Excerto da Carta de Intenções)

A reflexão acerca do cotidiano vivido pelos bebês e pelas crianças na escola e fora dela favoreceu para que as propostas ofertadas pelo CEI Girassol fossem significativas ao momento e às novas necessidades, além da reflexão para além do

desenvolvimento infantil, mas do próprio fazer relacionando o antes, com o durante e o pós-pandemia na redescoberta da identidade educadora e do coletivo da escola. O grupo caminha na construção de quem somos a partir de agora e do que faremos com tudo o que vivemos.

### **2.3.2 Resignificação do Projeto Político-Pedagógico**

O reconhecimento de que o contexto das famílias e do CEI havia mudado pós-pandemia, levou a equipe a perceber que alguns aspectos da proposta pedagógica e organizacional também havia se modificado, sendo necessárias a análise e a reescrita do Projeto Político-Pedagógico.

As indagações que moveram as reflexões e a materialização de novas ações partiram da visita da supervisão escolar que, em conjunto com a equipe gestora, fez uma breve avaliação do período pandêmico, pontuando, para além das dificuldades, observações de avanço na qualificação dos fazeres da escola, como por exemplo, a ampliação das estratégias que aproximaram as famílias da escola. Intervindo, a supervisora sugeriu que algumas práticas fossem incorporadas às ações permanentes da escola. Dessa forma, a equipe gestora decidiu socializar esse diálogo com a comunidade escolar ampliando esse momento avaliativo.

Prepararam momentos formativos para este diálogo, subdividindo os professores em pequenos grupos, por faixa etária atendida para que pudessem avaliar a temática proposta, pensando nas dificuldades, nos facilitadores e em novas proposições que instrumentalizassem toda equipe caso ocorresse um novo momento pandêmico. Outro momento foi a socialização das discussões nos pequenos grupos com o coletivo da escola e conselho de pais, unificando as reflexões para reescrita do Projeto Político-Pedagógico. As temáticas apresentadas foram: Momentos formativos, documentação pedagógica e relação família e escola.

O Projeto Político-Pedagógico do CEI foi acrescido de estratégias utilizadas na pandemia. Destacamos uma das temáticas

que foi compreendida pela equipe como fortalecedora da relação família e escola e por isso mantida no documento pós-pandemia, como a busca ativa. Ação determinada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, na instrução normativa nº. 29, publicada em 22 de julho de 2021 no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, foi avaliada pela comunidade escolar como uma potente estratégia, sendo incorporada à documentação pedagógica da escola. Trata-se de um acompanhamento direto das famílias, por meio de contato telefônico, mensagem por *WhatsApp*, controle regular de faltas acompanhado de diagnóstico de justificativa, orientação e formação quanto às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças.

A equipe se debruçou em avaliar as ações pedagógicas no momento de pandemia elencando dados que devem ser incorporados na proposta pedagógica permanentemente e registros que garantam, no caso de um novo momento pandêmico, que exista um norte de início ao trabalho remoto.

A avaliação do grupo foi que as estratégias utilizadas no ano de pandemia por meio da busca ativa estreitaram os laços entre família e escola, ampliando o conhecimento das histórias individuais de bebês e crianças, suas necessidades e particularidades familiares, ato determinado pela comunidade escolar como importante para ser incorporado na proposta da pedagógica. Houve um destaque para a autonomia dos educadores nesse processo de contato com as famílias, dando a liberdade de, no caso de um novo momento pandêmico, os mesmos possam, além das ações coletivas do CEI e de SME, criar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada grupo, dando também maior voz às famílias com devolutivas às proposições dos educadores.

Embora o percurso vivido tenha evidenciado melhorias, ainda há alguns desafios a serem vencidos. Retomar o atendimento presencial incorporando novas práticas sem que se sobreponham à proposta já existente fez com que a escola reorganizasse sua estrutura, dividindo de uma nova forma as tarefas relacionadas às atribuições, como por exemplo, na busca ativa. Atualmente, um

turno de professores se responsabiliza por acompanhar as faltas e justificativas enquanto os docentes do outro turno orientam e fazem formações com as famílias pelos canais nas redes sociais do CEI. Dessa forma, novas avaliações vão sendo geradas e incorporadas na proposta e o Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol, segue cumprindo seu papel de um documento vivo e dinâmico.

### **2.3.3 Resignificação da formação permanente e comunidade de aprendizagens**

As avaliações das ações pedagógicas no momento de trabalho remoto também envolveram os processos formativos e foram base para que a gestão do CEI Girassol repensasse o retorno das reuniões presenciais com a equipe docente. Assim como houve a necessidade de resgate das relações sociais com as crianças, foi necessário com os adultos, sendo fundamental a diversificação de estratégias formativas para qualificar esses momentos resgatando o grau de atenção, pesquisa e coletividade que a escola já havia alcançado. Além disso, novos funcionários haviam chegado para trabalhar na Unidade Educacional, em sua maioria ingressante da PMSP que desconheciam o percurso histórico do CEI Girassol e da realidade vivida na PMSP antes e durante o período pandêmico. Acolher essas necessidades iniciais e alinhar a proposta pedagógica ainda tem sido um desafio para equipe gestora.

Uma das estratégias utilizadas foi dinamizar as reuniões contemplando as múltiplas linguagens e interações, a fim de sedimentar e construir uma comunidade de aprendizagem, por meio da partilha e da cooperação entre pares. Essas estratégias foram positivas para a equipe docente. Destacamos em trecho da avaliação feita no primeiro semestre desse ano: “Tivemos a oportunidade de vivenciar a formação por meio de oficinas, palestras com outros educadores, dinâmicas em grupo e reflexões que enriqueceram nossas práticas e ações quanto educadores”.

Um meio encontrado pela equipe gestora para atender à singularidade dos professores e questões formativas pontuais foi o

acolhimento em atendimentos individualizados que reverberaram também em ações de acompanhamento e intervenção direta da gestão na partilha de fazeres e reflexões no momento da prática pedagógica. Em um registro reflexivo no diário de bordo, a professora CH, recém-chegada à Unidade Escolar e em processo de apropriação da proposta pedagógica e concepções do CEI Girassol, relata o recorte de um momento vivido:

Observando a rotina do CEI, fiquei encantada com as diferentes propostas conduzidas pelas professoras. Uma vez em conversa com as gestoras, comentei que gostaria de realizar uma “grande proposta” com os bebês e crianças, porém estava muito insegura em relação a como isso se daria na prática com as diferentes faixas etárias...

A equipe gestora se dispôs ao diálogo, em atendimento individualizado explicaram que era sim possível esse fazer! Que muitas vezes idealizamos algo grandioso e nos limitamos a preocupações do acaso... teorizando excessivamente a prática e presos na insegurança do primeiro passo.

Por alguns dias, fizemos juntas, o primordial para que tudo desse certo... o planejamento. Pensamos o que faria sentido para os bebês e crianças e para nós naquele momento, em relação às propostas que iríamos realizar. Aproveitamos a ideia de resgatarmos brincadeiras tradicionais e assim nasceu nosso “Parque Interativo”.

Ao longo desses dias de planejamento, eu fui adquirindo mais confiança e ficando mais tranquila para o grande dia! Compartilhamos com toda a equipe nosso planejamento, para que todos estivessem envolvidos na proposta.

No dia tudo fluiu da forma como havíamos planejado, foi muito divertido e leve! Para além do planejamento, a equipe gestora esteve junto, compartilhando as ações pedagógicas neste primeiro dia de parque interativo o que foi fundamental para que tudo desse certo. Os bebês e crianças ficaram à vontade para escolherem se queriam e quais brincadeiras iriam participar, tendo a oportunidade de brincarem nos brinquedos do parque, caso não quisessem se envolver nas brincadeiras tradicionais propostas.

