

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO**

DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS**

**PONTA GROSSA
2025**

DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação–
Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Ensino e
Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG) como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende
Peroza

**PONTA GROSSA
2025**

R554 Rieger, Driele Andressa dos Santos
Formação continuada na educação infantil: o trabalho formativo das
assessoras pedagógicas / Driele Andressa dos Santos Rieger. Ponta Grossa, 2025
157 f.
Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.
1. Formador. 2. Assessoria pedagógica. 3. Formação continuada. 4.
Educação infantil. I. Peroza, Marilúcia Antônia de Resende. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER

"FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS"

Ponta Grossa, 27 de fevereiro de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG (Presidente),

Dr.^a Joana Paulin Romanowski - UNINTER

Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Dr.^a Daiana Camargo



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 27/02/2025, às 20:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo, Professor(a)**, em 28/02/2025, às 07:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 28/02/2025, às 15:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **JOANA PAULIN ROMANOWSKI, Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 13:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2445302** e o código CRC **05A0E79B**.

Aos meus amores, meu porto seguro e minhas inspirações.
Por me mostrarem o verdadeiro significado da vida
e me inspirarem a ser uma pessoa melhor a cada dia.
A vocês, dedico esta pequena parte de mim,
fruto de noites em claro e dias de estudo.
Que este trabalho seja um símbolo
do nosso amor e da nossa união

AGRADECIMENTOS

Àquele que sempre me deu forças e ouviu minhas orações, cuja presença constante iluminou o meu caminho ao longo desta jornada acadêmica. Sua força me sustentou nos momentos de desafio, Sua sabedoria me guiou nas escolhas difíceis, e Sua graça foi a fonte de inspiração e resiliência que me trouxe até aqui. Foste minha luz nos momentos de dúvida, meu refúgio nas horas de cansaço e minha força quando parecia não haver caminho. Tu foste minha bússola e inspiração, lembrando-me de que tudo tem um propósito e que os sonhos plantados em Teu solo florescem com fé e dedicação.

À minha querida e admirável orientadora, Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia Resende Peroza, por ser desde o princípio aquela que consegue voltar o olhar com humanidade. Pelo compartilhamento de ensinamentos tão valiosos, minha gratidão, por todo o apoio nos momentos mais difíceis que passei. A sua força, o seu apoio, incentivo, respeito, confiança e carinho foram essenciais para que pudesse viver esse momento. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter trabalhado ao seu lado. Sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Muito Obrigada!

Ao meu amor, Maicon William Rieger, meu maior parceiro de vida e de sonhos. Obrigada por caminharmos juntos nessa jornada, por ser o maior incentivador para que eu vivesse essa descoberta. Sua presença constante, suas palavras de incentivo e seu apoio incondicional foram importantes para a realização deste trabalho. Obrigada pelas inúmeras escutas, leitura deste trabalho, paciência nos momentos mais complexos, por ser meu apoio e me fazer sorrir mesmo perante os momentos de tensão. Com você ao meu lado, tudo se torna mais leve e belo.

Obrigada à minha filha Nana, por compreender todos os momentos em que não pude estar presente fisicamente. Meu agradecimento vai além das palavras. Sua generosidade em cuidar dos seus irmãos enquanto me dedicava à pesquisa foi um ato de amor imensurável. As nossas conversas sobre os temas abordados foram sempre inspiradoras e me ajudaram a enxergar novas perspectivas. Obrigada por ser minha incentivadora e por acreditar em mim. Juntas, construímos algo muito especial.

À Alice, minha pequena curiosa, que traz cores para meu dia, que cheia de vontade de aprender me presenteou com sua presença constante ao meu redor, desenhando e criando enquanto eu escrevia e estudava, trouxe-me alegria e inspiração inigualáveis. Seu entusiasmo contagiante e sua criatividade inesgotável foram uma fonte de motivação contínua durante este processo. Obrigado, minha querida, por tornar esta jornada ainda mais especial.

Ao meu pequeno Yohan, cujos olhinhos brilhantes e sorriso inocente foram minha força nos momentos de ausência. A sua ternura, que transcende a compreensão, foi o bálsamo que acalmou meu espírito e me deu coragem para seguir em frente. Cada risada sua, cada abraço apertado, encheram meus dias de um amor que palavras não conseguem descrever. Você, com sua simplicidade e pureza, me ensinou a ver a beleza nas pequenas coisas e me lembrou do verdadeiro valor da perseverança e do amor.

Sou eternamente grata por construir minha família com vocês e por todo o apoio silencioso que vocês me deram, sem nem ao menos saber.

À minha querida irmã Nicole, cuja presença constante e apoio inabalável foram vitais ao longo desta jornada. Você sempre esteve ao meu lado, oferecendo conforto e força nos momentos de fraqueza, e celebrando cada pequena vitória como se fosse sua. Agradeço por cada conselho, cada gesto de carinho e por acreditar em mim mesmo, quando eu duvidava.

Às minhas queridas amigas, que foram minha fortaleza ao longo desta jornada, expresso minha mais sincera gratidão. Cada conversa, cada gesto de carinho e cada momento compartilhado serviram como um lembrete constante de que não estava sozinha nessa caminhada.

Ao meu estimado grupo de pesquisa GEPEEDI, expresso minha mais profunda gratidão. O espírito colaborativo, a dedicação incansável e o compromisso com a excelência de cada um de vocês foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho. As discussões enriquecedoras, o apoio mútuo e a troca constante de ideias elevaram a qualidade da nossa pesquisa e tornaram esta jornada mais significativa. Agradeço a todos os membros pelo empenho, pelas contribuições valiosas e pelo companheirismo ao longo de todo o processo. Este trabalho é, sem dúvida, um reflexo do esforço coletivo e da união que encontramos em nosso grupo. Obrigado por cada momento compartilhado e por acreditarem no potencial deste trabalho.

Agradeço às professoras que compuseram a banca examinadora desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Joana, Prof.^a Dr.^a Simone e Prof.^a Dr.^a Daiana. Suas leituras atentas, questionamentos instigantes e contribuições valiosas foram importantes para o aprimoramento deste trabalho. A presença de cada uma de vocês neste momento representa não apenas a finalização de uma etapa acadêmica, mas a concretização de um processo construído com muito empenho, estudo e reflexão coletiva.

Com grande carinho, gostaria de expressar minha profunda gratidão às participantes desta pesquisa, as Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil. Cada uma de vocês contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento deste trabalho, compartilhando suas

experiências, conhecimentos e perspectivas. Seu comprometimento, dedicação e abertura foram essenciais para enriquecer este estudo, revisitando questões relevantes e reflexões profundas sobre a prática educacional.

Aos meus queridos alunos, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Iniciar minha jornada como professora durante a realização desta pesquisa foi uma experiência transformadora, e cada um de vocês teve um papel essencial nesse processo. Vocês não apenas absorveram o conhecimento compartilhado, mas também me ensinaram lições valiosas sobre a prática educativa. A interação com cada um de vocês, as perguntas desafiadoras e os momentos de descoberta conjunta enriqueceram minha perspectiva e me proporcionaram um crescimento pessoal e profissional inestimável.

Com grande carinho, gostaria de expressar minha gratidão à incomparável Jane Austen. Suas obras foram minha leitura de conforto ao longo da pesquisa, proporcionando momentos de serenidade e reflexão. Cada página de seus livros, com sua sagacidade, sutileza e profundidade, foi um refúgio em meio aos desafios do meu trabalho. Através de suas histórias, personagens e diálogos brilhantes, encontrei inspiração e alívio, permitindo-me continuar com renovado vigor. Sou imensamente grata pela companhia literária que Jane Austen me proporcionou, fazendo desta jornada de pesquisa não apenas uma experiência acadêmica, mas também um deleite pessoal.

Ao chegar ao final desta jornada de pesquisa, é com um coração cheio de gratidão que reflito sobre os caminhos percorridos e as inúmeras pessoas e influências que tornaram este trabalho possível. Esta pesquisa não é apenas um produto do esforço individual, mas um reflexo da colaboração, do apoio e do amor de todos ao meu redor. Cada agradecimento representa uma peça essencial deste quebra-cabeça, sem a qual o quadro completo não seria possível. A jornada de pesquisa é feita de desafios e descobertas, e é o apoio de todos esses indivíduos e influências que tornou possível superar os obstáculos e alcançar os objetivos traçados.

Com isso, concluo meus agradecimentos com um profundo sentimento de gratidão e reconhecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Que esta pesquisa seja um testemunho da importância do apoio mútuo e da colaboração em nossas jornadas acadêmicas e pessoais.

“Devo ater-me a meu próprio estilo e seguir meu próprio caminho. E apesar de eu poder nunca mais ter sucesso deste modo, estou convencida de que falharia totalmente de qualquer outro.”

Jane Austen (Persuasão)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho formativo desenvolvido pelas Assessoras Pedagógicas (APs) da Secretaria Municipal de Ensino de Ponta Grossa na formação continuada de professoras da Educação Infantil. Para isso busca-se: caracterizar o trabalho desenvolvido pelas profissionais (Assessoras Pedagógicas) que realizam as formações continuadas para as professoras de Educação Infantil; identificar como se constituem os processos de formação de professores da Educação Infantil no município de Ponta Grossa e desvelar a compreensão que as APs possuem a respeito do trabalho que desenvolvem na formação continuada de professores da Educação Infantil. O estudo é uma pesquisa qualitativa, que utilizou a observação, entrevista semi-estruturada e roda de conversa com as profissionais APs da Educação Infantil como procedimentos metodológicos, com base em autores como Bogdan; Biklen (1994), Gaskell (2002), Warschauer (2001, 2004). O referencial teórico da pesquisa fundamenta-se na concepção da teoria como expressão da prática, com base em Santos (1992) e Martins (2006; 2009). As discussões sobre formação de professores apoiam-se em Cunha (2008) e Carlos Marcelo (1999), enquanto a formação continuada em contexto é abordada a partir de Oliveira-Formosinho (2002, 2016), Campos (2012), Gatti (2020) e Imbernón (2009; 2010). O trabalho formativo das formadoras é analisado com base em Romanowski, Cartaxo e Martins (2014; 2016) e Vaillant (2001; 2003). A pesquisa conclui que o trabalho formativo das APs enfrenta diversos desafios, como a sobrecarga administrativa, a escassez de recursos e a fragmentação das políticas educacionais, o que dificulta sua atuação junto às instituições de ensino. Apesar disso, a assessoria pedagógica tem um papel importante na formação continuada dos professores da Educação Infantil, podendo, quando bem estruturada, promover a autonomia docente. Defende-se, assim, uma visão de teoria como instrumento para compreender e transformar a realidade, e não como ponto de partida. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática na formação continuada favorece uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o papel das assessoras pedagógicas. Esse processo permite identificar desafios e buscar novas estratégias formativas, contribuindo para uma prática mais significativa e transformadora. Espera-se que os resultados incentivem reflexões sobre uma formação contínua que vá além da teoria como guia, valorizando a produção colaborativa e sistematizada do conhecimento.

Palavras-chave: Formador. Assessoria Pedagógica. Formação Continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to analyze the training work developed by the Pedagogical Advisors (PAs) of the Municipal Department of Education of Ponta Grossa in the continuing education of Early Childhood Education teachers. To this end, we seek to: characterize the work developed by the professionals (Pedagogical Advisors) who carry out continuing education for Early Childhood Education teachers; identify how the training processes of Early Childhood Education teachers are constituted in the city of Ponta Grossa; and reveal the understanding that the PAs have regarding the work they develop in the continuing education of Early Childhood Education teachers. The study is qualitative research, which used observation, semi-structured interviews, and conversation circles with the PAs of Early Childhood Education professionals as methodological procedures, based on authors such as Bogdan; Biklen (1994), Gaskell (2002), Warschauer (2001, 2004). The theoretical framework of the research is based on the conception of theory as an expression of practice, based on Santos (1992) and Martins (2006; 2009). The discussions on teacher training are based on Cunha (2008) and Carlos Marcelo (1999), while continuing education in context is addressed based on Oliveira-Formosinho (2002, 2016), Campos (2012), Gatti (2020) and Imbernón (2009; 2010). The training work of the trainers is analyzed based on Romanowski, Cartaxo and Martins (2014; 2016) and Vaillant (2001; 2003). The research concludes that the training work of APs faces several challenges, such as administrative overload, lack of resources and fragmentation of educational policies, which hinder their work with educational institutions. Despite this, pedagogical advisory services play an important role in the ongoing training of Early Childhood Education teachers and, when well structured, can promote teacher autonomy. Thus, a view of theory as an instrument for understanding and transforming reality is advocated, rather than as a starting point. In this sense, the articulation between theory and practice in ongoing training encourages critical reflection on pedagogical practice and the role of pedagogical advisors. This process allows for the identification of challenges and the search for new training strategies, contributing to a more meaningful and transformative practice. It is expected that the results will encourage reflections on ongoing training that goes beyond theory as a guide, valuing the collaborative and systematized production of knowledge.

Keywords: Trainer. Pedagogical Consulting. Continuing Education. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de coerência da pesquisa 24
Quadro 2	Produções selecionadas nas bases de dados 30
Quadro 3	Síntese do perfil das participantes da pesquisa 76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço organizado para Roda de conversa	40
Figura 2	Modelo utilizado para elaboração do planejamento semanal	41
Figura 3	Mapa da Cidade de Ponta Grossa	94
Figura 4	Planejamento Semanal elaborado pela AP Citrino	95
Figura 5	Planejamento Semanal elaborado pela AP Ametista	95
Figura 6	Planejamento Semanal elaborado pela AP Água Marinha	96
Figura 7	Mapa conceitual desenvolvido pela AP Citrino	103
Figura 8	Mapa conceitual desenvolvido pela AP Ametista	103
Figura 9	Mapa conceitual desenvolvido pela AP Água Marinha	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APs	Assessoras Pedagógicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
GEPEEDI	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEPG	Universidade estadual de Ponta Grossa
SME	Secretaria Municipal de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CAMINHO METODOLÓGICO	27
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	28
1.1.1 Um diálogo com as pesquisas.....	31
1.2 A OBSERVAÇÃO	33
1.3 ENTREVISTAS	36
1.4 RODA DE CONVERSA.....	38
1.5 ANÁLISE DOS DADOS	42
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA	44
2.1 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	45
2.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
2.3 ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS	57
2.4 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA.....	63
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.1 DE DOCENTE A FORMADORA: UMA CONSTITUIÇÃO EM FORMAÇÃO	72
3.2 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS	84
3.2.1 A rotina multifacetada das formadoras.....	91
3.3 PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A AÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA	99

3.4 AS CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	118
3.5 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO FORMATIVO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145
APÊNDICE B- PAUTA DE OBSERVAÇÃO.....	146
APÊNDICE C- PAUTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA	148
APÊNDICE D- ORGANIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA.....	150
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	153

INTRODUÇÃO

Todo caminho começa com o primeiro passo, o meu não poderia ser diferente. Mas como reconhecer qual passada me trouxe para esse momento histórico ao qual pertenço e ajudo a conceber?

Poderia ser nas brincadeiras de criança, com a lousa pendurada em um prego na parede e giz na mão, enquanto passava atividades freneticamente para as bonecas postas sobre tijolos. No abraço daquela professora que deixou saudade quando foi trilhar outros caminhos. Nas palavras duras que ouvi aos nove anos, de uma supervisora que ao substituir uma professora não teve paciência e didática para ensinar matemática, ou até mesmo ao ser catequista, quando descobri a alegria de ser um instrumento de ensino, a delicadeza que é preciso para que o outro aprenda, e como essa ação me completava.

Cresci com minha mãe falando que eu tinha o dom, que deveria ser professora, ou possivelmente faria Letras, porque adorava escrever poemas e canções. Por vezes na infância me questionei sobre essa profissão, ouvia comentários que insistiam em colocar que “ser professora era para preguiçoso, pois tal função contava com férias duas vezes ao ano”, ou então a mais conhecida das frases, “vai ficar só trocando fralda, cuidando dos filhos dos outros”.

Sim, eu também já reproduzi essas frases, por mais que sentisse que esse poderia ser meu caminho e mesmo com o carinho que eu sentia por essa profissão, a noção de que não seria fácil, somado a rebeldia da adolescência me fez querer seguir outros passos. A gravidez aos quinze anos foi um momento frágil e solitário, na escola me escondia por trás de um agasalho, não tive amigos e professores em quem me apoiar, todos fingiam não ver o que estava debaixo de seus olhos. Assim, percebi que nem todo caminho é linear, há trilhas sinuosas ou obscuras a se trilhar.

Trilhei esse caminho, fui auxiliar de lanchonete, vendedora de loja, atendente de café, caixa, operadora de imagem, fotógrafa, mas algo dentro de mim pulsava, me dizendo que eu queria e poderia ser mais. E ao tentar optar pelo plano B em questões acadêmicas, fui para o Jornalismo, experiência riquíssima, mas que o bolso não pôde sustentar.

Os anos se passaram e os caminhos não me levavam para lugar algum, mas como caminhar se não se sabe onde quer chegar?¹ O matrimônio e novas expectativas cruzaram esse andar, mais madura e dona de mim, comecei a questionar qual seria o próximo passo, queria

¹ Em referência a CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: L&PM, 1998.

- Você poderia me dizer, por favor, qual caminho devo seguir para sair daqui? - perguntou Alice.

- Isso depende muito de onde deseja chegar - o Gato respondeu.

planejar, projetar um futuro sólido. Maternar pela segunda vez, com uma filha adolescente, foi mais exaustivo que imaginei, mas pensar nesse bebê entrando na Educação Infantil me despertou curiosidades sobre como estava esse ambiente, quais profissionais ali estavam? Sua formação os prepararia para atender minha filha?

Ali um despertar aconteceu, eu queria saber mais, estudar mais, conhecer mais sobre crianças, infâncias e sobre o ensinar. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) me fez acreditar em possibilidades, em transformações, sementes e inquietações foram plantadas em minha alma. Me questionei muitas vezes sobre o que era necessário para ser uma boa professora. Iniciar esse caminho foi pesaroso, a única experiência que carregava comigo era de aluna. Estar diante de colegas que já atuam devido à Formação de Professores, ou estágio não obrigatório, foi um desafio, pois elas estavam aprendendo na prática e eu apenas começando a estudar a teoria.

A pandemia de Covid-19 atrapalhou esse processo, mas despertou novas perspectivas e novos recomeços. Em meio a essa pandemia, meu “cachinhos dourados” chegou, meu menino que me trouxe ainda mais inquietações, porque a escola em que iria frequentar seria diferente, pois as relações mudaram perante essa catástrofe mundial.

Os estágios da graduação ocorreram de forma remota, a falta de amparo das professoras e gestoras me angustiou, os relatos de colegas que trabalhavam na educação eram repletos de queixas quanto à desvalorização de suas falas. Compreendi que era preciso que algo se transformasse. O interesse pela formação continuada na Educação Infantil, que já caminhava comigo desde o segundo ano, se fortaleceu, foi tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, e a vontade de me movimentar e fazer algo por essa etapa da educação me impulsionou a entrar no Mestrado.

Hoje, com um olhar em construção, percebo que posso por muitas vezes me questionar se estava no caminho certo, mas compreendo que qualquer lugar pode se tornar meu lugar, sempre haverá caminhos quando não deixarmos de acreditar. Com isso, essa inquietação sobre o que é preciso para ser uma boa professora mudou para tentar compreender o porquê dessa profissão ser tão desvalorizada em diversas vertentes, sua voz silenciada, suas experiências anuladas.

A experiência prática que possuo na educação se deu apenas com os estágios obrigatórios da graduação, assim as inquietações que me incentivam a pesquisar me fazem superar a ingenuidade de quem ao estar em campo entrou pela primeira vez na secretaria de educação, precisou reeducar seu olhar e estar atenta as entrelinhas daquilo que era ou não dito,

das relações explícitas e implícitas, caminhando “entre ovos” e aprendendo seu posicionamento de pesquisadora da infância, mas sem marcas ou vícios de uma rede de ensino.

Ao longo desta pesquisa, tive a oportunidade singular de integrar a equipe de professores da rede municipal de ensino, com isso vivenciar de perto as dinâmicas, os desafios e as potencialidades do ambiente escolar. Essa experiência prática não apenas enriqueceu meu entendimento sobre os processos que já vinha investigando, mas também reafirmou, de forma ainda mais contundente, as reflexões e colocações que vinham sendo desenvolvidas ao longo do estudo.

Estar inserida diretamente no cotidiano escolar permitiu observar as relações pedagógicas em sua complexidade, percebendo como as teorias discutidas na pesquisa ganham vida e, por vezes, enfrentam tensões dentro das práticas diárias dos professores. Essa vivência fortaleceu minha convicção de que o diálogo entre a prática e a teoria é essencial para compreendermos os caminhos necessários à transformação da educação.

Além disso, a convivência com os professores revelou não apenas os desafios estruturais que permeiam a educação, mas também a dedicação e a criatividade dos educadores em buscar soluções mesmo diante de adversidades. Esses encontros reforçaram a relevância do tema da pesquisa, evidenciando a necessidade de repensar os processos formativos e de valorizar o papel dos profissionais que estão na base do sistema educacional.

O percurso dessa pesquisa foi não apenas um processo de investigação, mas também uma jornada de aprendizado e reafirmação de ideias que não seriam possíveis sem o contato direto com a prática docente. É com essa experiência e reflexão que apresento o trabalho que se segue, esperando que ele contribua para as discussões sobre a formação e a valorização dos professores. Espero somar esforços para construir reflexões e questionamentos que nos levem a uma educação mais humana. Que ele inspire debates e ações que valorizem a experiência dos professores e reforcem a importância de seus conhecimentos como pilares fundamentais para uma educação que verdadeiramente impacte a sociedade e para que pequenas rupturas aconteçam e nos permitam ressignificar nossas ações docentes.

Com isso, para não criar falsas expectativas e, ao final, desapontar o leitor em relação ao que poderá ser encontrado nesta dissertação, considero prudente este começo de conversa. O meu objeto de investigação é o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas na formação continuada de professoras da Educação Infantil e o interesse é originado nas inquietações que carrego comigo desde a graduação em Pedagogia. Em meu trabalho de conclusão de curso²

² Monografia disponibilizada na Biblioteca Digital de Trabalhos e Monografias.

busquei identificar, a partir das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como ocorre a formação continuada desta etapa da educação.

Essa pesquisa possibilitou identificar diferentes modelos de formação e, muitos deles focados no acúmulo de cursos, negligenciando a escuta ativa dos docentes, o que contribuiu para a compreensão que essa abordagem de formação contínua resulta em um processo formativo desconectado da realidade, distanciando-se das necessidades e anseios dos professores e impossibilitando um encontro com a práxis.

Compreendemos que ser professor é ir além da transferência de conhecimentos, que esta profissão traz em si uma atividade complexa que transcende o espaço educacional, levando o docente a atuar como agente transformador, em um processo que, além da instrução, contempla a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na construção de um mundo mais equânime. Torna-se importante, portanto, a reflexão sobre a educação, não podendo deixar de considerar este docente, assim como sua formação, que precisa ser contínua e interligada com o contexto.

Para que esta pesquisa, agora como dissertação do Mestrado transcorresse, fosse desenvolvida, foi preciso primeiramente compreender que a formação continuada tem uma intencionalidade específica e multifacetada, atende a determinados interesses, se desdobrando em diversos objetivos interligados. O que nos faz compreender que é preciso conhecer quem desempenha esse trabalho formativo, quais bases sustentam esse trabalho e como esse processo é concebido.

O termo “formador” refere-se a uma função relativamente recente no campo da educação, com grande dispersão de significados e diversidade nas abordagens dos estudos sobre o tema, o que se traduz em dificuldade na discussão conceitual (Ambrosetti; Lima; Signorelli; Calil, 2020). Ao investigar o conceito de formador com base em estudos realizados em países da América Latina, Vaillant (2003) salienta a indeterminação do termo devido à diversidade dos contextos de atuação dos formadores. A autora insere a prática do formador no âmbito da educação de adultos, mas nota que esta prática é mais ampla e direcionada para o desenvolvimento de capacidades de pensar e aprender, enquanto o conceito de formação “refere-se ao desenvolvimento de habilidades mais específicas, voltadas para a execução de uma função específica” (Vaillant, 2003, p. 11). A autora aponta a diversidade de atividades que cabem ao formador:

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza

tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal (Vaillant, 2003, p. 12).

Conclui-se, portanto, que a atividade profissional dos formadores de professores abarca diversos elementos, manifestando-se na dinâmica entre as condições impostas ao trabalhador e as maneiras de executar a atividade profissional, tanto individual quanto coletivamente, em contextos socioculturais e institucionais historicamente estabelecidos. A demanda de formadores, que hoje se caracterizam como responsáveis pela formação continuada, emergiu em diferentes contextos históricos e culturais, conforme as necessidades do sistema educacional foram se evidenciando.

A legislação brasileira garante o direito à formação continuada³, mas nem sempre assegura os recursos necessários para sua implementação efetiva, o que resulta em desigualdades de oportunidade de aprendizado docente. A ausência de condições adequadas, tempo para estudos, infraestrutura e incentivos financeiros comprometem o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, ressaltamos, também, a importância das instituições elaborarem planos de formação que atendam às necessidades dos seus profissionais, ou seja, precisa ser um processo permanente e articulado com a prática.

Cientes de nosso contexto, da necessidade de viabilizar mudanças significativas, buscamos entender a constituição da formação oferecida no município de Ponta Grossa/PR. Percebemos que a reestruturação nesta rede, em relação à Educação Infantil, iniciou em meados de 2004, como forma de responder às exigências legais e aos referenciais que constituíam a orientação das práticas pedagógicas, enfatizando assim, a integração do cuidar e educar.

O primeiro documento oficial elaborado neste mesmo ano de 2004, para a Educação Infantil no município, foi a Diretriz Curricular da Educação Infantil, em sua proposta sobre a formação continuada coloca que, “cabe ao educador complementar-se, aperfeiçoar-se sempre e valorizar a sua área dentro do espaço de desenvolvimento dos alunos, levando aos seus colegas informações sobre o seu trabalho e criando parcerias, pois a formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento dentro e fora da jornada de trabalho.” (Ponta Grossa, 2004, p. 25).

O documento complementa, ao citar Libâneo (2001), que educadores comprometidos com a educação devem ter os conhecimentos necessários para repensar as formas de funcionamento da escola, da comunidade escolar e dos processos de avaliação. É importante

³LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)
PNEs 2001-2010, 2014-2024
BNC-FC

que essas reflexões considerem a realidade socioeconômica e cultural que envolve a instituição e os profissionais que dela fazem parte, garantindo práticas alinhadas às necessidades e contextos específicos. Neste período, as formadoras faziam uso da nomenclatura de técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Conforme os estudos de Pereira (2022), embora as diretrizes apresentassem uma proposta de formação continuada, a SME não contava com uma equipe específica para organizar essa formação. As ações formativas eram realizadas diretamente com os professores, que, por escala, se deslocavam até o prédio da Secretaria para participar de estudos sobre temas definidos pela equipe técnica. O principal objetivo dessas formações era superar a perspectiva assistencialista. Em meados de 2009, a Secretaria assumiu parceria com o Sistema Positivo, com o qual começou a dividir a responsabilidade pela formação continuada de professoras.

Uma nova Diretriz, de 2015, elaborada pela mesma equipe da SME, coloca como proposta de formação continuada promover a qualificação contínua dos profissionais da educação do município, incentivando-os a buscar constantemente o aprimoramento de suas práticas. Uma formação viabilizada por meio de cursos e oficinas realizados tanto durante o horário de trabalho quanto em períodos adicionais, atendendo às diferentes possibilidades e demandas. (Ponta Grossa, 2015). No Plano Municipal de Educação elaborado também em 2015, “a SME entende a formação como um processo em que cada educador é um sujeito histórico capaz de construir novas práticas a partir de referências teóricas, de desafios individuais, da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo.” (Ponta Grossa, 2015b, p. 25)

Em 2017, com o aumento significativo de instituições de Educação Infantil, a estratégia da SME foi de trabalhar diretamente com as equipes gestoras. “Essa prática fez com que os gestores se enxergassem dentro do papel de formador, internalizando essa função na sua prática. A partir desse tipo de formação, a equipe técnica da SME também aparece com maior evidência, como também a função das Assessoras Pedagógicas.” (Pereira, 2022, p. 82) O intuito foi de um acompanhamento mais estreito com as instituições, identificando dificuldades e buscando temáticas para a formação, visando a resolução desses desafios. (Pereira, 2022). Nesse período, além da parceria já existente com o Sistema Positivo, foram estabelecidas novas parcerias com a Fundação Lemann, Avisa-lá e Mathema, que forneciam materiais e planos de formação continuada já estruturados para implementação.

O Referencial Curricular para Educação Infantil, elaborado em 2020, traz a formação continuada “associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar” (Ponta Grossa, 2020, p. 29).

Complementando que,

Existe a preocupação por parte da SME de que os professores se atualizem e qualifiquem profissionalmente. Para isso, a gestão municipal empreende esforços, não só implementando um programa de formação continuada, como também estimula os profissionais da educação na busca de titulações em cursos de graduação e pós-graduação. [...] Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigirem o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas de forma inventiva na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos. (Ponta Grossa, 2020, p. 29)

Assim, destacando-se como uma das ações da política educacional, o Assessoramento Pedagógico⁴, passa a ser “uma política de formação continuada em serviço que auxilia a equipe gestora das instituições de ensino da Secretaria Municipal de Ensino (SME) com as demandas específicas da aprendizagem, mediante os indicadores de cada contexto escolar” (Ponta Grossa, 2021, p. 24).⁵ Na execução das ações voltadas ao fortalecimento da gestão, na SME a política de Assessoramento Pedagógico vem integrando a legislação ao cotidiano educacional e promovendo a proximidade entre a equipe técnica da SME e as equipes gestoras das instituições educacionais.

O Assessoramento Pedagógico, enquanto prática orientadora do repensar e do fazer da equipe gestora das instituições de ensino, visa alcançar resultados efetivos na aprendizagem dos alunos e proporcionar um conhecimento aprofundado da realidade escolar, de modo a redirecionar as ações pedagógicas em toda a Rede. Esse processo representa a consolidação da política de formação contínua da equipe gestora em serviço e a garantia de equidade nos processos de ensino e aprendizagem. (Ponta Grossa, 2021, p. 6).

Deste modo, o Assessoramento Pedagógico, é apresentado como proposta de repensar e aprimorar o fazer pedagógico por meio de uma prática orientadora direcionada às equipes gestoras, demonstrando a importância desse trabalho na transformação das práticas escolares e no fortalecimento das políticas educacionais. Destaca-se a relevância do assessoramento como um elemento de articulação entre a formação contínua e a realidade escolar, permitindo que as ações pedagógicas sejam constantemente redirecionadas a partir de um conhecimento

⁴ Na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa, utiliza-se a nomenclatura Assessora Pedagógica para designar as profissionais que desempenham funções relacionadas à formação continuada. Contudo, é importante destacar que essa terminologia pode variar entre diferentes instituições e redes de ensino. No presente estudo, referimo-nos às profissionais encarregadas de organizar e conduzir os processos de formação continuada no âmbito da Rede Municipal de Ensino, desempenhando um papel central na articulação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos docentes.

⁵ Caderno Pedagógico, desenvolvido com o propósito de explicitar as diretrizes e orientações voltadas à gestão educacional do município de Ponta Grossa. Cf: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Caderno-de-Gestao-Educacional-SME-Ponta-Grossa-1.pdf>

aprofundado do contexto local. Assim, as Assessoras Pedagógicas (Aps) são entendidas como guias para as equipes gestoras das instituições de ensino, orientando-as na reflexão sobre suas práticas e na construção de um fazer pedagógico com foco na aprendizagem e no conhecimento da realidade.

Com esse novo prisma e com base na formação continuada de docentes da Educação Infantil, emerge a necessidade de aprofundar a análise sobre o trabalho formativo conduzido pelas Assessoras Pedagógicas. Essa reflexão abrange não apenas o alcance e a efetividade das propostas formativas por elas elaboradas, mas também o processo organizacional que sustenta o exercício deste trabalho formativo. Trata-se de compreender como as assessoras conciliam as demandas teóricas e práticas da formação docente, considerando os desafios institucionais, logísticos e pedagógicos inerentes ao contexto educacional.

Desta maneira, emergiu a seguinte questão, que nos orientou para esta pesquisa: **Qual o trabalho formativo desenvolvido pela equipe de Assessoras Pedagógicas da SME/Ponta Grossa na formação continuada de professoras da Educação Infantil?** A partir dessa inquietude, elencamos como objetivo geral: Analisar o trabalho formativo desenvolvido pelas Assessoras Pedagógicas (APs) nos processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil no município de Ponta Grossa.

Como objetivos específicos: a) caracterizar o trabalho formativo desenvolvido pelas profissionais (Assessoras Pedagógicas) que realizam a formação continuada para as professoras de Educação Infantil; b) identificar como se constituem os processos de formação de professores da Educação Infantil no município de Ponta Grossa; c) desvelar a compreensão que as APs possuem a respeito do trabalho formativo que desenvolvem na formação continuada de professores da Educação Infantil.

Compreendendo que as práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil não são neutras, mas produzem conhecimento, reconhecemos a prática social dos sujeitos como a base do conhecimento, em que a teoria e a prática são interligadas em um movimento dialético. Assim, tomamos como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática, sistematizada em Martins (2006; 2009), no compromisso de orientar a prática pedagógica tendo como base as experiências e necessidades que buscam diálogo com a teoria.

A autora expressa que o nosso conhecimento é construído nas relações sociais e nosso saber é arquitetado no embate, no conjunto das trocas que fazemos entre grupos, entre pessoas, leituras, experiências e práticas que estamos permanentemente realizando. Nesse sentido, a teoria expressa a ação prática do sujeito, sendo esta relação entre teoria e prática, a busca por

compreender e analisar sistematicamente a prática desenvolvida. Ou seja, no agir tomamos consciência de nossa ação, somos permeados permanentemente pela reflexão e ação, ação e reflexão, no sentido da transformação da realidade. Trata-se de um processo contínuo que nos possibilita entender o que de fato nós fazemos e o alcance de nossas ações.

Como aporte teórico, também nos apropriamos das considerações de Santos (1992), evidenciando que a escola, ao cumprir sua função social, acaba realizando muito mais a distribuição do saber sistematizado do que a produção de conhecimento. Essa distribuição do saber a partir desse processo dá ênfase à transmissão e assimilação do conhecimento historicamente acumulado, o que contribui para a divisão social do trabalho dentro da escola na perspectiva pedagógica e como um todo, na desvalorização dos saberes da prática. O saber docente sistematizado e institucionalizado, separando-se de outras práticas educativas presentes no meio social, contribui para a fragmentação do trabalho do professor.

Assim entendemos que, quando nosso ponto de partida são os desafios e necessidades oriundas do cotidiano das instituições, “esse saber pode constituir a matéria-prima para a produção de instrumentais teórico-práticos capazes de negar dialeticamente a situação contraditória em que o professor se encontra.” (Martins, 2006, p.143). Isso possibilita que seu trabalho seja mais coerente com o contexto educacional. Nessa perspectiva, o elemento central é a ação prática que se estabelece na luta das classes e na produção dos diferentes grupos sociais, o que evidencia suas contradições, porque nas contradições, compreendem-se os próprios problemas postos pela prática (Martins, 2009).

Na perspectiva, da teoria como expressão da prática, a formação continuada baseia-se em um processo que emerge da prática dos sujeitos, valorizando-os em seu contexto histórico e social, o que torna as reflexões coletivas, potencializando a promoção de rupturas num sistema educacional que se encontra estagnado. Reflexões construídas a partir da realidade prática e das vivências de docentes tendem a constituir inquietações críticas e investigativas que vão além da curiosidade ingênua, acrescida do exercício crítico da capacidade de aprender.

Deste modo, nesta pesquisa discutimos sobre a relação teoria e prática na formação de professores, tendo como enfoque o trabalho formativo das APs na formação continuada. Para isso, nos pautamos no diálogo com diferentes autores, tais como Cunha (2008), Carlos Marcelo (1999), Oliveira-Formosinho (2002, 2016), Campos (2012), Gatti (2020), Romanowski; Cartaxo; Martins (2016), André (2010) e Vaillant (2000; 2003), dentre outros.

Nesse contexto dinâmico, em constante transformação, esses referenciais nos permitem a ampliação das reflexões referentes à formação continuada de professores, compreender a

temática desta pesquisa como contínua e articulada à prática, assim como contribuir para minimizar as lacunas existentes nas pesquisas de âmbito acadêmico na discussão sobre a temática da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Como metodologia, este estudo teve como ponto de partida a elaboração de um Estado do Conhecimento pautado em Romanowski e Ens (2006), Santos e Morosini, (2021). Assim, tomamos como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAFE para acesso aos Periódicos CAPES e Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Conjuntamente, ocorreu a observação do cotidiano das Assessoras Pedagógicas (Aps), no acompanhamento das formações oferecidas para elas e por elas, no cotidiano do trabalho desenvolvido por estas profissionais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa, com o objetivo de conhecer a trajetória das Assessoras e promover uma aproximação entre a pesquisadora e as participantes.

No decorrer dessa elaboração, foi organizado um quadro de coerência interna da pesquisa, o qual foi fundamental para a estruturação e desenvolvimento do estudo. Servindo como um auxílio e orientação, permitiu a explanação das hipóteses, objetivos, procedimentos metodológicos e referencial teórico que viabilizariam o estudo. Ao longo da pesquisa, o quadro foi alterado e ajustado, sempre em consonância com o andamento dos estudos e as discussões realizadas no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI).

Essa dinâmica de construção e validação, realizada de forma colaborativa, fortaleceu a confiabilidade da pesquisa, mas também ampliou a legitimidade da análise dos dados. Ao incorporar diferentes perspectivas, o processo assegurou fundamentação e compreensão da realidade estudada.

Quadro 1- Quadro de coerência da pesquisa

Pergunta(s) de pesquisa	Objetivos	Metodologia	Base epistemológica
Qual o trabalho formativo desenvolvido pela equipe de Assessoras Pedagógicas da SME/Ponta Grossa na formação continuada de professoras da Educação Infantil? Como as Assessoras Pedagógicas desenvolvem o trabalho formativo na organização da formação continuada das professoras de Educação Infantil? Como se constituem os processos de formação de professores da Educação Infantil no município de Ponta Grossa propostos pela equipe de APs? Como as Assessoras Pedagógicas compreendem o processo de trabalho formativo que desenvolvem na formação continuada de professoras da Educação Infantil na rede municipal?	Geral: Analisar o trabalho formativo desenvolvido pelas APs nos processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil no município de Ponta Grossa. Específicos: *Caracterizar o trabalho formativo desenvolvido pelas profissionais (Assessoras Pedagógicas) que realizam as formações continuadas para as professoras de EI. *Identificar como se constituem os processos de formação de professores da Educação Infantil no município de Ponta Grossa. * Desvelar a compreensão que as APs possuem a respeito do trabalho formativo que desenvolvem na formação continuada de professores da Educação Infantil.	Observação: -Formações oferecidas às e pelas Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil -Elaboração de formação continuada -Acompanhamento de visita pedagógica em Cmei Entrevistas semiestruturadas Roda de Conversa Estudo documental	Teoria como expressão da prática (Martins; Santos) Formação de professores (Carlos Marcelo Garcia; Camilo Cunha) Formação Continuada (Gatti; Oliveira-Formosinho; Campos; Franco) Formação de formadores (Romanowski, Vaillant) Práxis: Freire
Argumentação/hipótese A formação inicial não é suficiente para garantir a atuação de qualidade na Educação Infantil da rede. A perspectiva política defendida pela rede municipal de ensino interfere na concepção das APs sobre seu trabalho formativo. As concepções e a formação das formadoras vão incidir nos processos de formação docente na rede. Existem outros processos institucionais (visão empresarial da educação) que permeiam a elaboração, execução e controle dos processos formativos e podem facilitar ou dificultar a apropriação de elementos teórico-práticos que favoreçam o trabalho das docentes.			