Dessa forma, pouco a pouco a equipe vem ressignificando mais uma vez os momentos formativos, resgatando, mas também construindo uma nova identidade a partir das marcas do momento problemático vivido que leva a escola para um novo movimento de inovação e transformação.

Reconhecer a necessidade de dar um passo atrás e resgatar aspectos que foram fundamentais no início da constituição de uma comunidade de aprendizagens no CEI Girassol foi importante para que os educadores se sentissem seguros e acolhidos nessa retomada. Diferente das formações *online*, estar presencialmente exige manifestação direta, corresponsabilização pelo percurso formativo, empenho em pesquisar e fazer leituras prévias para enriquecer os momentos de debates coletivos, dinamizar o tempo para que o período de uma hora de formação seja qualificado, administrar o cansaço físico após uma jornada de regência de cinco horas buscando a concentração necessária para estudar em seguida, aspectos que ainda se configuram como pontos a serem vencidos, que antes da pandemia já estavam superados.

A fase de readaptação às rotinas e exigências formativas do CEI tem se dado de forma gradativa sob a compreensão que entre os educadores cada um tem o seu tempo de assimilação, porém é inegociável que os direitos dos bebês e crianças sejam garantidos. Dessa forma, a equipe gestora tem dinamizado os momentos formativos e com afinco acompanhado a prática pedagógica diária com um olhar para a formação *in loco*, que supra as dificuldades individuais dos educadores sem estagnar os avanços coletivos do grupo.

## CAPÍTULO 3

### COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.*  
Manoel de Barros

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada para a dados produzidos desta pesquisa-intervenção realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de São Paulo, por nós denominado Girassol. Também explicaremos os procedimentos de dados produzidos adotados, como: entrevistas, observação dos momentos formativos, além das análises do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional, e os documentos vigentes federais e municipais como a Portaria nº. 901 de SME de 24 de janeiro de 2014, o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil (2019) e a Instrução Normativa de SME nº 18 de 04 de junho de 2021.

#### 3.1 Percursos da pesquisa

Para realização desta dissertação foi solicitada autorização para a Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) mediante envio dos seguintes documentos para a Diretoria Regional de Educação (DRE) responsável pela Unidade: Carta de indicação da Universidade Nove de Julho (apêndice C), Termo de compromisso (apêndice D), Cronograma (apêndice E), solicitação (apêndice F) e projeto de pesquisa.

Como diretora do Centro de Educação Infantil Girassol, solicitei verbalmente à supervisora escolar explicitando a intenção da pesquisa, convite aos participantes do estudo e da participação da pesquisadora nos momentos formativos. Dada a anuência, o ato se confirmou pelos dois órgãos por meio de um documento de autorização expedido pela DRE (apêndice H).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa do tipo intervenção e os instrumentos de dados produzidos são a observação dos momentos formativos e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e professoras da Unidade Escolar. Também analisamos o Projeto Político-Pedagógico da escola, os registros dos momentos formativos e a legislação vigente federal e municipal como a Portaria nº. 901 de SME de 24 de Janeiro de 2014, o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil (2019) e a Instrução Normativa de SME nº. 18 de 04 de junho de 2021.

A intenção é obter dados que mensurem os efeitos da estratégia do trabalho por comunidade de aprendizagem na formação permanente dos professores. Para isto, por meio da pesquisa, visamos analisar os dados produzidos na compreensão dos processos vivenciados no contexto do CEI que objetive a qualificação ou ressignificação da proposta pedagógica da Unidade.

A pesquisa é um meio de evidenciar ou solucionar problemas por meio do confronto entre fatos e dados produzidos que exigem procedimentos rigorosos, críticos e reflexivos que levam a hipóteses e constatações, trata-se do estudo de um problema encontrando soluções que possibilitam intervenções com a finalidade de transformações sociais. Vercelli (2018) destaca a importância da imersão do pesquisador em um processo de reflexão que ocorre com o envolvimento de todos os participantes da pesquisa numa relação dialógico que deve envolver a curiosidade e a inquietação da atividade investigativa do pesquisador, características que o auxiliarão na captura da realidade de seu objeto.

Para o percurso desta pesquisa, consideramos a abordagem qualitativa considerando sua característica de contato direto com o

universo da pesquisa por meio da investigação em campo. Dessa forma, vivenciamos o ambiente e situações da formação permanente no CEI ampliando o conhecimento da complexidade que envolve o fazer pedagógico, problematizando por meio da pesquisa a prática em reflexões que possam transformar a realidade. Estar próximo do objeto permite compreender as relações e encontrar soluções ao problema. Lüdke e André (2016, p.14) apontam que,

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A entrevista, segundo as autoras, é um meio de dados produzidos que permite interação entre os participantes permitindo a captação imediata da informação desejada. Por meio do diálogo estabelecido nessa ação é possível esclarecer, corrigir ou adaptar os dados produzidos. Esse método será utilizado nesta pesquisa considerando a possibilidade de coletar dados de natureza pessoal e as escolhas individuais dos sujeitos, as quais confrontadas com resultados de outras pesquisas ampliarão a compreensão do fazer coletivo do CEI que constitui o trabalho com a estratégia de comunidade de aprendizagem no momento formativo.

Nesse contexto, a observação também é um instrumento importante na abordagem qualitativa que possibilita um contato pessoal com o instrumento pesquisado trazendo luz a novos aspectos de um problema e propiciando que, ao acompanhar as experiências, o pesquisador compreenda a visão de mundo e o significado da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos, por isso precisa de um planejamento rigoroso que traga clareza do “quê” e “como” observar, de descrições do observado e de rigorosidade para interpretar as observações. Assim, Lüdke e André (2016, p. 30) destacam que

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

A análise dos documentos será complementar, articulando com os dados produzidos na observação e entrevista para melhor compreensão do objeto pesquisado. Essa análise é, segundo as autoras “[...] uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 46).

A possibilidade de retornar à consulta de documentos durante os diversos momentos da pesquisa também poderá auxiliar em uma compreensão complexa e sistemática do contexto pesquisado respondendo os questionamentos desta pesquisa.

### **3.2 Caracterização do CEI Girassol**

Os dados apresentados a seguir foram retirados do PPP da instituição. A Unidade se localiza num bairro periférico da zona norte da cidade de São Paulo e conhecer o contexto histórico do CEI Girassol justifica algumas escolhas e percursos percorridos pela Unidade Educacional que levaram aos processos vivenciados atualmente.

A Unidade foi criada no ano de 2012 com o objetivo de atender crianças de 4 a 6 anos, portanto, seria uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Porém, por falta de demanda de crianças, foi transformada, no ano de 2013, em um Centro de Educação Infantil atendendo que bebês e crianças de 0 a 3 anos.

O bairro é constituído por morros, ruas estreitas e sinuosas, construções de alvenaria com mais de um andar, ladeadas por pequenas moradias em vielas e cortadas por escadarias. É um bairro servido pelo transporte coletivo e comércios, porém com problemas de iluminação, telefonia, *internet*, coleta de lixo e presença de usuários de drogas.

O CEI se localiza ao lado de uma praça, que é a maior fonte de lazer da comunidade, composta por três quadras, dois parques e área de bancos e mesinhas. Esporadicamente, nesse espaço acontecem alguns eventos de música que evidenciam a cultura local. No entorno dessa praça também se localizam mais três Unidades Educacionais, um CEI parceiro, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e uma EMEI que, em geral, atendem gerações das mesmas famílias e, por isso, buscam durante o ano estabelecer um trabalho conjunto.