Fonte: As autoras (2024)

A pesquisa foi organizada em três capítulos: no primeiro, delineamos o percurso metodológico, a revisão de literatura, que nos permitiu reconhecer o que se discute atualmente sobre a formação continuada e os autores que permeiam essa temática, como também, apresentamos os instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos que possibilitaram a compreensão do contexto que nos inserimos.

No segundo capítulo, apresentamos as motivações que impulsionaram a presente pesquisa, abrindo as portas para uma jornada de descobertas e reflexões. Nele, abordamos os conceitos centrais e a base teórico-epistemológica que fundamenta a pesquisa no que se refere à teoria como expressão da prática, a formação continuada de professoras da Educação Infantil e o trabalho formativo de Assessoramento Pedagógico, aqui indicado pelo trabalho desenvolvido pelas formadoras junto às equipes gestoras.

No terceiro capítulo, são apresentadas as categorias de análise, elementos importantes para interpretação e organização dos dados gerados durante a pesquisa. Essas categorias foram definidas com base no referencial teórico adotado e nas questões orientadoras do estudo, garantindo uma estrutura sólida para o tratamento das informações, ressaltando os aspectos relevantes do objeto de estudo e revelando as relações, contradições e dinâmicas presentes na realidade pesquisada. Este capítulo, portanto, consolida a pesquisa, oferecendo as bases necessárias para uma interpretação crítica e fundamentada dos resultados, alinhada ao compromisso acadêmico de produzir conhecimento rigoroso e relevante.

Assim, reconhecemos que o trabalho das formadoras na formação continuada de professores requer re/conhecimento sobre o contexto das instituições, compreendendo a teoria e a prática interligadas em um movimento dialético. Concordamos com Campos (2012, p. 15) para quem “[...] a pedagogia vai e vem entre a prática e as teorias que sustentam essa prática” e, quando a Educação Infantil é integrada ao sistema educacional, o contraste nas necessidades do atendimento das crianças nos mostra impasses e dificuldades a serem superadas. As políticas educacionais nos últimos anos se mostram moldadas pela economia e pela intensificação da competição. Essa busca por eficiência e produtividade se traduz na formação de professores, que passa a ser vista em uma ótica instrumental.

Nesse cenário, a busca incessante por eficiência, resultados mensuráveis e produtividade transforma a formação de professores em um processo cada vez mais instrumentalizado e tecnicista. Sob essa ótica, a formação docente é reconfigurada para atender às demandas do mercado educacional, priorizando habilidades e competências voltadas para resultados rápidos e objetivos quantitativos, como indicadores de desempenho e metas preestabelecidas. Essa abordagem ignora a complexidade do trabalho pedagógico, que envolve reflexões críticas, construções coletivas e a adaptação às realidades socioculturais.

O impacto dessa visão gerencialista é a redução do professor a um "executor de tarefas", em vez de um profissional autônomo e reflexivo. Ao privilegiar uma lógica de mercado, que valoriza a eficiência operacional e a competição, as políticas educacionais acabam precarizando

a formação docente e desconsiderando a dimensão humana, ética e emancipadora da educação.

As políticas educacionais dos últimos anos têm se mostrado fortemente influenciadas por lógicas gerencialistas e capitalistas, moldadas pela economia de mercado e pela intensificação da competição. A busca incessante por eficiência, resultados mensuráveis e produtividade transforma a formação de professores em um processo cada vez mais instrumentalizado e tecnicista. Sob essa ótica, a formação docente é reconfigurada para atender às demandas do mercado educacional, priorizando habilidades e competências voltadas para resultados rápidos e objetivos quantitativos, como indicadores de desempenho e metas preestabelecidas. Essa abordagem ignora a complexidade do trabalho pedagógico, que envolve reflexões críticas, construções coletivas e a adaptação às realidades socioculturais dos alunos.

O impacto dessa visão gerencialista é a redução do professor a um "executor de tarefas", em vez de um profissional autônomo e reflexivo. Ao privilegiar uma lógica de mercado, que valoriza a eficiência operacional e a competição, as políticas educacionais acabam precarizando a formação docente e desconsiderando a dimensão humana, ética e emancipadora da educação. Nesse contexto, é preciso repensar as políticas educacionais, resgatando a formação de professores como um processo integral e crítico, que transcenda a lógica capitalista de produtividade e reconheça o papel do educador como agente de transformação social e promotor de uma educação que valorize o coletivo, a equidade e o pensamento crítico.

Nesse contexto, a formação continuada, quando bem estruturada, torna-se um processo de contraponto à lógica gerencialista e capitalista que tem permeado as políticas educacionais. Ao invés de apenas adaptar os professores às demandas do mercado e às metas de produtividade, a formação continuada passa a ser entendida como um processo crítico e emancipador, que promove o desenvolvimento integral dos educadores e fortalece sua autonomia profissional. Conforme Nóvoa (1995), seu objetivo principal reside em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva nos participantes. Essa perspectiva permite que os docentes questionem suas práticas, busquem novas soluções para os desafios do dia a dia e, consequentemente, desenvolvam práticas significativas buscando a práxis.

Ao abordar um tema de tal importância, reconheço as responsabilidades, consciente de tratá-lo com seriedade. Não intenciono impor uma visão única e válida, mas abrir espaços para o diálogo, compartilhando diferentes perspectivas e conhecimentos. Convido o leitor a se juntar a mim nessa jornada de investigação, com a mente aberta a possíveis críticas e debates, para explorarmos as nuances do tema, tecer reflexões e quem sabe, até mesmo desafiar alguns pressupostos que o envolvem.

CAPÍTULO 1 – CAMINHO METODOLÓGICO

Para compreender a essência e os resultados deste estudo, torna-se indispensável iniciarmos pelo caminho metodológico que o orientou. Essa escolha não apenas organiza a trajetória percorrida, mas também permite ao leitor acompanhar, de forma clara e fundamentada, as decisões que guiaram cada etapa da pesquisa. É no detalhamento do caminho metodológico que reside o elo entre a base epistemológica escolhida e como o objeto de estudo foi analisado, revelando a coerência entre o referencial teórico e a abordagem investigativa.

A teoria que embasa este trabalho não foi selecionada de forma aleatória, ao contrário, reflete um alinhamento cuidadoso com o olhar analítico que adotamos. Esse vínculo teórico-metodológico oferece um eixo interpretativo consistente, permitindo uma análise que dialoga profundamente com o contexto estudado e com as questões levantadas ao longo da pesquisa. Assim, compreendemos que esse caminho não é apenas compreender o "como", mas também o "por quê" da investigação para captar a profundidade do estudo e o significado de suas reflexões e conclusões.

Deste modo, este capítulo foi organizado para apresentar o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa. Iniciamos com as pesquisas correlatas na revisão de literatura que nos proporciona conhecer as produções a respeito do objeto de estudo. Na sequência, apresentamos os instrumentos que contribuíram para gerarmos os dados – a observação, entrevista e roda de conversa, finalizando com a discussão sobre a metodologia para a análise de dados. A abordagem desta pesquisa é qualitativa e se caracteriza por explorar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, os quais não podem ser reduzidos a números e equações. Em vez disso, são compreendidos por meio de critérios de observação e análise que possibilitam a interpretação de seus sentidos e significados (Moura; Lima, 2014).

Valorizamos, suas vozes e vivências em um cenário social e histórico específico, orientando-nos pelo diálogo constante entre teoria e prática, considerando que os dados produzidos emergem de interações dinâmicas entre a pesquisadora e as participantes. Portanto, ao adotar o paradigma qualitativo, este trabalho reconhece a importância de compreender e considerar as particularidades que envolvem os sujeitos e o contexto analisados. Essa escolha metodológica garante um olhar aprofundado e interpretativo, fundamental para alcançar os objetivos propostos e oferecer uma análise significativa e transformadora.

1.1 – REVISÃO DE LITERATURA

Para realizar a pesquisa sobre o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas na formação continuada da Educação Infantil, entendemos ser necessário aprofundar o conhecimento sobre essa temática, considerando a importância dos formadores na organização deste processo, como também de mapear as pesquisas já realizadas, referenciais teóricos, lacunas presentes, destacando assim nossa pesquisa na sua relevância social.

Para tanto, a revisão de literatura iniciou-se com a elaboração de um Estado do Conhecimento fundamentado nas perspectivas de Romanowski e Ens (2006) e Santos e Morosini (2021). O objetivo foi analisar e delinear o panorama atual das pesquisas relacionadas ao tema, fornecendo a percepção tanto sobre as áreas de investigação quanto sobre as abordagens teóricas subjacentes aos estudos. O Estado do Conhecimento é concebido como uma estratégia para ampliar a compreensão de um determinado assunto, possibilitando a identificação de lacunas de pesquisa, novas perspectivas e abordagens inovadoras que ainda não foram exploradas (Santos; Morosini, 2021).

Nesse contexto, foi conduzida uma investigação sobre estudos relacionados à formação continuada de professoras da Educação Infantil, visando identificar os temas e questões centrais abordados nessas pesquisas. A partir desse levantamento, buscou-se articular tais resultados com o escopo da nossa própria pesquisa, que visa analisar o trabalho das Assessoras Pedagógicas no processo formativo das professoras da Educação Infantil. Este levantamento proporciona aos pesquisadores,

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudanças e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo e formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

A busca, desenvolvida no mês de junho de 2024, tomou como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAFE para acesso aos Periódicos CAPES e Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Empregamos os descritores: “Educação Infantil”, “Formação Continuada” e “Formador”, nos deparamos com pesquisas que não contemplavam o formador, ou que remetessem essa função a algum outro profissional no desenvolvimento da formação continuada. Dessa forma, optamos por excluir o descritor “Educação Infantil” para ampliar as possibilidades. Ao buscar esse cenário mais amplo,

conseguimos perceber as pesquisas que incluem o sujeito formador nas discussões. Assim, iniciamos nossa busca compreendendo o ineditismo de nossa temática e o comprometimento em desenvolver esta pesquisa.

O primeiro rastreamento ocorreu na BDTD, em que 35 pesquisas foram identificadas. Em seguida, foi realizada uma busca no CAFE, resultando em 113 artigos. Durante a revisão dos títulos e resumos, conforme orientação de Santos e Morosini (2021), excluimos 143 trabalhos entre teses, dissertações e artigos, um número elevado, mas percebemos registros duplicados e outras temáticas destacadas nestes trabalhos, áreas específicas como: modelagem matemática, geometria, ciências, comunicação, tecnologias educacionais, valores morais, Programa de Iniciação a Docência, diversidade étnico-racial, literatura e estudos sobre educação do campo. Assim como, também, algumas abordavam narrativas docentes sobre formação continuada, investigavam a origem da profissão docente e outras analisavam programas específicos.

Posteriormente, uma busca na Biblioteca do PPGE/UEPG identificou-se uma dissertação relevante para o estudo, sendo a mais próxima do objeto de pesquisa, realizada no mesmo município de nossa investigação. Ela foi selecionada por abordar mudanças e permanências, na prática de formação continuada com equipes gestoras na Educação Infantil. É preciso um destaque para este campo específico de busca, tratando-se da instituição ligada à pesquisa. Assim, evidenciamos que foram encontradas outras 14 pesquisas no campo da formação continuada, embora relevantes para a Educação, não se concentravam especificamente na Educação Infantil. Esses trabalhos abordavam áreas como os anos iniciais do Ensino Fundamental, formação de alfabetizadores, formação nas escolas da Rede Estadual, formação de formadores a distância, e áreas específicas como Matemática e Geografia.

A formação de professores é um tema importante que vem ganhando espaço nas discussões sobre a educação, no entanto, a escassez de pesquisas que aprofundem essa temática é um desafio significativo. Embora muitos estudos se dediquem a analisar práticas pedagógicas ou resultados de programas educacionais, a formação de professores como um processo estruturante ainda é esporádica. Quando se trata especificamente dos formadores de professores, o panorama é ainda mais restrito, poucos estudos voltam sua temática para esses profissionais, suas condições de trabalho e os desafios enfrentados. Por serem pouco explorados pela literatura acadêmica, essa falta de investigação aprofunda a invisibilidade do trabalho formativo dos formadores.

Para a presente dissertação, foram selecionadas pesquisas que abordam, ainda que de

forma limitada, aspectos da formação de professores e do trabalho dos formadores. O critério de escolha baseou-se na relevância dos estudos para subsidiar a compreensão do trabalho formativo das assessoras pedagógicas no contexto educacional. Essas pesquisas foram analisadas com o objetivo de identificar as contribuições existentes e as lacunas que permanecem no campo. Assim, além de dialogar com os estudos já consolidados, esta dissertação busca ampliar o entendimento sobre o trabalho formativo dos formadores de professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a discussão desse processo formativo.

Embora relevantes para a Educação, muitos trabalhos foram excluídos devido à especificidade do tema, revelando a escassez de pesquisas sobre formação de formadores da Educação Infantil; ao final, 6 estudos foram selecionados e organizados no quadro 2.

Quadro 2: Produções selecionadas nas bases de dados

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações				
Tipo	Título	Autor (a)	Ano	Instituição
Diss.	O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas	PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo	2010	PUC/SP
Diss.	Do trabalho na escola ao trabalho para e com a escola: as contribuições do assessor pedagógico, sob a ótica do professor, para a formação permanente em contexto de trabalho	CASTELLO, Elaine Cristina	2023	PUC-SP
CAFe/Periódicos CAPES				
Tipo	Título	Autor(a)	Ano	Revista
Artigo	Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil	GASTALDI, Maria Virgínia	2013	Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz
Artigo	O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores	BORGES, Simoni Pereira; CARVALHO, Edione Teixeira de;	2020	Research, Society and Development,
Artigo	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL FORMADOR DENTRO DA ESCOLA	PINTO, Francisca Soares da Mota	2021	Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE
PPGE/UEPG				
Tipo	Título	Autor(a)	Ano	Instituição
Diss.	A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR (2000/2020)	PEREIRA, Stephany de Souza	2022	UEPG

Fonte: Dados organizados pela autora

Nota: Organização feita a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e PPGE/UEPG

Em um diálogo com as produções acadêmicas, podemos observar que, ao longo dos anos, houve um número crescente de artigos e trabalhos que abordam especificamente a Educação Infantil. Estudos nessa área têm desempenhado um papel fundamental na definição da identidade dessa fase inicial da educação básica. Portanto, a justificativa para o mapeamento desse campo é evidente, por considerar uma análise que proporciona a compreensão mais aprofundada da representação da produção acadêmica. (Romanowski; Ens, 2006).

Com as análises das pesquisas foi perceptível a abordagem das discussões presentes, destacamos a identificação das principais contribuições de autores anteriores, cujas análises visam embasar os próximos passos, ampliando os conhecimentos e indicando direções que podem esclarecer novas questões de pesquisa. A leitura dos trabalhos permitiu uma melhor compreensão acerca do que o meio acadêmico, em particular o circunscrito nesse conjunto de trabalhos, tem construído sobre o trabalho do formador no campo da formação continuada de professores.

1.1.1 – Um diálogo com as pesquisas

Os trabalhos selecionados nos oferecem um panorama sobre esta pesquisa, pois as preocupações presentes nos mostram propostas voltadas para a formação de formadores e a importância do trabalho desse sujeito nas instituições de ensino. Nos trabalhos, notamos, também, predominantemente, a atribuição do papel de formador às gestoras da Educação Infantil, gerando discussões sobre as condições burocráticas que limitam suas responsabilidades e comprometem os momentos de formação.

O olhar do formador em relação ao contexto é fundamental, não apenas para compreender sua realidade, mas também para estar ciente das políticas e debates atuais sobre a Educação Infantil. Reconhecer o espaço como um lugar de formação e construção de conhecimento é essencial para capacitar as docentes a refletirem criticamente. Isso implica em reconhecer a importância de proporcionar oportunidades de formação que estimulem suas habilidades de criação e participação, baseadas em suas próprias experiências com as crianças. Portanto, é fundamental possibilitar às professoras a construção tanto individual quanto coletiva de conhecimento e o desenvolvimento profissional para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Desse modo, iniciamos a análise pela BDTD, em que a dissertação de Pereira (2010) nos convida a discutir a complexidade da formação de professores e traz o formador como um agente que contribui para a melhoria do trabalho docente. A autora aponta que, ao oportunizar estudos e intervenções, o formador tem papel na construção de conhecimentos pedagógicos.

Mas que há resistência dos professores frente a estudos com foco na teoria, buscando mais estratégias práticas, o que dificulta o trabalho dos formadores, “que se veem acuados no sentido de não saber conduzir adequadamente os conflitos nos grupos, oriundos da discordância” (Pereira, 2010, p. 101).

No mesmo local de busca, temos a pesquisa de Castello (2023), que aborda o orientador pedagógico no papel de propositor da formação continuada, pontuando que as metodologias usadas pelos orientadores contribuem para aprimorar as práticas docentes, mas nos alerta que,

A não participação dos docentes na escolha dos temas de formação revela a crescente perda de autonomia e o aligeiramento dos processos de proletarização, pois o aprofundamento desse modelo de parceria com a participação do mercado editorial paulatinamente pode reforçar a tomada de decisão pelo/a coordenador/a e ainda, retirar do/a professor/a o controle sobre o seu próprio trabalho, na sua execução e na elaboração dos caminhos formativos (Castello, 2023, p. 87).

As discussões oportunizadas por estas autoras veem ao encontro com nossa pesquisa, ao discutirmos a importância da formação continuada a partir da realidade do ensino, das condições e contradições existentes, a necessidade de estar contextualizada com os desafios da prática para que ao se construírem as possibilidades, estas façam sentido para a instituição. O trabalho dos formadores, dessa forma, contribui para a emancipação dos professores a partir da compreensão crítica da educação e das relações existentes na instituição de ensino e na sociedade.

Nos artigos selecionados no CAFE, temos o trabalho de Gastaldi (2013), “Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil”, em que se investigou os processos formativos para formadores no modelo colaborativo, ressaltando a necessidade de reconhecer a complexidade do trabalho de formador e nos alertando para a falta de investimento e cursos especializados que contribuam para a construção de identidade desses profissionais.

No artigo de Borges e Carvalho (2020) têm-se os formadores como sujeitos que proporcionam a prática e a reflexão pedagógica e, por meio da formação continuada, auxiliam na a práxis dos professores, mas que, ainda assim, esse profissional é pouco reconhecido, o que resulta na escassez de pesquisas que enfocam o formador. Nessa mesma linha, o artigo “O coordenador pedagógico e seu papel formador dentro da escola”, de Pinto (2021) nos revela que ao assumir essa função o coordenador pedagógico tem a possibilidade de realizar formações que sejam significativas, mas a burocracia que existente nas instituições educacionais dificultam o desenvolvimento da formação continuada.

O que percebemos nessa plataforma, também, é a escassez de trabalhos que tenham o

foco no formador e debates quanto a sua identidade, mas que vem sendo caracterizado como um profissional que se desenvolve na e sobre a prática exercida. Assim, a constituição formadora pode acarretar reprodução de ideologias dominantes que perpetuam a alienação e desigualdades, sobre a própria prática sem embasamento teóricos que a sustentam, é desafiador mediante ao trabalho da formação continuada.

Na busca pela Biblioteca PPGE/UEPG, identificamos a dissertação de Pereira (2022), que aborda a gestão escolar e a prática mediatizada, com foco na formação continuada dos gestores e professores da Educação Infantil. Destaca a importância da autonomia do professor e discute parcerias com instituições privadas, ressaltando a necessidade de compreender os limites dessas parcerias. Quanto a formação continuada, faz uma análise dos documentos históricos que regem a Educação Infantil de Ponta Grossa, abordando a trajetória da formação continuada dos profissionais e as mudanças nas diretrizes curriculares ao longo do tempo.

A autora compreende a formação continuada como um processo. Com isso, o foco passa a ser a conscientização e a transformação das condições de trabalho, visando uma educação que promova a transformação social. O formador, que visa e estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, precisa oportunizar que as reflexões sejam coletivas. De acordo com Martins (2006) essa perspectiva compreende o docente como sujeito que cria, possibilita e toma decisões para enfrentar e superar os desafios do seu trabalho.

Defendendo a formação continuada numa perspectiva transformadora e de valorização dos profissionais, o resultado do estado do conhecimento contribuiu para compreendermos o ineditismo de nosso estudo que tem como objeto o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas, o qual é complexo e engloba diferentes elementos, pessoais, profissionais e institucionais. Isso indica que se faz necessário mais pesquisas e discussões acerca desta função, que ao promover a formação não só desenvolve competências pedagógicas, mas também fomenta uma consciência crítica e um espírito de transformação social entre os professores.

1.2 – A OBSERVAÇÃO

O primeiro desafio que o (a) investigador (a) enfrenta no trabalho de campo é obter autorização para conduzir o estudo que planejou. Uma vez decidido qual seria o campo de nossa pesquisa, nosso caminho iniciou com uma conversa prévia com a Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME), que demonstrou interesse imediato sobre a pesquisa e solicitou a realização do protocolo junto à Prefeitura. Após a autorização deste

protocolo, nosso próximo passo foi obter a autorização do Comitê de Ética da Universidade⁶ vinculada a esse trabalho por meio da Plataforma Brasil, finalizada com êxito no mês de junho do ano de 2023. Iniciamos nossa inserção em campo no mês de agosto do mesmo ano.

Quanto à representatividade do primeiro dia do pesquisador em campo, Bogndan e Biklen (1994, p. 122) nos dizem que,

Os primeiros dias poderão ser duros se não tiver sentido de humor e se não estiver preparado para cometer erros. [...] Nas primeiras vezes, os investigadores pouco experientes ainda não tiveram experiências suficientes para retirar delas as devidas comparações e sentem-se desconfortáveis com o rótulo de "investigador". Não têm a certeza se querem ficar associados a esse rótulo ou, noutros casos, não sabem se merecem esse título tão distinto. Para além disso, não compreendem que a sensação de desconforto faz parte deste tipo de trabalho. Como em qualquer papel que se desempenha, no papel de investigador, vai-se desenvolvendo uma confiança crescente à medida que se ganha prática. Ser-se investigador é algo que se desenvolve em si, embora a princípio pareça ser extremamente difícil.

Assim, entendemos que a pesquisa em campo nos possibilita acessar o conhecimento de um contexto específico. Ao pesquisar sobre a formação continuada na Educação Infantil a partir do trabalho das formadoras, podemos explorar a relação entre teoria e prática, entender as influências sociais, culturais, ambientais e políticas sobre o objeto de estudo e considerar diferentes perspectivas.

Após agendar com a coordenadora responsável pela Educação Infantil, me desloquei até a SME, para que assim apresentasse minha intenção de pesquisa para as Assessoras Pedagógicas. Ao chegar no local, logo após o horário de almoço, percebi um fluxo contínuo, um ambiente de risadas e afinidades, as conversas envolviam trocas profissionais e pessoais, passando a impressão de ser um lugar em que as pessoas se sentiam à vontade, apresentando uma cultura de colaboração e camaradagem.

O espaço que encontrei me surpreendeu. Um ambiente grande, de paredes brancas e divisórias, o que remeteu a uma repartição pública, com mais ou menos 8 mesas equipadas com computadores, telefone e impressoras. Me questionei como um espaço que se dedica à criança não carrega nada ligado a esta criança? Não que eu esperasse a imagem de criança padrão, até porque não são essas crianças que ocupam nossos espaços nas instituições, mas esperava “vida” detalhes que remetessem para qual criança elas trabalham. As únicas cores destacadas daquele ambiente eram os girassóis feitos de E.V.A. postos sobre as mesas, em meio a tantos papéis.

Fui apresentada a quatro APs, uma delas não pôde estar presente nesse momento. Ao ser convidada a me sentar, apresentei minha pesquisa, meus objetivos e a importância desta

⁶ Pesquisa aprovada na Plataforma Brasil sob CAAE: 70577923.4.0000.0105

pesquisa para a área da educação. Neste momento, também apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com a assinatura devidamente realizada, aproveitei para conhecer um pouco do trabalho desenvolvido e iniciar a observação sobre o que me ofereciam.

A primeira sensação foi a de um bombardeio de informações. As profissionais se mostraram prestativas e interessadas em me apresentar seus posicionamentos e avanços em relação à EI no Município. Nos primeiros dias de trabalho de campo, iniciamos o estabelecimento de relações, familiarizando-nos com o ambiente e começando a sentir-nos mais à vontade. Trabalhamos no sentido de criar um ambiente onde as participantes se sentissem confortáveis conosco e onde pudéssemos também nos sentir mais à vontade, conforme respaldados por Bogdan e Biklen (1994).

Realizamos nossa observação no período de agosto de 2023 a março de 2024. Nesse período, tivemos um momento em que elas contaram um pouco sobre suas atribuições, enfatizando o interesse em contribuir para a Educação Infantil e compreendendo sua atividade como um cargo de transição e muito aprendizado. Bogdan e Biklen (1994) nos alertam sobre a sensação de desconforto e de não nos sentirmos como parte do ambiente. Esse sentimento inicial somados ao querer gerar dados e o dilema de como participar dos momentos sem intervir na rotina já existente nos impulsionaram nas anotações e nas percepções.

Os momentos de observação se compuseram em: momentos de planejamento de formação em que percebemos que a organização se desenvolveu por meio de elaboração de texto, slides, mobilização (dinâmica) e atividade prática; acompanhamento de formação realizada pelo Instituto Leman; visitas de assessoramento em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); reunião de pais e formações realizadas pelas Assessoras.

Confesso que há anos não adentrava uma instituição da infância, como referido na introdução desta pesquisa, pois meu estágio em Educação Infantil ocorreu de forma remota. Assim, me deparei com salas escuras, enfeites no teto e muitas crianças querendo conhecer quem era aquela pessoa diferente que se embrenhou em seu espaço. O que me marcou foi ser recebida com abraços, balbucios, cheiro de leite e de fralda suja, com sorrisos e olhos curiosos.

Tivemos também a oportunidade de conversar com a Coordenadora das Assessoras, uma conversa rápida, mas com dados importantes para pensarmos nossa pesquisa. Nessa conversa, foi pontuado o fato de não podermos participar de todos os momentos de acompanhamento, que esses aconteceriam conforme a secretaria achasse pertinente. O motivo para isso acontecer foi de que algumas gestoras poderiam sentir que seu espaço estava sendo invadido. Os conflitos gerados em situação de pesquisa são comuns, assim, relatar de forma

honestas as dificuldades enfrentadas contribui para desenvolver estratégias para lidar com situações semelhantes no futuro.

1.3 – ENTREVISTAS

Um dos instrumentos que utilizamos para a produção de dados foi a entrevista semi-estruturada, que conforme Gaskell (2002, p. 64), “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.”

Ainda conforme o autor, a compreensão dos mundos de vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos é uma condição fundamental para entrevistas qualitativas. Essa compreensão pode contribuir para uma variedade de esforços na pesquisa. Pode ter um objetivo em si, fornecendo uma "descrição detalhada" de um meio social específico. Além disso, pode ser usada como base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para “testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica”. (Gaskell, 2002, p. 76)

Em outras palavras, ao realizar as entrevistas, formulamos algumas questões centrais alinhadas aos objetivos da pesquisa. No entanto, essas perguntas não eram fechadas e, no decorrer das entrevistas, novas questões surgiam e eram direcionadas aos participantes. Esse aspecto representa um ponto positivo para o método de entrevista semiestruturada, pois permite uma dinâmica na geração de dados, possibilitando uma abordagem mais flexível e adaptável às respostas e contextos dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para conhecermos a trajetória das formadoras e assim traçarmos um perfil que contribuísse para caracterizarmos o trabalho desenvolvido por elas na realização da formação continuada para professoras da Educação Infantil. Deste modo, elas ocorreram de forma individual e presencialmente. Conforme Gaskell (2002, p. 78), esse modelo de entrevista contribui para “explorar em profundidade o mundo da vida do indivíduo”.

As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas para análise. Ao realizar a transcrição das entrevistas, seguimos as orientações de Duarte (2004) de que a entrevista deve ser transcrita na íntegra, no entanto, é permitido editar palavras faladas de forma abreviada ou gírias, desde que o conteúdo original não seja modificado.

Assumir que somos autores de nossas pesquisas, assim como do texto produzido a partir dela, não significa, de modo algum, desqualificar nossos informantes, minimizar a importância do olhar deles em relação ao contexto estudado ou arrogar-nos o lugar de sujeito-suposto-saber; significa, apenas, não perder de vista que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa, quem escolhe o método de investigação, quem realiza entrevistas, elabora o roteiro, registra respostas, transcreve, arquiva, interpreta e escreve e assina o texto final. Seu ponto de partida será sempre aquilo que o informante lhe diz, pois isso é sua matéria-prima (Duarte, 2004, p. 218).

Nossas entrevistas contaram com cinco participantes, todas as Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil. Com quatro delas, esse momento aconteceu no mês de setembro/2023, na Secretaria Municipal de Educação com uma das participantes, tivemos mais dificuldades no acesso por trabalhar com as Escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de Educação Infantil. Devido à quantidade alta de instituições que atende, o seu trabalho é um pouco mais isolado das demais assessoras. Assim, esta última entrevista ocorreu no mês de março/2024, via plataforma *meet*.

Respaldados em Bogdan e Biklen (1994) compreendemos que “as questões éticas assumem diferentes formas consoante e podem surgir em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação”, quanto à proteção da identidade dos sujeitos participantes, é um princípio fundamental em qualquer pesquisa. Ela garante que não haja qualquer dano ou constrangimento, seja na divulgação de dados pessoais ou no uso indevido dos dados produzidos. Na pesquisa qualitativa, o anonimato pode ser importante para resguardar informações confidenciais, sensíveis ou aspectos íntimos da vida e experiência dos participantes.

O uso de pseudônimos nesta pesquisa se dará por meio de Pedras Preciosas e ressaltamos, ainda, que esse anonimato não significa nos eximir de nossa responsabilidade ética quanto a geração de dados, mas que ao tomar as precauções para proteger a identidade dos participantes, contribuímos para a construção de uma pesquisa transparente e confiável, garantindo que os direitos das participantes sejam respeitados e que os dados sejam utilizados de forma responsável.

Bogdan e Biken (1994, p. 139) nos lembram que:

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do seu jeito.

Diante disso, cultivamos nossa paciência ao ouvir e desvendar a história e alcançar a compreensão da perspectiva individual de cada Assessora Pedagógica. Percebendo a

necessidade de uma maior relação das participantes com a nossa pesquisa, propusemos a roda de conversa, na qual buscamos maior proximidade e intimidade para compreendermos os desafios postos a essa função. Relatamos, discutimos e buscamos uma reflexão sobre este momento no próximo tópico. É importante frisar que no decorrer deste processo a Assessora nomeada como Água Marinha foi convidada para outro cargo na Secretaria, assumindo a representação da Educação Infantil no setor financeiro, mas ainda assim aceitou participar da próxima etapa da pesquisa.

1.4 – RODA DE CONVERSA

Na pesquisa, a roda de conversa se configura como uma estratégia para a geração de dados, na qual o pesquisador assume o papel de participante, inserindo-se como participante da pesquisa durante a interação. Nesse contexto, a roda de conversa não apenas permite a troca de experiências entre os participantes, mas também facilita o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos envolvidos. Trata-se de um instrumento que viabiliza a partilha de vivências e o aprofundamento das reflexões, mediado pela interação entre os pares, por via de diálogos internos e momentos de silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014).

Optamos por esta estratégia de pesquisa ao nos propormos a compreender nosso objeto de estudo, pois ela representa um meio de explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social, ou humano, conforme destacado por Creswell (2010, p. 26). A pesquisa qualitativa proporciona uma discussão teórica e metodológica própria das ciências humanas, pois seu campo de atuação não é previamente definido. Engloba não apenas o domínio educacional, mas também outros aspectos do conhecimento relacionados à vida humana, como linguagem e interações sociais.

Quando nos referimos à roda de conversa, imediatamente nos remetemos às conversas informais, a roda com os amigos no recreio da escola, ou as familiares, que ao longo do tempo vêm perdendo espaço, como aquelas que aconteciam ao redor da mesa de jantar ou da mesa da cozinha, enquanto mamãe preparava bolo de chocolate, ou o famoso bolinho “calça virada”, para serem degustados com um café quente. Estes eram momentos de saber sobre o que estava acontecendo na família ou na vizinhança, compartilhando alegrias e tristezas, abrindo espaço para expressar pensamentos e sentimentos.

O mesmo ambiente de acolhimento e trocas é proporcionado pelas rodas de conversa quando utilizadas como ferramenta de pesquisa. Aqui, temos um diálogo em um contexto propício, onde todos os participantes se sentem à vontade para compartilhar e ouvir, garantindo

que as conversas sejam relevantes para o grupo e estimulem a atenção e a escuta ativa. Nas rodas de conversa, o diálogo é uma oportunidade única de compartilhar, pois envolve tanto a habilidade de falar quanto a de ouvir, com diversos interlocutores contribuindo. Os momentos de escuta superam em número os momentos de fala, e as contribuições de cada participante são moldadas pela interação com os demais, seja para concordar, discordar ou complementar o que foi dito anteriormente.

Neste contexto, conversar implica compreender mais profundamente, refletir e ponderar. Como bem expressou Warschauer (2001, p. 179),

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

Portanto, entendemos que as rodas de conversa promovem uma ressonância coletiva, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos e argumentos por meio da escuta e do diálogo entre os participantes, tanto com os outros quanto consigo mesmos. Ao considerar a adoção e condução desse instrumento, é importante reconhecer que os diálogos que surgem desse encontro refletem as diferentes histórias de vida e formas de pensar e sentir dos envolvidos, não seguindo uma única lógica (Warschauer, 2004).

As rodas de conversa constituem um método de participação coletiva e reflexiva sobre determinado tema, permitindo que os sujeitos expressem suas ideias e escutem mutualmente, promovendo a socialização de saberes e a troca de experiências. Essa prática, inicialmente presente em contextos informais como nossas vivências, foi gradualmente incorporada ao ambiente escolar e, posteriormente, às pesquisas educacionais. Assim, utilizar a roda de conversa como meio de produção de dados para pesquisa qualitativa não é algo novo, sendo similar a iniciativas comunitárias que ocorrem há bastante tempo (Warschauer, 2004, p. 2).

Inspirados em Warschauer (2004) e seus estudos sobre rodas de professores, avançamos ao propor um diálogo entre os participantes como um instrumento de produção de dados para a pesquisa narrativa. Ao definir e empregar a roda de conversa como instrumento de produção de dados em nossa pesquisa, estabelecemos como núcleo temático o assessoramento pedagógico, sendo nosso objetivo promover um diálogo e troca de ideias por meio da percepção das participantes sobre o cotidiano e o trabalho a ele relacionado, como esse implica ou não nas realizações das funções atribuídas ao cargo de Assessora, sobre principalmente a formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Realizamos uma roda de conversa, que ocorreu na SME. Para termos a privacidade

necessária para o momento, nos foi designada a sala de reuniões. Uma sala pequena, com armários e uma mesa de oito lugares, ao fundo do setor em que se encontram as Assessoras da Rede Municipal. Como não havia meios para retirar a mesa e colocar as cadeiras em forma de roda, organizamos a mesa com uma toalha e materiais, dentre eles: imagens de criança no cotidiano e em instituições de Educação Infantil, folhas coloridas, canetas, fios de lã, cola e outros apetrechos que aflorasse a imaginação e criatividade. Nos sentamos nas cadeiras da ponta da mesa, o que nos permitiu ficar em semicírculo e próximas, criando uma atmosfera de intimidade e conexão. Participaram deste momento as assessoras Citrino, Água Marinha e Ametista.

Figura 1- Espaço organizado para a Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Enviamos, previamente, a entrevista que a Professora Dr^a Maria Malta Campos cedeu ao canal do *Youtube* da sobre UNIVESP (2010)⁷. O tema dessa entrevista foi “A identidade do Professor na Educação Infantil” e nossa conversa partiu dessa temática.

A autora em questão nos traz o panorama da Educação Infantil e revela os desafios do reconhecimento desta etapa como parte da educação, ressalta a necessidade de um atendimento diferente do modelo escolar tradicional. Aponta que a organização do tempo e do espaço

⁷ UNIVESP. Na Íntegra - Maria Malta Campos - A identidade do professor na Educação Infantil - Parte 1/2. **YouTube**. Fev/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1Oe26slra8> Acesso em: 27/11/2023.

precisam ser pensados para oferecer oportunidades de desenvolvimento, socialização e interação. Desse modo, o modelo de professor tradicional não se encaixa nesse contexto e que a formação precisa abordar temas específicos deste atendimento.

Voltando nossa atenção aos desafios que as professoras encontram ao adentrar os espaços de Educação Infantil, as assessoras contam sobre os enfrentamentos diários que as impedem na realização das suas atribuições, em que se destacam o assessoramento e a formação continuada. Partindo das contradições relatadas, sobre o que seria o trabalho “ideal” do assessoramento, e como as adversidades do cotidiano impedem essa efetivação, propusemos a construção de um planejamento que possibilitasse o trabalho das Assessoras, e desconsiderasse, nesse primeiro momento, os contratempos que as impossibilita de cumprir suas atribuições. O modelo utilizado para elaboração deste material está representado na figura 2.

Figura 2- Modelo utilizado para elaboração do planejamento semanal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Em meio a essa conversa, entramos na temática dos desafios e possibilidades no trabalho de assessoramento pedagógico. Após as reflexões sobre o planejamento do ideal para o real, propusemos às Assessoras a elaboração de um mapa conceitual em que elas elencassem quais são suas prioridades e os objetivos que querem alcançar, pensando não apenas como

trabalhadoras, mas que seus objetivos pessoais também ressoassem nessa proposta. Nesse momento, elas tiveram a oportunidade de criar, usando diferentes materiais que trouxemos. O momento foi de descontração, risadas e trocas. Da porta para dentro, éramos mulheres unidas e com objetivos em comum, pensar nossa Educação Infantil.

Levamos o texto “Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos” de Maria Amélia Santoro Franco e as convidamos a visitar a temática. Nessa leitura, percebemos que a autora fala sobre o propósito transformador que transcende a repetição de tarefas, o que nos torna agentes de mudanças. Na Educação Infantil, essa transformação se manifesta na busca por um ambiente propício ao desenvolvimento e à valorização do trabalho docente. Para aprofundarmos essa reflexão, entregamos uma tarjeta para cada assessora e as convidamos a ler em voz alta a frase presente em sua tarjeta.

Para finalizarmos nossa roda de conversa, entendemos que, para além das atribuições, a motivação das assessoras vem da transformação, mas como todo trabalho, encontramos desafios e precisamos muitas vezes encontrar meios solitários para superá-los. Por compreendê-las como pilares da Educação Infantil do Município, resolvemos afagá-las de modo a representá-las como Pedras Preciosas nesta pesquisa.

No desenvolvimento dos diálogos, confirmou-se, como Warschauer (2001, p. 47), que a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...].” Nossas percepções foram a de necessidade de espaço de fala. A escuta ativa nos proporcionou criar, imaginar, o que potencializou as forças internas de quem entende que é preciso se movimentar para transformar.

1.5 – ANÁLISE DOS DADOS

Os dados representam a realidade, refletem os eventos e situações que ocorrem, eles não nos indicam o que deveria acontecer, não oferecem uma visão normativa ou idealizada das decisões, mas nos mostram o que está faltando, possibilitando destacar lacunas ou necessidades que ainda não foram atendidas. Em resumo, os dados são um retrato provisório do que está acontecendo atualmente, assim, os indícios encontrados nos permitem dialogar com as teorias, construir hipóteses e extrair aprendizados.

A falta do dado também é um dado e trabalha-se com ela. Essa falta fomenta a compreensão dos processos de reflexão e pesquisa que orientam os professores, como sujeitos ordinários do seu fazer e do seu pensar. O dado por si só não fala. Do mesmo modo que permite

interpretações e teorizações, regula, constrange e limita nossos delírios. Qualquer que seja sua natureza e origem, ele existe, independentemente da pesquisadora e apesar das coincidências entre esta e a questão pesquisada.

Concordamos com Souza (2014) de que é preciso superar a "cegueira epistemológica" através de outros modos de pensar e fazer pesquisas nos espaços formativos. Para esta pesquisa, de abordagem qualitativa, nos foi preciso valorizar a escuta, a partilha de conhecimentos e história de vida, o que nos revelou outros conhecimentos, tácitos e advindos da experiência.

Este estudo se propõe a utilizar a teoria como expressão da prática numa lente interpretativa para compreender o processo formativo, particularmente no contexto da formação continuada de professoras da Educação Infantil, tendo como premissa o trabalho das formadoras. A pesquisa é ancorada nos trabalhos de Martins (2006, 2009) e Santos (1992), que destacam a importância de uma formação crítica e reflexiva e argumentam uma formação como contínua e dialética promovendo a reflexão crítica sobre a prática educativa, a qual precisa ser entendida como um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Espera-se que a análise revele a complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação continuada de professoras, evidenciando como as formadoras internalizam e aplicam conceitos teóricos em suas práticas diárias. Além disso, a pesquisa pretende identificar áreas onde a teoria precisa ser adaptada ou expandida para melhor refletir as realidades da prática formativa. Ao utilizar a teoria como expressão da prática, este estudo contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas pedagógicas na formação de professores. A abordagem adotada reforça a importância de uma formação crítica e reflexiva, onde teoria e prática se entrelaçam para promover a transformação.

Concluimos este tópico destacando os aspectos centrais que fundamentam o caminho metodológico desta pesquisa e reforçando a importância de compreender as dinâmicas e os desafios envolvidos no contexto educacional analisado. Esse percurso inicial permitiu situar a temática em sua complexidade, evidenciando as questões que orientam nosso estudo e que clamam por reflexões mais aprofundadas. No próximo capítulo, daremos início ao caminho teórico que sustentará esta pesquisa, explorando os referenciais que nos ajudarão a interpretar e analisar os fenômenos investigados. Será a partir desse alicerce teórico que buscaremos construir um olhar crítico e fundamentado sobre o tema, ampliando nossa compreensão acerca das práticas e processos que estão em foco neste trabalho.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA

Neste capítulo iremos apresentar as concepções teóricas que embasam as análises sobre as temáticas da formação continuada de professoras da Educação Infantil, o trabalho das formadoras e a teoria como expressão da prática. Para uma melhor organização e aprofundamento, o capítulo está estruturado em quatro tópicos principais, nos quais serão discutidas as bases conceituais que orientam o estudo, bem como as relações entre as dimensões teóricas e práticas envolvidas nos processos formativos.

No primeiro abordamos os desafios da docência e a relação teórico-prática, uma reflexão sobre a autonomia docente, aliada à organização adequada dos espaços educacionais como possibilidade de construção de uma educação que promova o desenvolvimento integral visando os professores como agentes de transformação social, construindo uma educação significativa. No segundo tópico, discorremos sobre a formação continuada em contexto, compreendendo que é a partir da troca de conhecimentos entre os pares e da realidade das instituições que a formação se dará como significativa, promovendo a reflexão crítica sobre a Educação Infantil. Em seguida, focamos na discussão do trabalho formativo das assessoras pedagógicas, na importância e nos desafios provenientes desta função, que ainda é marcada por inconsistências em sua definição.

Para finalizar este capítulo, abordamos a teoria como expressão da prática, nos pautando em Martins (2006; 2009) e Santos (1992), na compreensão de que o conhecimento não é estático e pronto, mas se constrói num processo dinâmico, a partir das relações sociais. Nesse sentido, destacamos que é por meio da interação com o mundo e com os outros, na troca de experiências e na construção coletiva, que se possibilita um diálogo efetivo entre teoria e prática. Esse processo contribui para superar dicotomias tradicionais, promovendo uma abordagem formativa mais integrada e significativa, em que o saber teórico se reflete e se transforma na prática pedagógica, enriquecendo ambas as dimensões.

Com essa reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, iniciamos este capítulo e abrimos caminho para uma compreensão mais profunda do trabalho formativo das educadoras e suas implicações na formação continuada. Convidamos você, leitor, a prosseguir conosco nessa jornada investigativa, explorando os desafios e as potencialidades desse campo de estudo, para construir uma visão mais ampla e integrada sobre a formação docente na Educação Infantil.

2.1 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A imagem da profissão docente tem origem nas representações menos positivas e mais tradicionais sobre a profissão e que prevalecem na sociedade. Acrescem as condições do exercício profissional, a degradação dos níveis salariais, o estatuto social, a ausência de perspectiva de construção de um projeto futuro na profissão, a crise da instituição escolar o caráter fluido e pouco específico da função docente, tendo por base a crise social e a massificação do ensino. **A profissão “professor” é difícil de organizar e de funcionar** (Cunha, 2008, p. 23, grifo nosso).

Nossa sociedade está em constante transformação social, esse ritmo acelerado associado à crescente complexidade da área educacional da profissão docente um conjunto de tarefas e funções. Concordamos com Cunha (2008, p. 27) que, “o processo de construção da identidade do professor é uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida”, ajustada por diferentes espaços e experiências, a constituição do ser docente é uma construção marcada por conflitos. A formação inicial oferece aos futuros professores os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício da docência. No entanto, ela representa apenas o início de uma jornada, as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização tanto no aspecto social como econômico compõem seu desenvolvimento.

Conforme Shulman (2004) e Formosinho e Machado (2009), a formação docente é compreendida como um processo de desenvolvimento profissional que se inicia na graduação e se prolonga ao longo da carreira. Na formação para a docência há o contato com o arcabouço teórico, os estudos acumulados na área e a produção tanto acadêmica quanto histórica e filosófica sobre o conhecimento de seu campo de estudo (Shulman, 2004), em que o “candidato a professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão.” (Formosinho; Machado, 2009, p. 145).

Embora alguns estudos argumentem que a formação de professores deve focar exclusivamente na aprendizagem de conteúdos do currículo da Educação Básica, vinculando-se ao conceito de “aprender a ensinar”, nesta pesquisa, acredita-se que a teoria reflete e expressa elementos da prática pedagógica, sendo extremamente relevante para embasar a formação docente. Portanto, entende-se que a base da formação está na graduação, mas não se limita ao fim da licenciatura. Todavia, devido às mudanças políticas e sociais que influenciam a formação de professores, observa-se uma relação de precarização e pragmatização que se integra ao processo de massificação do ensino.

Nos dias atuais, a educação vem ganhando espaço como um dos principais caminhos para a transformação por estar ligada ao contexto social, alcançando uma dimensão mais vasta e o trabalho docente passou a envolver responsabilidades e funções que ultrapassam o âmbito

da sala de aula (Tozetto, Bulaty, 2012). Assim,

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências do campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional - o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas (Imbernón, 2010, p. 8).

Desse modo é importante compreendermos que a formação docente não se limita a um período inicial da carreira, se configurando como um processo contínuo e dinâmico, “o que pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientada para a mudança” (Carlos Marcelo, 1999, p. 137).

É na formação inicial que os docentes se familiarizam com os princípios da pedagogia, metodologias de ensino e conteúdos específicos para atuação, ou seja, os conhecimentos teóricos e as habilidades práticas essenciais para o exercício da profissão. “A formação de professores deve contribuir para que os mesmos se formem como pessoas, compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma responsabilidade reflexiva sobre o seu ensino” (Vaillant, 2003, p. 23). No entanto, ao ingressar na carreira, as constantes mudanças sociais, tecnológicas, educacionais e políticas demandam dos educadores a capacidade de se adaptar, inovar e buscar novas formas de promover a aprendizagem significativa. Deste modo, Martins (2006, p. 85) nos instiga a percepção de que:

[...] a consciência gerada na prática e que leva o professor a buscar saídas para os problemas que enfrenta não ultrapassa o plano do imediato. Na maioria das vezes, falta ao professor instrumento teórico capaz de sistematizar de forma clara a dimensão política do seu processo de ensino. As alternativas que ele procura, geradas na prática cotidiana ficam ao nível de “ajustamento”, “adequação”, “adaptação”.

Ao depararem-se com uma realidade que, muitas vezes, contradiz as concepções aprendidas na formação inicial, os docentes logo percebem que a organização do processo de ensino segue uma lógica própria, que por vezes difere de suas expectativas. Nesse embate entre teoria e prática, o docente encontra o desafio de adaptar os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e experiências de vida às necessidades do seu contexto, como afirma Santos (1992).

Quando esses trabalhadores do ensino empregam-se em uma instituição escolar, embora tenham aprendido em seus cursos de formação profissional que eles são os sujeitos do processo de ensino, vão deparar com um cenário bem distinto. De imediato, vão detectar uma cisão entre eles e a organização do processo de ensino, uma cisão entre eles e os meios ou instrumentos de trabalho. Perceberão, portanto, que as relações que estabelecem com esses meios, com outros trabalhadores do ensino ou com os alunos não decorrem de uma livre escolha deles, mas, ao contrário, são determinadas pela forma em que se estrutura a organização do processo de trabalho da instituição (Santos, 1992, p. 52)

Estar em constante diálogo com a realidade exige um conhecimento que vai além das regras, fatos, procedimentos e teorias científicas. A prática docente, em sua complexa realidade, apresenta desafios que exigem do docente mais do que a mera aplicação de teorias pré-concebidas, ou práticas inovadoras que se apresentam como receitas prontas. Nesse sentido, Nóvoa (2006) aponta a necessidade do cuidado com os iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente.

Conforme o autor, cuidamos muito mal dos jovens professores, pois, ao ingressarem na docência, eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, recebem as piores turmas e são “lançados às feras”, sem qualquer tipo de apoio. Nóvoa (2006, p. 14) nos adverte que: “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores”. Que vai impedir a sua socialização profissional, que envolve o compartilhamento de experiências, a troca de saberes e a criação de redes de apoio entre colegas, indispensável para que os professores desenvolvam confiança em suas práticas. Quando essa dimensão é negligenciada, há um risco maior de desmotivação, isolamento e abandono precoce da profissão, o que perpetua problemas no sistema educacional.

Percebemos também, que após a formação inicial, a respeito da formação continuada, uma precarização, apesar da ampliação da oferta, muitas dessas iniciativas não conseguem atender às reais necessidades dos professores, pois frequentemente adotam abordagens fragmentadas, descontextualizadas e distantes da realidade cotidiana das escolas. Essa precarização é reforçada pela lógica de mercado que permeia muitas dessas formações, transformando-as em produtos prontos, voltados mais para a obtenção de certificados do que para o desenvolvimento efetivo de competências críticas e práticas pedagógicas significativas. Assim, os professores são colocados em uma posição de consumidores de conteúdos, em vez de protagonistas de sua formação e de agentes de transformação educacional.

Nossa sociedade confere valor a determinados saberes e àqueles que os detêm, dividindo-se entre os que sabem e os que não sabem. “Não há negação quanto à competência do saber do especialista, mas a restrição no modo de relacionar-se com os professores, falando sobre algo e não falando com eles de algo” (Lima, 2007, p. 115). A autora nos estimula a pensar que o trabalho oferece ao trabalhador uma compreensão significativa sobre seu funcionamento, o que o autoriza a desconfiar de quem apenas planeja e controla os ritmos dos outros.

Ao se deparar com as contradições das formações, o docente, conforme Santos (1985; 1992), irá “criar” relações sociais que o levarão a conhecer e reconhecer seu contexto educacional. Esse saber gerado pela prática social resultará em uma nova pedagogia, alternativa, na qual os problemas colocados na prática se tornam mais claros. Santos (1992, p. 123) nos afirma que, “são as relações do tipo novo, criadas pelos trabalhadores em suas práticas de luta, que constituem a alternativa real ao modo de produção capitalista”. Quanto a tomar as rédeas do seu destino e desafiar a ordem capitalista em seu próprio local de trabalho, o autor aponta ainda que “é através da ação direta contra o capital, no próprio local de trabalho, que os trabalhadores, de forma autônoma, rompem com a organização capitalista do trabalho e criam as instituições que expressam a autonomia” (Santos, 1992, p. 123).

Essas relações não se limitam a um ato reivindicatório imediato, mas se configuram como um instrumento de luta e transformação social. Através da ação direta, os trabalhadores constroem novas formas de organização popular e abrem caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “Assim, a pedagogia da prática far-se-á comprometida com os reais interesses das classes subalternas e se construirá não para além da experiência histórica desses sujeitos históricos, mas a partir dela e com eles. Ela é a práxis” (Santos, 1985, p. 23).

O fracionamento das tarefas no ambiente educacional priva o professor de seu conhecimento, deixando-lhe apenas fragmentos de um saber-fazer, mais vinculado à rotina do que à compreensão dos princípios que direcionam as decisões tomadas. Isso ocorre porque as escolhas não são feitas pelo professor. Eles são, em maior ou menor grau, alheios ao seu trabalho, desde a definição dos programas, passando pela gestão do tempo e dos espaços, até a avaliação. Para Santos (1985, p. 21),

A consequência lógica dessa organização do processo de trabalho é o seu efeito degradador sobre a competência do professor. Define-se a competência do professor pela sua capacidade de seguir o programa, de cumprir normas, de executar. Deve-se induzi-lo e treiná-lo para que se consiga capacitá-lo a ajustar-se e cooperar com o novo processo de organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o bom professor não é o que pensa e faz, mas o que faz e não pensa, o que cumpre integralmente e fielmente os planos de cursos.

Nessa perspectiva, a autonomia docente se configura como pilar, reconhecendo os profissionais da educação como agentes capazes de criar, refletir, revisar, reinterpretar e gerar novas práticas pedagógicas. Martins (2009) aponta que a organização dos espaços educacionais desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Assim, substituir conteúdos técnicos por outros mais críticos, se estes não estiverem conectados à realidade, não é suficiente para promover a transformação. Conforme a autora, “não bastaria distribuir, ao futuro professor, um

conteúdo mais crítico. Seria preciso buscar uma coerência entre teoria-prática, na prática" (Martins, 2009, p. 17). Portanto, não basta apenas identificar os problemas enfrentados pelas professoras, é preciso abrir espaços para participação ativas na construção do conhecimento.

Assim, entendemos que o docente ampara-se em sua experiência pessoal, seus valores, conhecimentos e saberes construídos ao longo da vida, seja dentro ou fora de sua formação inicial para solucionar conflitos, os quais são caracterizados pela contemporaneidade histórica do momento em que determinada prática foi realizada, podendo ser positiva ou negativa. Imerso em um processo contraditório entre a formação acadêmica que recebeu e a prática que vivencia na sala de aula, o professor se sente desafiado a desenvolver uma didática mais prática e aplicável, que pode servir como o embrião de uma teoria pedagógica alternativa (Martins, 2009, p. 15).

Na particularidade da Educação Infantil, compreendemos ser este um período essencial para o desenvolvimento integral da criança, por favorecer o desenvolvimento de sua personalidade, habilidades, compreensão do mundo e das relações sociais que nele são estabelecidas. É nesse período que se formam os principais aspectos da aprendizagem, da socialização e da construção da identidade. Autoras como Oliveira-Formosinho (2002) e Kramer (2008) pontuam que as professoras que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades do trabalho pedagógico, as características e particularidades do desenvolvimento infantil para que se possa favorecer a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de forma significativa.

A formação inicial e continuada de professoras na Educação Infantil é reconhecida pelas autoras como um dos principais elementos que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Desse modo, para que a Educação Infantil priorize práticas e cuidados que possibilitem o desenvolvimento das crianças e que respeite a singularidade dessa faixa etária, é preciso refletir sobre a formação continuada, no sentido de compreender de que forma esse processo vem contribuindo para o acolhimento, segurança e experiências da criança. "A formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional." (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 87). Precisamos reconhecer as práticas instaladas nas instituições da infância, pois nestes espaços ainda encontramos a pedagogia tradicional, "aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando" (Campos, 2012, p.15).

A integração da Educação Infantil ao sistema educacional, apesar de positiva, esbarrou

em obstáculos decorrentes da necessidade de uma formação docente específica para o atendimento das crianças. Não basta apenas inserir essa faixa etária em uma estrutura rígida da gestão pública educacional voltada tradicionalmente para um determinado modelo escolar. As creches de tempo integral exigem uma pedagogia distinta daquela que, mesmo com os melhores esforços, ainda não foi plenamente compreendida, geralmente (Campos, 2012).

Se almejamos melhorar a educação das crianças pequenas, precisamos investir na qualidade de seus professores. Conforme Campos (2012, p. 19), “o desejo de fomentar a autonomia das equipes pedagógicas nas unidades levou a situações onde profissionais, sem a formação e as referências necessárias, são levados a reinventar uma pedagogia a partir do zero, o que acaba, na prática, favorecendo a reprodução daquela mesma pedagogia que se desejava superar”. Ao conceber a educação como uma prática social produtora de saber, compreendemos teoria e prática como indissociáveis. A teoria emerge da prática, alimentando-se dela e retornando a ela de forma crítica.

Gatti (2020) reforça a complexidade do trabalho docente ao afirmar que,

Não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com as crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica (Gatti, 2020, p. 16-17).

Essa afirmação ressalta a importância de uma prática pedagógica que contribua para a autonomia profissional, ultrapassando o campo das declarações teóricas ou discursos superficiais. A autonomia genuína no trabalho docente não se limita a um ideal mencionado em políticas ou formações, mas se concretiza no cotidiano da escola, quando os professores têm condições reais de exercer sua criatividade, tomar decisões informadas e adaptar suas práticas às necessidades das crianças e do contexto escolar.

A construção dessa autonomia exige um ambiente educacional que valorize e respeite o protagonismo docente, oferecendo formação continuada significativa, recursos adequados e espaço para a reflexão e colaboração. Ela não se constrói apenas com instruções verticais ou modelos padronizados de ensino, mas sim com práticas que incentivem a experimentação, a crítica e a adaptação, permitindo que os professores se reconheçam como agentes transformadores da educação. “Uma prática que constrói autonomia pro-fissional, de fato, não de discurso” (Gatti, 2020, p. 20).

A construção de uma autonomia profissional genuína está intimamente ligada à

formação continuada em contexto, uma abordagem que valoriza o protagonismo docente e promove o desenvolvimento de práticas significativas, enraizadas na realidade escolar. Diferentemente de modelos generalistas ou descontextualizados, a formação continuada em contexto reconhece que os professores não apenas aplicam conhecimentos, mas os constroem e ressignificam a partir de suas vivências e desafios cotidianos. O conceito desta formação abordaremos no tópico a seguir.

2.2 – PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As mudanças sociais que vivenciamos transformaram de forma significativa as redes de comunicação, as relações interpessoais e a socialização de modo geral. As desigualdades se evidenciaram e, em meio à sociedade contemporânea, as instituições educacionais se veem esvaziadas de sua função social, tornando-se mera reprodutora da ordem capitalista neoliberal, o que traz novas exigências ao trabalho docente. Nesse sentido, a formação continuada de docentes é massivamente impactada. Assim, Lima (2007, p. 20) aponta que,

A rigor, os programas de educação continuada no Brasil sofrem do paradoxo de não ser continuados e amplos o suficiente para corresponder às novas necessidades formativas. Não estão calcados, geralmente, em orientações claras, com recursos específicos, de modo a promover uma construção teórica sobre eles próprios. Assiste-se a iniciativas de governos que, muitas vezes, sofrem interrupções de uma hora para outra, dentro de uma mesma gestão, ou em função do fim do mandato de determinado governante, ou, ainda, com a troca de Secretários de Educação. Os professores já conhecem essas discontinuidades e trabalham com desconfiança em relação a programas de formação.

Para a autora, os programas de formação continuada do Brasil são marcados por três características que impedem uma efetivação significativa que vise o desenvolvimento docente. Primeiro, a descontinuidade: ações fragmentadas e políticas públicas que evidenciam a falta de um compromisso governamental. Segundo a organização de cursos modulares: foco em treinamento, limitando a formação continuada a uma perspectiva técnica e instrumental. E, terceiro, a desconsideração das vozes docentes: a desconsideração das contribuições dos profissionais na definição, implementação e suspensão dos programas, demonstra uma falta de reconhecimento do saber docente e da importância da participação dos professores em seu próprio desenvolvimento profissional (Lima, 2007).

A formação continuada frequentemente se concentra em conhecimentos específicos, conceituais ou práticos, desconsiderando a realidade educacional, o que limita o impacto no

desenvolvimento profissional dos docentes e da possibilidade de práticas significativas para as crianças. As diretrizes para a formação, quando definidas por Secretarias de Educação ou de agentes formadores externos sem a participação ativa dos professores e que ignore o contexto, resultam em programas desconexos e desmotivadores.

Nossa crítica aponta para a falta de conexão entre as teorias e práticas abordadas nos cursos de formação continuada e o cotidiano das instituições educacionais. Essa lacuna nos traz a percepção de que os professores não se limitam a resistir às novas propostas, mas reagem a ela de forma ativa. Docentes reagem quando os projetos não se conectam à sua realidade, quando sua experiência é ignorada, quando a falta de recursos e condições tornam inviáveis alguma proposta, resultando em frustração e descrença. A reação dos professores é um sinal de que algo precisa ser mudado. É fundamental ouvi-los e considerar suas experiências para construir uma formação que seja realmente relevante. Professores que buscam uma prática significativa, desejam participar ativamente, não apenas receber imposições de cima para baixo.

Considerado como um sujeito histórico social, o docente precisa de elementos teóricos e metodológicos para que sua prática seja crítica, ou seja, sua ação não se aplica a técnicas, mas ao engajamento de um processo de transformação social mediado pela educação. O professor não está na escola para desenvolver competências e técnicas, mas para contribuir no desenvolvimento das crianças pelas quais se torna responsável.

Nesta pesquisa, ao colocarmos a ênfase na Educação Infantil, percebemos a relevância na compreensão da formação continuada para as docentes, pois a construção de uma sociedade justa em que todos tenham seus direitos garantidos e com cidadãos críticos e reflexivos está relacionada ao desenvolvimento desde os primeiros anos de vida da criança. As experiências oportunizadas na primeira infância são essenciais para o desenvolvimento integral da pessoa, porém, incluímos a necessidade de investimentos na formação docente para que os resultados sejam positivos. No trabalho voltado para a Educação Infantil, é preciso considerar as crianças a partir das suas diferenças, e, por isso, uma pedagogia que compreenda o que é próprio da criança, enxergando-a como única e que as práticas não podem ser universais e genéricas.

A perspectiva da formação em contexto de Oliveira-Formosinho (2016) recusa o modelo escolarizante dos professores, o modelo tradicional que vê a criança como passível e moldável, ignorando sua autonomia e criatividade. O entendimento da autora exige uma análise profunda da criança e das expectativas que essa análise impõe às concepções de educação, escola, pedagogia e à relação entre a formação da criança e do docente.

A formação em contexto é a que acontece no espaço escolar, voltada para a realidade da escola, envolvendo troca de conhecimento e experiências entre os professores, discussões sobre o currículo escolar e, por meio da interface com instituições de Ensino Superior, respaldo da relação da prática com o conhecimento científico (Domingues, 2023, p. 93).

A educação nesse contexto não se limita à transmissão, com isso a Pedagogia precisa ser flexível e adaptável, o que torna a formação da criança e do professor intrinsecamente interligadas. Assim, a formação continuada é necessária, não como um treino, mas como um processo em que os agentes contribuem a partir dos saberes e experiências que possuem. Uma oportunidade para interação, ação e compreensão sobre as diferentes expressões que emergem das instituições de Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2002; 2016) propõe a formação em contexto como um desenvolvimento nutrido nas vivências do cotidiano escolar, reconhecendo que a criticidade humana está ligada aos contextos em que se insere, o que valida a experiência docente e transforma seu contexto em um espaço de aprendizagem mútua.

É nesse espaço, que não há verdades absolutas, mas indagações, possibilidades e o confronto com as incertezas, que se ilustra uma práxis genuína e autêntica. Longe de receitas prontas, a formação em contexto é um processo contínuo de reflexão crítica em que o conhecimento se conecta às necessidades e aspirações, possibilitando uma transformação real e palpável.

Numa organização social como a escola, formar em contexto implica a produção de mudanças, sendo este um compromisso que se aceita, não apenas para mudar a ação individual, mas também a ação coletiva e o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como ações individuais, num quadro de interdependência cooperada entre sujeitos, se articulam entre si. Percebe-se que o tipo de pedagogia condiciona o tipo de escola. (Mesquita; Formosinho; Machado, 2015, p. 81).

A formação centrada na escola pode focar diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, essa formação pode ocorrer durante o horário de trabalho do docente, dentro do próprio ambiente escolar, ou ainda por meio da auto-organização dos professores, que se reúnem de acordo com seus interesses ou necessidades específicas. Esses encontros possibilitam o aprofundamento teórico, o compartilhamento de ideias e reflexões, bem como a aplicação prática dessas discussões no contexto escolar.

Conforme Machado (2014),

O desafio que se coloca à formação contínua é precisamente a de fazer da escola não apenas um lugar de trabalho, mas um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Neste sentido, a escola tomada como lugar de formação dos que nela trabalham coloca o próprio trabalho ali desenvolvido como objeto de observação e de estudo, a exigir um trabalho de reflexão individual e coletiva durante e após a sua execução, fazendo de todos os momentos de trabalho, momentos de

autoformação. Esta perspectivação dos professores como agentes privilegiados da mudança na escola concebe-os como capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, implementar planos de ação, avaliar os seus resultados e comunicá-los à comunidade em que se inserem. (Machado, 2014, p. 35)

Diferentemente do proposto por Formosinho (2009, 2010), Machado (2014) e Oliveira-Formosinho (2002; 2016), a realidade de autonomia e formação continuada em contexto não é predominante nas escolas. Percebem-se docentes tratados como meros indicadores no processo formativo, que segue uma lógica definida por quem os concebe, mas que não valoriza a opinião dos que vivenciam. Tal abordagem, conforme Ferreira (2009, p. 332), reflete uma separação racionalista entre concepção e execução, fundamentada na ideia de “dar” e “receber” formação, o que contribui para perpetuar práticas descontextualizadas e pouco eficazes.

Os professores são frequentemente submetidos a uma formação de caráter verticalizado, que carece de diálogo com sua realidade e está focada no alcance de indicadores educacionais que, em muitas ocasiões, se mostram inalcançáveis diante das condições de trabalho, infraestrutura escolar e dinâmicas de ensino e aprendizagem que enfrentam. Além disso, esses profissionais são sobrecarregados com atividades burocráticas que comprometem o tempo destinado ao estudo e planejamento de aulas, dificultando ainda mais a reflexão sobre suas práticas.

Como afirma Imbernón (2010, p. 9),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

O autor destaca a importância de considerar o contexto de trabalho como um elemento indissociável da formação docente, ressalta que a formação continuada não pode seguir uma abordagem padronizada e descontextualizada, pois as realidades escolares são marcadas por singularidades culturais, sociais, econômicas e institucionais que moldam tanto as práticas pedagógicas quanto as necessidades dos professores.

O contexto, como mencionado, contribui significativamente ao trazer a reflexão das práticas formadoras e ao influenciar como elas serão recebidas e aplicadas pelos professores, o que reforça a ideia de que a formação deve ser um processo dinâmico e adaptável, que reconheça a diversidade dos contextos educacionais como uma força, e não como uma barreira. Separar a formação do contexto é uma contradição, pois a prática é inseparável das condições e relações que a sustentam. Reconhecer essa interdependência é importante para o

desenvolvimento de processos formativos. (Martins, 2006).

Imbernón (2010, p. 32) nos provoca com a seguinte afirmação: “a maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula, e, em alguns momentos, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma.” Essa citação evidencia a ausência de um retorno sistemático e construtivo sobre a atuação docente. Sem esse retorno para se refletir e ressignificar a prática, os professores não conseguem identificar melhorias e consolidar estratégias, com isso, podem se sentir isolados e sem orientação necessária.

A necessidade docente de compreender como estão enfrentando os desafios diários refletem a importância do diálogo e da troca no ambiente educacional. A prática docente é dinâmica e repleta de situações complexas, o que coloca esse retorno como uma ferramenta indispensável para promover o aprendizado contínuo, o qual não pode ser encarado apenas como uma avaliação, mas como um processo de troca e de construção conjunta, onde professores, formadores e gestores colaboram para reflexão da prática. Esse cenário reforça a necessidade de repensar os processos formativos e de acompanhamento pedagógico. Uma formação continuada que inclua momentos de observação, troca de experiências e reflexão pode não apenas atender à demanda dos professores, mas também criar uma cultura de aprendizado coletivo dentro das instituições de ensino.

Nesse sentido, Imbernón (2010) aponta que não basta apenas aproximar a formação dos professores do contexto, embora essa conexão seja importante, o verdadeiro avanço está em criar uma cultura formadora que ressignifique as bases da formação e introduza perspectivas inovadoras. Essa cultura formadora precisa ser capaz de gerar processos que articulem teoria e prática de maneira dialética, promovendo não apenas a aplicação prática de saberes, mas também a criação e a reconstrução contínua desses saberes à luz das experiências vivenciadas.

O autor complementa colocando que,

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros. (Imbernón, 2010, p. 46)

E complementa que “mais além da formação em tímidos cursos sobre didática e temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nas cidades. Iniciativa que necessita de políticas e instituições de formação próximas aos professores.” (Imbernón, 2010, p. 46-47). Essa reflexão sublinha uma crítica pertinente aos modelos

convencionais de formação docente, que muitas vezes se limitam a cursos superficiais sobre didática e temas transversais, sem se conectarem à realidade e às necessidades dos professores. Ressalta a importância de uma estrutura de apoio consistente e acessível, sendo indispensável que os professores recebam suporte contínuo e tenham acesso a formações que dialoguem diretamente com sua realidade. Isso implica não apenas em recursos financeiros e logísticos, mas também em políticas públicas que reconheçam o protagonismo dos professores e incentivem práticas formativas contextualizadas e colaborativas.

Parafraseando Imbernón (2010), há um mito na profissão docente que sugere que “ensinar é uma tarefa fácil.” Contudo, ensinar sempre foi uma atividade desafiadora e, com o passar do tempo, essas dificuldades têm se intensificado. Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente implica admitir que a educação, enquanto fenômeno social, constitui-se como uma rede aberta e dinâmica. “Essa abertura, faz, com que, às vezes, se tomem decisões sem reflexão prévia, de forma intuitiva” (Imbernón, 2010, p. 101).

Conforme Morin (1999, p. 55), “a complexidade necessita de uma estratégia [...] O pensamento simples resolve os problemas simples. Dar resposta à complexidade educativa não significa a desordem, o ascetismo e o relativismo de tudo que vale, nem que a complexidade nos deixa nus de ordem, de valores ou de normas.” Deste modo, compreendemos que é preciso que a formação continuada seja um processo de busca por estratégias para lidar com os desafios educacionais, pois reconhecemos que o pensamento simples e muitas vezes embasado no senso comum é insuficiente para resolver as questões que emergem do contexto. Segundo o autor supracitado, a complexidade exige não apenas a consideração das múltiplas dimensões que compõem a educação, mas também uma resposta organizada e estratégica, que mantenha o equilíbrio entre ordem, valores e normas, sem cair em desordem ou relativismo.

Essa visão tem uma relação direta com o trabalho formativo, pois planejar a formação continuada exige um pensamento complexo, capaz de integrar as demandas dos docentes, as especificidades dos contextos e as exigências do sistema educacional. Assim, os formadores precisam evitar soluções simplistas e generalizadas, adotando estratégias que dialoguem com a realidade concreta dos educadores e que sejam sensíveis às singularidades de cada espaço educativo. É preciso construir processos que, mesmo abrangendo múltiplas dimensões (teóricas, práticas, sociais e culturais), sejam coerentes, estruturados e voltados para a prática reflexiva.

Portanto, a relação entre a formação continuada e o trabalho formativo dos formadores, como discutida, nos convida a repensar a formação como um processo dinâmico, reflexivo e

politicamente engajado, que vá além da simples transmissão de conteúdos e se torne um espaço para a construção coletiva de uma educação mais significativa e transformadora. Passamos a discutir esse trabalho formativo a seguir.

2.3 – ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS

A escola, como sempre, vem cumprindo fielmente o papel que lhe é imposto pelas classes dominantes: apresenta-se objetivamente seletiva e obnubila a exclusão que perpetra contra as classes trabalhadoras. [...] Em outros termos, não há fracasso escolar, há uma prática pedagógica contra a permanência dessas classes no interior das escolas (Santos, 1985, p. 5).

Início este tópico com esse anúncio feito por Santos em 1985, considerando que o trabalho das formadoras as coloca como figura central na criação, organização e construção coletiva do conhecimento no processo da formação continuada. A afirmação do autor nos faz questionar sobre o trabalho desenvolvido pelas formadoras, que no município em estudo, são chamadas de Assessoras Pedagógicas. Mediante processos velados de exclusão que se evidenciam na organização pedagógica, novos questionamentos surgem: qual a finalidade das formações oferecidas? A quais interesses elas atendem? Sobre quais contextos elas dialogam?

A citação acima foi retirada de um artigo que versa sobre a distribuição do conhecimento. Neste mesmo documento o autor supracitado afirma que, “se o processo de produção de um determinado conhecimento toma como lógica, ou como princípio orientador de sua ação, a necessidade de redução de custo ou o aumento da produtividade, o seu curso e o seu produto assumirão uma forma e atenderão a certos interesses específicos” (Santos, 1985, p. 5). Ou seja, quando a produção de conhecimento é guiada pela necessidade de aumentar a produtividade, a eficiência se torna o principal critério. Isso significa priorizar métodos rápidos e padronizados, enfatizar resultados imediatos, buscar soluções universais e eficientes.

Vemos um crescente destaque à formação continuada, com isso o trabalho formativo do formador em virtude das expectativas que há sobre a educação, como se essa formação fosse salvadora dos processos educativos, ampliando a qualidade e acessibilidade da educação. Gatti e Barreto (2009, p. 198) corroboram essa discussão, afirmando que,

Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

As autoras ainda reforçam que, “com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.” (Gatti; Barreto, 2009, p. 200). Conforme Imbernón (2010, p. 93), “este tipo de formação destruidora gerou mais prejuízo que benefício. O conceito de ‘professor bom, eficaz e eficiente’ que existe por detrás desse discurso produz muitas frustrações, abandonos e falta de comunicação”. Formações generalizadas e desconexas com as instituições precarizam o trabalho do professor, distanciando-o do compartilhamento de experiências e da reflexão da educação.

Deste modo, compreendemos que os processos de formação continuada, para a atualização e complementação de conhecimentos, ou para preparar a implementação de reformas educacionais, não alcançam os resultados esperados. Entre os motivos podemos apontar as dificuldades inerentes à formação em larga escala, a curta duração dos cursos, muitas vezes limitada pelos recursos financeiros disponíveis, e a incapacidade de oferecer, tanto devido a essas restrições quanto ao nível de preparo das instituições formadoras, os instrumentos e o suporte necessários para viabilizar as mudanças almejadas.

Reconhecer a importância da formação continuada para a melhoria da educação e para o desenvolvimento dos professores significa construir espaços formativos coletivos que sejam significativos e estejam integrados ao ambiente em que esses profissionais atuam. Esses espaços devem ir além da mera transmissão de conteúdos, atualização ou análise pontual, pois tais abordagens, por si só, nem sempre promovem a reflexão crítica necessária para transformar a prática pedagógica. (Imbernón, 2010, p. 94). Isso implica em construir espaços de escuta coletiva.

Partimos do pressuposto de que a experiência dos professores em diferentes tempos e espaços influencia sua prática quando estes assumem o trabalho de formadores de docentes, isso porque as experiências vivenciadas tendem a estar contidas na prática profissional. Assim, é preciso considerar que a formação, como pertencente ao trabalho do formador, se torna um espaço de aprendizado mútuo, em que professores e formadores se desenvolvem em conjunto (Vaillant; Carlos Marcelo, 2001).

A trajetória de apropriação profissional como um processo contínuo não se materializa no vazio, mas requer uma estrutura sólida, recursos materiais e humanos que conduzam esses momentos. Para Carlos Marcelo (1999, p. 223), “o processo de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular e de formação em centro requerem a existência de

serviços de apoio”. Ser formador requer conhecimentos da prática pedagógica e de teorias a elas inerentes e um conjunto de requisitos nem sempre possíveis em um único profissional, pois “poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade” (Vaillant; Carlos Marcelo, 2000, p. 28).

Imbernón (2010, p. 94) nos provoca a pensar sobre as mudanças nas práticas educacionais, quando afirma que estas só mudam “quando os professores querem modificá-las, e não quando o formador diz ou anuncia”. Nesse sentido, é preciso que os formadores se disponham a participar e colaborar no diagnóstico em conjunto, não apenas se colocarem como “solucionadores de problemas alheios” (Imbernón, 2010, p. 94). Tornar-se formador exige a construção de um sólido conjunto de conhecimentos desenvolvidos na prática e através da reflexão crítica sobre ela, ou seja, na busca por uma teoria consistente, que se relacione ou traga diferentes e novas possibilidades para se pensar a prática, principalmente em ambientes de formação continuada. Isso exige, também, disposição para dialogar com o aprendizado da experiência, inclusive a capacidade de "desaprender" aquilo que já se considerava como verdade, abrindo espaço para a construção de novas possibilidades em um caminho ainda em construção.

Assim como os sujeitos impulsionam as ações educacionais, eles também são os agentes que concretizam os resultados desta organização. O aprendizado acontece quando os sujeitos, movidos por suas percepções, identificam as contradições entre seus desempenhos e expectativas, o que valida o abandono de uma teoria organizacional vigente e busca-se por uma que compreenda o contexto vivenciado (Vaillant; Carlos Marcelo, 2000, p. 26). O processo formativo não é solitário e isolado, mas implica a criação e interpretação socialmente construídas e geradas no contexto.

Conforme Vaillant (2003, p. 23), no âmbito educacional a figura do formador recebe diferentes denominações, mas “basicamente, fala-se de assessores de formação, [...] que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado”. O formador é um profissional de formação, e como todo profissional, está capacitado e acreditado para exercer esta atividade (Vaillant, Carlos Marcelo, 2000, p. 30).

Deste modo, corroboramos com os autores, compreendendo que o formador precisa estar altamente preparado e ser capaz de pautar suas ações considerando os aspectos pessoais, profissionais, culturais e sociais das instituições educacionais. Mas salientamos que para a

formação continuada deixar de se conceituar em apenas atualização científica e didática, é preciso investimentos e legislação que garantam que este formador consiga teorizar, organizar, revisar e construir formações que possibilitem a reflexão sobre e no contexto educacional.

Conforme Pereira (2018, p. 51), “não se tem definida institucionalmente a função de formador no Brasil enquanto profissão, esta função pode ser exercida por diferentes profissionais, os quais são preparados, na maioria das vezes, em serviço, ou seja, na prática”. Em algumas Secretarias, o Coordenador Pedagógico é convocado a assumir essa função. Para a autora, não havendo exigências para o perfil de formador, acaba-se colocando a graduação como delimitadora, não exigindo mais aprofundamentos sobre a profissão.

Quanto à formação oferecida para estes formadores percebemos ofertas de programas desenvolvidos por adesão ou contrato com instituições privadas, o que nos remete à questão de como essas formações em larga escala podem, de fato, atender às necessidades reais das instituições de ensino e nestas circunstâncias, como se aprende a ser formador. Esse profissional ocupa um espaço importante na efetivação do trabalho pedagógico?

Nóvoa (2004, p. 16) responde que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica (ecoformação).

É importante compreender a assessoria pedagógica sob uma perspectiva crítica, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino não são apenas individuais, mas também estruturais, resultantes das condições materiais que envolvem esse ambiente. Ressaltamos que não bastam apenas os professores assumirem o compromisso com a docência, é necessário estar preparado para “uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento” (Gatti, 2013, p. 53). E, para tanto, o “desempenho de professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores” (Vaillant, 2003, p. 275).

Em muitos discursos educacionais, o olhar direcionado à formação continuada como solução para os desafios do contexto traz uma perspectiva de que investir na na qualificação docente pode salvar a crise estrutural do sistema de educação. No entanto, essa visão desconsidera que a formação, isoladamente, não é capaz de resolver os problemas mais profundos e enraizados que impactam o cotidiano escolar. O que precisa ser colocado em pauta são os processos de valorização docente, que abrangem aspectos como salários dignos,

condições adequadas de trabalho, acompanhamento profissional e garantia de instrumentos necessários para a prática.