A comunidade atendida se divide entre famílias com emprego fixo e uma pequena parcela desempregada que sobrevive de programas sociais do governo. Famílias compostas por grande número de irmãos, convivendo com apenas um dos pais ou com avós, muitas vezes pelo motivo de reclusão judicial. Com características sociais diversificadas, é uma comunidade presente nas ações da escola e que contribui na construção de um espaço democrático e de qualidade.

Desde o ano de 2015, o CEI busca se afirmar perante a comunidade e, no ano de 2017, com a mudança de direção da Unidade Escolar, isso começou a se concretizar, ressignificando relações, concepções e proposta pedagógica

Atualmente, o CEI atende 177 bebês e crianças em período integral tendo 44 funcionárias, servidores Municipais de Educação de São Paulo e 7 funcionários de empresas terceirizadas.

Sobre a disposição dos funcionários, o CEI conta com 34 professores, 27 efetivos da PMSP e 7 contratados; os professores se dividem em regência com turma atribuída e módulo dando suporte às faltas e demandas da U.E.

O CEI também conta com profissionais do quadro de apoio, 3 Agentes Escolares e 5 Auxiliares Técnicos de Educação (ATE), os quais dão suporte para que bebês, crianças e famílias tenham um atendimento qualificado e suas atribuições se dividem em secretaria e inspetoria.

A equipe gestora é formada por três profissionais: diretora, assistente e coordenadora pedagógica que, com a carga de trabalho diária de 8h30, se dividem em horários para garantir que as demandas administrativas e pedagógicas sejam cumpridas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Além disso, para garantir o bom funcionamento da U.E, há no quadro de recursos humanos, funcionários de três empresas terceirizadas, dando atendimento à alimentação, limpeza e segurança.

No contexto da pandemia do coronavírus Sars-Cov2 – Covid-19, o atendimento abrange, de modo presencial, 60% dos bebês e crianças e 40% no ensino remoto. A escola produziu vídeos com propostas para as vivências em casa contemplando de maneira diferenciada as mesmas vivências para que bebês e crianças experimentassem no ensino presencial, adaptadas aos contextos de casa.

O atendimento presencial na U.E ocorre em período integral, das 7h às 19 h, porém, no momento pandêmico, das 8h às 18h, garantindo o cumprimento dos protocolos publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), entre algumas ações a higienização dos espaços. Sendo assim, esse momento atípico interferiu nos horários de atendimento e no número de alunos atendidos presencialmente, conforme quadro 1:

**Quadro 1 – Horário de Funcionamento da Unidade Educacional**

Horário de funcionamento anterior à pandemia	7h às 19h	Atendimento Integral
Horário de funcionamento durante a pandemia	8h às 18h	Atendimento Integral

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com o PPP da Unidade

As salas têm em média 36 metros quadrados, prevalecendo para o atendimento presencial a orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o distanciamento de um metro entre bebês e crianças.

Os professores têm uma carga horária diária de trinta horas, contemplando regência, momento formativo e hora atividade. Os horários formativos no CEI Girassol têm se configurado em um espaço de pesquisas e estudos ressignificando o fazer da Unidade Educacional e, por isso, se torna objeto desta pesquisa. Os docentes leem artigos e livros de acordo com as demandas e necessidades da U.E, além dos documentos oficiais vigentes da PMSP. Esse também é um espaço para deliberar ações que consideram os tempos e espaços do CEI; atualmente, a divisão é feita por meio de linha de tempo, a fim de garantir a interação dos bebês e crianças nos diversos espaços.

O espaço do CEI é considerado por todos os profissionais como educador, concepção que se constituiu após os estudos e investigação docente, por isso, nos encontros formativos há momentos de reflexão para composição do mobiliário, interações e materialidade que compõem cada local da Unidade. Esse percurso construtivo tem decorrido ao longo dos últimos cinco anos e se materializado na organização dos territórios do CEI, que visa ocupar todos os espaços da Unidade como um local de possibilidade de aprendizagem,

O CEI Girassol, baseando-se na Orientação Normativa nº. 01 de 2015 da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, busca oportunizar, por meio dos espaços, experiências entre bebês, crianças e educadores o desenvolvimento do respeito aos outros, da solidariedade, da justiça, do lúdico, da autonomia, da criatividade e do imaginário. Com pesquisa e reflexões, a equipe vem construindo um espaço de possibilidades significativas, a fim de oportunizar momentos de pesquisas e explorações para os bebês e crianças, compreendendo que os espaços não são estáticos e que a diversidade de tempos e materiais propicia diferentes interações, além de motivar e desafiar a equipe a novas propostas

### 3.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa três professoras que ingressaram na escola em anos diferentes (2015, 2016 e 2017) vivenciando distintos momentos da proposta pedagógica da escola e de sua ressignificação, além da coordenadora pedagógica que vivenciou e atuou no CEI em todo o período analisado. Os sujeitos foram identificados por siglas; as professoras por PR, PC e PK; a coordenadora pedagógica por CP. As três professoras e a coordenadora pedagógica formaram-se em Pedagogia, sendo que somente a última cursou especialização *lato sensu*, em Matemática.

### 3.4 Caminhos para a pesquisa de campo

Marquei um encontro com as três professoras explicando um pouco mais sobre esta pesquisa, como se dariam as entrevistas e se aceitariam participar; após a breve conversa todas se dispuseram e então agendamos a data para o nosso encontro.

Acompanhei como observadora, cinco encontros formativos da coordenadora com a equipe de professores, com temáticas variadas que seguiam a demanda da instituição: Observação infantil, relatórios individuais e cartas pedagógicas. Embora atuando diretamente no CEI Girassol como diretora, em comum acordo com a equipe, me propus, no primeiro momento, ficar apenas como observadora nos encontros formativos.

Em cada reunião registrei minhas observações tendo como referência um roteiro (apêndice A) criado para investigar aspectos formativos que revelassem o trabalho com comunidade de aprendizagens e a ressignificação da proposta pedagógica da Unidade. Os relatórios de observação se encontram na íntegra no anexo A.

Antes de iniciar o primeiro encontro expliquei à equipe de professoras o objetivo desta pesquisa pedindo que consentissem que eu registrasse as falas, discussões e reflexões ali tecidas. Após concordarem, deu-se início a reunião e o processo de observação.

Para tal, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo B.

Posteriormente, realizei a análise do Projeto Político-Pedagógico do CEI buscando complementar as informações referentes à formação permanente de professores e aspectos da ressignificação dos fazeres com bebês e crianças.

Conclui os dados produzidos do CEI Girassol entrevistando as três professoras e a coordenadora pedagógica com base em um roteiro de perguntas (apêndice B) para compreender melhor o percurso individual de cada uma e coletivo do CEI, as entrevistas ocorreram na própria Unidade Escolar em quatro dias diferentes da mesma semana - dias 13, 14, 15 e 16 de dezembro de 2021. As professoras e a coordenadora pedagógica estavam tranquilas e as respostas foram transcritas da forma como elas responderam, as quais se encontram na íntegra em anexo C.

Após leitura flutuante das observações e das entrevistas, sobre a formação permanente no CEI Girassol, emergiram as seguintes categorias: Olhar com os olhos da criança, comunidade de aprendizagem e relação dialógica como estratégia formativa.