A formação continuada é, sem dúvida, um processo importante, mas não pode ser tratada como um paliativo que ignore as bases estruturais que afetam as instituições de ensino. Professores sobrecarregados, mal remunerados e submetidos a condições precárias de trabalho dificilmente conseguem aproveitar integralmente de um processo formativo. Ou seja, para um processo formativo ser efetivo, precisa estar alinhado a uma política mais ampla de valorização docente, reconhecendo o papel dos professores no desenvolvimento educacional e social.

Como bem observa Mizukami, se os docentes da educação básica estão no centro das reformas, “[...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores” (Mizukami, 2005, p. 7). A assessoria pedagógica visa melhorar os processos educacionais, como citado na introdução desta pesquisa. Entretanto, é necessário considerar se esse aprimoramento está voltado para um ensino significativo e para a emancipação docente e discente, ou para a adaptação às demandas do mercado.

Ao adentrar o contexto institucional, a análise feita pela assessora precisa revelar as contradições, precarização dos recursos e demais questões que limitam o potencial criativo e crítico dos professores. O papel transformador de uma assessoria pedagógica está em desafiar as práticas que marginalizam a ação docente, isso significa compreender a educação como um direito, não um privilégio, em que o conhecimento é uma ferramenta de libertação e não de dominação. De fato, a assessoria pedagógica pode ajudar a escola a alinhar melhor seus objetivos, mas a pergunta deve ser: quais objetivos?

Para compreendermos a importância de uma assessoria pedagógica, precisamos situar o processo educacional no contexto mais amplo das relações de produção e da estrutura de classes que regem a sociedade. A educação não ocorre em um vácuo social neutro, ao contrário, ela reflete as condições materiais e os interesses ideológicos que mantêm a ordem econômica vigente. Nesse sentido, a assessoria pedagógica tem um papel ambivalente. Por um lado, ela promete melhorar o processo de ensino, mas, por outro, pode contribuir para a manutenção da hegemonia das classes dominantes, se não for guiada por uma consciência crítica. (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019).

Para ser um verdadeiro instrumento de transformação, a assessoria pedagógica precisa abordar os problemas educacionais com uma visão que vá além das soluções técnicas. Assim, a formação continuada de professores necessita de uma visão além de instrumental, ou seja, a

que assegura práticas pedagógicas atualizadas e eficazes, não sendo possível desconsiderar, por exemplo, as condições de trabalho desse profissional formador e as exigências de tarefas e desempenhos. Os contextos e as condições de trabalho nesse nível de ensino são “[...] muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 119).

Os formadores de professores, em teoria, exercem um trabalho voltado para a capacitação dos docentes, no entanto, muitas vezes, eles se encontram submetidos às mesmas forças inconsistentes que afetam os professores que eles formam. As políticas educacionais, influenciadas pelas exigências do mercado e pelas agendas políticas, frequentemente impõem um currículo de formação continuada técnico, instrumental e desprovido de criticidade. Assim, os formadores se tornam meros executores de diretrizes impostas, sem a autonomia necessária para adaptar ou questionar as práticas que promovem.

Formadores, conduzidos a reproduzirem cursos focados exclusivamente em metodologias padronizadas de ensino acabam por ser reduzidos a técnicos que reproduzem políticas educacionais sem sentido crítico. Desse modo, se perpetua uma pedagogia que encaixa formadores, docentes e educandos em um sistema que prioriza resultados quantificáveis e não de desenvolvimento social.

Esses diferentes aspectos retratam a complexidade que envolve o trabalho do professor formador e a constituição de sua profissionalidade, sinalizando o necessário estudo das especificidades do seu trabalho docente, bem como da sua natureza e significado, o que remete à discussão acerca dos conhecimentos profissionais que constituem a profissão docente do formador. Entretanto, na realidade brasileira, o interesse pelo professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente. (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 302).

A reflexão apresentada evidencia a complexidade inerente ao trabalho do formador, destacando a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão de suas especificidades, da natureza de sua atuação e dos significados que constituem sua profissionalidade. Essa abordagem reconhece que o formador de professores para a educação básica ocupa um lugar estratégico na construção de práticas pedagógicas qualificadas, sendo responsável por mediar e integrar conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam a docência.

O formador, desconectado de sua própria prática crítica, transmite essas técnicas de maneira acrítica, e os professores, por sua vez, aplicam-nas de forma que mantém essa desconexão com a realidade, o que evidencia a falta de autonomia dos formadores. De acordo com Mizukami (1996, p. 63), “qualquer que seja o modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, este terá grande influência nas atividades de interação em sala de aula

e na forma como as informações são consideradas”. Desse modo, acredita-se que pode haver maior possibilidade de favorecer a real transformação da prática docente, por meio da formação continuada, se ao formador for promovida uma formação que assegure seu desenvolvimento.

A relação entre a formação continuada e a transformação da prática docente evidencia a necessidade de uma formação sólida e consistente para os formadores, de modo a garantir o impacto positivo no desenvolvimento dos professores. Essa perspectiva está profundamente ligada à articulação entre teoria e prática. A formação continuada como integradora da teoria e prática de forma dialética permite que os formadores não apenas compreendam os fundamentos teóricos de sua atuação, mas também consigam aplicar e ressignificar, a partir das realidades vivenciadas no contexto.

A relação entre teoria e prática, nesse contexto, não é unidirecional. A teoria deve informar e orientar as ações práticas, enquanto a prática fornece subsídios para questionar, aprimorar e construir novos conhecimentos teóricos. Quando a formação assegura essa interação dinâmica, ela possibilita que o formador desenvolva uma visão crítica e contextualizada, essencial para promover mudanças reais, na prática docente.

Assim, investir na formação do formador significa garantir que os professores em formação continuada sejam desafiados a refletir sobre suas experiências, adaptar os conhecimentos teóricos ao seu contexto específico e, a partir disso, transformar suas práticas pedagógicas de maneira significativa. Com esse enfoque, fazemos uso da base epistemológica da teoria como expressão da prática (Martins, 2006; 2009; Santos, 1992), que sistematizamos no próximo tópico.

2.4– A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA

A presente pesquisa se fundamenta no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Essa perspectiva reconhece a correlação entre teoria e prática, compreendendo a teoria como uma sistematização do conhecimento que emerge da prática social. Conforme Martins (2009), o materialismo heterodoxo, que sustenta essa vertente, estabelece a transformação social como um processo histórico construído através das lutas dos trabalhadores. Essa visão destaca a importância do conhecimento do sujeito, da ação prática e da luta de classes que perpassa a ação humana no mundo, mas também a construção do conhecimento.

Santos (1992) conceitua a organização social que surge nesse contexto como relações

do tipo novo. Para o autor, a luta pela sobrevivência faz com que os trabalhadores desenvolvam entre si relações coletivas e solidárias. Essas relações contrapõem-se à lógica capitalista, criando um espaço de resistência e busca pela transformação social, o que desafia a ordem vigente e inspira a construção de uma sociedade justa. Essas relações do tipo novo se traduzem, na educação, em práticas pedagógicas críticas, que buscam a emancipação dos sujeitos.

Assim, esse eixo epistemológico se apoia no movimento dos trabalhadores, reconhecendo a prática como base do conhecimento e a teoria como a que irrompe das ações dos sujeitos. Santos (1992), afirma que ao pensar suas ações, os homens aprendem. Nesse processo, se educam, sendo agentes de sua própria educação, ou seja, “o sujeito deixa de ser o partido e toma seu lugar na condição de classe trabalhadora que se faz nas suas práticas de lutas” (Romanowski; Mira; Martins; Cartaxo, 2020, p. 28). Assim, a pesquisa busca articular teoria e prática, valorizando o conhecimento situado e a perspectiva crítica, cuja abordagem visa contribuir para a emancipação social e para a transformação das relações de poder nas instituições escolares.

A perspectiva da teoria como expressão da prática, defendida por Martins (2006; 2009), reconhece a prática social do sujeito como a base do conhecimento. O conhecimento não é algo abstrato e universal, mas algo que emerge da ação concreta dos indivíduos em seu contexto histórico. Assim, a teoria não é o ponto de partida ou guia da ação, mas sim um instrumento para compreender a realidade e transformá-la. A teoria se constitui da sistematização das experiências e reflexões sobre a prática, uma contribuição para ações futuras.

Na pesquisa educacional, essa perspectiva implica considerar a prática dos sujeitos concretos como o ponto de partida da investigação. É a partir da análise crítica da prática que se podem identificar os problemas e desafios da educação e buscar soluções que sejam relevantes para o contexto.

Para que a teoria torne-se efetiva há primeiro de sair de si mesma, depois seguir um percurso. Poderá ou não ser assimilada, pois, como sabemos, não há como garantir a eficácia do processo de educação das consciências. Mas, caso a educação seja eficaz (e, portanto, haja assimilação), aquilo que existia apenas como antecipação ideal, materializar-se-á. Nesse sentido, a teoria se faz prática ou, então, a teoria é um guia da ação prática (Martins, 2006, p. 24).

O que notamos no processo educacional é que a teoria corresponde a uma prática, mas não qualquer prática. Assim, os professores, ao enfrentarem problemas na prática pedagógica decorrentes da contradição entre sua formação inicial e a realidade escolar, tomam iniciativas que geram uma didática prática (Martins, 2006), o que pode fornecer novas possibilidades de trabalho, demonstrando a prática pedagógica como expressão de relações sociais e materiais

específicas. Essa realidade exige persistência dos envolvidos na busca por soluções significativas. Ao longo dos anos, a educação vem exigindo um compromisso crescente dos profissionais da área. A implementação consistente de propostas pedagógicas bem elaboradas, aliada à reflexão crítica sobre a prática, é fundamental para a transformação social.

A educação, como prática essencialmente humana, transcende a mera assimilação de conhecimentos. Ela se configura como um processo dialético no delineamento de um caminho para a compreensão da práxis. Essa práxis possibilita aos sujeitos a reflexão crítica sobre a ação, empoderando-os para a intervenção nos problemas da sociedade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 38).

Neste sentido, a docência vai além do conjunto das ações em sala de aula, se configurando como um universo dinâmico, em que o fazer e o pensar se entrelaçam em um processo contínuo de aprendizagem e transformação. Assim, concordamos com Martins (2009, p. 1) quando afirma que:

A prática pedagógica se materializa na totalidade das ações educativas. A prática tomada como ponto de partida, descrita, explicada, sistematizada e analisada de modo a compreendê-la, constitui a teoria, com efeito, a teoria é a expressão da prática. A expressão da experiência vai além do fazer para assumir o estado de teoria explicativa e compreensiva da prática que origina, contendo a teoria os elementos constitutivos da prática.

Nesse processo, a prática se torna a gênese da teoria; a teoria, por sua vez, emerge como a expressão sistematizada da prática, oferecendo ferramentas para sua compreensão crítica. Mais do que uma mera abstração do mundo ou das ações, a teoria nos permite enxergar a prática em suas múltiplas dimensões, desvendando seus elementos constitutivos e suas relações complexas. Uma formação descontextualizada gera tensões e contradições, o conhecimento se torna uma mercadoria a ser disputada, o sucesso individual se sobrepõe à colaboração.

Corroborando com Santos (1992), o autor destaca a coexistência de relações sociais contrastantes nas instituições de ensino, de um lado as relações capitalistas caracterizadas pelo individualismo, competitividade e hierarquia, em contraposição, relações anticapitalistas evidenciando o trabalho coletivo, solidariedade e horizontalidade. O autor enfatiza que,

Professores e alunos, ao vivenciarem esta prática anticapitalista em situação escolar (relações coletivas), fazem com que a aula adquira nova feição: na sala de aula passam a imperar ações solidárias que obrigam o coletivo a romper com os atuais métodos e processos de ensino e a estabelecer outros em função dos objetivos propostos pelo coletivo. A problemática desloca-se do campo da distribuição para o campo da produção (Santos, 1992, p. 129).

Ou seja, o conhecimento emerge da ação social, talhando a maneira como agimos e pensamos. Assumindo o compromisso de valorizar o conhecimento prévio e promover o diálogo entre a teoria e a prática, ao romper com essa dicotomia tradicional, abre-se caminho para uma educação democrática. Ao considerar a teoria como expressão da prática, compreendemos, em nossa pesquisa, que a formação continuada deve ter como ponto de partida a prática pedagógica docente. Essa perspectiva reconhece que o conhecimento surge da experiência e da reflexão crítica sobre a ação, e não apenas da mera assimilação de conteúdos teóricos. Desconsiderar as questões do contexto na formação continuada pode limitar o processo de aprendizagem e reforçar a visão da teoria como guia da ação, distanciando-a da realidade dos professores da Educação Infantil.

Nesse sentido, as Assessoras Pedagógicas atuam no desenvolvimento e aprimoramento da Educação Infantil, não apenas como facilitadoras de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também como agentes de transformação social. Suas ações vão além da relação estabelecida com os professores e os contextos institucionais, exigindo um olhar crítico sobre o trabalho que realizam e o impacto que geram na totalidade. É importante reconhecer que o trabalho das Aps é social, elas atuam como pontes entre as diretrizes educacionais e a realidade prática docente, contribuindo com as necessidades específicas de cada contexto.

A perspectiva crítica sobre a atuação das Assessoras Pedagógicas envolve questionar e analisar continuamente as práticas estabelecidas. Isso inclui refletir sobre como suas intervenções podem estar reproduzindo ou desafiando desigualdades existentes. Promovendo uma formação continuada contextualizada e relevante, as APs não apenas capacitam os professores, mas também atuam como agentes de mudança, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às realidades locais.

Acreditamos na produção coletiva do conhecimento como um processo transformador, em que, no caso de nossa pesquisa, assessoras, equipes gestoras e docentes se unam como parceiras em busca da construção de práticas mais significativas. Todas são detentoras de conhecimentos valiosos, frutos de suas experiências e vivências. O domínio da área, as curiosidades e questionamentos contribuem para a construção de um ambiente rico e dinâmico.

Nessa jornada compartilhada, a relação entre os profissionais da educação se fortalece. Compartilhar conhecimentos, ideias e experiências possibilita um ambiente de respeito, valorização e incentivo, contribuindo na construção de um conhecimento sólido e significativo, uma visão ampla e profunda dos desafios a serem enfrentados. A formação continuada docente é um reflexo do trabalho que as Assessoras Pedagógicas realizam, no entanto, as contradições

que permeiam todos os processos formativos exigem uma análise cuidadosa das múltiplas determinações que influenciam essa formação.

As situações complexas oriundas das relações do contexto educacional, que para o senso comum é onde se tem a percepção da dicotomia entre teoria e prática, sugerem que esses dois aspectos são incompatíveis. Essa compreensão ocasiona a visão de que a teoria é abstrata, idealista e distante da realidade, enquanto a prática é concreta e diretamente ligada à experiência do “mundo real”. Essa visão simplista pode levar à ideia equivocada de que a teoria não tem utilidade prática que a prática não consegue ser realizada a partir do embasamento teórico. A nosso juízo, isso ocorre porque a realidade é dinâmica, sempre se reinventa e muitas vezes difere das teorias ensinadas nos cursos de formação de professores. As teorias não são insuficientes, uma vez que não conseguem prever todas as possibilidades da prática docente, apresentando assim dificuldades de aplicabilidade. Por outro lado, a prática, quando não fundamentada em uma sólida compreensão teórica, se torna praticismo, ações vazias de sentido.

Considerando teoria e prática indissociáveis, o tema nos instiga a uma reflexão sobre o assunto, o que nos move para a realização desta pesquisa. A teoria, quando bem formulada e próxima à realidade, tende a oferecer uma base sólida para entender os princípios subjacentes às práticas, permitindo o repensar destas práticas. Por outro lado, a prática fornece percepções valiosas, que podem desafiar as teorias existentes, tornando a educação um campo de novas descobertas e constantes aprendizados. Portanto, ao compreender teoria e prática como complementares e interdependentes à formação, contribui para que o docente vislumbre uma educação integral.

Com isso, é preciso reconhecer a teoria como expressão da prática, a unidade entre teoria e prática é fundamental para a abertura de caminhos emancipatórios e para a realização dos objetivos pretendidos. Conforme aponta Martins (2009), o fundamental não é criticar por criticar, mas desenvolver uma crítica que permita entender os fatores que influenciam uma prática específica na realidade, abrindo caminhos para sua alteração e transformação, tanto no âmbito do conhecimento quanto no contexto histórico e social. O enfraquecimento dessa relação entre teoria e prática, pode levar a uma perda de orientação no que foi pensado e aplicado, assim, ao integrar teoria e prática de maneira coerente e reflexiva possibilitamos aos docentes o enfrentamento dos desafios para uma educação transformadora. Ainda, conforme a autora, a prática educativa deve ser orientada por uma teoria crítica que possibilite a compreensão das relações sociais e a transformação da realidade.

Martins (2009, p. 47) nos lembra que, “a teoria é a expressão de uma determinada

prática e não de qualquer prática”, ou seja, quando a prática está intrinsecamente ligada à teoria, ela exerce um papel fundamental na transformação destas práticas, com isso o sujeito assume o compromisso no processo de transformação. Segundo Vasquez (1990), não se trata apenas de compreender um fato, mas esse movimento permite transformá-lo de maneira revolucionária, uma transformação profunda das condições sociais e políticas subjacentes à educação, modificando assim as estruturas que produzem e perpetuam as desigualdades. Esse tipo de transformação visa promover mudanças significativas na sociedade que levam a uma maior equidade, justiça social e emancipação. Em suma, a transformação revolucionária implica não apenas uma mudança superficial, mas uma reconfiguração fundamental das relações sociais.

Assim, priorizar a teoria em detrimento da prática resulta em uma lacuna significativa. Ainda que muitos esforços nas reformulações curriculares tenham sido encaminhados ao longo das últimas décadas, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), ainda há uma prevalência da formação teórica dos acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia. Esse processo fragiliza a formação, pois compreendemos teoria e prática como indispensáveis para a reflexão, construção da identidade e profissionalização docente.

A importância da formação teórica na educação é inegável, pois ela fornece as bases conceituais e metodológicas necessárias para a atuação docente. No entanto, essa teoria precisa estar alinhada com a prática cotidiana dos professores. Quando a teoria é tratada de forma isolada, desconectada da realidade vivenciada nas salas de aula, corre-se o risco de ela se tornar irrelevante e ineficaz. A teoria deve ser uma ferramenta viva que dialoga constantemente com a prática. Esse alinhamento é fundamental para que os professores sintam que a formação continuada realmente contribui para sua atuação profissional, proporcionando melhorias concretas.

[...] os professores são formados a partir do pressuposto de que a teoria é guia da ação. Eles aprendem uma teoria e tentam aplicá-la na sua prática de ensino. Ocorre que a sala de aula e a escola como um todo é muito mais complexa do que os elementos de qualquer teoria. A organização institucional do trabalho pedagógico apresenta implicações que adquirem dimensões consideráveis para a prática do professor. (Martins, 2006, p. 136)

Faz-se necessária a defesa de uma maior coerência entre teoria e prática, pois ambas convergem para o mesmo objetivo, e quando uma delas é negligenciada, pode-se resultar em repetição de erros. Entretanto, simplesmente seguir um manual de referência não assegura um trabalho integral. A unidade entre teoria e prática neste processo demanda, sobretudo, a presença da reflexão para proporcionar as transformações das práticas.

Para caminhar em meio aos desafios, desvelando as possibilidades, o docente

necessita de um suporte teórico consistente. Uma teoria pedagógica sólida, que considere a complexa teia de relações que permeiam o processo educativo, a qual deixe de ser um guia, ou um colete de amarras, mas que permita ao professor adaptá-la à sua realidade e construir o conhecimento. Deste modo, a relação entre teoria e prática não se configura como uma dicotomia, mas sim como uma dialética, onde ambas se complementam e se transformam mutuamente.

Concordamos com Silva (2018, p. 333) que para esse movimento,

[...] faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. [...] Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz. Essa dialética de integrar sujeito e ação prática amplia os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Assim, na prática, ao se colocar diante de desafios e questionamentos, o professor será impulsionado a buscar um suporte teórico mais consistente. Já a teoria, ao fornecer ferramentas para a análise crítica e a construção de estratégias inovadoras, contribuirá para a transformação da prática. A reflexão sobre a prática é uma estratégia essencial, pois permite a identificação de acertos e erros ao longo do processo, abrindo espaço para a definição de novos movimentos. Para reforçar esse argumento, Misukami (2002, p. 167) ressalta que “o conceito de reflexão-sobre-a-ação é como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado, possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário”.

Quando o professor reflete sobre suas ações, ele procura soluções que abordem os problemas reais enfrentados em sala de aula, relacionando as teorias com situações específicas vivenciadas em seu contexto, o que o faz agir de forma racional e evitar repetir hábitos impregnados naquela cultura escolar e um agir mecânico. O professor, munido de um referencial teórico sólido e engajado em uma prática reflexiva, torna-se um agente ativo na construção do conhecimento, capaz de contribuir para o avanço da pedagogia.

Nesse sentido, a formação continuada é um processo que requer o desvelamento dos problemas enfrentados no contexto, em que é preciso problematizar a prática para podermos confrontá-la com a teoria e adequá-las, possibilitando a transformação. A formação continuada de professores faz-se em um contexto de múltiplas determinações, numa realidade que se constitui com inúmeras variantes. Para além de um processo de atualização e aperfeiçoamento,

a formação continuada deve ser reconhecida como um espaço de co-criação e transformação.

Com essa premissa, neste estudo, adotamos a perspectiva delineada por Martins (2006; 2009), ao postular que a construção do conhecimento não se limita a reflexões puramente teóricas, mas surge das contradições presentes na prática cotidiana das instituições, no nosso caso, daquelas que se dedicam à educação da criança pequena, refletindo assim, a vivência dessas contradições por parte dos docentes. Nesta abordagem, a teoria não se configura como um manual prescritivo para a ação prática, mas é compreendida como a manifestação de uma prática específica em um determinado momento histórico.

As teorias não se movem como um roteiro para a prática em si, mas como uma "explicação" e "justificativa" das práticas observadas no contexto das instituições. Isso ocorre porque o foco central está nas relações sociais considerando a teoria como uma expressão da prática, emergindo de uma relação que é simultaneamente material porque ocorre no ambiente de trabalho, e social porque essa produção não é realizada de forma isolada, mas de maneira coletiva (Martins, 2006).

Ao reconhecer a interdependência entre teoria e prática, este paradigma epistemológico oferece uma lente potente para compreender e transformar as perspectivas de formação continuada de professores da Educação Infantil, ao valorizar a ação humana como fonte de conhecimento. Para isso, trabalharemos no próximo capítulo, analisando os dados gerados nesta pesquisa sob a luz da abordagem da Teoria como expressão da prática.

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO FORMATIVO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“É na hora de escrever que muitas vezes
fico consciente de coisas,
das quais, sendo inconsciente,
eu antes não sabia que sabia”
Clarice Lispector

Nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, gerados a partir da observação, da entrevista semi-estruturada e da roda de conversa realizada com as Assessoras Pedagógicas participantes da pesquisa. Os dados produzidos nos mostram como a constituição formadora está conectada com as experiências docentes, o que implica diretamente em suas ações. Assim, destacamos a rotina do assessoramento pedagógico, os desafios e possibilidades no enfrentamento de conflitos e as contradições existentes entre o trabalho formativo e as políticas sobre a formação continuada.

Além disso, evidenciamos uma visão romântica da Educação Infantil que ainda permeia os espaços de atendimento à criança e, portanto, a formação continuada de docentes que atuam nesta primeira etapa da educação básica. Por fim, os dados nos indicam a necessidade de uma busca por novas perspectivas formativas, de modo a perceber encontros e desencontros que conduzem as ações formativas para a transformação da educação, a busca por uma práxis da e na infância.

A organização dos tópicos indica um caminho seguro para a análise dos dados. Partimos da apresentação de nossas participantes para que o leitor compreenda quais relações existem entre a constituição docente e formadora, qual a origem do convite e os recursos utilizados para que elas se reconheçam e se estabeleçam nesta função. No processo de análise nos embasamos nos estudos de Campos (2008), Kramer (2008), Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1998), que nos oferecem uma base teórica para compreender a profissão docente em uma perspectiva sociológica e histórica, destacando que ela não pode ser analisada como uma entidade isolada ou atemporal. Assim, ao optarmos pelas formadoras como participantes da pesquisa, reconhecemos que sua atuação é fundamentada em uma trajetória de enfrentamento direto das complexidades e desafios das instituições de ensino e sua constituição docente estará interligada em suas ações.

No segundo tópico, pautadas em Martins (2006; 2009) e André (2010), ressaltamos a compreensão de que a formação é contínua e permanente, reafirmando que teoria e prática são

dimensões interdependentes e complementares no processo de construção do conhecimento. Deste modo, indicamos como ocorre a formação continuada no campo de investigação da pesquisa, caracterizamos as práticas desenvolvidas pelas Assessoras Pedagógicas, como se dá a rotina desse trabalho formativo e suas percepções perante as práticas realizadas.

No terceiro tópico, apresentamos o olhar das formadoras sobre o trabalho do professor, marcado por uma combinação de expectativas, desafios e conflitos constantes, mas que vislumbram possibilidades capazes de transformar a educação. Adicionamos em nossa conversa, autores como Imbernón (2009) e Formosinho (2015) e com os dados gerados ilustramos a importância do trabalho formativo desempenhado pelas assessoras pedagógicas, acentuando que a dicotomia entre teoria e prática é um dos maiores obstáculos na formação continuada. Esses desafios são evidenciados na resistência e na desatenção de alguns professores durante o processo de formação realizado pelas assessoras.

No quarto tópico, colocamos em evidência as contradições no trabalho formativo do assessoramento pedagógico, refletindo os desafios intrínsecos ao campo da educação. Desvelamos algumas lacunas que ocorrem no trabalho formativo da realidade investigada. Pautadas em Martins (2006; 2009) e Gatti (2009), percebemos o potencial da formação continuada em ser um espaço de resistência e transformação, destacando a complexidade nesse processo.

Por fim, no quinto tópico, abordamos as perspectivas para a ação formativa de assessoria pedagógica. Pautadas em Gatti e Barreto (2009), discutimos sobre a ampliação das condições de oferta e do direito de acesso à formação continuada. Convidamos você, que chegou até aqui e deve estar compartilhando nosso ponto de vista sobre o trabalho formativo das assessoras, a continuar explorando conosco as nuances e reflexões que aprofundam essa temática. Nas próximas páginas, nossa análise buscará revelar os desafios, as potencialidades e as práticas que articulam teoria e prática no contexto da formação continuada de professores da Educação Infantil. Siga conosco nessa jornada e permita-se ampliar o olhar sobre a relevância e a complexidade desse processo educativo.

3.1 DE DOCENTE A FORMADORA: UMA CONSTITUIÇÃO EM FORMAÇÃO

A constituição docente é um processo complexo, um emaranhado entre as experiências pessoais, profissionais, a formação inicial e continuada, além de um permanente desenvolvimento pessoal e profissional (Campos, 2008). Esse processo é sugestionado por

diversos fatores, entre eles, a política educacional, as demandas sociais, as condições de trabalho e a singularidade da experiência individual. O modo com que aprendemos e ensinamos está relacionado também ao conhecimento que construímos no decorrer da formação profissional e esse conhecimento tem grande importância, pois todo professor precisa construir motivações para atuar na educação.

Kramer (2008, p. 224) defende que, “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” Essa conquista garante o fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) pontua que para manter a qualidade do ensino, é necessário estabelecer uma sequência coerente de aperfeiçoamento. A aproximação dessas ideias coloca em evidência a formação continuada não só para a necessidade da qualificação das práticas pedagógicas, mas também para a construção de uma educação equânime.

Os autores supracitados reafirmam a necessidade de estruturas políticas educacionais consistentes, que internalizem o desenvolvimento profissional permanente como uma estratégia para atender os desafios educacionais. Essa afirmação, condizente com as necessidades percebidas na realidade investigada nesta pesquisa, nos faz compreender que a formação inicial é fundamental para a construção de uma base sólida, no entanto, ela por si só não é suficiente. Assim, a formação continuada, por sua vez, assume um papel importante na constituição docente.

O professor tem a capacidade de proporcionar diferentes formas e espaços para produzir e construir o conhecimento, ele é parte essencial do trabalho na escola. É um trabalho onde aprende com todos e ensina a todos. A **constituição docente** é a forma que os professores se constroem, e faz parte do seu processo de construção do profissional educador. (Bezerra; Bezerra, 2020, p.122, grifo nosso).

Como citado no início desse tópico, a complexidade da constituição docente está diretamente ligada às demandas sociais e às transformações do mundo contemporâneo, às mudanças nas políticas educacionais e às expectativas das famílias e da sociedade em relação à educação. Esse envolvimento acaba por requerer uma constante reflexão e um olhar atento aos desafios enfrentados na docência. O que já vem sendo pontuado por Cunha (2008, p. 7) “[...] ser professor na atualidade implica lidar com problemas desconhecidos.” Para que os professores possam exercer sua função de forma significativa e contribuir para a transformação social, é fundamental que sejam valorizados e apoiados em todas as etapas de sua trajetória profissional. Nesse contexto, a desconstrução da visão romântica da educação ainda apresenta

desafios que precisam ser enfrentados com seriedade.

Dada a natureza do trabalho docente, ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, como afirma Pimenta (1999), espera-se que os professores contribuam no desenvolvimento das crianças não apenas em conhecimentos e habilidades, mas também atitudes e valores condizentes com a sociedade que se almeja construir. Neste sentido, a valorização dos diferentes tipos de saberes, incluindo os saberes experienciais, o conhecimento teórico e os saberes pedagógicos, são fundamentais na atuação do professor. A relação docente com os saberes práticos e teóricos se torna uma via de mão dupla, em que a prática pedagógica se fundamenta na teoria, refletindo uma abordagem reflexiva e crítica, por meio da qual a experiência do docente é valorizada como um componente essencial numa formação significativa (Martins, 2009). É preciso ter consciência sobre a intencionalidade dessa teoria, perceber sua relação com a prática e entender as singularidades de cada contexto.

Dessa forma, o saber adquirido a partir da experiência docente, se fundamentado com uma teoria condizente e consistente, é um elemento estruturante na construção de práticas educativas significativas e inclusivas, que respondam às necessidades e realidade das instituições da infância, mas que acima disso, compreenda a criança em seu desenvolvimento. Ao integrar os conhecimentos adquiridos por meio da experiência, validando-os ou questionando-os na formação inicial e continuada, os professores podem construir um ambiente de aprendizagem que valorize e promova o desenvolvimento integral da criança.

Entre outros fatores determinantes na constituição docente, podemos destacar as condições de trabalho, a valorização da profissão, a infraestrutura adequada e as condições de trabalho dignas. Esses contextos de trabalho impactam diretamente no desempenho docente. Um ambiente seguro e bem equipado possibilita focar no processo significativo e contextualizado, sem se preocupar com limitações estruturais ou logísticas, promovendo a motivação e cuidado com o profissional do docente.

A valorização da profissão docente é um aspecto importante quando falamos da constituição profissional, pois se manifesta em múltiplas dimensões, incluindo o reconhecimento social, as remunerações justas e as oportunidades de progresso na carreira. Para que essas condições se concretizem, é contundente a elaboração de políticas públicas que promovam a formação continuada e a valorização profissional do docente.

Em síntese, a constituição da profissionalidade docente depende de uma combinação de condições de trabalho dignas, valorização profissional, infraestrutura adequada e políticas públicas que sustentem e promovam a formação inicial e continuada. Estes fatores, interligados,

são importantes para o fortalecimento da categoria docente, da educação e o comprometimento da formação de cidadãos preparados para os desafios contemporâneos. Com isso, compreendemos que a formação é resultado tanto das condições materiais como pelo reflexo dos interesses das classes dominantes que permeiam as instituições educativas. Nesse sentido, nossas escolhas não são neutras, mas carregam o peso das contradições e desigualdades próprias da sociedade.

Nas palavras de Nóvoa (1998),

Não se trata de olhar as profissões como entidades que pairam sobre a sociedade, mas bem, ao contrário, de considerar como parte combinada dentro das relações de estratégias e de produção social. Nesse sentido, a profissão docente não é uma atividade que possui certas “características”, mas um conjunto de meios que permitem o controle dessas atividades: ‘não é a avaliação social da atividade’, mas uma forma de controle político do trabalho, adquirido por um certo grupo social em determinado momento histórico dado (Nóvoa, 1998, p. 3).

O autor enfatiza que a docência não é meramente avaliada pela sociedade em função de sua atividade educativa, mas que essa avaliação está ligada a formas de controle político. Isso reflete como grupos sociais específicos, em determinados períodos históricos, estabelecem e normatizam as condições e funções da profissão docente para atender a interesses sociais, econômicos e ideológicos. A docência deve ser demonstrada não apenas no que diz respeito ao que ela faz, mas no contexto de como e por que ela é estruturada de determinada maneira, sempre em relação às forças sociais e políticas que determinam sua existência.

Nesse sentido, ao escolhermos como participantes da pesquisa as formadoras, corroboramos com Pereira (2010, p. 49) ao afirmar que “o formador é antes de tudo um professor que tem experiências vivenciadas em sala de aula”, ou seja, o formador já enfrentou os desafios e complexidades que permeiam as instituições de ensino. Atribuindo um significado mais amplo dessa função, Vaillant (2003, p. 12) entende que:

Pode-se considerar formador todos os profissionais envolvidos em alguma ação de formação pedagógica, ou seja, o professor, o orientador, o supervisor, o diretor, o coordenador, o técnico pedagógico ou o tutor, que assumem diferentes conceitos e significados nos mais variados ambientes formativos e atuam em diversas instâncias educacionais.

Assim, começamos a apresentar nossas participantes para percebermos como se desenvolveram suas trajetórias docentes e de que forma elas estão interligadas à constituição de formadora. Em cada trecho de transcrição, apontaremos de qual instrumento os dados foram retirados, tendo em vista que nem todas as participantes estavam presentes em todos os momentos da pesquisa. Iniciamos apresentando um quadro síntese das participantes, para que

assim o leitor possa construir suas reflexões e relações durante o processo de leitura da análise deste tópico.

Quadro 3- Síntese do perfil das participantes da pesquisa

Participante	Formação de professores	Formação Inicial	Formação continuada (nível especialização)	Tempo de Rede	Funções
Água Marinha	28 anos/ rede pública	Pedagogia/ UEPG	Pós em Educação Especial	18 anos	Professora E.I Coordenadora P. Diretora
Ametista	28 anos/ rede particular	Letras Português- Espanhol/ Pedagogia UEPG	Especialização Método Montessori na Educação	18 anos	Professora E. I Coordenadora P. Diretora
Citrino	25 anos/ rede particular	Pedagogia/ rede particular	Especialização em Psicopedagogia	18 anos	Professora E. I Coordenadora P. Diretora
Quartzo	23 anos/ rede particular	Pedagogia/ rede particular	Pós em Educação Infantil	19 anos	Professora E. I Coordenadora P. Diretora
Turmalina	30 anos/ rede particular	Pedagogia/ UEPG	Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia	20 anos	Professora Anos Iniciais

Fonte: Entrevista semi-estruturada (2023), sistematização da autora.

Em síntese, os dados apresentados no quadro nos fornecem uma visão sobre a experiência e a formação das docentes. Percebemos que as participantes possuem uma vasta experiência na rede de ensino, com tempos de atuação que variam entre 18 e 30 anos. Em formação inicial, todas possuem graduação em Pedagogia, as especializações são em áreas específicas da educação, como Educação Especial, Método Montessori, Psicopedagogia, Educação Infantil e Neuropsicopedagogia. Quanto às funções desempenhadas, as participantes possuem experiência em diferentes funções, como Professoras da Educação Infantil, Coordenadoras Pedagógicas e Diretoras. Esta diversidade de funções indica a possibilidade de um conhecimento amplo das instituições de ensino.

As informações destacadas no quadro nos revelam um pouco sobre o perfil escolhido para o Assessoramento Pedagógico da Educação Infantil na gestão atual do município em que realizamos a pesquisa. Uma análise geral nos mostra que as participantes possuem uma combinação de experiência prática, formação acadêmica inicial e formação continuada especializada. Assim, nos atentamos a analisar os dados, transformando-os em informações valiosas para a investigação, tendo discernimento para selecionar dados confiáveis.

No documento do município, sobre o Assessoramento Pedagógico encontramos o

seguinte perfil, “este profissional deve ser efetivo na Rede, possuir Graduação em Pedagogia, ter experiência de no mínimo cinco anos em docência e, preferencialmente, ter atuado na gestão escolar (diretor ou coordenador pedagógico).” (Ponta Grossa, 2021, p. 25).

Deste modo, iniciemos a nossa análise, pela transcrição dos dados gerados com a assessora aqui nomeada por Quartzo, que, ao ser questionada sobre as motivações para ser docente, nos responde que:

Entrevista: *“Eu nem sei dizer se eu sempre quis, só te digo assim, que eu não sei viver fazendo outra coisa, eu só trabalhei nisso, só sei fazer isso, eu acho que nem para o Ensino Fundamental eu conseguiria ir, eu gosto dos pequenos mesmo!”* (Quartzo)

Com o curso de formação de professores, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil, todos realizados em uma rede privada do município, Quartzo trabalhou por cinco anos na rede particular de ensino e recentemente completou dezenove anos da rede municipal. Atuou na Educação Infantil como professora, coordenadora pedagógica e diretora, esses dois últimos cargos em diferentes unidades da rede. Foi convidada a assumir o trabalho de Assessora Pedagógica no ano de 2021 e compreende esse movimento como um reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Entrevista: *“Enquanto eu era diretora, fazia o melhor para minhas crianças, enquanto eu era coordenadora também fazia pelas crianças, mas também foquei muito na formação das minhas professoras. [...] Eu me motivei pensando que eu sempre fiz o meu melhor e vou continuar buscando fazer o melhor! [...] cada dia é uma aprendizagem, não é uma coisa assim que é, que eu já sabia, eu posso te dizer que eu venho aprendendo.”* (Quartzo)

Com poucas palavras, a entrevistada nos presenteia com a declaração de que a docência não foi apenas sua primeira profissão, mas a escolha de uma vida dedicada à criança. Além de uma ocupação, a educação se configura como sua missão, colocando a criança no centro de seu trabalho e de suas lutas. Revela o desejo de presenciar um compromisso ainda maior com o carinho e a afetividade por parte dos profissionais da Educação Infantil. Essa busca incessante por um ambiente educacional mais acolhedor e amoroso revela a compreensão da importância do afeto no desenvolvimento infantil.

Nossa próxima entrevistada foi Citrino. Com vinte e cinco anos de magistério, dezoito deles na Rede Municipal, sua formação foi realizada na rede particular. Ao nos contar como iniciou sua trajetória docente, ela nos revela que:

Entrevista: *“[...] quando comecei no magistério, eu fui por conta de ter uma profissão, queria trabalhar. [...] com o passar do tempo, estudando, a gente vai aprendendo a gostar da profissão. Já tentei sair, fazer outra coisa, mas sempre*

acabava na educação. Alguma coisa me trazia de novo pra educação, até que parei de lutar e fui caminhando". (Citrino)

Nesse caminhar, Citrino buscou uma especialização em Psicopedagogia, atuou como professora, coordenadora pedagógica e diretora. Em 2021, se viu diante do convite para assumir a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil. Essa oportunidade representou o reconhecimento de seu trabalho dedicado e a chance de amplificar a voz da proposta pedagógica da rede. Com entusiasmo e responsabilidade, abraçou o desafio. Por meio de formações, ela objetiva reforçar as possibilidades infinitas desse trabalho ao lado dos professores, auxiliando-as na jornada para alcançar os objetivos da Educação Infantil.

Entrevista: *"[...] quando eu estava lá no Cmei, era a visão do meu espaço, né, as minhas dificuldades. Hoje eu já tenho uma outra visão, então eu conheço outras realidades [...], hoje eu vejo essa dificuldade que algumas equipes têm né, em tá resolvendo as situações no próprio espaço do Cmei, o que acaba acarretando pra cá." (Citrino)*

Outra participante, formada há pouco mais de trinta anos, Turmalina possui vinte anos de Rede Municipal, com a formação de docentes, ao nível médio, na rede particular. Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa e especialização em Metodologia do Ensino Superior e Neuro psicopedagogia, atuou como professora no Ensino Fundamental. Ao falar sobre o início de sua docência, coloca que:

Entrevista: *"[...]é a minha primeira profissão, eu nunca passei por outras. Na realidade, como eu vou dizer, quando eu falo do meu profissional, eu perdi meus pais bem cedo, eu fiquei sozinha, sai de casa. Então, quando a gente vai estudar, a gente quer um curso que te forme pra você poder se sustentar, e eu digo que nada é por acaso na vida da gente, a gente vai caminhando para aquilo que tem que ser. Então, como eu fui pro segundo grau já querendo uma profissão, eu fui pro Magistério, e eu me achei ali no Magistério, então eu não me vejo fazendo outra coisa, nunca me vi fazendo outra coisa que não fosse professora." (Turmalina)*

Ela ainda nos conta que em diferentes momentos teve a oportunidade de estar na Secretaria no assessoramento, mesmo antes de este termo ser efetivado na rede:

Entrevista: *"A metade da minha caminhada foi enquanto secretaria, e a outra como professora de sala de aula mesmo. Então, eu penso assim, que quando eu saio daqui, eu volto para minha função de sempre, que é ser professora. Eu me formei professora, então eu gosto de atuar em sala de aula também. Quando a gente vem para secretaria fica um período longo afastada da sala de aula e é preciso retornar para sala de novo, pra ter esse convívio com as crianças novamente, estudar, trabalhar com eles, para que a gente também tenha subsídios pra quando retornar novamente, conseguir trabalhar de uma forma efetiva com a formação. Porque você precisa ter conhecimento da prática, saber as dificuldades que a gente encontra em uma sala de aula". (Turmalina)*

Para Turmalina, a trajetória entre a sala de aula e a Secretaria não se resume a uma mudança de cenário. Essa transição representa a oportunidade de se renovar em sua função, de

mudar o olhar para a escola e para o processo de aprendizagem. Ao assumir um novo trabalho, Turmalina se abre para novas perspectivas, experiências e desafios. A sala de aula, antes seu palco principal, se transforma em um contexto mais amplo a ser compreendido. Essa mudança de perspectiva permite visualizar a escola na totalidade, reconhecendo as interconexões entre os diferentes elementos que a compõem.

Entrevista: *"[...] quando você sai daqui, tem uma visão muito ampla no âmbito geral de como tudo acontece, quando você está só em sala de aula é muito restrito, você só tem aquele mundinho da sala de aula, e muitas vezes você não tem nem a visão total da escola em que você se encontra, porque é muito restrito, você se fixa muito ali, e quando você sai, isso se amplia muito."* (Turmalina)

Com experiência de professora no fundamental em rede particular e na Educação Infantil na rede Municipal, Água Marinha tem vinte e oito anos de Magistério, onze anos de formação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo dezoito de rede municipal. Possui especialização em Educação Especial, atuou como professora, coordenadora pedagógica e diretora. Quando nos relata como iniciou essa trajetória, se mostra emocionada.

Entrevista: *"Minha mãe (risos), a minha mãe, o sonho dela era ser professora. [...] Minha mãe era costureira e ela falava que a gente ia ser professora, [...] fui então matriculada no magistério, por conta da minha mãe. Minha mãe foi e fez a minha matrícula, mesmo eu não querendo, mesmo eu resistindo (risos). [...] Mas ela foi muito certa (risos), foi muito certa, porque no decorrer do magistério eu percebi que realmente ia ser bem feliz e estou sendo muito feliz (risos)." (Água Marinha)*

Inicialmente, havia a negativa de ser docente, mas sua construção como professora faz com que Água Marinha ao falar sobre a Educação Infantil, pense em um olhar mais atento e transformador, se emociona ao falar sobre o tema.

Entrevista: *"Eu voltaria para a sala de aula, sendo uma professora totalmente diferente da que eu fui [...] Hoje, a minha visão é totalmente diferente. Hoje eu vejo que o meu posicionamento seria outro enquanto professora, seria outra pessoa. [...] Agora, com a visão do todo, eu vejo o quanto a educação poderia ser diferente, se as pessoas tivessem esse pensamento, e todo mundo deveria passar por todas as etapas dentro da educação para amadurecer."* (Água Marinha)

O convite para integrar a equipe de assessoramento da Secretaria representou para Água Marinha mais do que uma oportunidade profissional, foi um chamado para a ação, um convite para contribuir para a mudança na educação. Em seu trabalho, ela sempre buscou inovar e aprimorar as práticas pedagógicas, buscando o melhor para as crianças. Ao aceitar o cargo de assessora, percebeu que sua voz poderia ecoar ainda mais alto. Ela teria a oportunidade de apoiar e orientar outros profissionais da educação e de contribuir para a construção de um futuro

mais promissor para as crianças, mas encontrou dificuldades ao assumir a função e buscou se pautar na sua experiência com outras formadoras.

Entrevista: *"[...] eu nunca nem almejava. Eu acho que sim, que precisa ser muito competente no que faz. Nós como professora, a gente sempre acha que nunca é o suficiente, né? Bom, os professores conscientes da sua prática."* (Água Marinha)

Roda de conversa: *"[...] quando a gente entrou, na questão do assessoramento, foi passado para nós as nossas atribuições, (havia pessoas há mais tempo na rede que demonstravam como seria desenvolvido o trabalho) foram nossos gurus, digamos assim, (risos), a gente sugava bastante delas nessa questão, inclusive os primeiros assessoramentos a gente sempre foi acompanhada."* (Água Marinha)

A participante Ametista é formada há vinte e um anos no Magistério em rede particular, há dezesseis anos em Letras Português/Espanhol e oito em Licenciatura em Pedagogia, ambas as graduações na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem especialização em Método Montessori na Educação e atua na Educação Infantil desde 2003, passando pelas funções de professora, coordenadora pedagógica e diretora.

Questionada sobre o que a influenciou a aceitar o convite da Secretaria, nos pontua que:

Entrevista: *"Sinto um chamado para estar nessa frente de trabalho, que tanto precisa de suporte e direção. [...] a equipe que formamos, o vínculo, o propósito da minha equipe que é o mesmo que o meu. Com certeza, sem elas já teria desistido. [...] Como professora, tenho a certeza de que irei contribuir e me dedicar em quaisquer das funções."* (Ametista)

Ao concluirmos as entrevistas, observamos no perfil das participantes que, para algumas delas, a profissão docente não foi a primeira escolha. No entanto, ao ingressarem nas instituições de ensino, ocorreu não apenas uma identificação com a profissão, mas também uma busca ativa por se tornarem docentes. A constituição docente é mediada por um complexo conjunto de fatores históricos, culturais e materiais, que configuram tanto a subjetividade das educadoras quanto as condições objetivas de seu trabalho.

O formador também carrega consigo os resultados dessa construção. Quando convidadas a se constituírem como formadoras, as assessoras aprenderam sua função na prática, por meio de observar como suas antecessoras trabalhavam. Assim, sua constituição formadora foi um processo que reflete a confluência de diversos fatores ao longo da trajetória profissional. Esse processo não apenas abarca as experiências práticas como docentes, mas também é moldado pelas formações inicial e continuada e pela influência direta de outras formadoras que as antecederam. Essas dimensões, em conjunto, constituem uma base sobre a qual se fundamenta a identidade profissional dessas assessoras e a forma como elas compreendem e exercem seu

trabalho formativo.

Além disso, as Assessoras Pedagógicas identificam em seu trabalho uma dimensão de status que transcende o campo técnico ou pedagógico. Elas percebem seu trabalho como um reconhecimento, um patamar diferenciado dentro da hierarquia profissional, que não apenas legitima suas ações, mas também redefine sua relação com as demais docentes. Essa constituição formadora, portanto, não é apenas técnica ou acadêmica, mas também simbólica. O "status" citado por elas é parte integrante de como constroem sua identidade enquanto formadoras, situando-se em um espaço de protagonismo dentro da rede educacional. Esse reconhecimento, entretanto, traz consigo desafios importantes. Por um lado, reafirma sua posição como mediadoras e impulsionadoras de mudanças pedagógicas; por outro, pode gerar distanciamentos em relação às docentes que acompanham, especialmente se não for equilibrado com práticas de diálogo e colaboração.

No entanto, é relevante considerar as implicações simbólicas desse status, refletindo sobre como ele pode ser utilizado não como um elemento de distanciamento, mas como um recurso para fortalecer vínculos, construir práticas coletivas e potencializar o trabalho formativo na Educação Infantil. Desse modo, quando questionadas sobre a percepção de sua função, elas se descrevem como:

Roda de conversa: *"Eu vejo que a gente é uma peça de uma engrenagem muito potente, (risos) precisamos ser pessoas muito fortes mentalmente. Mentalmente fortes (dando ênfase com as mãos) para você não acabar desistindo no meio do percurso, porque nós só trabalhamos com os desafios. É só desafios." (Água Marinha)*

Roda de conversa: *"O que chega até nós é porque lá (na escola) já não deram conta. [...] eu fico pensando assim, eu acho que a gente é a pessoa que está olhando para essas engrenagens das coisas que estão funcionando. Ai, aqui está tatatatata (fazendo gestos de ajustes), (risos) você vai fazer um ajuste, pega a caixa, aperta o parafuso, é preciso reconhecer, encontrar o que coscertar." (Ametista)*

Formação envolve interações que promovem um ciclo contínuo de aprendizado mútuo. Nesse sentido, a educação é entendida como uma prática dialógica, ou seja, o diálogo, a escuta ativa e a reflexão crítica tornam-se elementos indispensáveis, pois é a partir deles que se constroem novas formas de compreender o mundo e agir sobre ele. Refletindo a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que "temos um campo da educação continuada que não habilita para a função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos". Não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente sobre a formação pedagógica específica para sua atuação.

Essa imprecisão quanto à formação exigida para o exercício da função de AP acaba por fragilizar tanto o desenvolvimento do trabalho quanto a constituição das equipes de assessoria pedagógica. A ausência de critérios claros e consistentes para a formação e capacitação dessas profissionais dificulta a criação de uma identidade sólida para a função, gerando insegurança quanto às expectativas e às competências necessárias para desempenhá-la. Além disso, essa indefinição compromete a articulação das equipes, prejudicando o planejamento coletivo e a implementação de práticas pedagógicas efetivas, o que, em última instância, impacta negativamente o suporte oferecido às escolas e à qualidade do trabalho formativo.

A relação entre o perfil das APs e a perspectiva de que sua formação ocorre na e por meio da prática revela que a experiência prática desempenha um papel determinante na forma como essas profissionais compreendem e exercem sua função, especialmente porque todas destacaram a importância de terem sido professoras e de trazerem consigo a vivência "do chão da escola". Essa conexão direta com a realidade da escola fortalece sua atuação no assessoramento, pois possibilita que compreendam, de maneira mais próxima, os desafios e demandas do cotidiano docente.

No entanto, é curioso observar que, ao relatarem suas trajetórias formativas, nenhuma delas deu destaque aos aspectos teóricos de sua formação inicial ou continuada, seja na graduação ou em cursos de especialização. Essa ausência de referências explícitas à teoria pode indicar um processo em que os conhecimentos formais são assimilados e ressignificados pelas experiências práticas, de modo que o aprendizado acadêmico se torna menos visível ou menos valorizado no discurso, ainda que esteja subjacente às suas ações.

Essa valorização quase exclusiva da prática pode ser compreendida como reflexo de um modelo de formação docente que, em muitas ocasiões, distancia os saberes teóricos da aplicação no contexto escolar. Como resultado, as assessoras reconhecem e priorizam aquilo que foi aprendido diretamente no exercício da profissão, considerando essa vivência como a base mais sólida e confiável para sua atuação.

No entanto, essa perspectiva prática, ainda que rica e significativa, também aponta para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel dos aspectos teóricos na formação das assessoras. A ausência de uma articulação clara entre teoria e prática pode limitar as possibilidades de ampliação de suas ações formativas, reduzindo-as a soluções baseadas exclusivamente na experiência pessoal. Portanto, é fundamental problematizar essa relação, valorizando tanto a prática como elemento indispensável da formação quanto a teoria como instrumento de análise e transformação da realidade. A formação das assessoras, ao se dar "na

e pela prática", precisa também integrar uma perspectiva crítica que resgate os fundamentos teóricos como aliados no enfrentamento dos desafios da educação, promovendo uma atuação que seja ao mesmo tempo reflexiva, fundamentada e transformadora.

A formação requer criação, construção, constituição. Em educação, formação dos sujeitos significa a construção mútua das pessoas que interagem de maneira cooperativa e reflexiva. Para conhecermos as Assessoras, iniciamos nossa análise tomando como ponto de partida sua constituição docente e de formadora, por compreendermos e reafirmarmos durante o processo de pesquisa que a formação docente começa no momento em que se ingressa na escola como aluno e se estende por toda a trajetória escolar. Deste modo, a formação carrega em si singularidades.

Conforme Charlot (2014, p. 78):

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. Isso é fundamental para compreender a educação.

Compreender a educação sob essa ótica nos revela a dualidade do processo educativo, a preservação e inovação cultural, aliadas à formação de indivíduos singulares. Cada pessoa, ao integrar e reinterpretar o legado recebido, não só perpetua a cultura existente, mas também participa ativamente na criação de novos conhecimentos, práticas e valores. Neste sentido, a educação é vista não apenas como um mecanismo de transmissão cultural, mas também como um processo de autoformação e desenvolvimento pessoal, em que cada indivíduo contribui para a contínua evolução da espécie humana.

Todos os professores passam por caminhos que transformam o seu trabalho. De acordo com essa premissa, é necessário compreender o contexto no qual estamos inseridos e saber as dificuldades de ensinar dentro de uma sociedade na qual a educação é tão desvalorizada e tudo se transforma diariamente. Portanto, é preciso conhecer o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas na Formação Continuada, entendendo que esta relação com o trabalho docente é importante para a educação e o desenvolvimento do sujeito em sociedade.

Assim, partimos para o próximo tópico em que colocamos em evidência esse trabalho formativo e revelamos os atravessamentos que impossibilitam que a formação continuada alcance o contexto das instituições da infância e reforcem a dicotomia entre teoria e prática.

3.2 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS

A educação não pode ser entendida fora do atual contexto socioeconômico e político, o qual é marcado pela influência de uma política governamental neoliberal. Esse cenário reflete uma sociedade ainda atravessada por desigualdades estruturais, com características classistas e injustas, que impactam diretamente no ambiente escolar e nas contradições enfrentadas na educação. Sob a lógica neoliberal, a educação é frequentemente tratada como mercadoria, orientada por princípios de eficiência, produtividade e competição, em detrimento de seu papel emancipador. No ambiente escolar, isso se traduz em uma pressão por resultados, na precarização das condições de trabalho docente e na falta de recursos que garantam uma educação equitativa e de qualidade.

Ademais, essas contradições intensificam a dicotomia entre a função social da escola e as demandas impostas por um sistema que privilegia interesses econômicos. Enquanto a escola precisa ser um espaço de transformação, capaz de enfrentar as desigualdades e promover justiça social, ela frequentemente se vê limitada por políticas públicas que não oferecem condições para a concretização desse ideal.

Mantins (2009, p. 51) afirma que “o vínculo de dependência desenvolvido nas escolas, hoje, não é de responsabilidade exclusiva de professor e alunos: ele é determinado, antes de tudo, pelo conjunto da estrutura econômica, social e política, que tem seus mecanismos opressivos montados na instituição escolar”. Ou seja, se almejamos uma educação que rompa com os padrões de dominação e dependência, é preciso pensar na transformação da própria experiência de aprendizagem dos futuros professores, promovendo relações pedagógicas mais autônomas e críticas. É no seio dessas contradições que pretendemos analisar o trabalho formativo das APs no que se refere à formação continuada.

Ainda, conforme Martins (2009), a escola possui um caráter produtor que lhe é próprio, ligado diretamente à forma como ela insere em seu meio a cultura. É a partir desse momento que se ampliam os horizontes do conhecimento e da sua relação com a formação da consciência, o que possibilita, também, que sejam ampliadas e modificadas determinadas formas de pensamento. Nesse contexto, quando voltamos nosso olhar para o trabalho das formadoras, a formação continuada se torna um processo de constante aprendizagem e reflexão, podendo promover a construção de uma consciência crítica e reflexiva. Por meio desse processo, busca-se transformar práticas pedagógicas, redefinir formas de pensamento e fomentar um diálogo contínuo entre os saberes, fortalecendo a relação entre o contexto escolar e as demandas

socioculturais.

Trabalhar com pessoas requer predisposição para resolver conflitos dos outros, para os outros, mas acima de tudo, com os outros. No espaço educacional, a visão mercadológica faz com que exista uma incessante procura por desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento de habilidades, relegando a complexidade e singularidade existente nas relações educativas para segundo plano. Em nossa pesquisa, quando nos referimos ao trabalho formativo das assessoras, percebemos que ele não pode ser visto somente como uma prática pedagógica, mas como um processo criativo e imbricado na perspectiva das relações de trabalho e formação.

Aqui, este trabalho formativo é compreendido como a práxis que constitui a atividade profissional. As formadoras são agentes que operam dentro de um sistema que explora e aliena, mas que também pode possibilitar a resistência, formas de reagir ou rupturas que permitam a reflexão sobre a educação. Por meio dessas contradições, podem surgir relações de tipo novo no sentido de buscar a transformação no contexto educacional.

A profissionalidade docente não se refere apenas a adquirir competências e conhecimentos técnicos, mas está ligada às condições materiais e históricas em que os profissionais da educação atuam. A formação dos docentes e das formadoras se dá em um contexto marcado por contradições próprias do modo de produção capitalista, no qual a educação, muitas vezes, é vista como um instrumento para a reprodução das relações de classe e do capital (Santos, 1992). Nesse cenário, a profissionalidade docente precisa ser construída a partir de uma compreensão crítica dessas relações e de uma prática que busque romper com esses padrões pré-determinados.

É preciso o reconhecimento da prática educativa como um ato político, que pode tanto perpetuar as desigualdades sociais quanto contribuir para sua superação. Assim, o trabalho das formadoras não se limita à transmissão de conhecimento técnico ou pedagógico, mas pode ser um processo dialético onde a formação continuada é considerada uma prática social e política, que promove uma compreensão mais ampla das contradições, condições sociais e econômicas que envolvem o trabalho docente, a formação de sujeitos críticos e conscientes das suas condições de existência.

As formadoras, ao desempenharem seu trabalho, enfrentam uma série de desafios condicionados pelo próprio sistema educacional. Enquanto são agentes de potencial mudança e emancipação, também estão inseridas num sistema que, muitas vezes, reproduz as desigualdades e as dinâmicas de poder que pretendem combater. Essa tensão constante entre

reprodução e transformação caracteriza seu trabalho. Contudo, é precisamente nessa dialética que reside a possibilidade de transformação, assim:

Em consonância com o conceito de trabalho em geral, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (André *et. al*, 2010, p. 126).

Ao fomentar a reflexão crítica e ao promover práticas pedagógicas que desafiem a lógica dominante, as formadoras podem contribuir para a construção de uma consciência coletiva capaz de resistir e reconfigurar as relações sociais existentes nas instituições de ensino. Conforme os autores acima citados, “investigar o trabalho docente do formador também significa questionar o ato de ensinar” (André *et. al*, 2010, p. 126).

É importante reconhecer que o trabalho formativo das assessoras pedagógicas, por vezes, pode representar parte de um controle externo, o que delimita a formação. Esses controles se manifestam por meio de políticas educacionais, padronizações curriculares e demandas institucionais que restringem as possibilidades pedagógicas. Essa delimitação pode comprometer a formação, reduzindo-a a uma mera reprodução de práticas preestabelecidas, em vez de promover a criação de novas abordagens pedagógicas críticas e emancipatórias.

O município de Ponta Grossa, em sua trajetória da educação infantil, passou por significativas mudanças nas últimas décadas. Impulsionado pela legislação e pela necessidade de adequação às demandas da sociedade, o município implementou diversas ações para garantir uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Ao longo dos anos, foram elaborados documentos orientadores que contribuíram para as práticas pedagógicas, destacando a importância de ações pautadas no binômio cuidar e educar.

No entanto, a formação continuada dos professores ainda enfrenta desafios. A prática do assessoramento pedagógico, reflete mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. O Referencial Municipal publicado em 2020 explicita a concepção de formação continuada como:

Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas de forma inventiva na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos (Ponta Grossa, 2020, p. 29).

A fim de alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020) propõe a organização por campos de experiências,

valorizando a autonomia infantil e a mediação docente. Essa abordagem, fundamentada nos eixos estruturantes de interações e brincadeiras, busca superar a visão assistencialista, integrando cuidar e educar e promovendo uma concepção ampliada de criança, infância e formação continuada.

Assim, debatemos com nossas participantes em nossa roda de conversa sobre como era a relação estabelecida por suas antecessoras, relatando as experiências das APs em formação continuada quando ainda docentes. A frase que destacamos é de Água Marinha: *"Vamos dizer, assim que as professoras eram colocadas dentro de uma sala com as mesas e só."*

Citrino complementa, nos apontando que:

Roda de conversa: *"Assim, efetivo, como a gente tem agora, como a gente faz agora (risos), não. [...]*
Muito pouco, muito pouco, não de uma forma efetiva como a gente vê hoje. Eu falo das visitas, como a gente faz, a gente as atende. Assim, como está acontecendo agora, na nossa época eu não recordo. (Citrino)
 (As outras Aps concordavam com a fala).

Ao compreendermos a formação docente como um contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a docência, entendemos que a constituição docente está abarcada na formação inicial que, conforme Marcelo Garcia (1999), trata-se de um momento de aquisição e consolidação de saberes específicos, pedagógicos e profissionais da docência, de modo a assegurar subsídios para que os iniciantes na profissão se sintam seguros para desenvolver seu trabalho. Nessa direção, a entrada na profissão, em qualquer nível e contexto, é marcada por um período de incertezas e tensões. Os substratos teóricos e práticos que o professor iniciante possui, em face da ausência de apoio institucional sistemático no começo da carreira, tendem a ser o único suporte com que ele conta para embasar suas ações no contexto de trabalho. Para exemplificar, Turmalina comentou em nossa entrevista sobre esses momentos, revelando aspectos que, em seu ponto de vista, estão sendo positivos nas formações, principalmente para os professores novos da rede.

Entrevista: *"Então eu achei assim, é muito bom, mas como nós fizemos agora, na última chamada de concurso, que a gente conseguiu levar todas as nossas orientações, as propostas de rede antes dele (professor) ir para sala de aula. Então ele não foi perdido, ele já foi sabendo como era um painel integrado, o que era uma linha do tempo, o que era o trabalho com os símbolos. Então ele já foi com todas essas informações pra trabalhar no primeiro dia de aula, né. Então nesse sentido foi muito mais fácil trabalhar com os novos." (Turmalina)*

O depoimento de Turmalina destaca o processo de integração de novos professores à rede de ensino, evidenciando a relevância do planejamento e do assessoramento pedagógico no

acolhimento dos novos profissionais. É um exemplo de como a formação pode ser utilizada como uma ferramenta de acolhimento e capacitação. Destacamos essa reflexão para que possamos compreender que a prática de ensinar está profundamente ligada ao conhecimento adquirido durante a formação profissional, mas ressaltamos que os docentes precisam constantemente construir, analisar e ressignificar sua atuação.

Sobre esse tema, Citrino coloca que:

Roda de conversa: “[...] a essa importância de o professor não é simplesmente lá uma vez a cada bimestre fazer uma formação e pronto, vai lá, pronto, acabar, não. É importante ter esses momentos de formações” (Citrino)

A importância mencionada por Citrino sobre a formação contínua dos professores coloca a educação em um campo dinâmico que está em constante evolução, e os professores precisam acompanhar essas mudanças para oferecer a melhor experiência de aprendizado aos seus alunos. Formações periódicas são essenciais não só para atualizar conhecimentos, mas também para aprimorar práticas pedagógicas, trocar experiências com colegas e refletir sobre a própria prática docente. Complementando esse ponto, podemos dizer que a formação contínua também contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Ela promove uma cultura de aprendizado e inovação dentro das escolas, incentivando os professores a serem sempre curiosos e abertos a novas metodologias.

Dessa forma, a formação não deve ser vista como uma obrigação burocrática, mas como uma oportunidade valiosa de crescimento e melhoria constante. Para que isso aconteça, ela precisa estar relacionada com o contexto. Para os professores iniciantes, essa aprendizagem exige a mobilização de conhecimentos disciplinares e pedagógicos, além de valores, atitudes e características que orientam a prática docente (Mizukami, 2010). No contexto desta pesquisa, ao entendermos o trabalho das formadoras, percebemos a importância da articulação entre teoria e prática, uma integração que favorece a relação entre o que está em discussão sobre a educação e a realidade concreta das instituições de ensino, o que vai além da simples aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Essa percepção nos fez questionar nossas participantes sobre como elas realizam seu trabalho formativo e o que consideram ser importante nesse momento. Água Marinha nos pontua as diferenças entre as formações que ocorriam e como realizam nos dias atuais.

Roda de conversa: “Hoje em dia, vê a diferença que tem? Hoje a gente até tem um layout que nós damos já no início do ano, ou no final do ano para os professores já terem uma noção do que é que tem que ter, da organização da sala de aula. É assim, toda uma preparação no início do ano, uma discussão com a coordenadora.” (Água Marinha)

Ametista detalha um pouco mais sobre como ocorrem as formações com as gestoras dos Cmeis e de que forma elas são repassadas às docentes.

Roda de conversa: *"As formações da Rede são momentos organizados por setor para coordenadores pedagógicos, uma vez ao mês. Os coordenadores das unidades multiplicam esta formação aos seus professores. No compartilhamento de práticas (formações para professores das unidades) também são mensais, conduzidas por coordenadores pedagógicos que desenvolvem práticas exitosas em suas unidades e realizam um momento de troca de experiências."* (Ametista)

Ametista complementa que:

Roda de conversa: *"Então a gente procura assim, não impor, colocar assim, esse é teu papel professora, está aqui o checklist da sala, você vai fazer isso, isso.... Porque isso vai gerar uma ação mecânica. Eu vou fazer o tempo, a chamada, a rotina, tudo o que tenho que fazer está ali na parede, mas não é, não acontece da forma que tem que acontecer. Então assim, a gente, tenta rever, ter esse olhar inteligente de saber que não é porque a sala está no layout que a gente tem a prática do professor da forma que a gente tem estudado, que tem sido melhor, que é o caminho para a educação infantil."* (Ametista)

Dos trechos destacados anteriormente emergem reflexões significativas sobre a articulação entre teoria e prática no contexto da formação continuada. Conforme destacado por Água Marinha, há uma evolução em como a formação continuada é organizada. Com um planejamento estruturado, disponibilização de layouts e orientações antecipadas, essa organização é importante para proporcionar uma visão clara das expectativas e diretrizes. Ametista complementa, destacando a necessidade de evitar que a formação docente se torne um processo mecânico.

A partir dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se compreender que ambas são dimensões interdependentes e complementares no processo de construção do conhecimento. A prática, por sua natureza concreta e detalhada, é o fundamento essencial da teoria, uma vez que o conhecimento é construído a partir das necessidades práticas humanas, reflete a interação dialética entre a experiência vívida e a elaboração conceitual.

Para evitar que as docentes tenham ações mecanizadas, o uso da abordagem da teoria como expressão da prática contribui numa perspectiva do ato de ensinar como um processo crítico, contextualizado e significativo, ao invés de um conjunto de ações repetitivas ou desvinculadas das realidades educacionais.

Martins (2009, p. 46) defende que,

[...] no processo dialético, o que importa não é a crítica pela crítica, mas a crítica que permita uma compreensão dos determinantes de uma dada prática sobre a realidade, possibilitando alterá-la e transforma-la, tanto no nível do conhecimento quando no nível histórico-social. Além disso, a dialética materialista sustenta que o

conhecimento se dá *na e pela* práxis, expressando a unidade das duas dimensões do conhecimento, ou seja, teoria e prática.

Essa perspectiva reforça a importância de pensar a prática como um campo de transformação e experimentação, enquanto a teoria se consolida como uma ferramenta para orientar e ponderar os caminhos que levam à superação das contradições e limitações presentes na realidade prática.

Silva (2018, p. 336) reforça esse ponto de vista, assinalando que:

A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas. Para tal movimento, é imprescindível identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, e que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

Isso mostra a necessidade de que a formação continuada ofereça novas alternativas, que superem a crítica e a constatação dos problemas enfrentados pelas docentes, ou que operem para atender apenas o que as diretrizes apontam. Martins (2006, p. 148) reforça que “[...] essa superação não se dá radicalmente de um dia para o outro, mas ocorre num processo gradativo, de pequenos avanços e recuos rumo à transformação possível.”

Nesse sentido, discutimos sobre o que poderia ser considerado como importante para esse momento de formação que as APs realizam. O que se ressaltou nas respostas foram as propostas práticas, o saber fazer.

Roda de conversa: *“Através das propostas práticas, a gente quer mostrar para elas (professoras) que dá certo sim, só que depende também delas, elas precisam ter a persistência de diariamente trabalhar com as crianças.”* (Citrino)

Entrevista: *“Quando a gente faz as formações, eu penso assim, a gente sempre conversa com as meninas, como que seria se eu estivesse dentro de uma sala? Que forma eu queria que chegasse pra mim essa formação? Então não é somente a teoria. A teoria é muito importante, vai basear a prática, mas assim, e a prática? Às vezes, a teoria é muito fora do contexto da prática. Então, às vezes eu formo um professor, ele vai absorver aquilo, mas e a prática? Então eu vou colocar isso na prática, a gente sempre procurou fazer as formações desde que nós entramos aqui, mesmo na época da pandemia que nós fizemos por meet, a gente sempre procurou fazer a prática.”* (Água Marinha)

A fala de Citrino destaca que, para a formação continuada ser eficaz, é fundamental que os professores consigam implementar as propostas no dia a dia, sendo persistentes em sua aplicação. Nesta pesquisa ressaltamos a necessidade de se conhecer o contexto, considerar suas peculiaridades, mas a formação continuada voltada apenas para a prática ou solução do imediato pode afastar a compreensão das questões estruturais da educação. Como mencionado por

Martins (2009),

O plano do imediato é uma dimensão importante do real, mas não é a totalidade. É necessário ultrapassá-lo, caso contrário se cairá no espontaneísmo, acreditando que basta partir da prática para solucionar as contradições experimentadas no dia-a-dia. Embora o imediato seja impotente, e constitua, por isso, o ponto de partida, existem dimensões mais profundas a ser consideradas. É preciso buscar a compreensão da razão de ser dos problemas que geram as contradições (Martins 2009, p. 85-86).

A autora nos convida a refletir sobre a relação entre o plano do imediato e as dimensões mais profundas da realidade. O espontaneísmo mencionado pela autora é justamente a tendência de agir com base apenas nas impressões imediatas, sem buscar compreender as causas estruturais que estão na origem das dificuldades. É necessário investigar os fatores históricos, sociais, culturais e econômicos que permeiam a educação. Nesse caminho, a formação continuada oportuniza discussões significativas. Somente ao explorar essas camadas mais profundas da realidade é possível encontrar soluções que não sejam superficiais ou temporárias, mas sim que promovam a transformação.

Portanto, ultrapassar o plano do imediato não significa desconsiderá-lo, mas integrá-lo a uma visão mais ampla e crítica. Essa postura dialética permite compreender os problemas em sua totalidade, indo além das aparências e avançando em direção a uma prática mais condizente com a realidade. Isso nos revela que a função do formador requer senso crítico e um olhar concreto em situações imprevisíveis. Nesse contexto, emerge o questionamento do que torna inviável a realização de uma formação continuada interligada com o contexto, o que impede as assessoras de realizar um trabalho formativo mais próximo da realidade das instituições de ensino e relacionarem a teoria com a prática. Com isso, abrimos um adendo no próximo tópico em que relatamos a rotina das formadoras.

3.2.1 A rotina multifacetada das formadoras

Sendo o campo de atuação do assessoramento pedagógico no município de nossa pesquisa bastante amplo, 71 Cmeis e mais as Escolas Municipais do Ensino Fundamental que passaram a atender a Educação Infantil⁸. Essa organização geográfica de atendimento amplia o campo de experiência da assessora, que adentra em diversas realidades e contextos

⁸ No município de Ponta Grossa, cerca de 60 escolas de Ensino Fundamental foram adaptadas para atender à Educação Infantil. Nesse cenário, apenas uma Assessora Pedagógica é responsável pelo atendimento desses espaços.

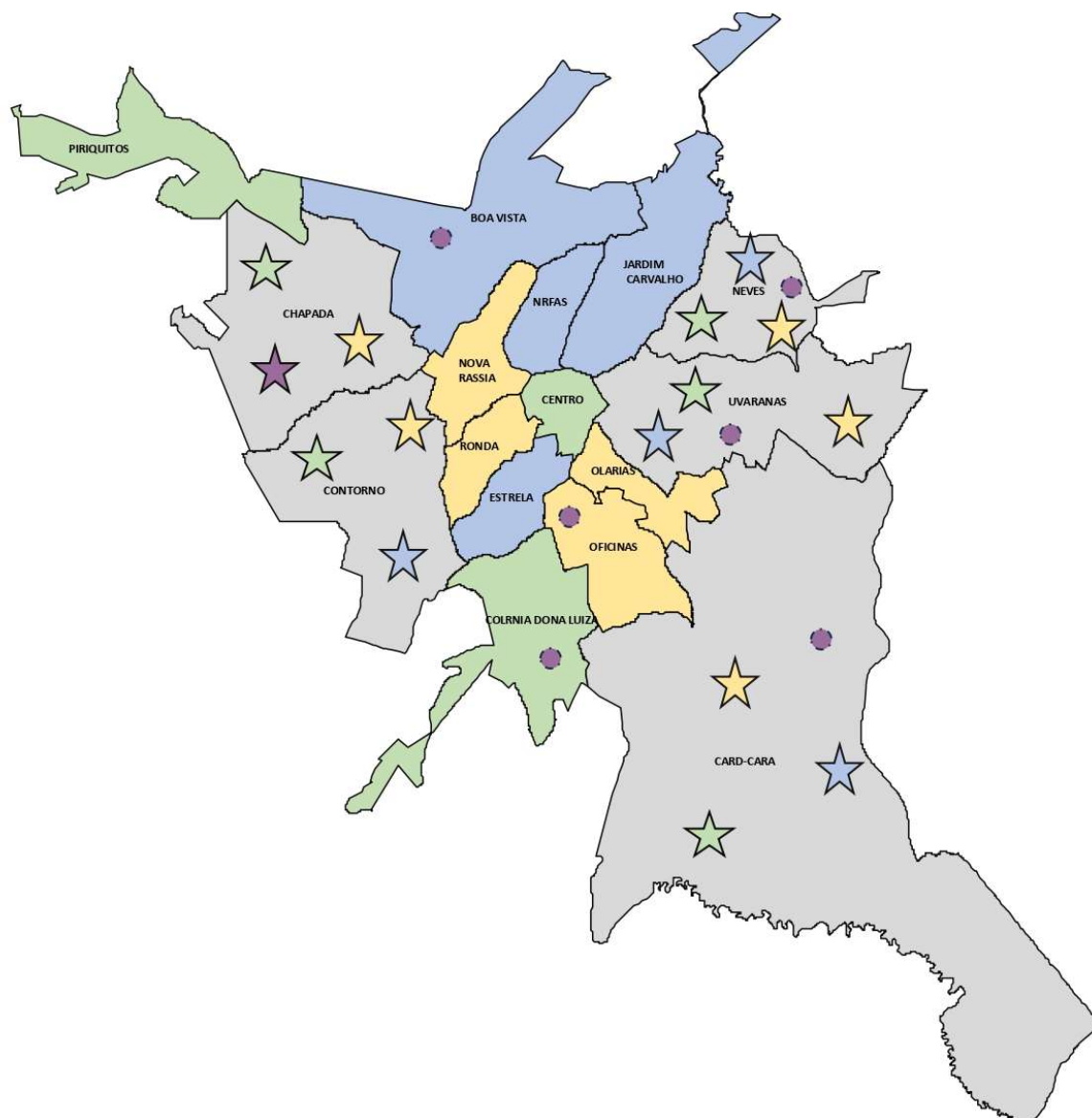
educacionais, mas por muitas vezes torna a demanda logística inviável, pois cada assessora precisa assumir em média 19 instituições e uma atende exclusivamente as Escolas.

Ao entrar em contato com realidades educacionais distintas, as assessoras ampliam seu repertório de estratégias e perspectivas, desenvolvendo uma visão mais abrangente sobre os desafios enfrentados pela educação. Essa interação mútua pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas e para a disseminação de experiências entre diferentes contextos. No entanto, esse formato de atendimento também traz desafios logísticos que, muitas vezes, dificultam a execução do trabalho.

A necessidade de deslocamento constante entre diferentes localidades pode gerar sobrecarga de trabalho, consumo excessivo de tempo e recursos, além de comprometer o acompanhamento de forma contínua e aprofundada de cada contexto. Questões como a distância entre escolas, condições de transporte e limitações de agenda podem se tornar significativas, comprometendo a eficácia das intervenções pedagógicas e dificultando o estabelecimento de relações de confiança e colaboração com as equipes escolares. Além disso, a sobrecarga de trabalho da Assessora Pedagógica pode afetar negativamente seu bem-estar e desempenho profissional. A falta de tempo adequado para planejamento, reflexão e atendimento personalizado pode resultar em abordagens superficiais e menos eficazes.

Com base nessa compreensão, apresentamos nossa análise sobre a rotina das formadoras. Iniciemos com um panorama geral, identificando no mapa do Município de Ponta Grossa como ocorre a divisão dos setores nos quais cada assessora atua. Isso nos permitirá visualizar melhor a extensão do território coberto por cada profissional e as possíveis dificuldades logísticas enfrentadas no dia a dia.

Figura 3- Mapa da Cidade de Ponta Grossa⁹



Fonte: A Autora a partir dos dados gerados na entrevista (2024)

1. Azul: Assessora Pedagógica Turmalina
2. Amarelo: Assessora Pedagógica Citrino
3. Roxo: Assessora Pedagógica Ametista
4. Verde: Assessora Pedagógica Quartzo

Na ilustração do mapa, foi designada uma cor para cada assessora, deste modo, os bairros foram pintados conforme a AP que o atende. As estrelas com suas cores representam

⁹ O mapeamento ocorreu após o remanejamento da AP Água Marinha, com isso os CMEIs que ela atendia foram redistribuídos entre as assessoras, deste modo a assessora Ametista passou da exclusividade em Escola para o atendimento também de 4 Cmeis.

que, naquele bairro, mais de uma assessora realiza o acompanhamento dos Cmeis. Os círculos pontilhados representam a AP que atua naquela região em que há Escolas do município que passaram a atender a Educação Infantil.