### 3.5 Olhar com os olhos da criança

Ao analisarmos a observação dos encontros formativos (disponíveis integralmente no apêndice deste trabalho) e as entrevistas com as participantes do estudo, é notória a presença da preocupação de um fazer pedagógico que considere e esteja atento à singularidade de cada criança, conforme as falas expostas no quadro 1.

**Quadro 1 – Olhar com os olhos da criança**

Instrumento de dados produzidos	Descrição de fala
Observação I	Professora R: “a observação tem o poder de contar a história da criança e as experiências que elas viveram.

	Olhar o olhar da criança é sair da perspectiva adulta, ainda é um desafio para mim. É ver os detalhes para avaliar”.
Observação I	Professora V pontuou que: “cada vez mais observo no CEI a construção de um olhar sensível por parte de todos da equipe.”.
Observação III	A professora D destacou que: “É um desafio é escrever de uma forma clara à família, para garantir a compreensão do olhar aos processos vividos pelas crianças.”.
Entrevista – pergunta 2	Professora C: “Hoje o meu fazer cotidiano tem um olhar diferenciado para os bebês da turma que atuo de cuidados privilegiados, de escuta, de atender as necessidades de cada um, respeitando seu tempo e desejos”.
Entrevista – pergunta 2	Professora K: “Procuro olhar cada criança como ser único, e respeitar o tempo de cada uma em seu desenvolvimento”.
Observação V	Professora M: “É muito importante que o texto traga estratégias de escuta dos bebês para ajudar os professores da rede a compreenderem esta escuta para além da fala.”.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Os registros de falas das professoras do CEI Girassol evidenciam uma compreensão da escuta para além das palavras faladas, mas com a interpretação da integralidade dos bebês e crianças nos processos vividos no ambiente escolar, o que demanda a ação de escuta por meio da observação dos bebês e das crianças. Embora esteja incorporada na prática pedagógica dessas professoras, ainda se configura um desafio interpretar com um olhar fidedigno à criança e suas interações, ou seja, despir-se do olhar adulto para olhar com os olhos da criança.

Escutar é uma ação dinâmica que envolve entrega e disposição ao outro e a si mesmo, pois, ao escutar, nos permitimos observar, reconhecer, conhecer e refletir nos sensibilizando às relações, o que é representado na fala da professora V quando diz reconhecer na

equipe maior sensibilidade na medida em que se dispõe a escutar. Rinaldi (2020, p.236) legitima esta ideia quando diz: “[...] escutar é à base de qualquer relação. Por meio da ação e reflexão, a aprendizagem ganha forma na mente do sujeito e, por meio da representação e da troca, torna-se conhecimento e habilidade”.

Madalena Freire (2021) relata sobre o desafio da observação como o romper com o modelo autoritário que nos foi ensinado, com o olhar “cristalizado nos estereótipos”, construindo um novo olhar, sensível e pensante. Trata-se de um olhar que envolve atenção, presença e entrega ao outro. Segundo a autora (2021, p.45), “estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que ele diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. Dessa forma, buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando, em harmonia, ao nosso”. Nesse processo de olhar e escutar o outro, ampliamos nosso próprio olhar na compreensão não só do outro, mas de nós e do grupo ao qual pertencemos, ação fundamental na descoberta da identidade educadora.

A ampliação do olhar é reconhecida na fala da professora C, a qual destaca que o ato de escutar os bebês e as crianças ressignificou o seu fazer com sentido e intencionalidade, e pela professora K, que evidencia o respeito à subjetividade da criança a partir da escuta que se faz no desafio diário de interpretar o que está para além das palavras: a leitura corporal, as expressões faciais, as falas presentes nos contextos imaginários das brincadeiras, as informações dadas pela família e a própria palavra. É uma composição de informações e observações que nos leva ao ato de ouvir os bebês e crianças. Altmir (2020, p.59) ressalta que “a escuta coloca o adulto na condição de observador, mas não um observador neutro e objetivo, e sim na condição de um elemento subjetivo que forma parte da realidade que está observando e não somente a descreve, mas a constrói”.

A observação é presente no cotidiano escolar da educação infantil, acontecendo por vezes até inconscientemente, por isto, para Riera (2019, p.76), “a observação é uma ferramenta fundamental da educadora e, por isso, é necessário parar para refletir acerca de como

se desenvolve esse processo complexo e dinâmico.” Despertar para a sensibilidade de observar é importante, ação que ela chama de “paciente passividade”, ou seja, uma observação que vai além da superfície, mas busca interpretar, examinar e contemplar com atenção as ações e pensamentos infantis.

A autora descreve o ato de observar a criança como um acolhimento ao acontecido no momento, é estar receptivo para compreender e interpretar o que é observado, o que leva a ideias de fato significativas às crianças, tendo sua escuta como premissa e assim transformando criticamente a realidade. Sobre isto, Hoyuelos, (2004, p.131) aponta que “a escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias ou nos introduzem em seus caminhos emocionais [...] é uma condição *sine qua non* para não destruir a cultura infantil, e sim, respeitá-la”.

Essa ação indispensável *sine qua non* é destacada pelo Currículo da Cidade - Educação Infantil: “[...] Ao escutá-las, é possível dialogar com a proposta curricular e propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e sua participação”. (SÃO PAULO, 2019, p 14). O documento propõe que a escuta deve ser a ação primeira do professor, como um eixo fundamental da interação dos adultos com os bebês e crianças sendo parte do processo de conhecer o educando a fim de propiciar ações com intencionalidade pedagógica para que ele avance em seu desenvolvimento.

Porém, nem sempre a escuta é inata no fazer do professor, pois está para além da capacidade de ouvir: envolve saber observar e interpretar o que o outro lhe diz. Dessa forma, considerar a reflexão sobre estratégias de escuta destacada pela professora M. se faz fundamental nos momentos formativos, a fim de que se aprenda e estabeleça o ato constante de escutar. Freire (1996, p.135) legitima essa ideia quando diz: “[...] escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, às diferenças do outro”.

Dessa forma, a escuta deve ser uma ação permanente e presente em todos os momentos do cotidiano escolar, o Currículo da Cidade Educação Infantil (2019) descreve com clareza que o momento da escuta ocorre cada vez que as particularidades dos bebês e crianças são atendidas, seus sentimentos e iniciativas reconhecidos, para além de um registro descritivo de uma observação ou relatório infantil, a ação de escuta é o que traz os bebês e crianças como foco central de todo planejamento escolar, por meio de propostas pedagógicas que favorecem o protagonismo e a autoria infantil como meio de se desenvolver a integralidade do ser humano.

Cada vez que nos dispomos a ouvir, assim como apresentado na fala da professora R, aprendemos mais sobre a história e a individualidade dos bebês e crianças que atendemos e pela ressignificação do olhar, ofertamos uma proposta pedagógica significativa e qualificada. Liberato e Lins (2021, p.22) dizem que: “Portanto, quando a professora observa e escuta, reconhece as crianças e compreende melhor seu mundo infantil, tem condições de melhorar e/ou ressignificar a prática docente”.