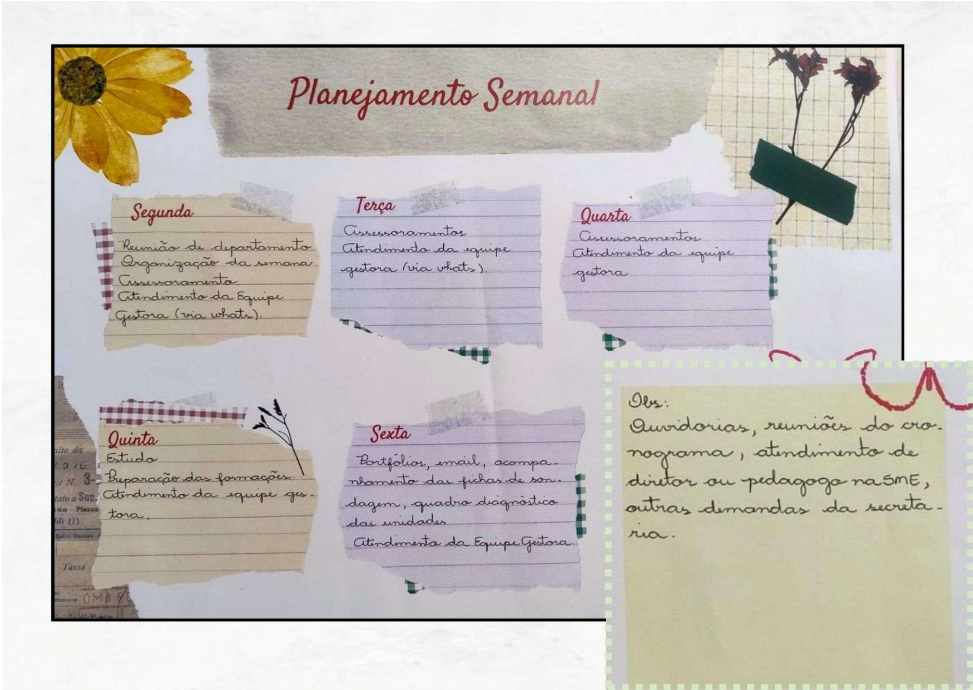
Este mapa foi elaborado para ilustrar a distribuição geográfica das escolas atendidas pelas APs participantes da pesquisa. Ele auxilia na compreensão do alcance territorial do atendimento de cada região, aspecto fundamental para analisar as condições de trabalho dessas profissionais. No contexto desta pesquisa, o mapa é um recurso essencial para visualizar a amplitude e diversidade das realidades institucionais atendidas. Cada bairro representado no mapa reflete um conjunto de características socioculturais e econômicas que impactam diretamente no trabalho pedagógico. Como assessoras, ao transitarem entre essas diferentes localidades, é preciso lidar com uma multiplicidade de contextos, desde escolas situadas em regiões centrais, com maior acesso a recursos, até aquelas localizadas em áreas periféricas, que frequentemente enfrentam desafios mais acentuados, como carência de infraestrutura.

O deslocamento entre bairros distantes, a necessidade de planejar visitas e atender a múltiplas instituições em um curto período de tempo são exemplos de questões que influenciam tanto a eficiência quanto a profundidade do trabalho formativo realizado. Assim, o mapa não é apenas um recurso visual, mas um instrumento que auxilia na análise das condições de trabalho formativo das APs, permitindo compreender como a territorialidade impacta na organização da formação docente, contribuindo para ampliar o olhar sobre as condições e os desafios enfrentados no cotidiano.

A formação continuada de professores exige, primordialmente, formadores que possuam fundamentação teórica e prática para exercer a função. Esse aspecto se reflete diretamente no suporte oferecido aos docentes. Sem essa base sólida, os estudos voltados para o fortalecimento das práticas dos professores não podem ser realizados de maneira consistente (Pereira, 2010). Ao percorrer o caminho metodológico desta pesquisa, realizamos um momento de roda de conversa no qual conversamos sobre a rotina das APs. Nesse momento, foi elaborado um planejamento sobre suas atividades e, em conjunto, percebemos diversos atravessamentos que impedem um enfoque na elaboração e realização do trabalho formativo das assessoras, como: ouvidoria; atendimento a gestores (direção e coordenação); transferências e matrículas; demandas na secretaria; substituição na direção ou coordenação de Cmeis. Percebemos esses apontamentos nas imagens a seguir.

Colocamos em destaque nas imagens, os atravessamentos apontados pelas assessoras ao esboçarem o planejamento que realizam.

Figura 4- Planejamento Semanal elaborado pela AP Citrino



Fonte: A autora (2023)

Figura 5- Planejamento Semanal elaborado pela AP Ametista

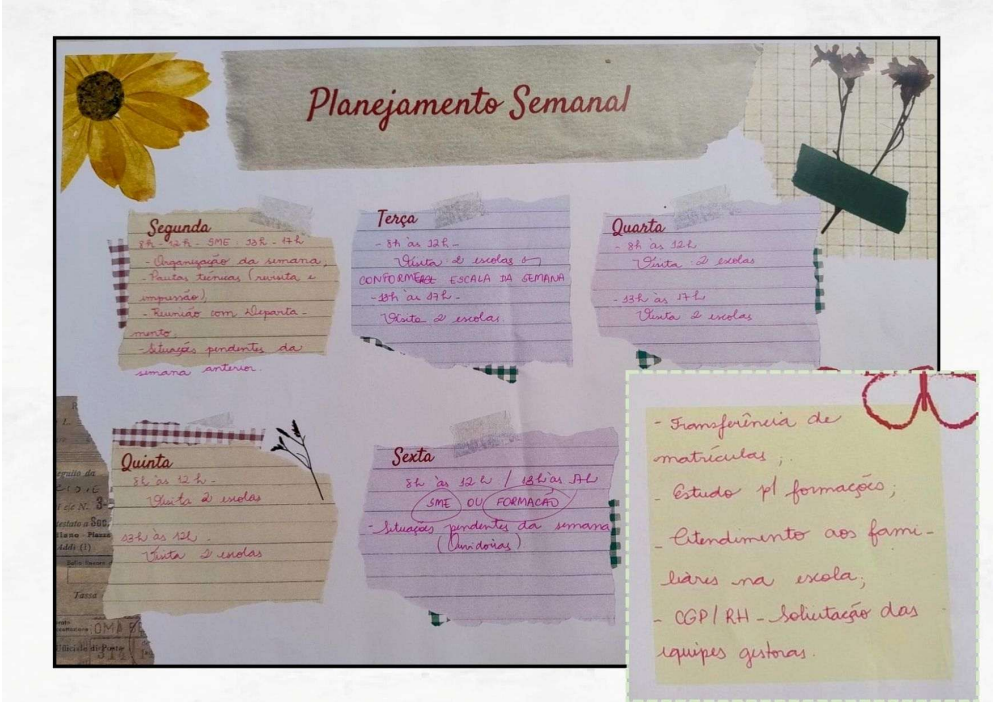
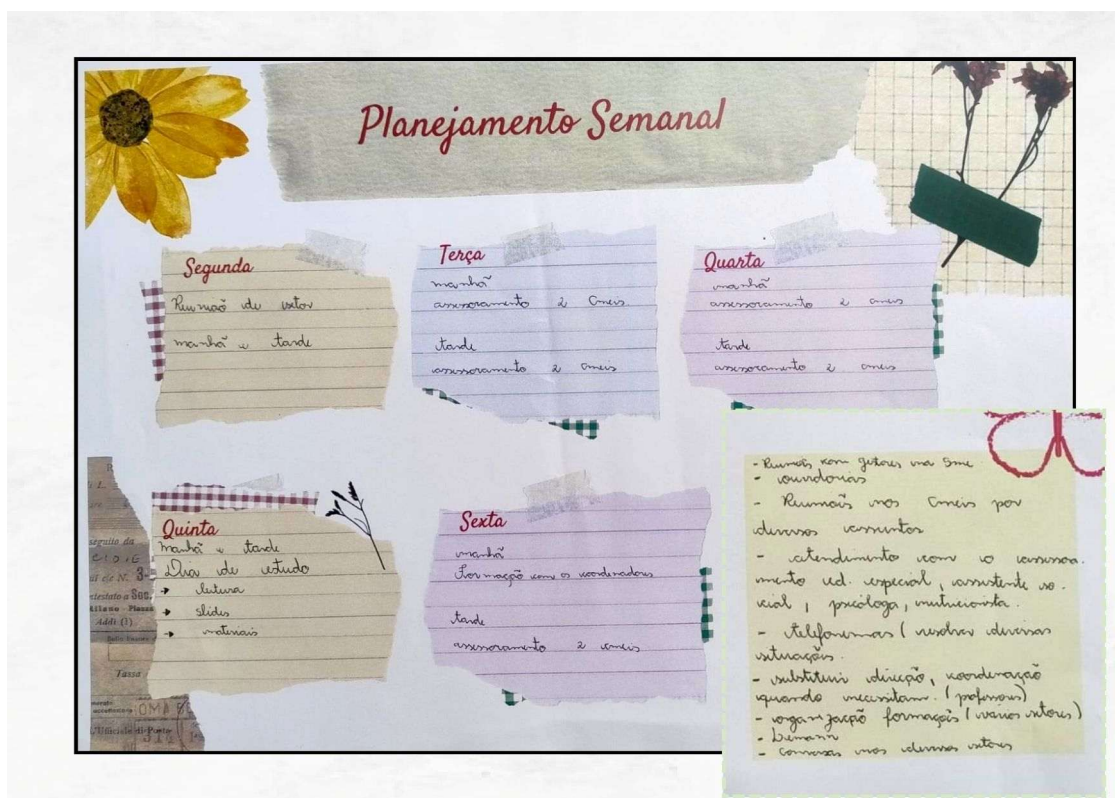


Figura 6- Planejamento Semanal elaborado pela AP Água Marinha



Fonte: A autora (2023)

No Caderno Pedagógico (2021) do município, observamos que, sobre a rotina do assessoramento, é posto que ele deve acontecer “na organização sistemática das ações desenvolvidas diariamente no contexto educacional” (Ponta Grossa, 2021, p. 25). Quanto à frequência do acompanhamento nas instituições de ensino e permanência nas escolas,

Para o trabalho efetivo junto as escolas se faz necessário que o AP realize o assessoramento semanal/quinzenal com um tempo de permanência previsto a partir das demandas e evidências elencadas no diagnóstico ou na visita anterior. O acompanhamento de cunho formativo será previamente agendado junto à Equipe gestora das unidades escolares. (Ponta Grossa, 2021, p. 25-26).

Mas, ao realizarmos a roda de conversa, percebemos que as interferências destacadas nas imagens e verbalizadas por elas quanto à sua rotina atravessadas por demandas que extrapolam o escopo do trabalho formativo propriamente dito. Cada uma dessas atividades exige tempo, energia e dedicação, desviando o foco das ações diretamente relacionadas à formação docente e ao acompanhamento da realidade escolar. A ouvidoria, por exemplo, exige atenção para questões pontuais que, embora importantes, muitas vezes desviam o olhar do trabalho coletivo e pedagógico, tornando o acompanhamento contínuo mais difícil. Em nossa roda de conversa, Água Marinha pontua essa situação:

Roda de conversa: *“Isso é realmente assim, tira nossa, tudo (suspiro) tira nós dos assessoramentos, tira dos nossos estudos, atrapalha na formação, que são coisas que poderiam ser resolvidas na unidade. Muitas dessas ouvidorias precisam vir para a SME, onde precisam fazer registro de ata com essas diretoras, então também perdemos às vezes a manhã. É como se estivesse deixando de fazer o que a gente realmente precisaria fazer.” (Água Marinha)*

Observou-se, no decorrer da geração de dados, que as formadoras estão submetidas a uma carga de trabalho intensa e à pressão para atender a metas institucionais, o que as obriga a direcionar o foco para objetivos mais técnicos e instrumentais, em detrimento de uma formação mais crítica e contextualizada. Martins (2006, p. 140) assevera que essa dicotomia “[...] encontra suas raízes na própria organização do trabalho, dentro do modo de produção capitalista, que tem como eixo de sua organização a exploração de uma classe por outra. Em decorrência disso, se configuram interesses antagônicos e uma lógica de classes específica.” Essa lógica constitui os fundamentos das contradições que permeiam a organização da sociedade e se manifestam no campo educacional.

Essa rotina sobrecarregada acaba limitando a possibilidade de uma reflexão significativa sobre as práticas pedagógicas, reforçando a dicotomia entre a teoria discutida nas formações e a prática vivida nas salas de aula. A prática formativa, sob essa pressão, tende a se resumir a encontros curtos e pontuais, frequentemente limitados a temas previamente estabelecidos, sem levar em conta as especificidades e os desafios singulares do contexto da educação infantil.

Nesse sentido, Martins (2006, p. 44) afirma que “só serão possíveis mudanças significativas à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política acerca do seu ato pedagógico”. Ou seja, a transformação na prática docente está ligada à reflexão crítica e à consciência política do professor sobre seu trabalho, o que se estende à ação das formadoras. Essa compreensão profunda da razão de ser da prática pedagógica implica ir além de aspectos técnicos ou metodológicos, incluindo também as dimensões éticas, sociais e culturais do ensino.

A clareza acerca da opção política do ato pedagógico significa reconhecer que toda ação educativa está carregada de intencionalidade e que o processo de ensinar não é neutro, mas situado dentro de um contexto histórico e social. Dessa forma, a formação continuada, quando contextualizada, fomenta espaços que proporcionem diálogos críticos, análises de contextos e o compartilhamento de experiências. A formação continuada não deve apenas capacitar tecnicamente, mas também fortalecer o docente como sujeito político, capaz de analisar as condições em que atua e de intervir de forma consciente e transformadora.

Os atravessamentos enfrentados pelas APs impedem que elas desenvolvam um trabalho verdadeiramente transformador, no qual teoria e prática possam dialogar de forma integrada. A formação continuada, em vez de ser um espaço de desenvolvimento crítico e reflexivo, torna-se uma atividade tecnicista, na qual a transmissão de conteúdos prontos reforça a dicotomia entre o que é discutido nas formações e o que é praticado nas salas de aula. As mudanças que ocorrem na sociedade são fatores de transformação no trabalho docente, modificam as relações, tornando o modelo tradicional de escola e ensino incompatíveis com as exigências do presente. (André *et.al*, 2010, p. 130).

Para que a formação continuada atinja seu potencial transformador no contexto da educação infantil, é fundamental que as instituições reconheçam e enfrentem os atravessamentos que limitam a eficácia desse processo. As formadoras precisam de condições apropriadas de trabalho, autonomia e flexibilidade para adequar os conteúdos das formações às realidades e necessidades das educadoras. Além disso, é imprescindível que se promovam espaços de troca e reflexão contínua, onde teoria e prática possam ser integradas de forma orgânica, favorecendo uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

A formação continuada deveria, portanto, ser concebida não apenas como uma atualização técnica, mas como um processo de desenvolvimento profissional que capacite as educadoras a refletirem criticamente sobre sua prática de modo a se apropriar da teoria para encontrar soluções para os problemas que surgem no contexto das instituições de educação infantil. Somente assim será possível superar a dicotomia entre teoria e prática e promover uma educação mais humana e conectada às necessidades reais das crianças e dos profissionais que atuam nesse campo.

Em nossa roda de conversa, discutimos sobre a percepção que as APs têm sobre o seu trabalho. Neste momento, Ametista nos revela que suas ações se fundamentam em:

Roda de conversa: "[...] oferecer suporte para que toda uma equipe, toda uma escola, consiga chegar no seu objetivo. A escola deveria pensar nesse objetivo. E eu, como assessora, seria oferecer esse suporte.

No trecho selecionado, podemos perceber que a relação entre formadoras e docentes pode ser compreendida à luz das dinâmicas de poder e controle encontradas nas estruturas educacionais. Neste contexto, as formadoras, muitas vezes posicionadas como fiscais do trabalho docente, desempenham um papel que não apenas reforça a hierarquia e a divisão do trabalho, mas também pode alienar e desvalorizar a prática dos professores.

A função das formadoras como fiscais emerge de um modelo educacional que privilegia o controle e a padronização sobre a emancipação e a autonomia docente. Esse modelo

está enraizado na lógica capitalista de eficiência e produtividade, qual a educação é tratada como uma mercadoria e os professores são vistos como meros executores de políticas e práticas impostas de cima para baixo. As formadoras, nesse cenário, atuam como agentes de controle, monitorando e avaliando o desempenho dos professores conforme critérios predeterminados que frequentemente ignoram as especificidades e necessidades do contexto.

No entanto, essa posição de fiscalização não é um reflexo da identidade ou dos valores das formadoras, mas uma imposição estrutural do sistema educacional e da reprodução de práticas. As formadoras, muitas vezes, não se reconhecem nesse papel de fiscais, pois entendem que seu trabalho deveria ser de apoio e colaboração, promovendo um desenvolvimento profissional que valorize a experiência e o conhecimento dos docentes. Saveli (2001, p. 37) destaca que:

O grande desafio àqueles que se propõem a desenvolver um trabalho na formação docente está em estabelecer um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores.

O desconhecimento das formadoras em relação ao seu papel de fiscais reflete uma contradição fundamental, elas são levadas a colocar a prática como principal, mas essa prática é, muitas vezes, formulada por agentes externos que desconsideram a realidade vivida pelos professores. Assim, enquanto as formadoras se esforçam para valorizar a prática docente, o sistema impõe uma visão instrumental e tecnocrática que desvaloriza o trabalho docente, tratando-o como um mero meio para alcançar objetivos definidos por autoridades distantes das salas de aula (Pereira, 2010, p. 51).

A imposição de padrões pré-determinados na formação continuada interfere na autonomia das formadoras e, conseqüentemente, na autoridade docente, reduzindo a possibilidade de adaptações e de discussões que envolvam a troca de experiências. Como resultado dessas propostas, temos a culpabilização docente, com resultados insatisfatórios, o que ignora os fatores externos, como a realidade escolar e limitações estruturais das instituições.

3.3 PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A AÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Ainda é comum que, ao pensar em Educação Infantil, algumas pessoas remetam a instituição como um lugar para a criança ficar enquanto os pais trabalham, ou espaço de apenas

brincadeiras e não de aprendizado, ou ainda como um espaço de antecipar aprendizagens do ensino fundamental. Ideias do senso comum que pesquisadores vêm buscando desmistificar. A partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes têm, como finalidade, orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas curriculares da Educação Infantil. Assim, fica orientado que,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Desde a implementação da DCNEI, discussões ocorreram sobre como orientar o trabalho docente junto às crianças em creches e como assegurar práticas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma que não se antecipem os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Assim, a proposta pedagógica, na Educação Infantil, deve considerar a criança como um ser histórico e social, refletindo sobre o planejamento de um currículo estimulante e dinamizador que contemple a linguagem, as ciências, o pensamento lógico-matemático, as artes e o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança.

Ou seja, se ainda se caminha com um olhar romântico para a Educação Infantil, muitas vezes irá envolver idealizações sobre o desenvolvimento infantil e as interações educativas que podem não corresponder à realidade prática e aos desafios enfrentados pelas professoras e formadoras. Concepções que determinam modos de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos, podem resultar em frustração quando a realidade não corresponde a essas expectativas. Pode minimizar os desafios reais enfrentados pelas docentes da educação infantil, levando a uma falta de preparação adequada para lidar com esses desafios, tornando a prática reprodutivista.

O cotidiano da Educação Infantil é, portanto, marcado pela visão que os professores têm sobre as crianças e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam. Assim, destaca-se a importância de favorecer, para os professores, a possibilidade de refletir sobre as concepções que possuem acerca da criança e da infância, a fim de provocar novos olhares, novas interações e ações. É preciso romper com algumas "certezas" construídas sobre o que é a criança e a infância e contribuir para a construção de novos olhares,

novas imagens e concepções sobre esses atores sociais (Pinto, 1997).

As concepções sobre as crianças e a infância explicitam a forma como os docentes conduzem sua prática pedagógica. Da mesma maneira, as concepções sobre os professores impactam diretamente na formação que as APs realizam. Quando as assessoras possuem uma visão romântica da formação, pode gerar expectativas elevadas quanto ao alcance e impacto de suas ações formativas. No entanto, assim como na Educação Infantil, a eficácia das propostas de formação depende de uma série de fatores contextuais e individuais.

A perspectiva da formadora pode impactar a formação continuada ao promover uma visão simplista e superficial do desenvolvimento profissional, levando a uma desconexão entre instituição formadora e instituição educacional. É importante que as formadoras reconheçam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva, que valorize os conhecimentos teóricos produzidos historicamente, os quais podem e precisam ser questionados, mas não rejeitados, assim como a realidade prática. Valorizar as práticas docentes envolve, inclusive, articulá-las com a teoria e, além disso, sistematizar essa prática de modo a gerar e compartilhar novos conhecimentos.

Isso inclui uma formação contínua que prepare as educadoras para enfrentar desafios reais, desenvolver estratégias e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo. Portanto, para que as formações realizadas pelas APs sejam realmente significativas, é necessário que haja uma compreensão realista e contextualizada das necessidades e limitações das professoras.

Quando as formadoras foram questionadas sobre suas perspectivas em relação à Educação Infantil, apresentaram uma série de proposições que refletem tanto suas experiências práticas quanto suas crenças pedagógicas.

Roda de conversa: *"A vontade de fazer com que a nossa proposta pra trabalhar com os espaços, os símbolos, seja de verdade efetivada, que aconteça. Eu vejo que essa forma de trabalho é uma forma muito gostosa de trabalhar com as crianças, onde as crianças conseguem se expressar, o professor ouve a vontade delas, elas colocam o que elas sentem, o que elas pensam. Então, eu acho uma forma muito gostosa mesmo de trabalhar com a criança, principalmente da Educação Infantil, então o que me motiva é iss,o né, que em todos os Cmeis a gente consiga ver de forma efetiva esse trabalho."* (Citrino)

Roda de conversa: *"[...] a gente precisa, né, fazer o nosso melhor para eles, fazendo isso eles vão gostar de estar lá, eles não vão ficar nervosos ao estar lá, não vão olhar o cmei como algo ruim, vão acordar felizes pra ir para o Cmei, vão sentir saudade da professora no final de semana"* (Água Marinha)

Roda de conversa: *"Então, é saber que tem tantas escolas para visitar, mas tem aquela criança naquela escola que precisa."*

Entrevista: *"Gostaria de ver mais pessoas comprometidas com o carinho e a afetividade com as coisas que estão fazendo. Nem professores, assim, eu digo, o mundo em geral sabe, nesse sentido."* (Quartzo)

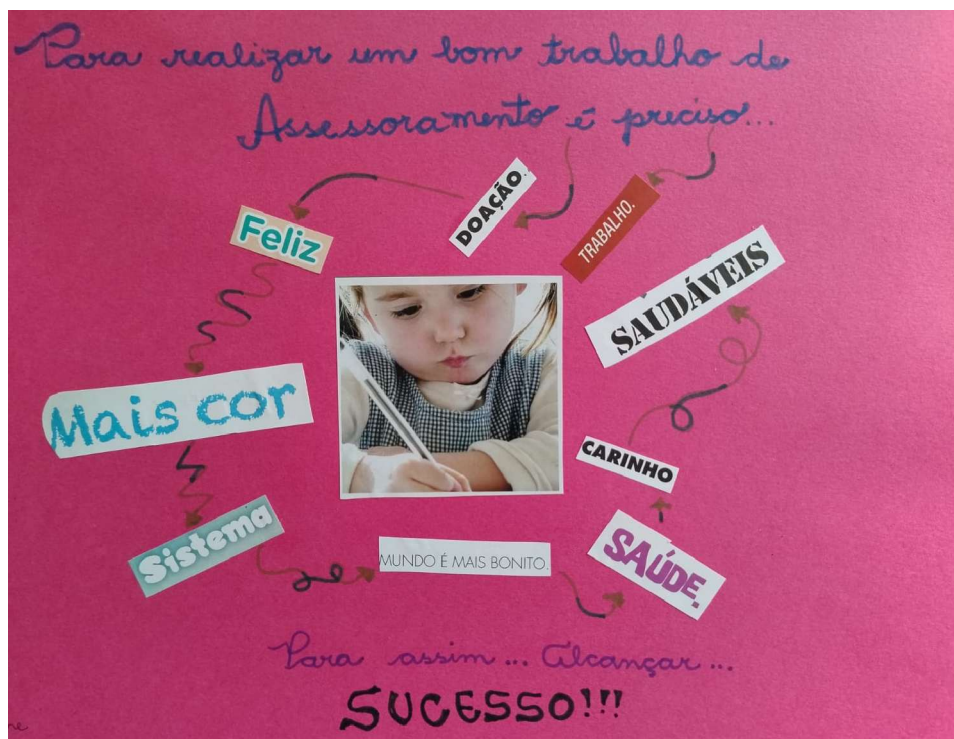
As assessoras, quando indagadas sobre suas perspectivas, de alguma forma, indicam que o trabalho formativo que realizam tem como objetivo final proporcionar às crianças uma educação de qualidade, atendendo às suas necessidades emocionais, afetivas e pedagógicas. No entanto, seu trabalho precisa se concentrar diretamente nas professoras, na formação continuada e no acompanhamento das equipes gestoras. Suas falas deixam transparecer uma crença de que a formação que oferecem será o principal instrumento para garantir que a proposta pedagógica municipal seja efetivamente implementada pelos professores nas salas de aula.

Esse cenário revela um duplo "olhar romântico" que permeia o discurso das APs. De um lado, há a defesa de uma visão idealizada da infância e da afetividade, que ignora, em certa medida, os desafios estruturais e sociais que impactam a educação. De outro lado, há uma visão romantizada sobre o próprio trabalho formativo. Essa perspectiva sugere uma crença de que elas detêm o conhecimento das "melhores práticas" e de que essas práticas podem ser universalmente aplicadas, independentemente das particularidades de cada contexto escolar.

Essa ilusão de universalidade pode ser problemática, pois reduz a complexidade do trabalho pedagógico a uma série de normativas ou diretrizes que nem sempre dialogam com as necessidades locais. Ao assumir uma postura que prioriza o controle e a padronização, as APs podem acabar negligenciando a escuta ativa, a construção conjunta e o reconhecimento dos saberes das professoras, que são elementos essenciais para uma formação realmente eficaz e transformadora.

No momento de nossa roda de conversa, as assessoras foram convidadas a elaborar um mapa conceitual, que nos mostrasse o foco do trabalho formativo e os objetivos delas como APs, como ilustrado nas figuras a seguir.

Figura 7- Mapa conceitual desenvolvido pela AP Citrino



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 8- Mapa conceitual desenvolvido pela AP Ametista



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 9- Mapa conceitual desenvolvido pela AP Água Marinha



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Essas imagens foram reforçadas, com as falas:

Roda de conversa: “Dentre tantas gravuras, palavras, eu busquei colocar aqui o meu objetivo, para que eu possa realizar um bom trabalho de assessoramento, o que é preciso. Eu tenho que seguir o sistema, mas também preciso estar feliz, eu preciso tentar ver que as pessoas vejam mais cor na nossa profissão. Que tem a doação, o trabalho, que para tudo isso a gente tem, nós precisamos estar saudáveis, exercer com carinho, ver o mundo de uma forma mais bonita e estar bem com nossa saúde, para que assim possa alcançar o sucesso. Eu coloco o foco principal, né, que é a criança.” (Citrino)

Roda de conversa: “É uma frase que eu guardo assim, não sei, teria que voltar ali no Google para lembrar quem foi o pensador, mas, às vezes, muitas vezes, na mecânica, no automático, a gente esquece que a gente está trabalhando com crianças que estão iniciando tudo, a vida. E às vezes uma frase, um engole o choro, tua mãe nem está trabalhando, você está aqui, também ela está em casa. Aquilo ali destruiu a imagem da escola para a criança por uma vida toda e saber, eu acho que valorizar, essa criança cheia de sonhos e de possibilidades.” (Ametista)

Roda de conversa: Eu separei, palavras e figuras. Não era nossa intenção ser assessora, tanto que foi uma surpresa para cada uma de nós. Desde que começou um voo diferente nas nossas vidas, eu penso: como é que isso pode melhorar, então, a vida das crianças lá nos CMEIs? Que a gente pudesse dar uma qualidade diferente do que a gente estava vendo que estava acontecendo nos anos, quando a gente estava dentro da educação. (Água Marinha)

A premissa destacada nestas imagens e falas é de que o trabalho formativo das

assessoras tem como foco as crianças e o trabalho pedagógico desenvolvido com elas. As APs entendem que, tendo as crianças como centro de suas ações, elas podem fortalecer as práticas de professores. No entanto, para que as formações alcancem a mudança, entendemos que é preciso ficar mais claro que o foco do trabalho das APs é o grupo de docentes, suas necessidades formativas, o desenvolvimento de sua compreensão enquanto profissionais que atuam com a infância e que precisam alcançar autonomia para criar condições de aprendizagem para as crianças. Também, percebe-se a necessidade de desmistificar esse olhar romântico, tanto para a criança quanto para o trabalho desenvolvido com elas.

Ao colocar os professores no centro do trabalho formativo, as APs têm a oportunidade de atuar pautadas pelo diálogo, pela escuta ativa e pela valorização dos saberes que os docentes já possuem. Focar no trabalho dos professores implica compreender e atender às necessidades específicas que eles enfrentam em suas realidades locais. Cada escola possui suas particularidades, e cada professor lida com contextos socioeconômicos, culturais e estruturais únicos. Dessa forma, o trabalho formativo precisa ir além de abordagens genéricas ou padronizadas, propondo práticas e reflexões que dialoguem diretamente com esses contextos.

Assim, compreendemos que o trabalho formativo das APs precisa ir além da transmissão de metodologias e técnicas a serem utilizadas no cotidiano. No contexto da Educação Infantil, o comprometimento com o afeto é particularmente relevante, já que a qualidade do cuidado e da interação com as crianças impacta diretamente seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Deste modo, fortalece o entendimento de que é preciso reconhecer e discutir sobre os desafios da Educação Infantil, ou seja, o trabalho formativo das APs tem que ter como base a realidade concreta, promover a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, uma estratégia para desconstruir o olhar romantizado.

Roda de conversa: "[...] eu gostaria muito. Muito, muito, muito. Como eu falei para você, o professor, pedagogo, diretor, ele estivesse um olhar mais, amplo para a criança. Queria que o professor, eles tivessem um olhar mais específico para a criança, não fazer do jeito que eu quero, mas sim transformar o que eu quero no olhar da criança, é isso que eu queria." (Água Marinha)

Água Marinha expressa um desejo de transformação no olhar pedagógico direcionado às crianças. Ao enfatizar que o professor, o pedagogo e o diretor devem adotar uma perspectiva mais ampla e específica sobre as crianças, ela aponta para a necessidade de uma educação que realmente compreenda e valorize a individualidade, os interesses e as necessidades dos pequenos, indo além de abordagens centradas em imposições ou práticas unilaterais. O que evidencia, ainda, a necessidade de formação continuada que estimule os profissionais da

educação a adotar essa postura reflexiva e sensível, transformando o cotidiano escolar em um espaço onde a criança é respeitada em sua essência e onde suas vivências e perspectivas têm lugar central.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 21) defendem que “a formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade.” A formação em contexto, como descrita, representa uma abordagem transformadora no campo da formação de professores, enraizada em uma visão democrática e participativa.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais, que frequentemente privilegiam uma formação verticalizada e descontextualizada, para adotar uma abordagem que valoriza a interação entre os sujeitos e os contextos reais de trabalho, reconhecendo que os desafios da prática docente não podem ser compreendidos ou resolvidos de forma simplista. Em vez disso, exige-se que se considerem as múltiplas dimensões envolvidas na educação, sejam elas sociais, culturais, políticas, históricas e individuais, e que se permita aos professores refletirem sobre suas práticas em conexão com o ambiente em que atuam.

Os autores acima citados afirmam ainda que:

A natureza dessa perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indica na concepção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores. A formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 22).

Essa visão democrática e participativa reforça a importância de incluir os professores como sujeitos ativos no processo formativo, valorizando suas experiências, saberes e desafios cotidianos. Em vez de impor soluções prontas, a formação em contexto promove a construção de conhecimentos e práticas, tornando-se mais significativa e relevante para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, essa abordagem exige um compromisso ético e político com a transformação social. Ao integrar a formação ao contexto real dos professores, ela promove uma reflexão crítica que pode levar a mudanças não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas estruturas e relações que sustentam as desigualdades e limitações no sistema educacional.

Sobre o assessoramento pedagógico, nos documentos do município encontramos,

O trabalho do AP consiste em prestar assessoramento às instituições escolares de forma coletiva e individual. Para isso, este profissional deve ter como conhecimento básico do Sistema Municipal de Ensino (diretrizes, currículo, programas, leis, concepções, rotinas, normas, protocolos e outros documentos), bem como entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico, a gestão da sala de aula, os fundamentos da educação e os tempos e espaços escolares. Além das experiências e conhecimentos citados, são desejadas para o AP habilidades como: liderança, boa comunicação, ser observador, objetividade, empatia, imparcialidade, proatividade, criatividade, ser colaborativo, habilidade de gerenciamento de conflitos, flexibilidade e resiliência. (Ponta Grossa, 2021, p. 25).

Nesse sentido, as APs trazem as seguintes colocações sobre o trabalho formativo:

Roda de conversa: *"O assessoramento tem papel fundamental para a articulação da política de Educação Infantil para a Rede de Ponta Grossa. Além disso, o trabalho da AP aproxima o trabalho da SME com a unidade, fazendo assim uma ponte entre a gestão administrativa e pedagógica."* (Ametista)

Roda de conversa: *"[...] para que eu possa realizar um bom trabalho de assessoramento, eu tenho que seguir o sistema, mas também preciso estar feliz, eu preciso tentar ver que as pessoas vejam mais cor na nossa profissão. Que tem a doação, o trabalho, que para tudo nós precisamos estar saudáveis, exercer com carinho, ver o mundo de uma forma mais bonita e estar bem com nossa saúde, para que assim possamos alcançar o sucesso."* (Citrino)

O olhar romantizado das Assessoras Pedagógicas sobre seu trabalho formativo, como evidenciado nas falas, reflete uma visão idealizada que enxerga a função como uma missão quase redentora na educação. Essa perspectiva idealista e simplista, embora motivadora e indicativa de um comprometimento genuíno, também pode trazer implicações e desafios importantes ao trabalho formativo e à percepção do seu próprio trabalho.

Um olhar simplista sobre a função e os objetivos da assessoria pedagógica pode obscurecer os desafios concretos, estruturais e políticos que permeiam o trabalho formativo que realizam. Essa perspectiva pode gerar uma cobrança pessoal excessiva, levando-as a internalizar problemas que, na verdade, são resultado de questões sistêmicas. Além disso, essa compreensão pode dificultar a análise crítica necessária para identificar e confrontar as limitações do sistema educacional. Ao idealizar seu trabalho formativo, as assessoras podem deixar de questionar os modelos de formação continuada que reproduzem práticas descontextualizadas ou que não dialogam com a realidade das instituições de ensino.

Com isso, compreendemos que a formação continuada mediada por uma Assessoria Pedagógica pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional docente. Permite a troca de conhecimentos e experiências entre as educadoras, um suporte que relaciona a teoria e prática de forma a contribuir na resolução de problemas e enfrentamento dos desafios cotidianos. Mas, "precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência, a

formação de formadores torna-se uma prioridade.” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

Desafiar os formadores a atuar como mediadores do desenvolvimento humano implica que eles precisam transcender uma abordagem puramente técnica ou conteudista, adotando práticas pedagógicas que reconheçam as dimensões emocionais, sociais, culturais e éticas do processo formativo. No entanto, essa prioridade muitas vezes não é refletida nas políticas educacionais, que nem sempre oferecem uma formação sólida e contínua para os formadores. Essa lacuna pode resultar em práticas formativas descontextualizadas, comprometendo o impacto positivo que os formadores poderiam ter na educação.

A reflexão sobre o papel dos formadores como profissionais de desenvolvimento humano destaca a necessidade de superar a dicotomia histórica entre teoria e prática na educação. Para que os formadores sejam capazes de atender às demandas do desenvolvimento integral de crianças e adultos, é essencial que sua formação articule saberes teóricos e experiências práticas de maneira dinâmica e contextualizada.

A dicotomia entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico favorece a legitimação de modos e saberes muitas vezes distintos e, conseqüentemente, se dispersa em diferentes estatutos epistemológicos para professores e formadores. Desse modo, o trabalho do formador consiste em observar as práticas docentes, examinar o espaço educacional, registrar as singularidades e, por fim, redigir pautas acerca de quem o docente não é e do que ele não é capaz de fazer.

Conforme Pereira (2010, p. 49), “para o exercício de sua função, é fundamental que o formador compreenda a complexidade do ato pedagógico que se desenvolve na escola. Para além desse trabalho, amplia-se a relação com seus pares e com o saber construído, como forma de exercer influência no desenvolvimento docente”. No cotidiano, percebemos a insatisfação de docentes em participar das formações que não contemplem sua realidade. A recusa em participar de espaços coletivos é um modo de dizer que as interações, nesses espaços, são desfavoráveis, não alimentam e motivam, mas acabam por ser de infundáveis discussões teóricas, ou momentos práticos sem se chegar ao que acontece na sala de aula.

A relação entre formadores e professores é marcada por uma dinâmica de poder, expectativas e responsabilidades. O “olhar do formador” sobre o professor assume diferentes nuances, desde a postura de supervisor crítico até a de colaborador engajado no desenvolvimento profissional. Tradicionalmente, o formador assume um papel de supervisor, observando e avaliando o desempenho do professor, perspectiva que enfatiza o entendimento

de que há necessidade de monitorar o trabalho do professor para garantir a qualidade do ensino (Pereira, 2010).

Assim, buscamos compreender como as Assessoras veem o trabalho do professor atuante e de que forma elas buscam contribuir na constituição docente e transformação da Educação Infantil. A seguir, trazemos a reflexão de Água Marinha sobre esse aspecto.

Roda de conversa: *"Eu acho que falta o desejo, a busca, eu acho que falta o engajamento, os professores, eles têm muitas coisas que eles poderiam valorizar, tudo na verdade, as formações, eu acho assim, que é muito fácil eu ter um problema e não querer resolver na minha sala, e transferir para o outro"* (Água Marinha)

Analisando este apontamento de Água Marinha, na perspectiva do trabalho formativo, percebemos que a ausência de participação dos docentes na definição dos temas de formação evidencia uma progressiva perda de autonomia profissional, além de sinalizar o aprofundamento dos processos de proletarização no campo educacional. Essa dinâmica tende a transferir as decisões formativas para outras instâncias superiores, diminuindo o protagonismo dos professores.

Consequentemente, essa configuração compromete a capacidade dos docentes de exercerem controle sobre o planejamento e a execução de seu próprio trabalho, bem como sobre a construção dos caminhos formativos que deveriam atender às suas demandas específicas e contextuais. Esse cenário não apenas desvaloriza a experiência e o conhecimento acumulado pelos professores, mas também limita as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades reais do ambiente escolar e dos estudantes.

Essa afirmativa é embasada por Moreira (2008, p. 57) ao asseverar que,

A crescente proletarização do docente está relacionada à perda da autonomia do trabalho docente, bem como ao aligeiramento da formação do professor, tornando-o um executor de planos de ensino para os alunos – um fato que se agrava ainda mais quando a demanda atendida advém das camadas populares. Precisamos então passar por este debate acerca da profissionalização e da proletarização docente, essencialmente em relação às suas condições de trabalho, às oportunidades de continuidade de formação, às características da situação funcional, pois é com base nestas condições que verificaremos algumas nuances das condições deste docente.

Podemos afirmar essa falta de autonomia também pela fala de Ametista, em que revela aspectos significativos sobre o contexto escolar e o trabalho das assessoras pedagógicas na formação docente, especialmente no âmbito da Educação Infantil. A fala reflete, em primeiro lugar, a carência de espaços dedicados à reflexão e ao diálogo sobre questões específicas da

Educação Infantil nas instituições.

Roda de conversa: *"Então, quando eu chego e converso com a prof, na minha situação, assim que tem mais escolas, geralmente eu chego na escola a pedagoga diz assim, 'Que bom que você está aqui! Meu Deus do céu, olha, manda, não sei quem lá cobrir a hora atividade que a professora de Educação Infantil tem que conversar com essa pessoa aqui!'" (risos).
Então elas chegam, e é tão grande a fome de alguém que fale sobre Educação Infantil." (Ametista)*

A expressão "fome de alguém que fale sobre Educação Infantil" sugere um desejo latente por orientações, discussões e formações que contemplem as demandas desse segmento, frequentemente subestimado ou negligenciado nos debates educacionais mais amplos.

Além disso, a citação evidencia a sobrecarga e as limitações enfrentadas pelas equipes pedagógicas nas escolas, como a necessidade de readequar horários e substituir professores para viabilizar momentos de interação e formação. Essa situação reforça a ideia de que a formação continuada muitas vezes é vista como algo secundário ou dependente de soluções imediatistas, em vez de ser tratada como uma prioridade estruturante no cotidiano escolar.

Na perspectiva de Imbernón (2010), um movimento contrário é necessário. Para o autor,

Isso abrange uma mudança radical na forma de pensar a formação, já que não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centradas nas atividades da aula, nem ver o professor(a) como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia-se o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas (Imbernón, 2010, p. 48).

A fala de Ametista também ilustra a importância do trabalho formativo desempenhado pelas assessoras pedagógicas. Sua presença nas escolas é percebida como um alívio e uma oportunidade para suprir a carência de discussões específicas e aprofundadas sobre Educação Infantil. Contudo, isso também aponta para a necessidade de fortalecer políticas e práticas que assegurem a formação continuada como um processo regular, planejado e acessível, para que os docentes possam participar de maneira mais efetiva e consistente.

Reafirmamos esse ponto de vista com o fato de que, no município da pesquisa, a formação continuada é direcionada para as equipes gestoras, as quais são responsáveis por multiplicar esta formação aos seus professores, conforme tratado no tópico anteriormente. Com isso, Água Marinha pontua o desafio da formação continuada ser realizada com os professores.

Roda de conversa: *"O desafio nosso de fazer diretamente com professores é a demanda muito grande, um número muito grande de funcionários, então. Assim, é*

humanamente impossível a gente conseguir. Por conta de que a gente não faz só as formações, nenhum grupo é igual." (Água Marinha)

Essa dificuldade evidencia um dos desafios estruturais mais comuns na implementação da formação continuada: a descentralização do processo formativo para as equipes gestoras e a dificuldade de alcançar diretamente os professores. Embora a formação das equipes gestoras tenha como objetivo capacitá-las a replicar o conhecimento e as práticas junto aos docentes, esse modelo frequentemente enfrenta limitações, como a perda de profundidade na transmissão das informações e a falta de adequação às necessidades específicas dos professores.

Todo esse processo acentua a dicotomia entre teoria e prática e é um dos maiores obstáculos na formação continuada, especialmente na Educação Infantil, em que a rotina das educadoras é frequentemente invisibilizada nas discussões teóricas. Imbernón (2009) enfatiza que teoria e prática devem ser vistas como dimensões complementares, e não opostas, para que as formações deixem de ser abstratas e desconectadas, sem considerar os saberes práticos das docentes.

Nesse caminho, Água Marinha reflete a magnitude desse desafio, destacando que o grande número de professores e a diversidade de demandas tornam humanamente inviável a realização de formações continuadas diretas para todos os docentes. Além disso, o fato de que "nenhum grupo é igual" ressalta a necessidade de uma abordagem formativa que considere as especificidades dos diferentes contextos escolares, níveis de ensino e experiências dos professores, o que complica ainda mais o alcance universal das formações. Essa situação aponta para a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação continuada.

O modelo desenvolvido acaba por sobrecarregar as equipes gestoras com a responsabilidade de multiplicar a formação, o que torna a formação continuada um “telefone sem fio” e impacta nas informações e práticas formativas ao longo do processo de multiplicação. Essa metáfora ilustra como as ideias, estratégias e conteúdos originalmente propostos podem se distorcer ou se diluir à medida que passam por diferentes intermediários antes de chegar aos professores.

Gatti e Barreto (2009, p. 202) trazem esse modelo de formação como,

Um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Percebemos essa diferença de formação na fala de Citrino, que relata um momento significativo em que as APs tiveram a oportunidade de conduzir diretamente uma formação junto à equipe docente. Esse encontro representou uma ocasião estratégica para estabelecer um diálogo mais próximo e aprofundado com os professores, permitindo que as APs desempenhassem plenamente seu trabalho mediador e formador.

Roda de conversa: *"Então, em janeiro, a gente organizou uma formação durante a semana em que esses professores a gente teve contato direto. Então, a gente explicou como é que acontece o trabalho com símbolos, a questão da avaliação, espaço de interesse. E a nossa surpresa foi: 'Ah se a minha pedagoga tivesse explicado dessa forma!' 'Ah, se eu soubesse que o livro da vida era assim!'" (Citrino)*

O apontamento de que as equipes gestoras "não sabem" reflete uma percepção complexa, que pode ser analisada em diferentes dimensões. Essa fala, atribuída aos professores, funciona como um indicativo da fragilidade na comunicação e na construção de confiança entre os diferentes atores da escola. Quando os professores colocam em questão o saber das equipes gestoras, isso não apenas evidencia possíveis lacunas nas competências técnicas ou práticas desses gestores, mas também revela um distanciamento que compromete a relação colaborativa necessária para a gestão escolar e o trabalho pedagógico.

Por outro lado, é importante considerar que essa fala pode também carregar elementos de resistência por parte dos professores, que, em alguns casos, sentem-se desassistidos ou desconsiderados nas decisões escolares. Assim, esse indicativo deve ser encarado como uma oportunidade para fortalecer a relação entre professores e gestores, buscando superar as lacunas percebidas por meio de práticas mais colaborativas, reflexivas e alinhadas às necessidades da escola.

Os professores frequentemente são submetidos a uma formação de caráter verticalizado, que carece de diálogo com suas realidades específicas e se concentra em metas voltadas ao alcance de indicadores educacionais que, devido às condições concretas de trabalho, muitas vezes se mostram inalcançáveis. Além das demandas do ensino, esses profissionais enfrentam uma sobrecarga de atividades burocráticas que consomem o tempo originalmente destinado aos estudos e ao planejamento de suas ações (Martins, 2009), o que se verifica em todas as etapas de ensino e, também, na Educação Infantil.

Nesse contexto, as formadoras também recebem uma formação verticalizada, realizada por instituições privadas que, em conjunto com suas próprias demandas burocráticas, adicionalmente, lidam cotidianamente com desafios complexos oriundos das realidades sociais, econômicas e culturais nas quais as instituições de ensino estão inseridas, sem que lhes seja

oferecido o suporte ou a orientação adequada para enfrentá-los. Essa desconexão entre as demandas impostas e as condições vivenciadas agrava as dificuldades enfrentadas pelas formadoras, comprometendo seu trabalho formativo.

Quando a formação não está em consonância com as necessidades do contexto, por um lado, os professores tendem a enfrentar desafios, pois não encontram um amparo teórico e prático que os ajudem na resolução dos problemas do cotidiano e as APs, por outro lado, encontram resistência, sem perceberem as reais nuances que impedem que as formações sejam efetivadas nas instituições. Percebemos essa desconexão na fala de Água Marinha e Quartzo:

Roda de conversa: *"Para você mudar uma sala de aula e você mudar a concepção de uma pedagoga, depende dela, não depende só de mim!"*
(Água Marinha)

Entrevista: *"[...] talvez a prioridade hoje não seja tanto a criança!"* (Quartzo)

Essas falas refletem um aspecto importante no processo de formação docente: a transformação das práticas pedagógicas e das concepções educacionais exige mais do que intervenções externas. Ela depende profundamente do engajamento, da reflexão e da disposição individual dos próprios educadores, mas para isso é necessário que esteja ao seu alcance uma base teórica que oportunize uma análise crítica do seu cotidiano. Martins (2006, p. 95) confirma esse posicionamento quando afirma que “de fato, embora os professores percebam os problemas vividos, na maioria das vezes não dispõem de um instrumento teórico que lhes permita analisar crítica e sistematicamente as duas práticas.”

Ao afirmar que "depende dela, não depende só de mim", a AP revela o caráter subjetivo e participativo do processo formativo, destacando que mudanças significativas não podem ser impostas, mas devem emergir de um diálogo colaborativo e da vontade de cada profissional em repensar suas práticas. Mas, nesse sentido, é preciso reafirmar que a formação continuada precisa ser um processo de contribuição com aporte teórico e prático, que possa permitir que docentes e formadores ressignifiquem os desafios diários.

Essa perspectiva também sublinha a importância da autonomia no desenvolvimento docente, pois, embora as APs ofereçam um suporte teórico, ferramentas e orientações, a internalização e a aplicação dessas ideias requerem uma abertura individual para a transformação e um sentido para o professor. Nesse sentido, o sucesso de qualquer ação formativa depende da construção de um ambiente de confiança, troca e valorização das experiências.

Por fim, a fala aponta para um desafio comum na formação continuada: a necessidade

de conciliar as propostas de mudança com as crenças, resistências e experiências acumuladas pelos profissionais. Percebemos isso na fala de Citrino quando discutíamos sobre os desafios enfrentados na formação continuada.

Roda de conversa: "[...] o que mais me impactou foram falas que eu ouvi de professoras que estão entrando na rede agora, dizer que as professoras que já estão as desmotivam. Com falas assim, 'não se dedique tanto', sabe, então, assim, isso que me deixa triste, de ouvir falas de professoras, algumas que já estão há longo tempo na rede, no trabalho com a Educação Infantil." (Citrino)

Ressaltamos também a fala de Água Marinha:

Roda de conversa: "[...] porque enquanto a gente está fazendo a formação com os professores lá no fundamental, que são da Educação Infantil, têm muitos recortando coisas. Tem muitos que não estão prestando atenção, tem muitos que estão fazendo pouco caso do que você está falando. Então a gente sente isso, a gente fica até incomodado." (Água Marinha)

"Sempre que a pessoa recebe a formação, ela coloca uma barreira!"
(Água Marinha)

Ambas as APs destacam aspectos relacionados à motivação, à cultura profissional e à significação dos processos formativos. A primeira fala, de Citrino, aponta para a influência negativa que professores desmotivados podem exercer sobre aqueles que estão ingressando na rede. Essa desmotivação pode estar enraizada em múltiplos fatores, como condições de trabalho adversas, falta de reconhecimento profissional ou uma formação continuada que não responde adequadamente às demandas e necessidades da prática pedagógica. Essa postura desencorajadora, ao ser transmitida aos novos docentes, ameaça perpetuar um ciclo de desânimo que compromete a qualidade da Educação Infantil e a capacidade de transformar as práticas educativas.

Essa perspectiva coaduna com a observação de Água Marinha, que evidencia a resistência e a desatenção de alguns professores durante momentos de formação. O relato de que alguns profissionais realizam outras tarefas, como recortar materiais, enquanto participam de formações, revela um possível desinteresse ou desconexão com o conteúdo apresentado. Esse comportamento pode ser interpretado como um sintoma de insatisfação ou de descrédito em relação à relevância das formações.

Embora seja evidente que a autonomia e a formação continuada em contexto não eliminem os problemas sociais, entende-se que essas práticas contribuem para a melhoria das condições de trabalho da equipe escolar no que se refere à resolução de problemas da prática pedagógica de uma forma mais coletiva e colaborativa. Elas promovem oportunidades para que

os profissionais da educação possam “se aperfeiçoar continuamente e, internamente, encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se deparam no trabalho que desenvolvem” (Formosinho; Machado, 2015, p. 147).

Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 48-49) apontam que se faz necessário,

[...] assumir uma perspectiva de formação em contexto, onde exista uma clara articulação entre as situações de trabalho e o cotidiano profissional e promover uma cultura de participação e colaboração. [...] Neste sentido, há que fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades para que a interação aconteça quando os professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional, considerado mais do que mero trabalho em conjunto que desenvolvem com seus parceiros favoritos.

O ato de acolher e sentir-se acolhido, ou seja, ter interação com os atores da instituição, contribui significativamente para a construção de um ambiente de trabalho significativo no ambiente educacional, aspecto que, para os autores acima citados, é considerável para o desenvolvimento docente. Nesse sentido, Turmalina nos fala das diferenças que percebe entre os docentes iniciantes e os mais experientes ao realizar a formação continuada.

Entrevista: *"Eu vejo que o professor que entra novo, novo mesmo, acabou de sair da faculdade, ele tem muito mais facilidade para compreender a proposta que é colocada para ele, porque ele não tem vícios anteriores".*
"Então ele tá lá, há 20 anos, ele acha que ele tem 20 anos de experiência, quando na realidade ele não tem né, porque ele acaba se repetindo e se viciando naquela forma ali, e às vezes se acomoda um pouquinho." (Turmalina)

Essas falas de Turmalina destacam uma percepção comum no contexto educacional, que contrapõe os professores iniciantes e os mais experientes em relação à abertura para mudanças e à adoção de novas propostas pedagógicas. Essas observações reforçam a importância de se criar oportunidades formativas que atendam às necessidades de todos os docentes, independentemente do tempo de experiência, mas de maneiras diferenciadas. Formosinho e Machado (2009, p. 320) discorrem sobre a interação entre esses professores ao afirmar que se trata de “episódios de colaboração positiva de interação entre colegas [...] que, investindo em modalidades associativas informais, viabilizam projetos pedagógicos, partilha de experiências, construção de novos saberes.”

Formosinho e Machado (2009, p. 300) afirmam que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham [...] os professores e escolas mudam ao mesmo tempo, em um processo que é interativo.” Nesse sentido, a integração e as parcerias implicam em possibilidades de transformação nas práticas pedagógicas, fundamentada tanto nas experiências individuais quanto nas vivências coletivas dos profissionais envolvidos.

É preciso ressaltar que muitos desses desafios pontuados nessa análise podem ser entendidos como resistência docente, mas destacamos que a desconexão entre as teorias e práticas discutidas nos cursos de formação continuada e o cotidiano das instituições educacionais ocasiona uma disparidade entre o contexto e a necessidade de mudanças, o que sugere que os professores não apenas resistem passivamente às novas propostas, mas reagem de forma ativa. Quando os projetos não se conectam à realidade dos docentes, quando suas experiências são desconsideradas, e quando a falta de recursos e condições adequadas inviabiliza a implementação de certas propostas, a reação é frequentemente de frustração e descrença.

A resistência que alguns professores apresentam durante as formações pedagógicas pode ser entendida como uma linguagem que sinaliza a necessidade de um olhar crítico das formadoras sobre a prática que estão realizando. Essa resistência não deve ser vista apenas como um obstáculo, mas como um aspecto importante e dialético do processo educativo.

Em um contexto dialético, a resistência tem o papel na promoção da reflexão e do aprimoramento contínuo. Ela funciona como um indicador das tensões e desafios presentes no ambiente educacional, permitindo que as formadoras identifiquem áreas que necessitam de ajustes ou reavaliações. Dessa forma, a resistência contribui para a evolução e a melhoria das práticas pedagógicas, ao provocar questionamentos e incentivar o desenvolvimento de soluções.

Adotar um olhar crítico sobre a prática pedagógica implica reconhecer a validade das preocupações e dos desafios levantados pelos professores. Isso exige uma postura de escuta ativa e empática, onde as formadoras se dispõem a entender as razões por trás da resistência e a considerar diferentes perspectivas. É fundamental que esse processo seja colaborativo, valorizando o conhecimento e a experiência de todos os envolvidos.

Assim, a resistência não deve ser encarada como um entrave à formação, mas como uma oportunidade de crescimento e de fortalecimento do vínculo entre formadoras e professores. Ao abordar a resistência de maneira construtiva e dialética, as formadoras podem promover uma cultura de diálogo e de aprimoramento contínuo, necessário para a construção de um ambiente educacional significativo.

Martins (2006, p. 170) defende que “as tentativas de mudanças geradas no cotidiano dos professores decorrem não só da capacidade do trabalho que lhe é inerente, mas também e sobretudo, do movimento das classes populares que se organizam, pressionam e determinam as mudanças no plano social”. Assim compreendemos que, além de aportes teóricos na formação continuada, a política de (des)valorização da carreira docente é outro fator crítico que nosso

sistema de ensino parece ignorar. Os baixos salários, a falta de reconhecimento profissional e a ausência de planos de carreira são elementos que contribuem para a desmotivação e o desgaste dos professores. Esta desvalorização não é apenas financeira, mas também simbólica.

A formação continuada, neste contexto, precisa considerar não apenas as competências pedagógicas, mas também a importância da formação inicial adequada e do reconhecimento do magistério como uma profissão que exige preparação e dedicação contínua. A falha em reconhecer e abordar esses processos de precarização e desvalorização perpetua um ciclo de descaso e desrespeito à profissão docente. Para que a formação continuada seja uma oportunidade de mudança, as formadoras precisam de uma visão crítica e abrangente, que contemple a realidade concreta dos professores e busque soluções que promovam a valorização e o fortalecimento da carreira docente.

Para que a formação continuada seja um processo integrado e dinâmico, o diálogo com os desafios concretos das instituições de infância se faz necessário. Ao realizarem uma formação, as formadoras precisam conhecer o contexto, para planejarem a partir de diagnósticos contextuais que identifiquem demandas reais das docentes, mas que esse processo não replique um modelo único de formação, mas sejam mediadoras na identificação de possíveis soluções.

As formadoras, ao conduzirem a formação continuada, desempenham um trabalho que possibilita mudanças, que questionem e rompam com um sistema educacional que frequentemente impede a autonomia docente. Por meio de práticas formativas críticas e reflexivas, é possível implementar alterações significativas em suas práticas pedagógicas, orientando-as para um processo de ensino que efetivamente atenda aos interesses e necessidades das classes subalternas. Esse movimento requer não apenas a revisão de metodologias e conteúdos, mas também a consciência sobre as dinâmicas sociais que estruturam a educação.

Para Martins (2006, p. 171), esse movimento é possível se o docente for consciente de: compreender as implicações da organização do trabalho pedagógico na prática docente; entender o ato pedagógico como um ato político; refletir sobre sua posição como trabalhador da educação dentro da instituição escolar. Esses apontamentos de Martins (2006) estão intrinsecamente ligados à formação continuada, uma vez que essa formação busca ampliar a compreensão crítica e reflexiva dos educadores sobre seu próprio trabalho e práticas. Essa perspectiva é importante, pois coloca a formação como um espaço para questionar, aprofundar e reconstruir a atuação docente, indo além da simples transmissão de técnicas ou conhecimentos pré-estabelecidos. No entanto, a formação continuada também pode gerar contradições e tensões no ambiente educacional, especialmente quando não está alinhada às realidades e

necessidades dos professores. Esses pontos discutiremos no tópico a seguir.

3.4 AS CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos formativos carregam contradições que emergem da tensão entre teoria e prática, assim como das relações sociais vivenciadas pelos diferentes agentes do processo educativo. Martins (2006, p. 81) afirma que “as contradições que dilaceram a sociedade perpassam a instituição escolar e a tornam conflitiva, procurando, em função das relações de força, redefinir o seu papel”.

A afirmação destaca a estreita relação entre as contradições sociais e a dinâmica interna da instituição de ensino, evidenciando como os conflitos presentes na sociedade atravessam e moldam o ambiente educacional. A escola, longe de ser um espaço neutro ou isolado, é um reflexo das tensões e desigualdades estruturais que caracterizam o contexto social em que está inserida.

Essas contradições, muitas vezes resultantes das relações de força entre diferentes grupos sociais, tornam a escola um espaço de disputa e redefinição constante de seu papel. Por um lado, a instituição pode ser usada para reproduzir as desigualdades sociais, funcionando como um instrumento de perpetuação de ideologias e estruturas de poder dominantes. Assim, ela possui o potencial de se tornar um espaço de resistência e transformação, onde as práticas pedagógicas podem questionar e desafiar essas mesmas contradições (Martins, 2006).

A ideia de que a escola é "conflitiva" ressalta que seu papel não é fixo nem consensual, mas constantemente negociado e redefinido de acordo com as forças sociais em jogo. Isso se manifesta, por exemplo, nas tensões entre currículos que priorizam conhecimentos técnicos e aqueles que buscam promover uma formação crítica e emancipatória, ou nas disputas sobre os valores e objetivos que devem orientar a educação. A perspectiva marxista de que a teoria não é apenas uma abstração, mas uma expressão concreta das práticas sociais, nos possibilita compreender que as contradições exigem um olhar atento para como as práticas pedagógicas e as teorias se inter-relacionam e se transformam mutuamente.

Martin (2006, p. 80) pontua que: “Há de fato, uma separação entre o pensar e o fazer, a concepção e a execução, a teoria e a prática. As decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer ficam vinculadas a um pequeno grupo, cuja função é pensar o que será executado pela maioria”. Assim, percebemos que nas formações que acompanhamos ficava nítida a separação entre teoria e prática. Frequentemente, apresentava um enfoque nas práticas e,

quando a teoria se fazia explicitamente presente, trazia conceitos abstratos, ou seja, nem teoria e nem prática contemplavam a realidade das instituições.

Gatti (2020) propõe que é preciso entender a prática educacional não como uma mera aplicação de teorias, mas como ações culturais e contextuais que envolvem intencionalidade e escolha. Imbernón (2010, p. 94), na mesma linha, nos provoca a pensar sobre as mudanças nas práticas educacionais, quando afirma que estas só mudam “quando os professores querem modificá-las, e não quando o formador diz ou anuncia”. Nesse sentido, é preciso que os formadores se disponham a participar e colaborar no diagnóstico em conjunto, não se colocarem como “solucionadores de problemas alheios” (Imbernón, 2010, p. 94).

Com essa premissa, apresentamos os dados gerados que irão compor a análise nesse tópico, que destacam essas contradições e outras, tais a relação entre a compreensão das formadoras quanto à sua função e a real postura perante as instituições. Iniciemos com o relato de Água Marinha sobre um momento vivenciado na formação continuada.

Roda de conversa: *"É o que a gente foi questionada em janeiro, quando a gente fez com as professoras, (formação) ela questionou uma das assessoras, ela falou assim: 'Qual é o objetivo de vocês irem aos espaços?' Uma professora, que é das novas, que entrou, daí eu falei assim. 'Qual você acha?' Ela respondeu: 'Eu não acho nada, mas o que me passam é que vocês vão fiscalizar!' Eu falei, 'errou!' (risos), falei, 'não, o objetivo nosso não é esse, é assessorar, é ir lá conversar, aparar arestas, contribuir'. Nem sempre a gente vai conseguir o que a gente gostaria por conta de que cada profissional compreende o que quer do que a gente quer falar. Mas, o nosso principal objetivo é estar junto, é ajudar, a partir do momento que a gente assume o CMEI, a gente deixa muito claro para as meninas que a gente está sendo agora colega, no trabalho delas, a gente faz parte do quadro de funcionário delas. Não alguém que vai lá, vai pegar a pauta e vai colocar lá, vai canetear. A gente está lá, como uma pessoa que faz parte da equipe, que estava vendo o CMEI como um todo."* (Água Marinha)

Ametista complementa com um desabafo:

Roda de conversa: *"É um desafio de todas nós quando entramos, você chega no espaço e você é olhada como uma fiscal. [...] Então, eu, que sou diretor, coloco a presença da AP como alguém que vem aqui, manda colocar tudo no lugar e não coloca aquilo que é preciso como hábito, como prática. Ela sempre vai ser a pessoa que vem e todo mundo corre, faz as coisas e ergue o que tem que erguer, baixa o que tem que abaixar."* (Ametista)

Os apontamentos das APs reforçam que o trabalho das formadoras precisa deixar de ser limitado à mera transmissão de conhecimento ou fiscalização, assumindo em seu lugar uma posição de constante diálogo e reflexão. A ação deve tornar-se capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos que favoreçam a análise das experiências docentes, promovendo diálogos teóricos fundamentados em autores que investigam os temas emergentes nos contextos

formativos.

A maneira como a questão da professora iniciante sobre a função foi respondida evidencia também uma falta de clareza em relação ao trabalho desempenhado pelas APs. Na tentativa de oferecer esclarecimentos, acaba-se expondo uma lacuna significativa entre o que as APs compreendem como suas atribuições e o que, de fato, realizam na prática. Esse desencontro revela uma distância entre o trabalho formativo e a realidade cotidiana das escolas que acompanham.

Essa desconexão se torna ainda mais evidente quando se observam as ações práticas realizadas pelas APs durante suas visitas às escolas. Muitas vezes, essas ações acabam sendo percebidas como um exercício de controle ou fiscalização, o que pode dificultar o estabelecimento de relações de confiança e diálogo com as equipes escolares. Em vez de atuarem como parceiras no processo formativo, algumas práticas acabam reforçando uma hierarquização que desvaloriza o protagonismo docente e limita as possibilidades de construção coletiva.

Essa situação também aponta para a necessidade de um alinhamento mais claro e consistente entre a formação das assessoras, suas práticas em campo e as expectativas das escolas. A falta de clareza sobre a função pode ser reflexo de uma formação insuficiente ou desarticulada, que não considera a complexidade do trabalho formativo e os desafios específicos enfrentados no assessoramento pedagógico.

Conforme Campos (2017), as pesquisas indicam que é essencial que o formador de professores se disponha a realizar uma jornada voltada para si mesmo, enfrentando os "fantasmas" e as sombras pedagógicas que residem nos recônditos de sua prática, e outra direcionada ao encontro com o outro. Essa dinâmica envolve conectar-se profundamente com o contexto, reconhecendo e dialogando com o desejo do outro de aprender, o que potencializa a construção de processos formativos verdadeiramente significativos e transformadores.

Pesquisas realizadas por Furlanetto (2008) indicam que coordenar processos de formação que transcendem as dimensões técnicas e envolvem um retorno reflexivo ao próprio "eu" é um desafio complexo para os formadores. Essa tarefa exige não apenas competência técnica, mas também a capacidade de situar-se em seu próprio processo de desenvolvimento, assim como no dos professores com quem atua. Isso demanda a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos adultos, reconhecendo suas especificidades e singularidades. Isso se revelou nos diálogos com as APs, conforme segue abaixo.

Roda de conversa: *“A gente mede de orientar, fazendo a formação, depende dela*

(CP), depois depende dos professores. E eu, em sala de aula, depende de mim, então é muito mais fácil eu conseguir mudar uma sala do que tentar mudar uma rede.”
(Água Marinha)

Roda de conversa: *"A abertura para transformação é tudo. Dentro desse grupo de coordenadores também tem essa parcela que: 'Ah, mais uma vez sobre isto', 'não, é sobre isso de novo!'. Então isso, essa abertura para mudança e para transformação, eu diria assim, precisava de ter essa visão de que é o processo, é contínuo. A gente não vai parar e a gente fez a formação, que o ano que vem tem de novo, porque a gente está no outro ano, nós estamos recebendo outras crianças e o mundo tá girando, e as pessoas estão nascendo, vivendo, crescendo, se reproduzindo. Esse ciclo é contínuo! Você coloca isso às vezes tanto para o professor como para o coordenador, de que quanto mais a gente fizer, mais a gente vai aprofundar. Então, antes de tudo, sabe esse cavar o buraco das experiências, da inteligência, do saber mais, das práticas que precisam ser melhoradas, a gente também precisa desconstruir essa ideia de que ah, eu já tive essa formação, nossa, eu já sei, não preciso saber mais.”*
(Ametista)

Nas falas das Aps, é realçada a importância de desconstruir a ideia de que a formação continuada tem um ponto final, ou que um único ciclo formativo é suficiente. Quanto à fala das docentes, que afirmam que “todo ano se fala a mesma coisa”, carrega um significado de protesto e resistência, frente à forma que os processos de formação continuada são conduzidos. Apontando para um descontentamento com uma dinâmica formativa verticalizada, sem diálogo ou escuta ativa sobre o contexto. Ao traduzir essa fala, é possível compreender a denúncia de uma desconexão entre a formação e as demandas concretas do trabalho docente.

Nós corroboramos com Freire (1996), quando afirma que,

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se funda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dele “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade” (Freire, 1996, p.39).

Freire (1996) oferece uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática no contexto educacional, enfatizando que a transformação das práticas pedagógicas exige uma análise crítica e contínua. Para Freire, a prática atual ou passada deve ser analisada criticamente, pois é a partir dessa reflexão que se pode avançar nas ações futuras. Esse processo não é estático, mas dinâmico e progressivo, constituindo-se em um ciclo de aprendizado constante.

Corroborando com o autor, compreendemos que a teoria, embora necessária para fundamentar a reflexão crítica, não pode permanecer distante do contexto. Ela precisa estar intrinsecamente conectada à prática, de forma que as reflexões ganhem relevância para que desse modo ocorra uma compreensão rica e contextualizada da realidade educacional. Assim, quanto mais a teoria se aproxima da prática, maior é sua capacidade de gerar conscientização,

análise crítica e promover mudanças significativas, conduzindo os sujeitos envolvidos a uma rigorosidade intelectual e prática que transcende visões simplistas ou imediatistas.

Essa perspectiva tem implicações diretas para a formação docente e o trabalho pedagógico. Ao refletir criticamente sobre sua prática, o educador não apenas amplia sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas também desenvolve um compromisso ético com a transformação da realidade educacional. É por meio dessa dialética entre prática e teoria que se constrói uma educação verdadeiramente emancipatória, capaz de enfrentar os desafios do presente e contribuir para um futuro mais justo e reflexivo.

Gaio (2022, p. 66) afirma que,

Pensar a formação dos professores pela racionalidade crítica ainda é um desafio, colocar o professor como sujeito do processo, considerar suas expectativas, suas dificuldades e permitir que ele mesmo faça um levantamento dos problemas, podendo refletir e relacionar a teoria com a prática. Geralmente, o modelo presente é a transmissão da teoria ao professor, o qual precisa adquirir esse conhecimento e transportar para sua prática.

Nesse sentido, Ametista reconhece as limitações de conhecimento das próprias APs e a importância da troca, oriunda das relações possíveis no campo educacional. Ao admitir as limitações de conhecimento, cria-se uma postura de abertura e reconhecimento de que o saber é sempre inacabado e construído coletivamente.

Roda de conversa: *"Em muitas situações também não vamos saber o que fazer. Mas juntas, o que é que a gente pode? Por onde podemos começar? Pegar a raiz desse problema, dessa dificuldade que você tem e juntas a gente construir, se a gente tentar assim, mês que vem, eu estou de volta para ver se deu certo!"*

Não! Não deu, vamos por outro caminho.

E isso vai exigir primeiramente dessa proximidade, dessa liberdade da equipe toda, não só a gestora, todos precisam nos dar. É isso, o que eu preciso fazer para melhorar? É um peso bem grande, porque acaba que a unidade, ela deposita em você. A gente sabe da nossa real função, de assessoria, mas às vezes cai na nossa mão aquele 'preciso que você resolva para mim'!" (Ametista)

O reconhecimento, por parte das assessoras, de que elas não sabem tudo é um ponto importante que demonstra uma percepção de suas limitações. No entanto, chama a atenção o fato de que elas não enfatizam a necessidade de autoformação como parte fundamental do aprimoramento de suas práticas. Essa ausência de destaque para a autoformação levanta questionamentos sobre o entendimento que elas têm a respeito de seu próprio trabalho formativo e sobre os saberes que necessitam desenvolver para contribuir de maneira significativa com as realidades das unidades escolares que acompanham.

A ausência de ênfase na autoformação nos faz questionar se pode indicar uma dependência excessiva de formações externas e estruturadas, o que reforça uma lógica passiva

em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. A autoformação, que envolve pesquisa autônoma, troca de experiências, leitura crítica e reflexão sobre a prática, é uma ferramenta poderosa para ampliar a capacidade de análise, intervenção e inovação das APs.

Nesse sentido, é necessário que a formação continuada das APs inclua a promoção de uma cultura de autoformação, incentivando-as a identificar e suprir lacunas de maneira a contribuir com o contexto das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, o compartilhamento de experiências na formação continuada ressalta a natureza colaborativa e intersubjetiva do trabalho no campo educacional. O aprendizado, nesse sentido, não ocorre de forma isolada, mas no diálogo entre os sujeitos que compartilham saberes, desafios e práticas. Essas interações permitem não apenas a circulação de conhecimentos técnicos, mas também a construção de relações de confiança, o desenvolvimento de práticas reflexivas e a criação de estratégias mais alinhadas às necessidades reais do contexto (Martins, 2006).

Uma importante lacuna desvelada nesta pesquisa refere-se à formação continuada, que, ao ser realizada com as diretoras e coordenadoras, pode gerar impasses quando multiplicada aos professores. Considerando que essas formações frequentemente não alcançam a realidade dos espaços da infância, surge o questionamento sobre sua efetividade, mesmo em relação às demandas burocráticas das instituições, frequentemente delegadas à direção e à coordenação. Assim,

Não raro, o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. (Gatti; Barreto, 2009, p. 201).

Ademais, nas discussões que geraram dados para esta pesquisa, emergiram tensões e desafios entre o papel esperado desses gestores e suas competências efetivas para liderar os processos formativos e pedagógicos de maneira significativa. Percebemos essas inquietudes na fala de Cítrino.

Roda de conversa: *"O coordenador que está lá é uma pessoa escolhida pelo seu trabalho, se destacou, mas hoje, nessa profissão que a gente está exercendo, o que eu percebo é que muitos pedagogos que estão lá não têm um entendimento do trabalho, não conseguem entender."*

*"Sabe, então daí eu começo a me questionar, mas espera aí, se ele está ali, ele está ali para ensinar e **transmitir o conhecimento**, ele não está conseguindo repassar isso para o professor, então, aí está uma falha bem grande, então por isso que a gente não consegue ter êxito, ainda mais no trabalho da Educação Infantil, porque a gente vê*

que muitos coordenadores estão ali na função, não querem largar, mas também têm dificuldade nessa questão do entendimento da proposta e de como orientar e conduzir o trabalho dos professores." (Citrino)

Na primeira fala, Citrino destaca que muitos coordenadores são escolhidos com base em um histórico de bom desempenho, mas nem sempre possuem um entendimento profundo sobre o trabalho pedagógico necessário para a função. Essa falta de compreensão pode comprometer a capacidade de orientar os professores de maneira significativa, impactando negativamente o trabalho coletivo e a implementação de propostas pedagógicas.

A segunda fala aprofunda a questão ao criticar a dificuldade de alguns coordenadores em transmitir conhecimento e orientar práticas pedagógicas de forma eficaz, tendo como base o que as APs solicitam que seja repassado para os professores nos contextos em que estão inseridos. Citrino aponta que essa falha impede o sucesso do trabalho pedagógico, especialmente no âmbito da Educação Infantil, que requer uma abordagem especializada e cuidadosa. Além disso, a observação de que alguns profissionais assumem a posição de coordenação sem o devido preparo ou abertura para o aprendizado contínuo reforça a necessidade de uma formação mais contextualizada e direcionada para quem ocupa essas funções de gestores.

Essas falas refletem uma problemática estrutural. Para superar essas dificuldades, é essencial que haja uma formação continuada de qualidade para os coordenadores pedagógicos, que contemple tanto os aspectos técnicos quanto os específicos da prática educacional. Além disso, é necessário fomentar uma cultura de aprendizagem contínua e colaborativa, em que os coordenadores possam não apenas se desenvolver, mas também construir um trabalho conjunto com professores e assessores pedagógicos, fortalecendo as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Sobre a complexidade deste modelo de formação continuada, Gatti e Barreto (2009) reafirmam que,

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

Gatti e Barreto (2009) destacam a complexidade envolvida no processo de "ensinar a ensinar", que exige estratégias mais elaboradas e tempo significativo de investimento em formação do que os programas tradicionais de capacitação geralmente oferecem. Essa observação sublinha uma limitação nos modelos formativos que priorizam a rapidez e a padronização, mas falham em atender às demandas mais profundas e específicas do contexto.

O argumento enfatiza que tanto os formadores, responsáveis por replicar os programas, quanto os professores que atuam na base do sistema educacional, precisam de uma formação que vá além do básico. Essa formação deve ser contínua, crítica e voltada ao desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem lidar com os desafios do ensino de forma contextualizada.

Além disso, as autoras apontam para um aspecto essencial: o próprio corpo de formadores, principal responsável pelos programas de formação, também precisa estar envolvido em um processo contínuo de aprendizado. Essa ideia reforça a visão de que a formação não é um processo hierárquico ou unilateral, mas uma construção coletiva e dinâmica, na qual todos os envolvidos – formadores, gestores e professores – devem participar ativamente, aprendendo com o desenvolvimento dos próprios programas.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de repensar as políticas de formação continuada, ampliando os recursos, o tempo e o suporte oferecido aos profissionais da educação. Somente assim será possível criar processos formativos mais consistentes e significativos, capazes de promover mudanças tanto nas práticas pedagógicas quanto nos resultados educacionais.

As contradições encontradas em nossa pesquisa são resultados de uma desconexão entre a realidade docente e o entendimento das formadoras como responsáveis em proporcionar instrumentos de apoio e reflexão. Essa incongruência é fruto de políticas públicas inadequadas, desigualdades estruturais, de uma visão frequentemente utilitarista da formação continuada e das condições de trabalho enfrentadas pelas docentes. A falta de investimentos consistentes na formação inicial e continuada dos professores é uma contradição evidente e os programas de formação continuada, muitas vezes esporádicos e desconectados da realidade prática, ampliam essa realidade.

As condições de trabalho das docentes da Educação Infantil são um reflexo direto das contradições nos processos formativos, tendo implicações na prática pedagógica. A formação inadequada e as condições de trabalho precárias limitam as docentes. Para Gatti e Barreto (2009),

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições, é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo, que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico (Gatti; Barreto, 2009, p. 232).

Essa reflexão destaca uma das principais tensões enfrentadas no trabalho docente, a

necessidade de equilibrar duas demandas aparentemente conflitantes. Por um lado, espera-se que os professores exerçam uma prática pedagógica contextualizada e autônoma, que dialogue com as realidades sociais e culturais e permita a construção de conhecimentos significativos. Por outro lado, são pressionados a alcançar eficiência e eficácia no cumprimento de metas e objetivos educacionais determinados pelo poder público e legitimados pela sociedade.

A análise dos dados nos aponta que é preciso ressignificar a formação continuada, no sentido de construir um novo projeto de formação. O que exige que as professoras desenvolvam práticas que incorporem elementos de ambas as abordagens, criando compromissos que respeitem as especificidades contextuais enquanto atendem às demandas institucionais. Essa tensão não é apenas um problema individual do docente, mas uma questão estrutural que envolve as políticas públicas, os sistemas educacionais e as condições de trabalho. Sem o devido suporte, como formação continuada significativa, autonomia pedagógica real e recursos adequados, é difícil para os professores navegarem por essas exigências conflitantes.

Portanto, assumir compromissos entre essas racionalidades não é apenas uma questão técnica, mas política e ética. Envolve repensar as políticas educacionais, garantir espaços de diálogo e decisão para os professores, e criar ambientes de formação que valorizem tanto a criatividade e a autonomia quanto a busca por resultados que reflitam a equidade e a qualidade na educação.

3.5 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO FORMATIVO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas” (Tedesco; Fanfani, 2004, p. 68).

Atualmente, o trabalho docente tem sido entendido dentro de uma categoria profissional. Em contrapartida, há uma percepção social de que a docência é um dom, uma missão, de modo especial quando vinculada à etapa da Educação Infantil. Assim, considerando que o setor educacional é um dos maiores empregadores nacionais, com uma alta proporção de

profissionais sob a responsabilidade das administrações públicas, os custos associados são significativos (Gatti; Barreto, 2009). Quando falamos especificamente da docência na Educação Infantil, Kramer (2006, p. 804) aponta que,

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de Educação Infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante formação e reflexão sobre a sua prática (Kramer, 2008, p. 215). Essa autora destaca, com veemência, a exigência de profissionais que busquem a qualificação permanente, pois suas funções são complexas e requerem muitos conhecimentos, saberes, vivências e sensibilidade.

Ao perceber os desafios da prática e buscar um suporte teórico consistente que possibilite a práxis, o professor abre caminho para a construção de novas teorias pedagógicas, mais significativas e articuladas às demandas da realidade educacional e capazes de promover uma aprendizagem transformadora. Assim, percebe-se que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, começando na formação inicial e estendendo-se ao longo da vida profissional.

Gatti e Barreto (2009) destacam que,

Entre as lições mais relevantes dos estudos sobre formação docente, tanto inicial como continuada, a necessidade de um sistema orgânico que supere o caráter pontual, assistemático e fragmentado dos eventos de curta duração e que estabeleça uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar (Gatti; Barreto, 2009, p. 226-227).

Conforme as autoras, há uma expectativa de que novos modelos de formação continuada sejam criados, os quais orientem e possibilitem uma postura crítico-reflexiva que permita a construção de conhecimentos e que contribua para o enfrentamento dos desafios do contexto (Gatti; Barreto, 2009). Apesar de a oferta de formação continuada ser um direito assegurado pela legislação aos profissionais da educação básica e estar prevista em documentos nacionais, o acesso e as condições em que é disponibilizada aos profissionais ainda representam desafios a serem superados.