Segundo Cruz (2008, p.14), “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiam”. A autora sugere que essa escuta é fundamental para alcançar a qualidade da educação; sendo assim, buscar maneiras de favorecer a escuta infantil por meio das diversas linguagens se faz necessário na ação do educador como um processo de compreensão das singularidades dos bebês e crianças mediando significativamente interações que qualifiquem as vivências na educação infantil diante da conquista de seu desenvolvimento integral. Desse modo, não só a escuta das crianças, mas o reverberar dela nas reflexões dos educadores deve ser objeto da formação. Peres (2020) afirma nos resultados de sua pesquisa que a escuta alimenta a formação permanente, pois por ela é possível mapear as necessidades formativas, planejar e replanejar ações. Por esse motivo, podemos dizer que estabelecer a escuta como um movimento que integra todos os setores do ambiente escolar,

qualifica os fazeres da escola em propostas significativas que evidenciam a sensibilidade de olhar com os olhos da criança. Embora seja um desafio constante, ao analisar os dados, constatamos que o CEI Girassol tem construído um olhar sensível para enxergar com os olhos da criança. Caminho que tem sido evidenciado como busca constante do CEI Girassol.

### 3.6 Aprendizagem coletiva e relação dialógica como estratégia formativa

Por meio da análise da observação dos encontros formativos e das entrevistas com as participantes do estudo notamos em diversos contextos de fala a presença da aprendizagem coletiva e da relação dialógica como estratégia formativa e organizativa do CEI Girassol, expressa nas falas dos participantes com um sentimento de pertença e de parceria na construção da escola como um espaço comunitário, o que se evidencia nas falas destacadas no quadro 2

**Quadro 2 – Aprendizagem coletiva e relação dialógica como estratégia formativa.**

Instrumento de dados produzidos	Descrição de fala
Observação II -	Professora K: “Aqui no CEI aprendemos de forma coletiva tendo a gestão como um par avançado, um olhar estrangeiro que potencializa o fazer de cada professora.”.
Entrevista - Pergunta 3	Professora C: “O momento formativo é utilizado para troca de experiências entre os grupos, para nos inteirar sobre os acontecimentos e movimentos da escola e o mais importante são nossos estudos coletivos”.
Entrevista Pergunta 5	Professora C: “No nosso C.E.I. as decisões são tomadas coletivamente, geralmente conversadas e analisadas por todos do grupo durante o período de

	<p>formação, se surge algum assunto de última hora a gestão organiza a escola em horário flexível para que isso seja possível”.</p>
<p>Entrevista Pergunta 5</p>	<p>Professora K: “As formações são realizadas pela equipe de professoras com a participação da gestão, as reuniões ocorrem três vezes na semana, as decisões são tomadas de forma conjunta onde cada um tem oportunidade de expressar sua opinião dar sugestões sobre os assuntos abordados e a decisão ocorre de maneira que seja boa para qualificar o trabalho e atenda a necessidade das crianças e comunidade”.</p>
<p>Entrevista Pergunta 6</p>	<p>Professora C: “A equipe gestora convida os funcionários a trabalhar de forma colaborativa, como já citei anteriormente me sentir pertencente ao ambiente de trabalho faz com que as coisas aconteçam naturalmente e a equipe gestora está ali para organizar e colocar em prática nossas ideias, as portas estão sempre abertas para nos amparar e orientar diante das situações, seja para as crianças ou com os adultos um olhar humanizado, com respeito e que pontua nossas responsabilidades, através do diálogo”.</p>
<p>Entrevista Pergunta 5</p>	<p>Professora R: “O diálogo mais uma vez se faz presente nessa interação, quando preciso de auxílio sempre encontro com o trio gestor, seja uma sugestão, uma nova proposta, ou até uma orientação de algo que não deu certo. Encontramos sempre uma porta aberta a nos atender e nos ouvir, conversas que nos fazem refletir e enriquecer nossas propostas”.</p>
<p>Entrevista CP Pergunta 8</p>	<p>CP: “O diálogo é sempre o princípio de tudo, mas creio que algumas coisas já foram respondidas. A documentação Pedagógica, a linha do tempo, os momentos formativos, a escuta sempre sensível às necessidades dos professores e demais funcionários, faz com que essa interação ocorra de forma tranquila e muitas vezes profunda”.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras

Perceber-se parte de uma construção coletiva e de um movimento de constante aprendizado é nos compreender como seres inacabados, vivendo o processo de humanização por meio da relação com o outro, é sentir-se ouvido em suas expressões, acolhendo também as ideias do outro na construção do novo e da transformação do espaço escolar. Nesse sentido, Freire (1997, p. 53) aponta: “[...] Inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele”. Essa é a premissa para aprendizagem coletiva em comunidades, a percepção de que se relacionando com o outro podemos ir além de nossas próprias ideias. Tal compreensão coloca o educador em um constante processo de busca evidenciando que a realidade não é estática, podendo ser ressignificada e transformada a partir de vivências, experiências e reflexões.

Considerando que a percepção do eu perpassa a relação com o outro, utilizar ações de construção relacional como estratégia formativa se configura um desafio fundamental, na construção do coletivo da escola. Refletir sobre como afetar um grupo formativo para a transformação social da escola ou sobre o desafio de propiciar que toda a comunidade escolar se sinta parte de uma relação democrática e participativa é emergente. Para Freire (1997), essa relação se faz por meio do diálogo que antecede a palavra, mas que se engaja em conhecer a compreensão de mundo dos sujeitos envolvidos, pois a forma como eles leem o mundo diz muito sobre si revelando uma potente estratégia de formação que atribua sentido a novas construções que serão estabelecidas pelos educadores. O autor ilustra essa ideia quando escreve:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença o mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (Freire, 1996, p. 81)

Aproximando os escritos de Freire (1996) com os contextos formativos atuais, podemos dizer que antes de se estabelecer programas de formação permanente é fundamental conhecer seus integrantes, a realidade vivida, suas experiências e concepções a fim de encontrar estratégias significativas que produzam por meio da colaboração de todos os sujeitos a transformação social da escola.

Reconhecer o processo relacional vivido pelos educadores como uma estratégia formativa é uma ideia descrita pelas pesquisas de Placco e Souza (2015) quando afirmam que a interação entre adultos na escola deve desencadear ações, pois revelam intepretações, habilidades e conhecimentos, despertando o interesse, compromisso e o gosto pelo que se faz a disciplina, a curiosidade, a flexibilidade, sensibilidade e disponibilidade para o novo. Para as autoras “é a interação entre esses fatores e condições, de maneira dinâmica e permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 18).

Compartilhando dessa ideia evidencio que a escuta dos educadores materializada em ações de colaboração e construção coletiva do CEI Girassol tem sido uma forte estratégia de aprendizagem coletiva, atribuindo sentido e pertencimento aos envolvidos nos processos do contexto da escola. Assim como evidenciado na fala da CP, o diálogo passou a ser o princípio de todas as ações no CEI, reforçando a ideia de Freire (1996) de que nunca seremos acabados e de que sempre precisaremos da relação dialógica com o outro para romper barreiras e ressignificar à prática pedagógica da escola. Jangrossi (2020), em sua pesquisa, constatou que a formação permanente de forma participativa e colaborativa contribui para a profissionalização docente, na medida em que desenvolve o sentimento de pertencimento, favorecendo com que os docentes tenham maior confiança para pensar e repensar a proposta, construindo ações próprias, intervenções individuais e coletivas.

No CEI Girassol as decisões são tomadas de forma colaborativa e a formação fortalecida com um ambiente de partilha, fato evidenciado nas falas da professora C. Trata-se da

compreensão de que nos humanizamos a partir das relações, atribuindo sentido a nossas experiências e caminhando rumo a transformação. Proença (2018) relembra as palavras de Paulo Freire de que o ser humano se constitui socialmente, em meio às trocas, à interação e ao diálogo, objetivos que norteiam a transformação, sendo assim, de acordo com a autora, a construção de novos conhecimentos se dá em grupo. Essa interação qualifica os processos formativos e as relações estabelecidas pela e na escola. Proença (2018, p.119) sinaliza que:

A escola, além de um espaço de encontros e trocas interativas, é também um local de reflexões e aprendizagens compartilhadas, que gera e difunde reconhecimentos formadores e transformadores para os cidadãos que habitam e conseqüentemente, propicia a consolidação do sentimento de pertencimento à realidade.

Para além dos momentos formativos, observamos na análise dos dados produzidos, sobretudo na fala da professora R que a ação de partilha e colaboração é constante no cotidiano do CEI e que tal postura tem potencializado e qualificado a proposta pedagógica da escola, por meio das interações os integrantes adquirem aprendizagens individuais e coletivas que os constitui como grupo, como uma comunidade. Imbernón (2010, p. 65) justifica que: “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

A relação dialógica promove aprendizados sobre o outro e sobre si, por meio do processo reflexivo compartilhado que revela a identidade profissional. Ivenicki (2021) destaca que articular as identidades individuais, coletivas e institucionais abre possibilidades para pensar a educação. Ostetto (2012, p.127) diz: “Tomo os processos de formação docente como jornada de expansão do ‘ser professor’; por isso mesmo, eles pressupõem caminhos de autoconhecimento”; com a identidade revelada, constatamos o quanto uma comunidade educativa é composta por

diversidade de culturas, experiências e trajetórias, elementos que por meio da ação dialógica pode superar o desafio da contradição, sendo ponte para potencializar e qualificar a proposta pedagógica da escola. Melo (2020, p. 133) ressalta que:

A base da aprendizagem dialógica que ampara os grupos interativos reconhece que na interação todos se beneficiam porque as aprendizagens são intrasubjetivas. Isto traz à proposição um aprofundamento: quanto maior a diversidade interna do grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista humano e social.

A relação dialógica requer reflexão e ação e por isto tem o reverberar da transformação. Ao analisarmos os dados vemos que a relação dialógica como base da comunidade de aprendizagem estabelecida foi a estratégia principal da ressignificação da proposta pedagógica trilhado ao longo destes cinco anos pelo CEI Girassol, estabelecendo atualmente a aprendizagem a coletiva por meio do diálogo como princípio norteador de todas as ações da Unidade Educacional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que ao longo dos últimos cinco anos, o CEI Girassol vem passando por um processo de ressignificação de sua proposta pedagógica por meio do fortalecimento da relação dialógica no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem. Essa foi uma potente estratégia para efetivar a formação permanente, visto que o desafio inicial era superar diferentes formações iniciais e concepções sobre bebês, crianças e a infância para qualificar os fazeres da escola construindo uma identidade coletiva pela união de ideias, pesquisas e reflexões.

A pesquisa evidencia que, nesse percurso de ressignificação, o estabelecimento da relação dialógica na formação permanente revelou não só a identidade coletiva da escola, mas também a identidade educadora dos profissionais envolvidos no processo. O trilhar da formação permanente levou à constituição de uma comunidade de aprendizagem no CEI Girassol, tomar as decisões coletivamente, construir a proposta pedagógica em uma ação colaborativa, fortalecer os momentos formativos pela partilha trouxe o pertencimento e corresponsabilização pelo espaço escolar por toda a comunidade educativa, o que potencializou e qualificou as ações do CEI Girassol em sua totalidade.

Ao acolher as diferentes experiências e concepções permitindo que os professores tivessem voz nos momentos formativos, a equipe gestora favoreceu a construção do ser educador, pela percepção de que, para desenvolver-se, é preciso aprender. Aprendizado, como seres sociais que somos, se dá por meio da interação com o outro. A escuta propiciou compreender as expectativas, dúvidas e necessidades que permeavam os fazeres dos educadores propiciando que a equipe gestora traçasse estratégias assertivas em termo da formação permanente de professores. Ao ouvir, o grupo se permitiu despir frente ao outro, percebendo o quanto as relações podem ser construtivas e potentes

quando nos dispomos a entregar o que sabemos e receber o que necessitamos na compreensão de que nunca saberemos tudo e de que ser educador envolve cumplicidade e partilha. Desse modo, no CEI Girassol se estabeleceu uma formação permanente como um campo relacional de construção de si e do outro que reverberou na união de ideias para o alinhamento de concepções dando origem à ressignificação proposta pedagógica da escola.

As experiências de vida de cada educador em sua trajetória de vida foram consideradas em reflexões que articulavam com o seu fazer no CEI, permitindo que os educadores reconhecessem o seu “eu” e assim constituíssem sua identidade profissional. A percepção de si no contexto da escola e como sua subjetividade, atribuindo significado às vivências e se vendo como participante do que pode vir a ser a escola contribuiu para a transformação do espaço educativo.

Efetivar a formação permanente na escola é reconhecer que as vivências, experiências e relações interferem no aprendizado do educador. Portanto, quando o formador cria um ambiente colaborativo em que todos encontram espaço para partilhar ideias e protagonizar ações a formação permanente se concretiza. Ao pesquisar o contexto do CEI Girassol, notamos que, ao se estabelecer um movimento colaborativo por meio da relação dialógica e da comunidade de aprendizagem, a identidade dos educadores da escola foi, de fato, revelada. Quando os educadores se sentem à vontade para partilhar suas ideias e experiências, refletem sobre suas práticas, articulando seus pensamentos com a escuta do outro o que leva a descortinar as necessidades e encontrar novas possibilidades que farão parte da construção profissional individual e coletiva. Os momentos formativos ampliaram a base teórica, mas, sobretudo, teceram reflexões sobre o próprio fazer, sobre as concepções que embasavam a proposta pedagógica do CEI, evidenciando que o ato de se desnudar ao outro potencializa o coletivo e com isto a transformação da escola foi acontecendo.

O comportamento colaborativo não é nato do ser humano, precisa ser aprendido. Assim, efetivar a formação permanente

ainda é um desafio, o que fica evidente na trajetória do CEI Girassol ao observarmos que os impactos da formação não são lineares a todos; é um processo que não se determina apenas por viver as mesmas experiências ou estar inserido no mesmo contexto: envolve a articulação com a subjetividade de cada um e isso é único. No grupo do CEI Girassol é possível observar professoras que ainda estão no início desse processo, inseguras com a própria prática, ainda silenciando o que poderia ser útil a uma partilha e no estabelecimento de uma relação desenvolvente e outras que já revelam a resignificação de sua prática pedagógica advinda da transformação e consolidação da proposta pedagógica do CEI. Cada um tem seu tempo de reflexão a partir da formação, alguns, sozinhos, talvez nunca cheguem a fazer estas interligações, por isso, utilizar instrumentos de aprendizagem coletiva e colaborativa favorece a formação permanente e qualifica a proposta pedagógica de um Centro de Educação Infantil.

Pelo processo formativo estaremos sempre nos descobrindo e mesmo avançando; haverá sempre pontos do início da construção a se resgatar, sob a compreensão de que somos seres inacabados. A formação se faz no campo da relação constante e do aprendizado individual e coletivo. Sendo assim, a formação deve incumbir-se de levar o educador à tomada de consciência do seu próprio processo de aprendizagem e constituição de saberes a fim de materializar sua ação de ser o sujeito de seu percurso formativo. Para isto, estabelecer uma metodologia formativa que busque estratégias que favoreçam o movimento da descoberta da identidade profissional se faz fundamental. É mobilizar a busca constante, pesquisando, resolvendo problemas, criando possibilidades, ou seja, sendo incompletude.

No CEI Girassol a equipe gestora utiliza como forte estratégia a escuta, pois por meio dela o formador conhece sua equipe, diagnostica as fragilidades e potencialidades, identificando os diversos saberes dos educadores para criar estratégias formativas. As respostas das entrevistas revelaram que os educadores se

sentem acolhidos e motivados com esta prática, o que possibilita um elo de partilha constante e de uma relação desenvolvendo.

A estratégia encontrada pelo CEI Girassol de estabelecer uma comunidade de aprendizagem com os educadores da escola trouxe o pertencimento e corresponsabilização de todos nas ações coletivas da escola, sobretudo, aos professores que atuam há mais de um ano na Unidade Escolar. Analisando a observação dos momentos formativos, observamos que a cada reflexão tecida pelos educadores estão presentes aspectos da construção democrática, colaborativa e coletiva da proposta pedagógica do CEI.

Os dados produzidos demonstram que a mudança de direção da escola foi determinante para que a inovação chegasse ao espaço escolar, momento relatado nas respostas das entrevistas e confirmado pelo Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. Foi preciso perder o sentido do que se fazia antes para encontrar-se com o novo que, assim como relatado, se deu de forma coletiva, momento descrito pelo documento como: *Olhar que pouco a pouco deu voz a todos os integrantes da equipe, numa construção coletiva e dialógica do espaço escola. Todos foram se sentindo pertencentes e construtores das ideias, reflexões e ações.* A quantidade de vezes que esse momento aparece nas respostas e documento da escola constata o quanto ele foi determinante no percurso de ressignificação da proposta pedagógica do CEI Girassol.

A experiência do CEI Girassol aponta que, no processo de ressignificação das práticas pedagógicas, encontrar o sentido de um novo fazer está acompanhado do sentimento de se responsabilizar pela mudança e, para isso, é preciso se sentir parte dela, pertencente. Nesse contexto, repensar as ações formativas para que tragam o professor para o planejamento, para a pesquisa e materialização assumindo um compromisso tão importante.

Embora o CEI Girassol tenha conquistado essa partilha de responsabilidades e boa parte da equipe demonstra pertencimento à escola como comunidade, ainda me remeto à insegurança observada no momento formativo por parte das professoras com menos experiência na Unidade Educacional, o que pode ser um indicio de

que, para alguns, há a compreensão da corresponsabilização como parte do processo de autonomia docente, há o sentimento de pertencimento como possibilidade de atuar na construção da escola como um todo e para outros talvez ainda esteja reafirmado na subordinação enquanto buscam encontrar o sentido de seu próprio fazer e sua identidade profissional. Aprofundar essa reflexão pode auxiliar no encontro de caminhos, estratégias e talvez de uma nova metodologia formativa.

O momento pandêmico que perpassou esta pesquisa também revelou que, mesmo as mais experientes, a partir das vivências, podem novamente perder o sentido de algumas práticas e concepções vivendo um novo ciclo de ressignificação. Na medida em que a equipe gestora se dispõe a ouvir os integrantes da equipe, com reflexões coletivas, as experiências individuais transpassam o coletivo tornando-se parte da proposta pedagógica, a fim de qualificar e inovar.

Nessa perspectiva, a equipe gestora também se reconhece como formadores aprendentes e ressignificam os fazeres. Embora as concepções sobre bebês, crianças e infâncias estejam sólidas e o objetivo de qualificar a proposta pedagógica na educação infantil do CEI Girassol seja inegociável, há a percepção de que os professores não são estáticos, são singulares, portanto, cada um que chega a compor a equipe tem características diferentes configurando-se um desafio constante efetivar a relação dialógica e a formação permanente, por meio de novas estratégias que conduzam os educadores no movimento de partilha. Ao superar esse desafio diário, os formadores descobrem mais sobre si e aprendem sobre o outro, dando continuidade ao ciclo de construção e ressignificação.

A estratégia de estabelecer uma comunidade de aprendizagem para qualificar a proposta pedagógica do CEI foi e é eficaz, porém ainda há desafios a serem superados pelo CEI Girassol para que se cumpra de forma legítima o propósito do conceito de aprendizagem dialógica que embasa a concepção de comunidade de aprendizagem, superando as relações de poder, em relações

igualitárias e democráticas. Um grande avanço foi a ressignificação da proposta pedagógica do CEI trazendo o bebê e a criança como centro do processo de aprendizagem, o protagonismo de todos os educadores nas ações formativas e tomadas de decisões, porém ainda é preciso avançar ampliando ativamente o envolvimento das famílias como parte integrante desta comunidade.

Como pesquisadora e diretora do CEI Girassol, à medida que as análises e reflexões desta pesquisa emergiam, algumas intervenções foram se fazendo presentes, como a complementação da documentação pedagógica narrando o processo construtivo vivido, a ampliação do protagonismo educador nas reuniões formativas e a percepção do potencial que há na diversidade de olhares que compõe o espaço educativo.

Posso dizer que pesquisar minha própria prática foi como me ver frente a um espelho, aprofundar a análise, olhando para o percurso vivido em articulação com os conceitos teóricos. Para além de elucidar o quanto eu e a equipe avançamos e qualificamos a proposta da escola, verificamos que temos potencial para ir além, na democratização e na oferta de uma educação pública de qualidade. Dessa forma, ressalto que esta pesquisa é o início de uma aprendizagem dialógica, de uma comunidade de aprendizagem e de uma formação permanente do CEI Girassol, uma contribuição na ressignificação da proposta pedagógica para outros Centros de Educação Infantil não só da cidade de São Paulo, mas para todo nosso país.

## POSFÁCIO

Ser testemunha dos processos vivenciados por uma gestora/diretora de escola que pesquisou sobre a própria prática, que refletiu sobre seus fazeres e sobre os fazeres dos educadores sob sua liderança, num período crítico, em que o mundo atravessou um período pandêmico, é um privilégio.

Este livro nos traz reflexões sobre os processos vivenciados pela diretora de escola Mariana Lima em seu período de pesquisa no mestrado. Esta informação é de vital importância, pois, desde que me descobri eterna aluna, eterna aprendiz – quando escolhemos ser educadores precisamos trazer para a consciência que leituras e estudos farão parte dos nossos hábitos diários, assim como escovar os dentes, ou nos alimentar –, desde que internalizei essa necessidade, compreendi que os processos de ensino e aprendizagem permeiam toda a nossa vida.

O que podemos dizer sobre a vida? O que podemos dizer sobre a escola? Principalmente, o que podemos dizer sobre o papel social da escola em nossa sociedade? São questões sobre as quais nós, educadores, precisamos refletir, considerando que não haverá uma resposta única, uma resposta certa, mas que a análise de nossas ações profissionais impactará nossas vidas e a vida das pessoas ao nosso redor. Ao considerar o que Saviani (2019) nos diz sobre o papel social da escola e que “as novas gerações precisam se apropriar dos elementos que foram acumulados historicamente e que deram à referida sociedade sua conformação atual”, sendo este conhecimento acumulado repassado principalmente pelas escolas, não tem como não pensar sobre a vida pulsando e pulsante no que muitos educadores chamam de “o chão da escola”.

Ao pensar na escola como um espaço que reproduz a sociedade em que estamos inseridos e em qual sociedade queremos viver, pensamos em comunidade, e este livro traz relatos de uma comunidade de aprendizagem. Observar a

pesquisa sendo realizada, dialogar com as autoras nos momentos de encontros com outros pesquisadores do mestrado, investir tempo em diálogos nos fins de semana, quer por telefone, quer presencialmente, compartilhando dificuldades, trocando textos, verbalizando pensamentos e desejos para o âmbito profissional e, conseqüentemente, educacional, traz uma bagagem desta porção de vida que frema na escola e trasborda para a sociedade. Hoje, anos após os acontecimentos que trouxeram a materialização deste trabalho, podemos pensar nesta constituição das comunidades de aprendizagem.

Ver a aprendizagem acontecendo na partilha foi um privilégio que muitas vezes não nos damos conta enquanto estamos sentados nos bancos das universidades, nos bancos da academia. Quantas vezes escutamos que verdadeiras amizades nasceram na escola? Quantas pessoas não conheceram seus parceiros de vida na universidade? Quantas famílias impactaram nossas ações e nossos fazeres? Quantos bebês e crianças nos ensinaram ao observarmos seus processos de aprendizagem? Ao pesquisar o verbete **comunidade** em um dicionário, percebemos que se trata de um conjunto de habitantes, um grupo de pessoas, moradores de determinada região, pessoas irmanadas por um mesmo legado histórico e cultural. São as proximidades, os anseios e movimentos que levam esses grupos a se tornar comunidade, porém isso não acontece de maneira natural, tem suas especificidades... e é este direcionamento de pesquisa que as autoras trazem no livro, como este agrupamento de educadores através da reflexão de suas práticas vão se constituindo comunidade de aprendizagem.

Se a escola tem um papel social a desempenhar, para se transformar em comunidade de aprendizagem de forma a desempenhar sua função da melhor maneira possível, deverá investir na gestão democrática, na escuta atenta e qualificada e principalmente na formação de todos os educadores. Com esse fim, as autoras escrevem: "...a formação permanente como um movimento constante de ação-pesquisa-reflexão-ação que, não necessariamente nessa ordem, se repete constantemente,

transforma o ser educador e o qualifica por meio de inovações o espaço escolar.”. Este livro não é uma receita, um ritual a ser seguido, um passe de mágica que resolverá os problemas, mas nos traz indícios através da pesquisa, nos mostra elementos que só aparecerão com a escuta, situações que somente a leitura e estudos, o embasamento teórico conseguirá corroborar para o pulsar do cotidiano se sustentar e os processos de ensino e aprendizagem acontecerem, materializando no chão da escola a vida pulsante de nossa sociedade.

Com o olhar de quem está fora, pude ver estes processos acontecerem. Hoje, ao revisitar minhas memórias para escrever estas linhas, pude ver quanto aprendi com nossas partilhas, com nossas leituras, pude vislumbrar como a comunidade de aprendizagem foi germinando e se consolidando no CEI Girassol. Os vários projetos que nasceram a partir da escuta, do olhar atento às necessidades dos educadores e dos familiares num período pandêmico, ao acolhimento, pois, antes de sermos profissionais em qualquer área da vida, somos seres humanos, somos pessoas que carregam vários papéis na constituição de nossa subjetividade, somos pais, mães, irmãs, filhas, educadoras, trabalhadoras, amigas...

Em conversa com a Mariana Lima relembrava a frase de Heráclito: *“ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é mais o mesmo, assim como as águas que já serão outras”*. Cada visita ao CEI era uma novidade, algo diferente que se materializava e proporcionava às crianças e à comunidade aprender/ conviver. As releituras do projeto e a pesquisa de mestrado também se diferenciavam, buscando novas fontes, outras releituras de outros autores... Essa inquietação as autoras trazem consigo, e, por consequência, transformam a comunidade em que vivem e consolidam o objetivo da formação.

Sei que já não sou mais a mesma do início do mestrado, como profissional também bebi nessas fontes e busquei aprender com essa comunidade de aprendizagem que me foi apresentada pela diretora de escola, que generosamente abriu as portas do CEI e

compartilhou seus pensamentos, suas inquietações, suas angústias e também suas conquistas.

Este livro nos instiga a sempre aprender, pesquisar formas, a não se contentar com mais do mesmo e ver na pesquisa acadêmica a oportunidade de estudar a própria prática e colaborar com a transformação social. Que mais comunidades de aprendizagem possam se constituir e ver na formação permanente um modo de transformação social.

Luciana Dias Simões

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. R. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. 1ed. São Paulo: Phorte, 2020.
- ALCÂNTARA, C. R.; BORGES, A. L. O papel da gestão escolar em face da documentação pedagógica produzida por professores de educação infantil. In: VERCELLI, L. de C. A.; ALCÂNTARA, C. R. **Fazeres de professores e gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano**. Jundiaí: Paco, 2019.
- ALTMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S.A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- BARDANCA, Á. A., BARDANCA, I. A. **Os fios da infância**. Tradução Tais Romero. Ed.1, São Paulo: Phorte, 2018.
- BARDANCA, Á. A., BARDANCA, I. A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. São Paulo: Phorte, 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- CRUZ, S. H. V (org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 8 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**; trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GATTI, B. A. Questões: professores escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2001.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S.M (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P& A., 2003.
- GÓES, M. Coletivo. In: STRECK, D. R; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GODÓI, L. A constituição das Creches/CEIs no Município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas. **Magistério**, SME/DOT, ed. especial, 2015.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOYUELOS, A. P. **Ética em el pensamento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2004.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVENICKI, A. A Educação permanente e a formação continuada docente: questões para um mundo pós-pandêmico. **ENSAIO: aval. pol. públ. educ.** 29 (113), out/dez 2021.

JANGROSSI, R. G. S. **Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. In: STRECK, D. R; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBERATO, A. M. F.; LINS, C. C. Roda de conversa: uma possibilidade de escuta. In: VERCELLI, L. C. A; RUSSO, A. S. **Limites e possibilidades de escuta na educação infantil**, Jundiaí, Paco, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARIGO, A. F.C, et al. Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 3, n.2, p.74-89, 2010 –ISSN: 1982-3207.

- MELO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EDUFSCAR, 2020.
- MOCELLIM, A. D. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, pp.105-125, 2011.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, I. B. (org.). **A democracia no cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2021.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PERES, P. S. F. **Formação permanente de professores de educação infantil numa Diretoria Regional de Educação de São Paulo: sentidos, contextos e práticas.** 148 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
- PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem da Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.
- RIERA, M. A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- O COMEÇO DA VIDA.** Direção: Estela Renner. Produção: Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 DVD (90 min).
- O COMEÇO DA VIDA 2: Lá fora,** Direção Renata Terra, Produção: Ana Lúcia Villela, Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2020. 1 DVD (90min).

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. **Aprendizagem do adulto professor**, 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa nº 01**: avaliação na educação infantil: aprimorando olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **História da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 13, de 19/03/2020 - Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 19/03/2020, p. 11 e 12.

SÃO PAULO. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 18, de 04/06/2021 - Complementa as normas para elaboração ou atualização do regimento educacional das unidades de educação infantil da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 05/06/2021, p. 14 E 15.

SÃO PAULO. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 29, de 22/07/2021- Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 22/07/2021, p. 11 a 13.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERCELLI, L. de C. A. A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalidade docente. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 5-18, jul./dez.2018.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Um dos desafios para os Centros de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo são as diversas formações iniciais, experiência e concepções de infância dos profissionais que atuam nas Unidades Escolares. Embora os editais de concursos públicos evidenciem de forma clara a concepção esperada pela gestão Municipal, na prática diária observamos o reflexo dessas divergências reverberando, muitas vezes, incoerentemente, no fazer coletivo da escola. Diante desse cenário, a presente obra traz momentos de formação pautados em comunidades de aprendizagem, a fim de mostrar ao leitor as possibilidades existentes.