Candau (2007, p. 140) provoca a discussão acerca da formação continuada, que “tem

estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos”. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos para consolidar essa prática, o que se tem observado na maioria dos projetos realizados nos diferentes sistemas de ensino e centros de formação de professores é a formação continuada praticada sob a perspectiva clássica (Candau, 2007). Quando praticada nessa perspectiva, a formação continuada é caracterizada pela realização de atividades que enfatizam a reciclagem profissional, que consiste no ato de “refazer o ciclo, atualizar a formação recebida” (Candau, 2007, p. 141).

Em nossa pesquisa, acompanhamos o trabalho das Assessoras Pedagógicas no desenvolvimento de processos formativos voltados para a Educação Infantil. Observamos que, embora haja compromisso e ações significativas na implementação de estratégias de formação continuada, ainda existe um longo caminho a ser percorrido até que essas ações promovam, de fato, a autonomia docente e estejam plenamente articuladas ao contexto escolar.

Durante este estudo, identificamos que muitos programas de formação ainda seguem um modelo prescritivo, focado em transmitir conteúdos de forma padronizada, sem considerar as especificidades e as demandas reais das escolas e dos professores. Essa abordagem limita o protagonismo docente, dificultando que os professores se reconheçam como agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto observado é a desconexão entre as propostas de formação e a prática pedagógica cotidiana. Embora sejam apresentados conteúdos relevantes, a ausência de estratégias que integrem teoria e prática reduz a efetividade das formações.

Além disso, notamos que as assessorias pedagógicas enfrentam desafios estruturais, como a falta de recursos, tempo limitado para acompanhamento contínuo e dificuldades na articulação com as demandas das escolas. Esses fatores evidenciam a necessidade de fortalecer as políticas públicas e os programas de formação, a partir de propostas que priorizem a contextualização e a construção colaborativa do conhecimento. Para que a formação continuada realmente contribua para a autonomia docente, é essencial repensar suas bases. É preciso garantir que os processos formativos considerem as necessidades locais, incentivem a reflexão crítica e promovam práticas colaborativas e, sobretudo, que os educadores se sintam valorizados como protagonistas de sua prática educativa.

Imbernón (2011), ao discutir a formação continuada, enfatiza o papel dos formadores de professores, referindo-se a esses sujeitos como “assessores de formação”. O trabalho desses assessores é realizar intervenções alinhadas às necessidades identificadas pelos docentes nos

contextos em que atuam, envolvendo-os em um processo de reflexão sobre a prática. Sob essa perspectiva, é responsabilidade dos formadores,

[...] o papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor obstáculos pessoais e institucionais, e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (Imbernón, 2011, p. 94).

A citação de Imbernón (2011) destaca aspectos importantes que podem ser articulados à formação continuada de professores da Educação Infantil. O autor enfatiza o papel do formador como guia e mediador, assumindo uma postura que privilegia o diálogo e a colaboração entre os pares sem, contudo, ser prescritivo. Essa abordagem é especialmente relevante na Educação Infantil, na qual o desenvolvimento profissional ocorre em um contexto marcado por desafios práticos e institucionais que demandam soluções adequadas e contextualizadas. Esse enfoque ressalta a importância de uma formação continuada que não apenas instrumentalize os professores, mas que também os capacite a se tornarem protagonistas em seus contextos educacionais, valorizando suas vivências e contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora.

A multiplicidade das situações educativas que surgem no âmbito da Educação Infantil destaca a complexidade de fatores, conhecimentos e experiências específicos que sublinham a importância de definir quais áreas devem ser abordadas na formação dos profissionais. É preciso desconstruir a forma habitual de pensar a Educação Infantil para, a partir disto, pensar e fazer a formação em contexto e buscar a conscientização sobre sua especificidade (Oliveira-Formosinho, 2016). Neste sentido, Cesário e Anunciato (2024, p. 6) afirmam que “não é fácil identificar novas necessidades formativas em grande parte, pois, muitas vezes, os próprios professores desconhecem a natureza das novas exigências do trabalho profissional”. Embora seja um desafio, compreender as necessidades dos professores é um diagnóstico fundamental para implementar processos formativos que permitam que eles se tornem participantes ativos de sua formação, passando de simples receptores de conhecimento para protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional.

Kramer (2007) destaca valores e objetivos que, apesar de serem desafiadores de implementar na prática, trazem oportunidades valiosas para a melhoria do ambiente escolar.

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer [...]. Refletindo sobre essas questões, assumimos uma posição e dizemos sim a

objetivos, valores e à clara responsabilidade social. É nosso entendimento que o principal papel que desempenhamos como professores, professoras e como gestores de políticas e ações públicas – não só na educação infantil, mas em todos os setores – é um papel de humanização comprometido com a ética e com valores humanos que contribuem para a educação de crianças, jovens e adultos [...]. Esses temas são mais fáceis de estudar e discutir do que de praticar. Mas trazem possibilidades muito interessantes para o trabalho nas creches, pré-escolas e escolas. Enfrentá-los pode contribuir para uma gestão, de fato pública, com as crianças, os jovens, as famílias e com os adultos, professores e demais profissionais, homens e mulheres que merecem também um tempo e um espaço para pensar na sua própria história e em modos de alterá-la (Kramer, 2007, p. 452-453).

A gestão da formação continuada pode ser assumida mediante uma perspectiva compartilhada, articulando políticas, interesses, vozes e necessidades manifestadas por todos os seus agentes, em prol da promoção de uma Educação Infantil pública de qualidade para as crianças e do desenvolvimento contínuo de seus profissionais. Deste modo, a formação em contexto é uma abordagem que coloca os professores no centro do processo formativo, conectando diretamente a prática pedagógica cotidiana com estratégias de desenvolvimento profissional. Ao considerar o ambiente escolar e as realidades específicas da comunidade educativa.

Diferentemente de formações generalistas, a formação em contexto ocorre diretamente no ambiente de trabalho dos docentes, como a escola ou a sala de aula. Essa perspectiva considera os desafios e as oportunidades reais enfrentados pelos professores, proporcionando momentos de reflexão e aprendizado voltados para soluções práticas e adaptadas às necessidades locais. Por meio dessa abordagem, os educadores deixam de ser simples receptores de conteúdos e passam a ser protagonistas, trabalhando de forma colaborativa e integrada em processos formativos que respeitam suas experiências e saberes (Oliveira-Formosinho, 2002; 2016).

Apesar de seus benefícios, a formação em contexto enfrenta desafios, como a necessidade de tempo para a realização das atividades e o comprometimento de todos os envolvidos. Além disso, é importante que as formações sejam planejadas e conduzidas por profissionais qualificados, capazes de mediar os processos formativos com sensibilidade e rigor. Não obstante, conforme elucida Kramer (2002, p.130), é preciso “que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos [...]”. Essas preposições nos levam a refletir e entender que a formação não significa o aligeiramento ou ter prazo para terminar, pois, como bem colocou Freire (1996, p. 55), “ensinar exige consciência do inacabamento”. Nóvoa (1991) afirma que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e, a partir do seu trabalho,

o professor está se formando continuamente. O referido autor nos adverte que a formação continuada precisa estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.

Concluimos que a formação em contexto, aliada a estratégias que promovam a autonomia docente, não é apenas uma meta desejável, mas uma necessidade urgente. Para isso, é fundamental um esforço coletivo, que envolva políticas públicas, formadores, gestores e os próprios professores, na construção de uma educação mais significativa, que tenha como base as realidades e potencialidades de cada instituição da infância.

Com isso, torna-se importante reconhecer que a formação em contexto favorece a articulação entre teoria e prática, oportunizando aprendizagens mais relevantes e coerentes com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Quando os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, com base em situações reais vivenciadas em suas instituições, ampliam sua capacidade de análise crítica e desenvolvem soluções pedagógicas mais eficazes. Essa abordagem valoriza o saber docente, fortalece o protagonismo dos profissionais da educação e contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, é necessário superar modelos tradicionais de formação continuada, frequentemente centrados em abordagens prescritivas e descoladas da realidade escolar. A promoção de espaços colaborativos, como grupos de estudo, projetos interdisciplinares e práticas de pesquisa-ação, revela-se essencial para a consolidação de processos formativos mais dialógicos e emancipatórios. Tais estratégias potencializam a escuta, o compartilhamento de experiências e a coautoria na produção de saberes, fortalecendo vínculos entre os sujeitos e ressignificando o trabalho pedagógico.

Por fim, garantir a formação em contexto como política pública estruturante exige o compromisso com a valorização docente em todas as suas dimensões, seja, salarial, formativa, social e institucional. É necessário que as redes de ensino consigam promover ambientes formativos contínuos e coerentes com as demandas locais, reconhecendo os professores não apenas como executores de diretrizes, mas como sujeitos intelectuais e políticos da prática educativa. Assim, será possível avançar na construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com a transformação social desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos comprometemos a analisar o trabalho formativo desenvolvido pelas Assessoras Pedagógicas (APs) nos processos de formação continuada de professores da Educação Infantil. Nela, destacamos a necessidade de compreender a Educação Infantil como parte de um contexto histórico, reconhecer as relações de poder e as estruturas sociais que influenciam o cotidiano dessas instituições. Nesse sentido, o Assessoramento Pedagógico revela-se como possibilidade para a reflexão sobre as condições de trabalho dos professores e a transformação das práticas, colocando a formação continuada além da simples atualização de conhecimentos, buscando desenvolver uma consciência crítica sobre as condições materiais e sociais que perpassam a Educação Infantil, o que fomenta uma compreensão crítica das realidades educacionais.

A formação continuada mediada pelas APs tem o potencial de estimular processos formativos contextualizados, valorizando o saber docente e favorecendo a autonomia profissional. Por meio do diálogo e da construção coletiva, essas formações podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo dos professores, incentivando-os a serem agentes de transformação nas suas comunidades escolares. Compreendemos, portanto, que o Assessoramento Pedagógico é também um espaço de tensionamento e construção de alternativas para superar desafios históricos e estruturais presentes na Educação Infantil.

A reflexão crítica sobre as políticas públicas, a distribuição de recursos, a organização do trabalho docente e as condições de ensino torna-se central para a efetivação de mudanças que transcendam o âmbito individual e impactem as instituições de maneira significativa. Destacamos também a importância de que o assessoramento e a formação continuada estejam alinhados a um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação de qualidade desde a primeira infância. Esse compromisso deve fomentar práticas pedagógicas transformadoras, que reconheçam e respeitem as singularidades das crianças.

À luz da teoria como expressão da prática (Martins, 2006; 2009; Santos, 1992), compreendemos que o conhecimento não é abstrato e universal, mas sim algo que emerge da ação concreta dos indivíduos em seu contexto histórico específico. A teoria não deve ser vista como o ponto de partida ou guia da ação, mas como um instrumento para compreender e transformar a realidade. A teoria nasce da sistematização das experiências e reflexões sobre a prática, servindo como uma contribuição para ações futuras.

A teoria, como um instrumento dinâmico e flexível para interpretar, questionar e transformar a realidade, é construída a partir da sistematização das experiências vividas e das

reflexões críticas que essas práticas suscitam. Longe de ser um fim em si mesma, a teoria ganha relevância à medida que oferece subsídios para compreender os desafios concretos e apontar caminhos possíveis para a ação. Ao sistematizar as experiências, a teoria contribui não apenas para ações futuras, mas também para fortalecer a autonomia dos sujeitos, ao oferecer-lhes ferramentas críticas para analisar as estruturas de poder e as condições históricas que moldam suas práticas. Esse movimento de reflexão e transformação reforça a ideia de que o conhecimento é, ao mesmo tempo, um produto e um motor das mudanças sociais.

O trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas, quando compreendido em sua dimensão ampliada, revela-se como uma prática que não apenas orienta o fazer pedagógico, mas também se configura como um instrumento de contribuição para a sociedade. Esse trabalho transcende a análise individual das práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão coletiva que questiona as estruturas de poder e as relações sociais presentes na educação.

Nessa perspectiva, o trabalho formativo das APs vai além da análise individual das práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão coletiva que questione as estruturas de poder e as relações sociais na educação. Traz em si a perspectiva de formadoras que se reconhecem nesse trabalho, incentivando práticas como parte de um movimento maior de transformação social. Deste modo, promovem a reflexão da análise crítica das condições sociais que as influenciam, incentivando a ação coletiva para a transformação.

A análise dos dados nos permitiu caracterizar o trabalho formativo desenvolvido pelas Assessoras Pedagógicas (APs), revelando as diferentes frentes de atuação, os atravessamentos que estabelecem uma rotina truncada, seja em número de escolas e CMEIs atendidos, o que demanda tempo para os deslocamentos, seja pela demanda da própria secretaria, sobressaindo-se as ouvidorias. Assim, ao caracterizar este trabalho, entendemos que vai além do acompanhamento pedagógico e formativo, mas ainda assim é caracterizado pela distância das demandas reais das instituições de ensino.

Isso nos demonstrou que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas profissionais conquistem plena autonomia na elaboração e implementação da formação continuada. Observamos que os atravessamentos presentes no cotidiano, como a sobrecarga de demandas administrativas, a fragmentação das políticas educacionais e a falta de recursos, frequentemente dificultam uma aproximação efetiva com as instituições de ensino e limitam o potencial transformador de sua atuação.

Ademais, identificamos que o trabalho formativo das APs ainda carece de uma definição consolidada sobre a própria função e atribuições, o que acentua os desafios

enfrentados por essas formadoras. A ausência de clareza em relação à função e às atribuições dessas profissionais tem gerado desafios significativos no desempenho de suas atividades. Essa falta de definição impacta diretamente a dinâmica do trabalho formativo e interfere na construção de relações de confiança e parceria com as equipes escolares. Um dos principais desafios enfrentados pelas APs, identificados na pesquisa, está relacionado às resistências que surgem no campo de atuação. Muitas vezes, professores e gestores interpretam a presença da assessora como um mecanismo de controle ou fiscalização de suas práticas. Essa percepção, ainda que equivocada, é afirmada nas ações de assessoramento, muitas vezes alimentada por uma comunicação insuficiente, o que pode gerar distanciamento e dificultar o estabelecimento de vínculos colaborativos.

Outro obstáculo reside no acúmulo de demandas que, embora sejam próprias das escolas, acabam sendo atribuídas às APs. Essa sobrecarga reflete a imprecisão sobre os limites de sua atuação, desviando seu foco do assessoramento pedagógico para questões operacionais ou administrativas. Isso não apenas fragiliza o trabalho formativo, mas também compromete a efetividade de suas ações ao diluir os objetivos centrais da função.

Compreender como as Assessoras Pedagógicas (APs) percebem o trabalho formativo que desenvolvem na formação continuada de professores da Educação Infantil foi importante para avaliar a efetividade e os impactos de suas ações. Ao desvelarmos a compreensão que possuem a respeito do trabalho formativo que desenvolvem, percebemos uma articulação a partir de uma combinação entre experiências práticas e as demandas das políticas públicas municipais. Contudo, ao explorar a visão que elas têm sobre sua função, é possível perceber que muitas vezes essa compreensão é construída de forma intuitiva e enraizada em suas vivências como professoras. Essa percepção, embora valiosa, pode limitar a abordagem reflexiva e crítica do assessoramento, especialmente quando não há uma base sólida de articulação entre teoria e prática.

Em suas falas, as APs geralmente associam o trabalho formativo à promoção de uma educação de qualidade para as crianças. No entanto, nem sempre emerge uma visão que conecte essas ações ao desenvolvimento crítico dos docentes, à construção de práticas contextualizadas ou à valorização da autonomia profissional das professoras da Educação Infantil. Assim, passam a reconhecer os desafios em suas práticas, como resistências por parte das equipes escolares. O que evidencia que sua própria compreensão sobre o assessoramento é frequentemente atravessada por tensões estruturais, que impactam diretamente sua atuação e limitam o potencial transformador de suas ações.

Desvelar a forma como as APs compreendem o trabalho formativo também implica questionar até que ponto elas se percebem como mediadoras e co-construtoras do processo de formação continuada. Essa reflexão pode proporcionar um reposicionamento de sua atuação, fortalecendo sua identidade profissional e promovendo práticas formativas que dialoguem com as necessidades reais dos docentes. Ao aprofundar a compreensão das APs sobre o próprio trabalho, percebemos um ambiente complexo e multifacetado, que inclui desde o desenvolvimento de uma consciência crítica nas equipes escolares até o suporte prático nas questões pedagógicas cotidianas.

A análise do trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas na formação continuada de professores da Educação Infantil, nos permite concluir que elas desempenham um papel importante no fortalecimento das ações docentes. Contudo, esse trabalho é atravessado por desafios estruturais, simbólicos e metodológicos que precisam ser ressignificados. É evidenciado que este trabalho formativo possui um impacto significativo quando compreendido como um processo coletivo e reflexivo, em que articula teoria e prática. Não apenas orientando docentes em relação às diretrizes pedagógicas, mas fomentando a autonomia, valorização e protagonismo de professores.

Entretanto, para que isso ocorra, há necessidade de clareza sobre suas funções e atribuições, combinada com o entendimento de que é preciso repensar as lacunas da formação específica para formadora, integrando tanto aspectos teóricos quanto práticos, fortalecendo a identidade destas profissionais. Outro ponto importante é o potencial transformador do trabalho formativo das APs quando ele transcende a dimensão técnica e se conecta a um movimento maior de transformação social. Ao promover uma análise crítica das condições sociais e educacionais que influenciam as práticas escolares, o trabalho formativo pode contribuir para questionar estruturas de poder, provocando rupturas que levam à transformação.

Por fim, esta análise nos faz compreender que o trabalho formativo das APs precisa ser visto como uma prática em constante construção. Quando fundamentado em princípios colaborativos e emancipadores, esse trabalho tem o potencial de transformar não apenas o fazer pedagógico, mas também a própria visão da educação. Para isso, é imprescindível que haja um esforço conjunto para superar os entraves estruturais e culturais que limitam sua autonomia. Investimentos em formação específica para essas profissionais, o fortalecimento das políticas públicas voltadas para o assessoramento pedagógico e a construção de uma cultura de parceria nas instituições de ensino que visem uma educação emancipatória.

Esta pesquisa evidencia que o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas, à luz

da compreensão da teoria como expressão da prática, se torna um alicerce na construção de uma formação continuada que seja efetivamente transformadora. A importância dessa perspectiva teórica torna-se clara ao observar os desafios enfrentados pelas APs, e que é a partir da reflexão crítica sobre essas vivências que se pode construir uma teoria situada, capaz de iluminar caminhos para superar os obstáculos identificados.

O vínculo entre teoria e prática fortalece o desenvolvimento de uma consciência crítica, tanto nas formadoras quanto nos professores que elas formam. Essa consciência não se limita a interpretar a realidade, mas busca encontrar meios para estabelecer rupturas num sistema falho, ao trazer para o centro do debate questões estruturais, como as condições materiais das escolas, a valorização profissional e a qualidade da formação continuada. Dessa forma, a atuação das formadoras, quando fundamentada na teoria como expressão da prática, não apenas contribui para o suporte técnico e prático dos professores, mas também para a construção de um campo formativo que valoriza a autonomia docente, a identidade profissional e a transformação social por meio da educação.

Portanto, reafirma-se que a teoria, ao emergir da prática reflexiva, oferece às formadoras uma ferramenta poderosa para transformar os desafios cotidianos em oportunidades de construção de saberes significativos, que podem orientar ações futuras e fortalecer o papel da formação continuada como um processo emancipador e contextualizado.

As discussões apresentadas nesta pesquisa representam apenas um ponto de partida, um olhar inicial sobre um tema que se revela vasto e complexo. A partir das reflexões aqui desenvolvidas, emergem inúmeras outras questões que demandam estudos futuros e que ampliam as possibilidades de investigação e aprofundamento. Como fortalecer a identidade profissional das Assessoras Pedagógicas e consolidar seu trabalho no processo formativo? Como a formação continuada oferecida às Assessoras Pedagógicas pode ser desenvolvida para não somente atender, mas questionar as demandas práticas e teóricas de seu trabalho? Como ressignificar as tensões e resistências para construir uma relação de parceria entre as Assessoras Pedagógicas e as equipes escolares?

Reconhecemos que este é apenas o início de um percurso que nos comprometemos a continuar, com o objetivo de trazer novas contribuições e lançar luz sobre aspectos ainda pouco explorados. Gostaríamos de expressar nossa gratidão ao leitor que nos acompanhou até aqui, participando, de certa forma, dessa jornada reflexiva. Esperamos que este trabalho tenha contribuído para suscitar novas reflexões e, quem sabe, até mesmo desafiar alguns pressupostos relacionados ao tema em questão. Que as ideias aqui discutidas possam inspirar novos diálogos,

investigações e práticas, ampliando a compreensão e a ação nos contextos educacionais.

Compreendemos assim, que a teoria, com sua beleza conceitual e potência explicativa, é importante na formação docente e na construção de sentidos para a prática educativa. E que na vivência cotidiana da escola, nos encontros, nos desafios e nas contradições que a teoria se concretiza, ressignifica e, por vezes, entra em tensão. A prática, longe de ser mero reflexo da teoria, pode assumir um caráter transformador, especialmente quando nos leva a rupturas com lógicas cristalizadas de um sistema educacional historicamente excludente e desigual. Para que essa transformação ocorra de forma consciente e efetiva, é imprescindível a construção coletiva de uma educação significativa, ancorada no diálogo, na escuta e no compromisso ético com a emancipação de sujeitos. Somente por meio da união entre educadores comprometidos com a mudança é que poderemos, de fato, reconfigurar práticas e sentidos na formação e atuação docente.

Nesse contexto, a prática docente não pode ser compreendida como simples aplicação da teoria, mas como espaço de criação, resistência e possibilidade de ruptura. Quando assumida com intencionalidade e reflexão crítica, a prática torna-se um potente instrumento de transformação, capaz de desestabilizar lógicas normativas e propor novas formas de ensinar, aprender e conviver.

Assim, seguimos com o compromisso de avançar neste campo de estudo, certos de que a educação é um espaço vivo, dinâmico e em constante transformação, que exige de nós não apenas análise, mas também engajamento crítico e propositivo. Neste processo, reafirmamos a importância de construirmos coletivamente práticas educativas que dialoguem com as realidades vividas, que desafiem o imobilismo e que fortaleçam a autonomia docente e discente. Trata-se de assumir a docência como um ato político, ético e comprometido com a transformação social. Mais uma vez, agradecemos por sua leitura e por compartilhar conosco esse momento de construção coletiva.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. ; LIMA, F. de P. M. ; SIGNORELLI, G. ; CALIL, A. M. G. C. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-19, e4263118, jan./dez. 2020. Disponível em: < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>>. Acesso em: 15 set 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de A. ; HOBOLD. M. de S. ; AMBROSETTI, N. B. ; PASSOS. L. F. ; MANRIQUE. A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n227/v91n227a08.pdf>>. Acesso em: 03 jan 2025.
- BEZERRA, A. L. N. ; BEZERRA, S. S. A construção da identidade docente e a formação profissional. **Anais. VII Conedu**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:< <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67531>>. Acesso em: 20 out 2024.
- BOGDAN, R. C. ; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, S. P. ; CARVALHO, E. T. de. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338424351_O_papel_do_formador_no_processo_de_formacao_continuada_Formadores_ou_Informadores> . Acesso em: 16 out 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **MEC**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 fev 2024.
- BRASIL. Ministérios da Educação. **MEC**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F. ; MOMM, C. M. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.
- CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Pesquisa e debate em educação**, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2017.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI,

M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-141.

CASTELLO, E. C. **Do trabalho na escola ao trabalho para e com a escola – as contribuições do assessor pedagógico para a formação permanente em contexto de trabalho sob a ótica do professor**. 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

CESÁRIO, P. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, 2024. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/bVWwMHMHxyzJ9zqrSQsb5wD/>>. Acesso em: 22 out 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. C. **Ser Professor- Bases de uma Sistematização Teórica**. Braga: Casa do Professor, 2008.

DOMINGUES, T. de G. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 14/02/2024.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. Escola, trabalho e aprendizagem: entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In: FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. ; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 103-117.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURNALETTO, E. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de**

indivíduo e formação. São Paulo: Paulus, 2008.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico: movimentos, possibilidades e limites**. Curitiba: CRV, 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 dez 2024

GATTI, B. A. ; BARRETO, E. S. de S. ; **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista** , pág. 51-67, 2013. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan 2025.

GATTI, B. A. ; BARRETO, E. S de S. ; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA. P. C. A. de; **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, 2019, 351 p.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. Bahia, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 out 2024.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: MARTIN, W. B; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GASTALDI, M. V. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada da educação infantil. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v. 3, n. 1, p. 85-96, 2013.

IMBERNON, Francisco. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 94.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 797 Disponível em: <chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jul 2024.

KRAMER, S. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 452-453, maio/ago. 2007.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho - A educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. 365.ed. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 2009.

MESQUITA, E. ; FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In: FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. ; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 43-56.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. ; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Y. Um sistema de verificação de assinaturas off-line usando uma função de deslocamento extraída. **Pattern Recognition Letters** , v. 23, n. 13, p. 1569-1577, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 jan 2024

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan/jun, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em: 12 jan de 2024.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos futuros professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995, p.13-34.

NÓVOA, A. *La professionnalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. Histoire & Comparaison: essais sur L'éducation*. Lisboa (Portugal): Educa, P. 147-185. Tradução de Marcia Eleane Braghini Deus Deu. 1998

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

NÓVOA, A. Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo – Nada Substitui o Bom Professor. Palestra feita no **SINPRO**, SP. 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arqui-vos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 jan de 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxológico. In: CANCIAN, V. A; GALLINA, S. F. S. ; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, UFSM. MEC. 2016, p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan/abr. 2018. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n51/0104-7043-faeeba-27-51-19.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2025.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M. ; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, Portugal, 1997, p. 31-73

PEREIRA, A. de F. C. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, A. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Brasil, 2018.

PEREIRA, S. **A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020)**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PIMENTA, S. G.; Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, F. S. da M. O Coordenador Pedagógico e seu papel formador dentro da escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 7.n. 7. jul. 2021.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: educação infantil/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. – Ponta Grossa, 2020.

ROMANOWSKI, J. P. ; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, J. P. ; CARTAXO, S. R. M. ; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 34, p. 6-24, 2016. Disponível em: <<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1639>>. Acesso em: 21 fev 2024.

ROMANOWSKI, J. P. ; MIRA, M. M. ; MARTINS, P. L. O. ; CARTAXO, S. R. M. Fundamentos epistemológicos da teoria como expressão da prática na Pedagogia dos conflitos sociais, de Oder José dos Santos. In: TOZETTO, S. S. ; LARocca, P. (Org.). **Formação de professores**: fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: InterSaberes, 2020, p. 23-138.

SANTOS, O. J. dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 1, n. 2, 1985.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

SANTOS, O. J. dos. Esboço para uma pedagogia da prática. **Educação em Revista**. Minas Gerais. v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40937>>. Acesso em: 20 mai 2024.

SANTOS, P. K. ; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Mato Grosso, v. 33, mai/ago. 2021.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola**: as representações e práticas de professores. Campinas, SP. 2001.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018.

SHULMAN, L. S. G. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em

transformação. **Journal of Curriculum Studies**. v. 36, 2004. Disponível em:
< <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>>. Acesso em: 17 jun 2024.

SOUZA, E. C. de; Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan/abr. 2014.

TOZETTO, S. S.; BULATY, A. Formação e saberes compreendidos numa relação com o trabalho docente. **Imagens da Educação**. v. 2, n. 3, p. 55-68, 2012.

VAILLANT, D. e MARCELO, C. *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP-AECI, Montevideu, 2000.

VAILLANT, D. ; MARCELO, C. **As tarefas do formador**. Málaga: Edições Aljibe, 2001.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: Estado da prática. 2003.

VÁSQUEZ, S. A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro , RJ: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em:
<https://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jan 2024.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP
 Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
 Bloco da Reitoria – Sala 22 - Campus Universitário
 CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR
 E-mail: propepsecretaria@uepg.br
 Horário: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h
 Fone: (42) 3220-3282

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Driele Andressa dos Santos Rieger** mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como tema *A Formação Continuada de professoras da Educação Infantil*, devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº

_____. Nesta investigação, sou orientanda da Professora Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, pesquisadora na linha Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem como objetivo central: Compreender como se constituem os processos de formação de professoras da Educação Infantil no município de Ponta Grossa.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido-o(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa. Sua participação ocorrerá por meio de contatos efetivados pela pesquisadora para a realização de observação e entrevista.

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, os conteúdos serão transcritos e analisados, compondo o texto da dissertação. Na entrevista narrativa, as temáticas exploradas versam sobre concepções de formação continuada, propostas formativas e educação infantil. Esclareço, ainda, que, no momento da entrevista, serão solicitados dados relativos à formação e à experiência profissional, com vistas a estabelecer o perfil dos participantes no processo de pesquisa.

Na realização do estudo, participarei de alguns momentos de formação propostas pela Equipe de Assessoras Pedagógicas, com vistas a conhecer os processos formativos oferecidos às profissionais da rede. Nestes momentos, farei os registros por meio de notas de campo, em caderno pessoal. Estes registros ficarão em poder da pesquisadora e só serão utilizados na análise referente aos objetivos da pesquisa, resguardando a identidade de todas as participantes desses momentos (Assessoras Pedagógicas e profissionais envolvidas).

Sobre sua participação, você pode esperar alguns benefícios, tais como: contribuir na ampliação das reflexões referentes à formação, compreender a temática desta pesquisa como contínua e contribuinte da prática, assim como contribuir para minimizar as lacunas existentes nas pesquisas de âmbito acadêmico na discussão sobre a temática formação continuada de professoras da Educação Infantil.

No entanto, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

APÊNDICE B- PAUTA DE OBSERVAÇÃO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Roteiro de Observação

Mestranda: Driele Andressa dos Santos Rieger

Orientadora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza

1) ASPECTOS GERAIS

- Para quem foi destinada a formação?
- Local escolhido para ocorrer a formação (é um local adequado, foi possível dar suporte e comodidade a todos?).
- Data e horário da formação?
- Quem propôs a formação/ Quem organizou?
- As formações são específicas para cada categoria profissional?

2) UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

- Os recursos são motivadores, contribuem para a formação?
- Quais os recursos utilizados na formação?
- Como os participantes interagem com os recursos utilizados.

3) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Os temas abordados são contextualizados?
- Quais critérios são utilizados na organização da formação – tempo, conteúdo e participação dos envolvidos?
- As propostas são claras e objetivas?

4) INTERAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES E CONTEÚDO DA FORMAÇÃO

- Os temas abordados são adequados a necessidade das profissionais que buscam a formação?
- Os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para a formação?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados anteriormente?
- Como é organizado o tempo da formação? (período para anotações, para expor dúvidas, para debates e criar hipóteses de soluções).

- Como é a interação dos participantes entre si?
- Como os participantes se movimentam durante a formação?
- As formadoras sugerem a continuidade da discussão ou são temas isolados?
- Há proposição de ações em desdobramento ou aprofundamento do tema a ser desenvolvido pelos participantes após a formação?
- Há formulário para avaliação, ou um tempo destinado para isso?

APÊNDICE C- PAUTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Roteiro de Observação

Mestranda: Driele Andressa dos Santos Rieger

Orientadora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza

1) ASPECTOS GERAIS

- Para quem foi destinada a formação?
- Local escolhido para ocorrer a formação (é um local adequado, foi possível dar suporte e comodidade a todos?).
- Data e horário da formação?
- Quem propôs a formação/ Quem organizou?
- As formações são específicas para cada categoria profissional?

2) UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

- Os recursos são motivadores, contribuem para a formação?
- Quais os recursos utilizados na formação?
- Como os participantes interagem com os recursos utilizados.

3) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Os temas abordados são contextualizados?
- Quais critérios são utilizados na organização da formação – tempo, conteúdo e participação dos envolvidos?
- As propostas são claras e objetivas?

4) INTERAÇÃO ENTRE PARTICIPANTES E CONTEÚDO DA FORMAÇÃO

- Os temas abordados são adequados a necessidade das profissionais que buscam a formação?
- Os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para a formação?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados anteriormente?
- Como é organizado o tempo da formação? (período para anotações, para expor dúvidas, para debates e criar hipóteses de soluções).

- Como é a interação dos participantes entre si?
- Como os participantes se movimentam durante a formação?
- As formadoras sugerem a continuidade da discussão ou são temas isolados?
- Há proposição de ações em desdobramento ou aprofundamento do tema a ser desenvolvido pelos participantes após a formação?
- Há formulário para avaliação, ou um tempo destinado para isso?

APÊNDICE D- ORGANIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



ROTEIRO RODA DE CONVERSA

Específicos:

* Caracterizar as profissionais (Assessoras Pedagógicas) que realizam as formações continuadas para as professoras de EI.

Acolhimento

Agradecimento pela disponibilidade da entrevista, momento enriquecedor, de aproximação e conhecimento de suas trajetórias pessoais

Dedicação pelo trabalho

Será distribuído materiais (folhas coloridas) para registro individual da roda de conversa

1º momento/ Vídeo Maria Malta Campos

Reflexões

- O que acham necessário para o perfil da professora de educação infantil
- Papel da Educação Infantil

Indagações

- O que é ser professora para vocês?
- O que é ser Assessora pedagógica?
- Como se constituíram Assessoras?

Será disponibilizado folha A3 com modelo de planejamento semanal para que coloquem como é o seu cotidiano sem momento atípicos e apresentem

2º momento/ Elaboração de Mapa Conceitual

Serão disponibilizadas palavras em tarjetas, fitas, cola, tesoura, imagens e folhas para elaboração de um mapa conceitual individual, para que elas expressem qual quais são os pontos centrais do seu trabalho. Quem está no centro do processo e os demais desdobramentos, como elas compreendem a importância desse trabalho, as lacunas, os desafios e as transformações significativas que tenham percebido nesse processo.

Reflexões

- O planejamento semanal está de acordo como o mapa conceitual?

- O cotidiano permite o enfoque nos pontos centrais apontados por elas, ou a burocracia acaba ocupando a maior parte do tempo?
- Importância do trabalho de Assessora

3º momento/ Texto Maria Amelia Franco

Será disponibilizado em pastas individuais o texto da autora Maria Amélia Franco em que será abordado os pontos centrais, o qual será instigado para que a leitura seja feita posteriormente

Reflexões

- Por meio de ilustrações será abordada a dicotomia entre teoria e prática

Será entregue em papel cartão frases provocativas que ouvimos da educação infantil, professoras e Assessoras

“Ser professora de criança é fácil!”

"Professora de educação infantil só cuida da criança, não ensina nada."

"Professora de criança não precisa ter formação é só saber trocar fralda!"

"Na educação infantil a criança não aprende, só brinca!"

“Corre organizar as salas que as Assessoras pedagógicas chegaram!”

“Assessora pedagógica não sabe nada da realidade da sala de aula.”

“A assessora pedagógica está gastando dinheiro à toa.”

"Assessora pedagógica é só uma burocrata."

Em seguida será pedido para que elas retirem as frases, embaixo estarão frases positivas, algumas retiradas da entrevista individual e outras que nos possibilitem perceber a importância da educação infantil na sociedade e assim reforçar a importância do papel da Assessora pedagógica nesse processo

“O melhor lugar para um professor, sempre será a sala de aula”

“O amor das crianças é um combustível para que a professora retorne todos os dias ao seu trabalho”

” Esse ano eu não posso ser a mesma professora que eu fui ano passado, eu preciso ser melhor”

“Eu acredito na educação”

“Quando nos formamos fizemos um voto, não podemos deixar nossas crianças para trás”

“Professoras de Educação Infantil são responsáveis por plantar a semente do conhecimento e do amor pela aprendizagem.”

“As professoras de educação infantil são verdadeiras artistas”

Em comum como última frase para todas

“O seu trabalho é essencial para o fortalecimento da educação infantil para o desenvolvimento das crianças”

Finalização

Agradecimento pela disponibilidade, pelos conhecimentos que a roda de conversa nos oportunizou, se colocar à disposição para ouvi-las e finalizar ressaltando a importância do trabalho de Assessora pedagógica da Educação Infantil

Entregar um mimo

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: uma busca por novos olhares

Pesquisador: DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70577923.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.716

Apresentação do Projeto:

Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: uma busca por novos olhares.

Trata-se de uma pesquisa realizada com a finalidade de construir a Dissertação para o Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPG. Pretende-se desenvolvê-la com as Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa. Serão foco de pesquisa: compreender como se constituem os processos de formação de professoras da Educação Infantil, caracterizar as profissionais que planejam essas formações, bem

como analisar os desafios e contribuições deste processo. Toma-se como referência a abordagem teórico-prática que compreende as experiências como guia da prática, um processo de reflexão e autoavaliação que oriente na construção contínua da ação educativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como se constituem os processos de formação de professoras da Educação Infantil no município de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as profissionais (Assessoras Pedagógicas) que realizam as formações continuadas das professoras de Educação Infantil. Identificar

como são elaboradas as propostas formativas das Assessoras Pedagógicas. Analisar os desafios e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.155.716

contribuições no processo de formação
continuada de professoras da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

Benefícios:

- * Contribuir na ampliação das reflexões referentes a Formação Continuada de professoras da Educação Infantil
- * Favorecer conhecimentos referente à formação continuada de professoras da Educação Infantil na perspectiva dos formadores
- * Destacar a importância das assessoras pedagógicas na elaboração da formação continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa realizada com a finalidade de construir a Dissertação para o Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPG. Pretende-se desenvolvê-la com as Assessoras Pedagógicas da Educação Infantil no Município de Ponta Grossa. Serão foco de pesquisa: compreender como se constituem os processos de formação de professoras da Educação Infantil, caracterizar as profissionais que planejam essas formações, bem como analisar os desafios e contribuições deste processo. Toma-se como referência a abordagem teórico-prática que compreende as experiências como guia da prática, um processo de reflexão e autoavaliação que oriente na construção contínua da ação educativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.155.716

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2134930.pdf	15/06/2023 15:49:10		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	15/06/2023 15:37:03	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	15/06/2023 15:32:12	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
Outros	Roteiro.pdf	15/06/2023 15:30:21	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
Outros	Roteiroentrevista.pdf	15/06/2023 15:27:04	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/06/2023 15:24:42	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/06/2023 15:23:50	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito
Folha de Rosto	Driele_assinado.pdf	02/06/2023 13:27:59	DRIELE ANDRESSA DOS SANTOS RIEGER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.155.716

PONTA GROSSA, 30 de Junho de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Fica resguardado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois de participar da entrevista narrativa, sendo desnecessário apresentar justificativa para seu desligamento. Esclareço, ainda, que não haverá despesas ou custos para participar da pesquisa, porém, caso tenha alguma despesa gerada em virtude de sua participação na entrevista narrativa, esta será ressarcida pela pesquisadora, via depósito em conta ou dinheiro, após a devida comprovação.

Assumo o compromisso de que os posicionamentos e os diálogos das entrevistas narrativas e da observação das formações serão utilizados para fins de pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em artigos científicos em periódicos e/ou encontros científicos e congressos, mantendo o sigilo sobre sua identificação.

Após a transcrição e a análise dos dados da entrevista narrativa e da observação, as gravações serão excluídas, deletadas, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Informo, ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sua orientadora ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Mestranda: Driele Andressa dos Santos Rieger
 Telefone: (42) 9 98626474 E-mail: drielerieger@gmail.com
 Professora: Marilúcia Antônia de Resende Peroza
 Telefone: (41) 998453823 E-mail: malu.uepg@gmail.com
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Telefone: (42) 3220-3282
 Horário de atendimento: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Eu, _____,
 (nacionalidade), _____ anos, _____ (estado civil),
 _____ (profissão), residindo à
 _____, portador de
 identidade _____, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa, e considero que estes são suficientes para a compreensão sobre minha participação, e, portanto, concordo em colaborar com o trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação, porém caso haja alguma despesa, a pesquisadora responsabiliza-se pelo ressarcimento financeiro. Tenho ciência, ainda, que posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado da entrevista narrativa.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro do pesquisador.

 Assinatura

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora participante

Ponta Grossa, ____ de ____ de 2023.

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR