

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Zaine Aparecida dos Santos

**A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: ações colaborativas entre
professores iniciantes e experientes na Educação Infantil**

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

S237f Santos, Zaine Aparecida dos
A formação em movimento : ações colaborativas entre
professores iniciantes e experientes na Educação Infantil / Zaine
Aparecida dos Santos. -- 2023.
120 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Ação colaborativa. 2. Professores - Formação.
3. Professores iniciantes e experientes. 4. Educação Infantil.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

Zaine Aparecida dos Santos

A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca de defesa para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2023

ZAINE APARECIDA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca de defesa para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura _____

Às crianças que me encantam todos os dias. Elas são a razão de continuar acreditando na educação.

Zaine Aparecida dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por seu amor e infinita graça.

Agradeço ao meu esposo, Gladiston, pelo amor paciente e bondoso que tem por mim, por acreditar em meu potencial e estar ao meu lado me ajudando a alcançar este sonho. Esta realização é nossa.

Aos meus queridos pais, sr. João e Dona Amália, e às minhas irmãs e irmão, minha gratidão pela infância que me proporcionaram, pelo sustento, pelo cuidado e pelo carinho.

Agradeço a minha família pelo apoio e pela compreensão de minhas ausências, por entender este momento de dedicação aos estudos.

Às amigas e parceiras de trabalho e estudo, Monique, Michela e Fernanda, agradeço de coração pelas conversas, pelo incentivo, pela palavra amiga nos momentos desafiadores durante o mestrado por tornarem o caminho mais leve.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU por todo o ensinamento durante estes dois anos.

Agradeço ao grupo de Pesquisa Colaborativa, aos professores e aos colegas os conhecimentos compartilhados, durante esses encontros, foram muito valiosos e essenciais para a realização desta dissertação.

Em especial, agradeço à professora Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, minha Orientadora, que com paciência e alegria me ensinou, incentivou a persistir nos estudos e na pesquisa para finalizar este trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Aparecida Campos e à Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves pelas preciosas contribuições a este trabalho.

Agradeço a Prefeitura Municipal de São José dos Campos pela oportunidade de servir na Educação Infantil desta linda cidade e pela concessão da Bolsa de estudos, proporcionando-me a realização deste sonho.

Agradeço aos professores iniciantes e experientes que conheci em minha trajetória profissional, que inspiraram o tema desta pesquisa, especialmente às professoras Amanda, Ana Claudia, Bruna, Érica, Raphaela, Thabata e Vera pela confiança em meu trabalho, pela parceria e pela dedicação.

Agradeço a minha primeira orientadora pedagógica Profa. Dra. Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa, que me presenteou com a minha primeira turma de Educação Infantil, e, com palavras de encorajamento, lançou em meu coração a primeira semente para realizar o mestrado. Obrigada por me mostrar que seria possível!

Agradeço a todas as crianças, elas são o motivo real que me faz seguir firme na Educação Infantil, me inspiram a ser uma pessoa e profissional melhor todos os dias, a fase mais incrível, maravilhosa e vulnerável do ser humano, que vivencia as experiências mais extraordinárias da vida, e, ao mesmo tempo, torna o ordinário tão significativo, bonito e feliz. Muito obrigada!

Que nenhuma opinião seja uma convicção absoluta e imutável. Que o dia de hoje seja sempre uma passagem feita da soma das experiências de ontem enriquecida das experiências de amanhã. Somente com esta condição nosso trabalho nunca será monótono nem sem esperança.

Korczak

RESUMO

A presente pesquisa intitulada A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes, na Educação Infantil, insere-se na linha de pesquisa Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional. Tem como objetivo investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e de experiências na prática. O problema desta pesquisa resume-se em uma única pergunta: Que tipo de relações se estabelece entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e experiências na prática? Para o embasamento, a fundamentação teórica se estrutura a partir de autores que vêm estudando a temática sobre a formação continuada de professores iniciantes, na Educação Infantil, a colaboração entre professores iniciantes e experientes, nos diferentes espaços formativos existentes, sendo esses formais e informais e terceiro espaço de formação, entre os quais se destacam Tardif (2014), Huberman (1995), Marcelo (2009), Imbernón (2010), Bandeira (2016), Zeichner (2010). Em uma abordagem qualitativa, essa investigação caracteriza-se na perspectiva da pesquisa-formação e foi composta por um encontro com o grupo focal e sete encontros formativos em colaboração com os participantes. Participaram cinco professoras experientes e duas iniciantes da Educação Infantil de uma Rede de Ensino Municipal do interior paulista. Os temas dos encontros foram definidos de acordo com as necessidades formativas e de acordo também com as revelações sobre a prática pedagógica expressas pelas professoras participantes, bem como os espaços formativos identificados e vividos pelo grupo ao longo do trabalho escolar. Durante os encontros, buscou-se compreender o papel dos professores enquanto co-formadores de seus pares e como a troca de conhecimentos e experiências entre os professores experientes e iniciantes reflete na prática. A partir das relações estabelecidas e dos interesses em comum entre pesquisadora e participantes, os encontros formativos transformaram-se em um terceiro espaço de formação. Como resultado desta pesquisa, constatou-se a existência de colaboração voluntária entre professores experientes e iniciantes na busca de aperfeiçoamento da prática pedagógica, a escola como espaço privilegiado para a formação continuada dos professores, que propicia em seu cotidiano a existência de diferentes espaços formativos. O produto desta pesquisa foi a criação de um *e-book* com as práticas exitosas, na Educação Infantil, vivenciadas e compartilhadas pelas professoras participantes, durante os encontros formativos, por meio do recurso *Padlet*. O *e-book* tem como objetivo ser um material de consulta para apoiar a prática de professores iniciantes na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ação colaborativa. Formação continuada. Professores iniciantes e experientes. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research entitled TRAINING IN MOVEMENT: collaborative actions between beginners and experienced teachers in Early Childhood Education, is part of the research line Teaching Profession and Professional Development. It aims to investigate the existence of collaboration between experienced and beginner teachers in Early Childhood Education, for the exchange of knowledge and practical experiences. The problem of this research can be summarized in a single question: What kind of relationships are established between experienced and beginner teachers, in Early Childhood Education, for the exchange of knowledge and practical experiences? For the basis, the theoretical foundation is structured from authors who have been studying the theme on the continuing education of beginning teachers, in Early Childhood Education, the collaboration between beginning and experienced teachers, in the different existing training spaces, being these formal and informal and third training space, among which stand out Tardif (2014), Huberman (1995), Marcelo (2009), Imbernón (2010), Bandeira (2016), Zeichner (2010). In a qualitative approach, this investigation is characterized from the research-training perspective and was composed of a meeting with the focus group and seven training meetings in collaboration with the participants. Five experienced teachers and two beginners of Early Childhood Education from a Municipal Education Network in the interior of São Paulo participated. The themes of the meetings were defined according to the training needs and also according to the revelations about the pedagogical practice expressed by the participating teachers, as well as the training spaces identified and experienced by the group throughout the school work. During the meetings, an attempt was made to understand the role of teachers as co-trainers of their peers and how the exchange of knowledge and experiences between experienced and beginner teachers reflects in practice. Based on the established relationships and common interests between the researcher and the participants, the training meetings became a third training space. As a result of this research, it was verified the existence of voluntary collaboration between experienced and beginner teachers in the search for improvement of the pedagogical practice, the school as a privileged space for the continuous formation of the teachers, which provides in its daily life the existence of different formative spaces. The product of this research was the creation of an e-book with successful practices in Early Childhood Education, experienced and shared by the participating teachers, during the training meetings, through the Padlet resource. The e-book aims to be a reference material to support the practice of beginning teachers in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Collaborative action. Continuing training. Beginner teachers. Child education.

LISTA DE TABELAS ou QUADROS

Quadro 1 – Documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	28
Quadro 2 – Resultados da busca de pesquisas correlatas.....	56
Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	62
Quadro 4 – Organização dos encontros formativos.....	68
Quadro 5 – Eixos de análise dos dados.....	72

LISTA DE SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Doutorados
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP –UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema.....	23
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo Geral	24
1.2.2 Objetivos Específicos	24
1.3 Organização da pesquisa	24
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços e atores que fazem parte deste movimento formativo	26
2.1 A Educação Infantil: aspectos legais e normativos	26
2.1.1 As políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil.....	31
2.2 A escola enquanto espaço formativo e promotora da formação continuada	36
2.2.1 A atuação do professor iniciante na Educação Infantil: necessidades formativas e desafios	40
2.3 A importância dos saberes pedagógicos dos professores experientes.....	44
2.3.1 A ação colaborativa entre professores iniciantes e experientes: reflexos na prática pedagógica.....	48
2.3.2 Encontros formativos e a construção de um terceiro espaço de formação.....	51
2.4 – Explorando pesquisas correlatas.....	55
3 MÉTODO	60
3.1 Participantes e campo de trabalho: breve caracterização.....	61
3.2 Instrumentos de Pesquisa.....	63

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/dados.....	66
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados).....	71
4 REVELAÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS.....	74
4.1 Espaço formativo na escola: Os desafios, os sentimentos e as motivações do início da carreira docente	76
4.2 A Colaboração entre professores experientes e iniciantes no contexto de pandemia... 79	
4.3 Professores experientes e o acolhimento aos professores iniciantes na escola	82
4.4 Espaços formativos informais na escola	85
4.5 A construção de um terceiro espaço de formação	88
4.6 Práticas hesitantes e exitosas na Educação na Educação Infantil	89
4.7 Percepção das professoras na participação da pesquisa-formação e as contribuições do terceiro espaço para sua formação.....	93
4.8 As interfaces do conhecimento na articulação entre pares em uma pesquisa-formação	97
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: a escola como espaço aprendente de formação continuada.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – Convite/Questionário <i>on-line</i> – caracterização dos participantes /Planejamento do Grupo Focal e Encontros formativos/Questionário <i>on-line</i> – Relato de participação na pesquisa.....	108
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	119
ANEXO C – Termo de anuência de Instituição	120

MEMORIAL

Sou a filha caçula, em uma família de cinco filhos, quatro meninas e um menino, a “raspa do tacho” como diz a minha mãe. Nasci, em 1986, uma época economicamente difícil para a maioria das famílias brasileiras e, ao recordar aquela época, meus pais sempre relatam o quanto era caro um simples pacote de feijão, alimento básico de nossa mesa. Meu pai era motorista de ônibus e minha mãe empregada doméstica, eles tinham um sonho: ter uma casa grande onde as meninas e o menino teriam seus próprios quartos, e o quanto ter uma sala bonita e uma cozinha grande eram importantes para eles. Por esse motivo, nossa casa estava em constante construção, sempre havia materiais como pedra, areia, tijolos, no quintal, não tínhamos portão, mas, na frente da casa, recordo bem, tinha uma florada de hortênsias azuis que enfeitavam a entrada. Eu vivi nesta casa até os meus 8 anos de idade, praticamente toda a infância.

Nosso quintal estendia-se para a rua, eu e meus irmãos brincávamos, até anoitecer, todos os dias. Nessa época, o tempo passava devagar e tudo virava brinquedo e brincadeira. Minha irmã, dois anos mais velha, era quem eu imitava em tudo que fazia, se ela subia na árvore eu queria subir, se ela descia o morro no carrinho de rolimã eu também queria descer, pensava que se ela conseguia eu também conseguiria. Nossa diferença de idade era pouca, ela tinha seus amigos, mas brincávamos todos juntos. Eu a achava tão grande e forte, se estivesse em perigo ela me protegia, então me sentia segura e feliz brincando em sua companhia.

As brincadeiras de rua como taco, pular corda, pular elástico, jogar bola, subir em árvores, pega-pega, esconde-esconde, elefantinho colorido, rezinho mandou eram as preferidas. Havia as brincadeiras de imitação do “Show da Xuxa” as paquitas, mas não eram tão frequentes. Não tínhamos televisão em casa, quando víamos desenhos ou programas de televisão era, na casa de vizinhos, então nós brincávamos o tempo todo. Dentro de casa, brincávamos de boneca bebezinha, boneca Barbie, fazíamos casas, móveis com caixas de remédio e roupas para as bonecas, era muito divertido.

Minha mãe, cristã protestante, levava-nos à igreja assiduamente. Fizeram parte do meu repertório as leituras bíblicas, as lições da Escola Dominical, os louvores, sem timidez, eu e meus irmãos nos apresentávamos em jograis e em leituras diante de pessoas que não conhecíamos.

As histórias em quadrinhos, os gibis da turma da Mônica também eram frequentes, meu pai trazia vários para casa, meu personagem preferido era o Chico Bento. Lia os gibis sem saber ler, e, com o tempo, fui aprendendo a ler com autonomia.

Os materiais naturais, as ferramentas, as invenções de brincadeiras faziam parte do cotidiano. Brincávamos com barro, pedra, água, flores, madeira e quando as crianças maiores estavam juntas até com fogo, seja fazendo uma fogueira, cozinhando “comidinhas” para as bonecas ou girando esponja de aço acesa com fogo, na ponta do bambu, era bonito ver seu brilho.

Não frequentei a Educação Infantil, naquela época não era tão comum quanto hoje, mas acho importante citar as experiências da infância, pois foram elas que me proporcionaram a interação, o brincar livre, o direito de se expressar, o de experimentar coisas novas, e principalmente a experiência de brincar até o corpo cansar para adormecer. Hoje, como professora de Educação Infantil, entendo que essas experiências vividas foram riquíssimas para o meu desenvolvimento.

Quando a minha irmã mais velha entrou para a escola, minha mãe comprou um caderno para mim, igual o dela, então quando ela chegava da escola eu pegava e copiava a lição que ela tinha feito, no dia, assim aprendi a escrever, e, brincando de escola com as minhas irmãs, aprendi a ler, a contar, a desenhar. Meu contato com o mundo escolar aconteceu antes mesmo de entrar para a escola, em casa, brincando com as minhas irmãs.

Ingressei, em 1993, no Ensino Fundamental na Escola Estadual de 1º e 2º grau Professor José Vieira Macedo. No primeiro semestre, gostei da escola e fui tranquilamente, gostava muito de escrever, na cartilha, pintar os desenhos, lembro de ter que recitar o alfabeto, na frente de toda a sala, a professora não era muito simpática, a turma era numerosa e a sala grande e fria. Eu achava a escola feia, o momento de que eu mais gostava era do recreio, porque eu podia encontrar a minha irmã e brincar um pouco. Eu achava as atividades chatas, repetitivas e sem sentido.

Saímos para as férias e, no retorno do 2º semestre, eu não quis ficar, na escola, chorava muito, e tornei o retorno impossível, minha mãe fez de tudo, me castigou, presenteou, apelou até para orações e nada me convencia de ir para a escola, nem mesmo a companhia da minha irmã. Durante essa situação, minha mãe ficou doente e precisou cuidar de sua saúde, e, por esse motivo e tantos outros, desistiu de me levar, disse-me que no próximo ano eu iria.

Mudamos de bairro, e o ano de 1994 começou, minha mãe me matriculou, na Escola Estadual de 1º a 4 série Maria Gomide Santos de Souza, novamente chorei, mas minha mãe foi firme e, nessa escola, tinha um diretor chamado José Carlos, bem bravo, me pegou pelo braço e colocou para dentro da escola, depois desse dia não chorei mais para entrar, ficava triste, mas tinha medo do diretor.

Ingressei na 1ª série novamente, e tinha uma professora muito legal, na sala, ela era nova, estava substituindo a professora titular, ela se chamava Adriana, tinha os cabelos ruivos e cacheados. Ela percebeu que as atividades da cartilha e as que ela passava, no quadro, eu fazia bem rápido, então ela me colocou para ajudá-la, eu fazia cópias das atividades, no mimeógrafo, e ajudava outras crianças a fazerem as atividades. Acho que essas ações me fizeram gostar mais da escola. E assim segui no Ensino Fundamental.

Mudei de bairro novamente e de escola, ingressando, na Escola Estadual Maria Dolores Veríssimo Madureira. Quando eu estava no início do 5º ano, fiz uma prova de reclassificação e fui para o 6º ano, assim recuperei o ano perdido, no início do Ensino Fundamental, e minha idade e série ficaram compatíveis.

Comecei a trabalhar bem cedo como menor aprendiz, então fiz o Ensino Médio noturno, e queria muito cursar a graduação o mais breve possível. Naquela época, muitos vendedores de cursos de graduação iam à escola fazer propaganda da faculdade e dos cursos. Eu queria cursar enfermagem, mas tinha dúvidas, em uma dessas visitas, eles me deram um folheto das Faculdades Integradas de Jacareí, fiquei interessada no curso de Pedagogia. Minha irmã mais velha era professora nessa época, porém ela não tinha a graduação, somente o magistério. Mostrei o folheto para ela, e nos interessamos pelo curso e assim eu escolhi a Pedagogia e cursei a faculdade com a minha irmã.

Foi muito proveitoso estudar com minha irmã mais velha, pois ela era focada e tinha maturidade, eu era jovem, tinha acabado de completar 18 anos. Ela foi como uma mentora para mim, pois além de ser estudiosa tinha a experiência prática e me ajudou a idealizar o meu caminho na carreira. Cursei a faculdade com Bolsa de estudos do “Programa Escola da Família” do governo do estado de São Paulo, foi enriquecedor participar desse programa, eu trabalhava sábados e domingos, fazendo recreação com as crianças que frequentavam a escola e tinha muito contato com a comunidade. Durante meu percurso, na graduação, participei desse programa e, ao mesmo tempo, fiz estágio, concluí a graduação em Pedagogia em 2007.

Iniciei na educação, nos primeiros meses da graduação, comecei estagiando, na Prefeitura Municipal de São José dos Campos, em um espaço diferente da escola, na Secretaria de Transportes com a equipe de educação, no trânsito, foi uma experiência enriquecedora, pois pude conhecer a educação fora do contexto escolar. Um ano depois, fui estagiar, na Educação Infantil em escolas de ensino parcial e integral. Apaixonei-me pela Educação Infantil, e tive a certeza de que iria me especializar nessa etapa da educação básica.

Em 2008, mudei para o estado do Paraná e fui morar na cidade de Curitiba. Tive a oportunidade de assumir minha primeira turma de Educação Infantil, em uma escola particular,

aprendi muito nessa escola e fiz verdadeiras amizades. Em 2009, retornei para minha cidade de São José dos Campos, fiquei alguns meses sem trabalhar, na educação, quase no final do ano, consegui assumir uma turma de Educação Infantil, substituindo a licença de uma professora, a escola gostou do meu trabalho e voltei várias vezes, substituindo professores em diferentes turmas. Naquele mesmo ano, aproveitei para estudar, pois sabia que teria concurso para professor na Prefeitura.

No final de 2009, fiz a prova para professor de educação básica, na Prefeitura de São José dos Campos, passei no concurso e fiquei aguardando ser chamada. No início de 2010, fui contratada por uma escola particular e assumi uma turma de Educação Infantil e, em abril, deixei essa turma para assumir uma sala em uma Escola Municipal de Educação Infantil, fui contratada por prazo determinado. Em 2011, tive a oportunidade de assumir outra turma na prefeitura e, no contraturno, lecionei em uma escola particular.

No início de 2012, a prefeitura chamou muitos professores do concurso e ficou faltando alguns números para chegar à minha classificação, fiquei um pouco sem esperança de ser chamada então, em fevereiro, eles chamaram mais dez professores e meu nome estava, na lista, assumi meu cargo no dia 06/02/2012. Escolhi minha sala e iniciei minha jornada, na EMEI Padre João Marcondes Guimarães, aprendi muito nesta escola, minha orientadora pedagógica era muito boa e as professoras também, ensinaram-me muito. Em 2013, assumi uma turma de alfabetização, foi um ano bem frustrante, passei por muitas situações em que não sabia como ensinar, eu não tinha apoio, foi horrível, eu me sentia mal pois tinha a sensação de não estar ensinando nada para as crianças, era uma turma muito difícil com problemas sociais e de aprendizagem. Segundo Tardif (2014), os professores, no início da carreira, sentem um “choque de realidade”, quando assumi uma turma no Ensino Fundamental, senti esse choque, foi muito sofrido, não tinha vontade de ir trabalhar, tive muitos problemas de saúde e, ao encerrar o ano letivo, tive uma certeza: a Educação Infantil era minha paixão.

Em 2014, voltei para a EMEI Padre João e fiquei, nessa escola, até outubro de 2016 quando assumi a função de orientadora pedagógica. O tempo que fiquei, nessa escola, foi muito enriquecedor, tornei-me uma professora protagonista a desenvolver práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças, fui muito feliz, nessa instituição, compartilhei minhas práticas com outros professores da rede em simpósios, fiz formações com as estagiárias da escola, aprendi a ensinar e a aprender ensinando.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os, no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes,

em suma: flexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21).

Foi no tempo desta escola que despertei para os estudos sobre a prática, sempre me interessei por formações, fiz investimento em livros e cursos, mas a vontade de continuar minha formação acadêmica só aumentou. Concluí duas pós-graduações, uma em alfabetização e letramento e outra em teorias e métodos de ensino.

Ao mesmo tempo que era professora de Educação Infantil, por quatro anos, trabalhei como tutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos pela Universidade Aberta do Brasil no polo de São José dos Campos. O trabalho como tutora fez com que eu me encantasse pelos professores iniciantes, na carreira, dar apoio, ajudar nos estudos e finalmente ver a formação completa. Foram anos de aprendizado, que me deram muitos motivos para buscar o mestrado profissional.

Finalmente, em 2021, após muitos anos olhando os editais de seleção, fiz o processo para ingressar no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté e ingressei. Esse é um grande passo em direção à realização profissional.

A formação do mestrado foi uma imersão nos estudos, conforme escrevi no início do texto, tenho valores inegociáveis, e, na Educação Infantil, também fui construindo valores como professora, o respeito à criança, à profissionalização do professor, às condições de ensinar e aprender. Acredito o quanto a Educação Infantil é importante para as crianças, o quanto é necessária a formação continuada dos profissionais dessa etapa de ensino.

Por essa crença, tenho um propósito de buscar mais conhecimentos e contribuir com a formação dos professores de Educação Infantil, para que em um futuro, e espero que não seja muito distante, as crianças recebam uma educação de qualidade, e principalmente uma educação que respeite infância.

1 INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Diversas pesquisas evidenciam os desafios concernentes a esse período, sendo também uma fase fundamental para a aprendizagem da docência, pois os saberes e as experiências dos professores são construídos a partir de sua imersão, na escola, nas relações com seus alunos, com seus pares e nos espaços formativos vivenciados.

Autores como Huberman (1995), Marcelo (2009) e Tardif (2014) apresentam, em suas publicações, características dessa fase inicial da carreira docente, os sentimentos, os anseios e as necessidades dos professores. O conhecimento dessas características é essencial para que as universidades, as instituições públicas e escolares possam compreender o professor iniciante e, assim, criar possibilidades formativas para apoiá-lo nessa fase inicial.

Segundo Tardif (2014), a carreira do professor é marcada por diferentes experiências que moldam a sua prática, compõem os seus saberes pedagógicos e forjam sua identidade profissional. Entre as diversas experiências vivenciadas, podemos destacar a formação continuada, no espaço da escola, que tem um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

De acordo com Nono (2011), os professores iniciantes explicitam a importância da continuidade de sua formação, principalmente, no ambiente de trabalho e na troca de experiências com outros colegas. Observa-se que, na escola, a busca pela parceria de professores mais experientes é uma ação natural entre os professores iniciantes, devido a sua necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não possuem.

Importante enfatizar que a troca de experiências entre os professores caracteriza um movimento formativo de aprendizagem da docência, pois, ao compartilhar suas necessidades e experiências, os professores adquirem novos saberes sobre a prática pedagógica. O encontro dos professores em diferentes fases da carreira, em momentos intergeracionais pode enriquecer os espaços formativos, contribuindo na construção e na ampliação de seus saberes pedagógicos.

Professores experientes apresentam estabilidade na profissão docente, têm um bom repertório de conteúdo, capacidade de selecionar bons materiais e desenvoltura no atendimento às crianças, sendo uma profissional referência para os professores iniciantes. Os professores iniciantes esperam encontrar, na escola, acolhimento e ajuda para desenvolver a sua prática. Nesse sentido, a parceria entre os professores experientes com os iniciantes torna-se uma ação formativa potente para a formação continuada no espaço da escola.

A formação continuada de professores, nas escolas de Educação Infantil, na realidade em que esta pesquisadora se encontra acontece em momentos institucionalizados e planejados para abordar temas específicos e coletivos, que atendam às demandas da escola. No entanto, observa-se que, na prática, a troca de conhecimentos e de experiências entre os professores não se restringe a esse espaço. Os desafios e as angústias pessoais sobre o trabalho docente são compartilhados voluntariamente com seus pares, durante a rotina de trabalho, na busca de soluções e de respostas imediatas aos problemas do cotidiano.

De acordo com Marcelo (2009), os professores demonstram insatisfação quanto à capacidade das instituições públicas de oferecer respostas às suas necessidades formativas. Uma queixa recorrente entre os professores é sobre o fato de os espaços formativos institucionalizados não abordarem as situações individuais, devido a sua configuração coletiva e muitas vezes burocrática.

Por isso, nesta pesquisa, buscou-se identificar, na escola de Educação Infantil, a existência de um movimento formativo em espaços que vão além dos momentos institucionalizados, uma interação informal, que parte da iniciativa dos professores, principalmente no anseio de trocar experiências e buscar ajuda para as diversas situações que fazem parte do cotidiano na Educação Infantil.

O interesse em pesquisar sobre a formação continuada de professores iniciantes, na Educação Infantil, e a colaboração entre professores experientes e iniciantes têm origem na experiência docente desta pesquisadora. Como Professora de Educação Infantil há 13 anos, iniciou, na docência, assumindo uma turma de crianças de quatro anos, e, desde então, encantou-se, pela primeira infância, pois encontrou, nessa etapa da Educação Básica, o seu lugar como professora.

Os espaços formativos vivenciados fizeram diferença em sua formação. Os estudos concomitantes e a troca entre os professores foram essenciais para forjar sua identidade profissional. Nesses espaços formativos, participava ativamente, o que a motivou assumir a função de orientadora pedagógica, e, há seis anos, atua nessa função, na Rede de Ensino do município onde trabalha. Sua principal função é mediar o trabalho pedagógico e liderar a formação continuada dos professores em escolas de Educação Infantil.

Assim como muitos professores, teve experiências desafiadoras, no início da carreira, pois a rotina, na sala de aula, envolve saberes que são conquistados somente com o tempo dedicado à prática. Considera os primeiros cinco anos de sua carreira os mais importantes, pois as experiências que vivenciou ofereceram-lhe uma base sólida para a sua prática pedagógica, e,

nesse percurso, pôde identificar que professores experientes contribuíram efetivamente para o seu desenvolvimento profissional.

Ao relembrar os momentos de troca de saberes, observou que muitos ocorreram, na sala de professores, e outros, em momentos formais de formação, na busca pessoal em espaços informais, onde o pedido de ajuda partia de necessidades imediatas que precisavam de respostas relacionadas ao cotidiano vivenciado com as crianças.

Assim, estabelecer parceria com colegas de trabalho por afinidade ou por domínio da prática tornou-se porto seguro e fonte de aprendizado para a sua atuação docente. Por esse motivo, a formação de professores iniciantes é uma temática que a instiga, deseja de compreender melhor como ocorre a formação do professor iniciante, na escola, e a identificação dos espaços formativos nos quais estão inseridos, bem como a dinâmica de troca de saberes e de experiências que ocorrem nesses espaços.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e de experiências na prática. A pesquisa foi realizada com professores de três escolas públicas de Educação Infantil, que fazem parte de uma rede de ensino municipal, de um município do interior paulista, na região do Vale do Paraíba com uma população de mais de 700 mil habitantes.

Os resultados desta pesquisa presentes, na análise, a partir do confronto com os estudos apresentados, na revisão de literatura, revelaram que a escola é um espaço privilegiado para a formação continuada dos professores, e possui potencial para se multiplicar em diversos espaços de formação, por meio das ações de colaboração e de troca de saberes e de experiências entre os professores no cotidiano da escola. A participação dos professores experientes e iniciantes, na formação continuada de seus pares, atuando como co-formadores, se mostrou essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.

A fase inicial da carreira docente e a formação continuada dos professores iniciantes têm sido tema de diversas pesquisas no âmbito nacional e internacional, devido à importância dessa fase inicial para o desenvolvimento profissional docente. Essas pesquisas têm contribuído de maneira significativa para a discussão e compreensão dessa fase, fomentando a implementação de políticas públicas e a criação de estratégias formativas que atendessem às necessidades dos professores que se encontram na fase inicial de sua carreira.

Segundo Huberman (1995), os três primeiros anos compreendem a fase inicial da carreira do professor, o autor caracteriza essa fase como estágio de “sobrevivência” e

“descoberta”, e como um “choque do real”, pois os professores enfrentam a realidade da sala de aula, que pode ser distante de seu ideal.

Tardif (2014) considera os primeiros cinco anos a fase inicial da docência, é nesse período que os professores adquirem sua “experiência fundamental”, que, posteriormente, torna-se à sua maneira pessoal de ensinar, sua identidade. Para o autor, os saberes dos professores são construídos a partir de experiências individuais e coletivas, e do desenvolvimento de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo que se constrói “à medida que os professores ganham experiência, sabedoria, consciência profissional[...] (MARCELO, 2009, p.11). Para o autor, por volta dos cinco anos de experiência, o professor torna-se um “perito”, por seus conhecimentos e facilidade de exercer a função docente, devido a sua constante dedicação.

Nesse sentido, podemos considerar que a fase inicial da carreira do professor é um período de aprendizagem da docência, devido às experiências vivenciadas cotidianamente na escola. Essa aprendizagem não acontece de forma isolada, a formação de professores é um processo realizado a muitas mãos, diferentes formadores passam por esse caminho. Seu desenvolvimento profissional acontece em colaboração com seus pares nos espaços formativos da escola.

Segundo Imbernón (2010, p. 65), “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. A colaboração existente entre os professores iniciantes e experientes e as relações de troca de saberes e de experiências estabelecidas entre eles contribuem à prática e podem cooperar para que as situações concernentes à prática sejam refletidas e transformadas.

De acordo com Nóvoa (2013), a formação de professores precisa partir de dentro da profissão, para isso, é preciso “[...] dar aos professores um maior peso na formação de seus futuros colegas e seus pares. (NÓVOA, 2013, p. 208). Diante disso, podemos considerar que a colaboração entre professores é essencial ao seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (2013) também destaca a valorização do conhecimento profissional docente e a importância da reflexão sobre a prática como elemento central da formação.

Durante o levantamento das pesquisas correlatas, na revisão de literatura, ao pesquisar sobre as palavras-chave: “ação colaborativa” e “formação continuada de professores”, poucas pesquisas foram encontradas. Nesse sentido, foi observado que os estudos sobre ações de colaboração entre professores estão no início de suas produções.

Nesta pesquisa, também foram abordadas as possíveis situações de colaboração entre professores experientes e iniciantes durante a pandemia. Em 2020, os professores depararam-se com o contexto da pandemia, de repente tudo mudou, os professores tiveram que buscar novos conhecimentos, devido à urgência do atendimento às crianças no ensino remoto.

Os professores precisaram se adaptar às novas demandas, e ao uso de tecnologias, o que impactou profundamente a formação continuada, e a forma de se comunicar e interagir com seus pares. De acordo com Novoa e Alvim (2021, p. 3), “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Durante a pandemia, os professores demonstraram sua capacidade de tornar uma situação imprevisível numa situação de aprendizagem. Uma nova educação surgiu nesse período tão incerto, e com ela novas necessidades formativas que exigiram professores, uma reinvenção na sua forma de ensinar e de aprender.

Assim, entende-se que o estudo proposto, na presente pesquisa, tem relevância acadêmica e social, posto que buscou compreender a formação continuada dos professores iniciantes nos espaços da escola. Examinaram-se as políticas públicas voltadas aos professores e foi identificada a necessidade de promover ações de colaboração entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil.

Com as discussões referentes à formação continuada de professores, espera-se que as práticas compartilhadas, no produto educacional desta pesquisa, possam contribuir com os professores iniciantes nessa fase tão importante de sua carreira.

1.1 Problema

A presente pesquisa foi construída a partir da observação e da inquietação sobre os processos formativos vivenciados pelos professores iniciantes no espaço da escola, considerando a relevância da fase inicial da carreira docente como um período fundamental para a aprendizagem da docência. Foram levantadas algumas perguntas norteadoras para sustentar o problema da pesquisa: Como os professores iniciantes vivenciam a aprendizagem da docência na Educação Infantil? Quais são os espaços formativos existentes na escola? Os professores compartilham seus saberes e experiências somente nos espaços de formação continuada? Quais ações colaborativas existem entre professores experientes e iniciantes?

Diante dessas perguntas, foca-se em resumir uma única questão para o problema desta pesquisa: Que tipo de relações se estabelecem entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil para a troca de saberes e de experiências na prática?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil para a troca de saberes e de experiências na prática.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais são os espaços formativos, formais e informais nos quais se efetivam as trocas de conhecimentos entre os professores iniciantes e experientes da Educação Infantil.
- Examinar as políticas públicas atuais voltadas à formação continuada dos professores da Educação Infantil.
- Identificar as possíveis situações de colaboração entre professores experientes e iniciantes da Educação Infantil em tempos de pandemia.
- Destacar o papel da escola como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.
- Fomentar possíveis mudanças, na prática pedagógica, por meio dos encontros formativos realizados na pesquisa-formação.
- Produzir um *e-book* com as práticas pedagógicas compartilhadas durante os encontros formativos.

1.3 Organização da pesquisa

A presente pesquisa foi organizada em capítulos que apresentam o seu percurso teórico e metodológico. Na introdução, foi apresentada a trajetória profissional da pesquisadora, suas inquietações acerca do tema, o que levou ao problema da pesquisa e a seus objetivos.

No primeiro capítulo, foi discutida a relevância do estudo e a apresentação da justificativa, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os objetivos gerais e específicos e a organização da pesquisa.

Na sequência, o capítulo dois, no qual foi realizada a revisão das literaturas selecionadas, que discorrem sobre o tema professores iniciantes, formação continuada de professores,

colaboração entre professores experientes e iniciantes e espaços formativos, assim como também as Leis e Diretrizes Nacionais que orientam os aspectos legais e normativos da formação continuada do professor de Educação Infantil. Tal capítulo foi finalizado com as pesquisas correlatas, na busca de conhecer o que outros pesquisadores já produziram sobre o tema.

No terceiro Capítulo, estabeleceu-se o percurso metodológico da pesquisa que se configura pela abordagem qualitativa. A partir da concepção de pesquisa-formação, foram realizados encontros formativos em colaboração com os participantes. Os participantes desta pesquisa são professores de Educação Infantil iniciantes e experientes de uma Rede de Ensino Municipal do interior paulista. Além dos encontros formativos, foram utilizados como instrumentos da pesquisa o questionário *online*, o grupo focal e o diário reflexivo da pesquisadora.

No quarto capítulo, os resultados da pesquisa são apresentados por meio da análise de dados. A partir do registro das discussões e das reflexões dos professores participantes, durante os encontros formativos, buscaram-se respostas para as perguntas e objetivos levantados no início desta pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, foi apresentada uma síntese com os principais resultados da pesquisa, seguida das referências. Nos Anexos e nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços e atores que fazem parte desse movimento formativo

A escola de Educação Infantil é espaço privilegiado para a formação continuada de professores. O movimento formativo existente, nesse espaço, e as possíveis trocas de saberes e de experiências entre professores experientes e iniciantes contribuem de maneira significativa para ações colaborativas de formação e de autoformação.

A fim de se compreender com inteireza tal movimento formativo, foi realizada uma revisão de literatura das publicações dos principais autores que discorrem sobre o tema, foram selecionadas pesquisas correlatas, foram analisadas as diretrizes e as políticas públicas que norteiam a formação continuada desses profissionais e o trabalho pedagógico.

O resultado proporcionou embasamento teórico necessário para que a pesquisa fosse fundamentada, e assim encontrar respostas às perguntas que inquietam a pesquisadora acerca desse tema.

2.1 A Educação Infantil: aspectos legais e normativos

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na publicação da lei 12.796 de 04 de abril 2013, em seu artigo 29, garante: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O artigo define o papel das instituições e sua responsabilidade de desenvolver um trabalho visando ao desenvolvimento integral da criança. Para isso, o atendimento, na Educação Infantil, necessita de profissionais atuantes com formação adequada.

Antes de discorrermos sobre as políticas públicas e das diretrizes que norteiam a Educação Infantil, no Brasil, é importante compreendermos seu histórico de atendimento. De acordo com o documento de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Educação Infantil, no Brasil, no contexto das políticas públicas de atendimento à primeira infância, é marcada pela diferenciação de duas classes sociais.

Antes das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para os mais pobres, as instituições eram vinculadas a órgãos assistencialistas que tinham como foco o cuidar. Para as classes mais abastadas, o atendimento tinha o objetivo de educar, favorecendo o

desenvolvimento intelectual da criança. Outro ponto interessante diz respeito à falta de investimento público e a não profissionalização dos trabalhadores atuantes nessas instituições.

De acordo com Oliveira (2019), em 1875, foram criados os primeiros jardins de infância, no Brasil, por instituições privadas, e, em 1896, os primeiros jardins de infância públicos. Em 1919, o governo instituiu o Departamento da Criança vinculado a um discurso médico, culpava as famílias por eventuais adoecimentos de seus filhos e defendia a creche por possibilitar o crescimento saudável das crianças. Com a industrialização e a mão de obra feminina, muitas mulheres operárias lutaram pelo direito de criação de locais para guarda e atendimento de seus filhos enquanto trabalhavam. Nas décadas de 20 e 30, devido à industrialização, ao crescimento urbano e às condições precárias de vida, médicos ainda defendiam as creches como uma solução para proteger as crianças mais pobres. Segundo Oliveira (2019), esse discurso foi sendo modificado pelas elites no poder.

O prestígio dado ao discurso médico foi sendo modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente. Com isso, creches e parques infantis eram defendidos pelas elites no poder como ambientes promotores de segurança e saúde, sem que fossem analisados fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida daquela população (OLIVEIRA, 2019, p. 20 e 22).

Ao mesmo tempo que a educação das crianças estava presente, nas discussões sanitaristas, muitos debates educacionais ocorriam no país. Nas discussões sobre a educação como “O Movimento das Escolas Novas” a educação Pré-escolar era um dos pontos em debate. A renovação pedagógica era discutida, principalmente, nos jardins de infância onde as crianças mais abastadas eram atendidas.

Na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4024/61), aprovada, em 1961, inclui as escolas maternas e jardins de infância no sistema de ensino. Porém “[...] isso não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características de crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2019, p. 22). O atendimento às crianças, nas instituições, continuou assegurando o cuidar, sem que o educar fosse considerado.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 277, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) em conjunto com os movimentos sociais de “luta por creche” contribuíram com a mudança na compreensão do atendimento nas instituições de Educação Infantil, de assistencialista para direito de todas as crianças à educação.

Em 1996, a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamentou e inovou a educação básica, tornando o atendimento, na creche e na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. “Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das

unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem a aprendizagem [...]” (DCNEB, 2013, p.81). Após a LDB, outros documentos norteadores foram criados para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esses documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Universidades Públicas, Instituições não Governamentais e a sociedade civil. A criação desses documentos abriu caminho para a organização do trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tonando o cuidar e o educar indissociáveis, com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade para as crianças.

O conhecimento desses documentos é de grande importância para todos os profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Conforme os estudos, com a revisão e atualização desses documentos, a Educação Infantil foi construída e ampliada para atender às necessidades das crianças, na primeira infância, e, ao mesmo tempo, oferece aos professores diferentes possibilidades para a realização e organização do trabalho pedagógico.

O quadro, a seguir, demonstra em uma sequência histórica os documentos norteadores e uma breve descrição de suas diretrizes para a Educação Infantil.

Quadro 1. Documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil

Ano da publicação	Documento	Diretrizes para o trabalho Pedagógico
1998	Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) Volume 1: Introdução. Volume 2: Formação pessoal e social. Volume 3: Conhecimento de mundo.	O documento representou um avanço, na Educação Infantil, principalmente na busca pela superação de seu passado assistencialista, integrando o cuidar e o educar às atividades educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. A construção do RCNEI foi realizada, a partir do debate nacional, envolvendo professores de Educação Infantil, acadêmicos e diferentes profissionais. O documento apresenta-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas atuando como

		orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação Infantil Brasileira
2009	Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	O documento apresenta critérios a serem considerados, nas creches, instituições que atendem às crianças em período integral. Esses critérios são direitos que devem ser garantidos às crianças nesses espaços. Na primeira parte, documento traz orientações aos professores e aos demais profissionais. Na segunda parte, o documento apresenta critérios para políticas e programas de creche, tendo como princípio o respeito à criança, o objetivo é orientar secretarias de educação e gestores sobre o que deve ser garantido nesses espaços, considerando orçamento, alimentação, organização dos espaços e disponibilização de materiais adequados. Um critério interessante é sobre a formação prévia e em serviço dos profissionais atuantes nessas instituições, pois considera a integração do cuidar ao processo educativo infantil.
2009	Parecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	O Parecer propõe uma revisão sobre concepções da educação de crianças em espaços coletivos, e a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras das aprendizagens que contribuam com desenvolvimento infantil. Orienta a formulação de políticas para a formação de professores, a necessidade de formação específica e a formação de professores no magistério superior para o atendimento na Educação Infantil.

2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	O documento traz diretrizes para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Propõe o Projeto Político Pedagógico como plano orientador das ações nas instituições e das metas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A elaboração do Projeto Político Pedagógico deve ser realizada coletivamente, por toda a comunidade escolar, ou seja, envolvendo professores, gestores e comunidade local.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes e instituições de ensino públicas e particulares. Sua construção teve a participação de especialistas, de professores e da sociedade civil que participaram do “Movimento pela Base”. É importante salientar que a BNCC não é Currículo, mas um documento orientador para que estados e municípios elaborem o seu Currículo. Para a Educação Infantil, a BNCC apresenta uma concepção de criança que questiona, participa e constrói conhecimentos, e aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos no atendimento às crianças. O trabalho pedagógico deve ser realizado com intencionalidade educativa e descreve como trabalho do educador organizar e propor experiências significativas, garantindo

		pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento integral da criança.
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Diante dos documentos pesquisados, observa-se que a Educação Infantil foi se consolidando a cada Diretriz, Critérios e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estabelecidos. Ao mesmo tempo, para que as novas normativas se efetivassem, na prática, a formação inicial e continuada dos professores atuantes, nessas instituições, foram se fortalecendo com a criação de políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores, como veremos no próximo item.

A atuação do professor de Educação Infantil vem se tornando cada vez mais dinâmica. É preciso conhecer a criança e seus interesses, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário, para assim planejar contextos e experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Oliveira (2019, p. 38):

Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileiro e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição. São eles:

1. Atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2. A coerência e a articulação das experiências propostas às crianças.
3. A inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa.
4. O papel da interação no desenvolvimento humano.
5. A adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças.
6. A inclusão de crianças com deficiências (OLIVEIRA, 2019, p. 38) .

Diante da diversidade de conhecimentos que o trabalho do professor de Educação Infantil exige, a sua formação inicial não é suficiente para suprimi-las. É necessário que a formação do professor seja contínua, em um movimento vivo. Nesse sentido, as políticas públicas têm papel importante em seu desenvolvimento profissional, tornando-se essencial para essa pesquisa conhecermos tais políticas públicas.

A seguir, serão apresentadas as políticas públicas existentes de incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil.

2.1.1 As políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil

Ao revisar os documentos norteadores para a Educação Infantil, foi observado que essa etapa da educação básica tem apresentado avanços em seu entendimento. As instituições de

Educação Infantil têm buscado oferecer um atendimento considerando o cuidar e o educar de forma contextualizada, suprimindo as necessidades dos bebês e das crianças concomitantes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral dos infantes.

Portanto, investimentos na formação dos professores atuantes, na Educação Infantil, são necessários, bem como um olhar direcionado para as necessidades formativas desse profissional e sua valorização docente. De acordo com Imbernón (2010, p.13), “É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação”. Assim, torna-se oportuno examinar o histórico das políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores da Educação Infantil para melhor compreendermos o desenvolvimento profissional dos docentes atuantes.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pela educação”, (BRASIL, 1993) publicado pelo ministério da Educação (MEC) apresenta diretrizes, objetivos e metas direcionados ao atendimento das crianças. Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, o documento menciona a importância do atendimento das crianças de zero a seis anos ser responsabilidade do setor educacional, e indissociabilidade entre o cuidar e educar. Sobre a formação de professores, especifica a necessidade de qualificação e determina como um direito a formação inicial e continuada.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), composto por textos das palestras discursadas, no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, na cidade de Belo Horizonte, em abril deste mesmo ano. No documento, três textos abordam temas relacionados à formação de professores da Educação Infantil. O texto intitulado “Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos programas de Magistério – 2º Grau”, de autoria de Selma Garrido Pimenta, apresenta o entendimento sobre dois conceitos: educação e formação de professores, e indica aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil.

A formação de professores é abordada como uma ação de complexidade, a autora aponta a necessidade de formar professores com conhecimentos sobre a teoria e a prática, a partir da realidade da Educação Infantil. A formação inicial em nível médio é entendida como uma das possibilidades de formação, mencionando também a importância de pensar a formação de professores no ensino superior e na formação continuada.

De acordo com Pimenta (1994, p.43), o histórico da formação dos professores de Educação Infantil, no Brasil, apresenta-se da seguinte forma:

Historicamente a formação do professor para a educação infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério. Ao ensejo das conquistas expressas na Constituição de 88 e que apontam para a necessária institucionalização da educação infantil, faz-se oportuna a iniciativa do MEC em articular a Política Nacional, onde se inclui a formação de professores. Nesse sentido, os estudos e pesquisas que temos feito sobre a formação de professores em nível de ensino médio poderão trazer alguma contribuição (PIMENTA, 1994, p. 43).

A formação específica dos professores de Educação Infantil e a criação de uma Política Nacional pelo MEC são apontadas por Pimenta (1994) como uma oportunidade, pois, naquele momento, as instituições que ofertavam a Educação Infantil estavam aumentando. A precariedade da formação dos professores também é evidenciada, no texto, e a necessidade de incluir, no currículo de formação dos professores do magistério, a problemática da Educação Infantil e não somente os conteúdos pertinentes dos quatro anos do ensino fundamental.

Outro texto deste documento intitulado “A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil” de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1994) mostra que a autora discorre sobre as discussões de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e os trabalhos de pesquisa publicados sobre o tema também apontam à precariedade da formação dos profissionais que atendiam às crianças, nas creches, sendo comum as funções de berçarista, de recreacionista e de monitora, e a dualidade do atendimento, nas creches, geridas por órgãos de assistência social e as Pré-escolas geridas por órgãos educacionais. Sobre a formação dos professores, propõe a inclusão de conhecimentos específicos da Educação Infantil na formação do 2.º Grau do magistério e que as instituições oferecessem cursos de capacitação aos profissionais atuantes em creches e em Pré-escolas.

Sobre políticas públicas, o texto de Sônia Kramer (1994), intitulado “Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, relatório-síntese, contendo diretrizes e recomendações. Nesse, a autora do relatório enfatiza a urgência de criar Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores atuantes, na Educação infantil, da necessidade de investimentos em pesquisas, e a formação prévia e em serviço dos profissionais para melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças na creche e na Pré-escola.

Após a publicação desse documento, foi observado que muitas mudanças ocorreram sobre as políticas públicas de formação de professores, evidenciando avanços, principalmente, na formação inicial do professor.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi publicada. Sobre a formação de professores, o documento faz referência às diferentes etapas da Educação Básica,

sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Artigo 61, o texto afirma:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996).

O Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) garante a formação em nível superior do professor de Educação Infantil, e isso implica um importante avanço para a formação desses profissionais, pois conforme se observa em seu histórico, muitos profissionais atuavam sem formação adequada. No entanto, garantir a formação do professor, no ensino superior, não garante que sua inserção profissional será bem-sucedida. A formação inicial dos professores apresenta muitos desafios, que são evidenciados por diversas pesquisas sobre as políticas públicas e a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas e privadas.

As pesquisas de Gatti (2013-2014) e Marcelo (2009) apontam que a formação inicial dos professores não oferece conhecimentos e experiências suficientes para que o professor possa superar os desafios da prática. Assim, muitos professores iniciam, na carreira docente, sem preparo para a realidade da sala de aula.

São diversos fatores responsáveis por essa distância entre formação inicial e inserção profissional docente. Nesta pesquisa, destacamos o distanciamento entre os conhecimentos adquiridos, durante o curso de licenciatura, e a prática docente, pois tais fatores influenciam diretamente no desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com Gatti (2013-2014, p. 38), “Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais”. Essa falta de coerência pode ter diversas consequências, no início da carreira docente, podendo até mesmo incentivar o professor a desistir da profissão.

As inquietações acerca do trabalho realizado, a frustração de não conseguir ensinar às crianças, a sensação de impotência frente às dificuldades existentes, na sala de aula, são situações reais que fazem parte da prática docente. No entanto, esse conhecimento prático não é apresentado aos professores durante sua formação inicial.

Segundo Marcelo (2009, p. 13), “[...] nota-se uma grande insatisfação tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente”. Essa distância entre os conhecimentos adquiridos, na formação inicial, e as necessidades da prática docente ocorrem

nos cursos de licenciaturas por não buscarem atender um perfil real do profissional em formação. Para Gatti (2013- 2014, p. 39), as teorias e as práticas não são integradas, por isso “seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação”.

Se a formação inicial dos professores não atende às necessidades reais da profissão, devido a sua estrutura desarticulada, a formação continuada torna-se ainda mais necessária, como espaço de desenvolvimento profissional. A formação continuada e a valorização do professor de educação básica são garantidas no Artigo 67 da LDB:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (Brasil, 1996)

A partir desta garantia a formação continuada dos professores foi gradativamente sendo incorporada ao espaço da escola, em horários reservados e remunerados para essa finalidade.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No Artigo 6, determina sobre as competências dos professores e menciona competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre a criança e a formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica. Outro ponto importante dessa Resolução é o desenvolvimento da docência, relacionando os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos advindos da experiência como fatores essenciais para a formação dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. No Artigo 2, estabelece Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que devem ser aplicados para a formação inicial e exercício da docência na Educação Infantil. No Artigo 4, afirma a aplicação do curso de Pedagogia à formação inicial para o exercício do magistério na Educação Infantil. No Artigo 8, institui o estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, assegurando aos graduandos a experiência profissional.

O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) aconselha a necessidade de políticas para a formação específica de professores atuantes na Educação Infantil. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta que a formação dos professores é condição fundamental para a oferta de um ensino de qualidade na Educação Infantil. O documento também afirma que essa qualidade será possível se houver formação inicial e continuada específicas para os professores que atendem a essa etapa da educação básica.

Em 2018, o PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização, na Idade Certa (BRASIL, 2017), teve a sua formação estendida para os professores da Educação Infantil. Esse programa fez parte de um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante dos documentos analisados, observou-se que orientações específicas e políticas públicas para a formação dos professores da Educação Infantil ainda estão conquistando o seu espaço. Nesse cenário, é necessário pensarmos formações de professores que atendam às especificidades dos grupos etários, atendidos nas instituições de Educação Infantil. Para isso, é importante investigar sobre os espaços formativos existentes. No item a seguir, buscar-se-á compreender qual é o papel da escola como espaço de formação continuada dos professores de Educação Infantil.

2.2 A escola enquanto espaço formativo e promotora da formação continuada

Encontramos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 62 §1º a garantia de “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, que, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Especificamente sobre a formação continuada, no Art. 62-A incluído pela lei nº 12.796 de 2013, em parágrafo único diz: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” Diante dessa garantia, estados e municípios ofertam a formação continuada dos professores em serviço, sendo obrigatória ou não a sua realização, de acordo com a legislação estadual ou municipal vigente.

No município em que a pesquisa desta obra foi realizada, esse espaço de formação é identificado como Horário de Trabalho Coletivo (HTC), é remunerado, e normalmente os encontros de formação acontecem na escola. Os participantes desse espaço são professores que se encontram em diferentes fases da carreira docente, e utilizam esse espaço para a realização do planejamento, de trabalhos burocráticos concernentes à função e participam da formação continuada.

Esse modelo de espaço formativo é considerado um espaço formal de trabalho pedagógico e formação, por ser regulamentado a partir de políticas públicas e garantido por lei. É importante salientar que a formação continuada em serviço é uma conquista para os professores. No entanto, é necessário se refletir sobre a qualidade da formação oferecida na escola, e sua contribuição para o trabalho do professor.

Para Canário (1998), não podemos considerar a ideia de que a profissão do professor só é aprendida, na escola, é necessário considerar o percurso profissional de cada professor “[...] se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p. 9). Cada professor traz em sua bagagem características próprias e experiências pessoais que refletem em sua prática, e em sua forma de aprender sobre a prática.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores, no espaço da escola, não será a única experiência formativa do professor. Por isso, a oferta dessa formação deverá considerar a identidade profissional docente e suas necessidades formativas.

Segundo Imbernón (2011, p.51), “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. [...]”. Assim, as habilidades, os valores e as atitudes dos professores farão parte de seu processo formativo, abrindo espaço para que possam de forma individual e coletiva refletirem e investigarem a prática.

Para Tardif (2014), a prática do professor integra diferentes saberes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes experienciais foram destacados, pois esses saberes se relacionam com os demais saberes, e não somente isso, por serem os saberes experienciais ligados à prática, logo as trocas realizadas entre os professores, foco deste trabalho, partem desses saberes.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva

sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 39).

O professor tem em sua bagagem os saberes experienciais ou práticos baseados no seu trabalho no cotidiano com seus alunos. O desenvolvimento desse saber passa pelo estudo e pela reflexão sobre as experiências vivenciadas. No entanto, a formação continuada dos professores, na escola, nem sempre é vista como um espaço de discussão e de reflexão sobre a prática. As necessidades burocráticas das instituições ou das formações oferecidas por especialistas com temas dissociados da realidade do cotidiano escolar, muitas vezes, imperam nesses espaços. Assim, as necessidades formativas dos professores acabam sendo descontextualizadas da prática.

De acordo com Canário (1998), a formação continuada é vista, muitas vezes, como um complemento à formação inicial dos professores, com o objetivo de preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial ineficiente. O autor descreve como “reciclagem”, uma formação organizada a partir das “carências” dos professores. Porém, observa-se, atualmente, que a formação continuada tem muito mais sentido quando considera as experiências dos professores.

O professor deseja encontrar, nesse espaço formativo, a oportunidade de compartilhar seus anseios, angústias, sucessos e fracassos sobre seu trabalho. E essa necessidade do professor leva a repensar sobre o espaço formativo ofertado, na escola, e como as instituições têm se preocupado em contribuir com a formação docente.

Por isso, é importante que, durante as formações, os professores tenham a oportunidade de discutir e validar sua prática, por meio de estudos teóricos e trocas de experiências entre os pares. Para Tardif (2014), os saberes dos professores são de suma importância para a formação continuada.

Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares em suma, é sobre os ombros deles que repousa no fim das contas a missão educativa na escola (TARDIF, 2014, p. 228).

É necessário assumir uma postura crítica sobre o espaço formativo, na escola, buscando constatar se esse espaço oferece uma formação pedagógica que não somente considere os saberes e experiências dos professores, mas o torne tema primordial nas discussões, estudos e reflexões acerca da prática.

De acordo com Canário (1998, p. 12), “a valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no caso, os relacionados aos estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí tem lugar”. Nesse sentido, o percurso pessoal do professor e os saberes adquiridos, no espaço da escola, podem enriquecer o processo formativo pela diversidade de experiências que permite ter novos olhares e perspectivas sobre a prática.

Formosinho (2009, p. 294) se refere a esse processo formativo, selecionando dois pontos importantes: a análise e a partilha da prática, que, segundo o autor, “atribuirá novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência a sua renovação”. Diante disso, observamos que o espaço formativo, na escola, contribui com a formação dos professores quando as experiências vivenciadas também são compartilhadas e analisadas pelos professores. Esse trabalho em conjunto poderá contribuir para a renovação da prática.

Para que a experiência do professor seja protagonista nos encontros de formação continuada, é fundamental que se repense no seu desenvolvimento. Segundo Canário (1998, p. 10), a mudança da prática passa pelo processo de “socialização profissional, vividos nos *contextos* de trabalho”, nesse sentido, não haverá mudanças se as formações ocorrerem de forma descontextualizada, e escolarizada, que, segundo o autor, são configurações comuns das formações ofertadas na escola.

A troca de saberes entre os professores é uma ação viva, na escola, e essencial ao aprimoramento da prática, pois a escola é um espaço formativo de continuidade na organização de saberes e na aquisição de novos. A formação formal oferecida, no espaço da escola, não é o único momento de partilha dos saberes e experiências entre os professores.

Para Tardif (2014):

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação” (TARDIF, 2014, p. 53).

Assim, as trocas de saberes e de experiências entre os professores podem acontecer, na escola, em espaços diferentes, de maneira formal ou informal. Esses momentos de troca podem ocorrer, durante a rotina, nas conversas nos corredores e em momentos de café. Assim, podemos entender que o espaço formativo, na escola, pode se caracterizar de diferentes formas.

Segundo Marcelo (2009), o processo formativo dos professores acontece no contexto da escola por meio de experiências formais e informais.

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Dessa forma, podemos entender que a escola possui diferentes espaços formativos. Em um movimento entre espaços formais e informais, compreendemos que a formação do professor não acontece de forma estática, é processual, e em diferentes momentos, os professores colaboram entre si, na busca de melhoria de sua prática pedagógica.

É papel da escola propiciar aos professores, na formação continuada, a articulação entre as experiências individuais e coletivas, na busca por soluções dos problemas relacionados à prática, de forma que os professores iniciantes e experientes possam analisar e refletir sobre a prática em colaboração com seus pares, tornando a formação, na escola, um espaço de ajuda mútua e de desenvolvimento profissional.

Para melhor se compreender a formação dos professores, é importante conhecer a sua identidade profissional. Por isso, prosseguir-se-á para o próximo item que discorre sobre a atuação do professor iniciante, suas necessidades formativas e desafios concernentes a sua inserção na carreira docente.

2.2.1 A atuação do professor iniciante na Educação Infantil: necessidades formativas e desafios

Para abordarmos a atuação do professor iniciante, na Educação Infantil, primeiro é necessário conhecer sua identidade docente e as características comuns dessa fase inicial da carreira. Para isso, houve o embasamento nos seguintes autores: Huberman (1995) e Tardif (2014).

Huberman (1995) descreve a carreira do professor como parte de um ciclo da vida profissional, começando pela fase inicial que são os três primeiros anos. O autor caracteriza a fase inicial por diferentes perfis, que são apresentados pelos professores como o estágio da “sobrevivência” e de “descoberta”. Nesses estágios, o professor confronta sua idealização do trabalho docente com a complexidade da realidade, passando até mesmo pelo que o autor chama de “choque da realidade”.

Outra característica presente, nessa fase inicial, é o entusiasmo e o sentimento de finalmente ter a sua sala de aula e responsabilidades, que Huberman (1995) atribui ao estágio da “descoberta” e esse estágio permite o professor aguentar a “sobrevivência”.

Diante desses diferentes perfis, Huberman (1995, p. 39) apresenta o perfil da “exploração”, que se refere ao trabalho com os alunos, a prática. Segundo o autor, “Esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”. Um apontamento importante do autor sobre esse perfil é sobre a “exploração” de ficar limitada a parâmetros impostos pelas instituições escolares, o professor tem pouco contato com o trabalho realizado em outras turmas, ou seja, a forma de ensinar, a prática fica restritas à sua turma.

Tardif (2014) considera os primeiros cinco anos como a fase inicial, de inserção na carreira docente e na imersão na realidade do trabalho. Nesse período, os professores adquirem sua “experiência fundamental” e devem provar a si e aos outros que são capazes de ensinar. Segundo o autor, “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 51). Nesse sentido, é importante enfatizar que os saberes e as experiências adquiridos, nessa fase inicial, tornar-se-ão parte da prática do professor durante sua carreira docente.

Nessa fase, o professor estabelece as prioridades para os seus saberes. Assim, conduzir uma turma, relacionar-se com os alunos, entre outras prioridades, são saberes mais importantes, que os saberes relacionados aos conhecimentos burocráticos ou relacionamentos com especialistas. Para Tardif (2014, p. 51), “Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática”. Diante disso, observar-se que os professores buscam, desde o início de sua carreira docente, adquirir saberes para resolução dos problemas relacionados ao cotidiano, ou seja, as situações que ocorrem, durante o período de aula com os alunos, precisam de soluções e respostas urgentes. Nesse sentido, pode-se inferir que os saberes concernentes à prática têm um grande valor para os docentes nesse início.

De acordo com Papi e Martins (2010) os primeiros anos de exercício da profissão do professor servirão como base para ações profissionais futuras. Nesse sentido, a inserção profissional torna-se um período desafiador para o professor, que pode influenciar até mesmo na desistência da profissão. Por isso, é necessário que as instituições escolares apoiem o professor iniciante, nessa fase, pois as experiências vividas, nesse início podem refletir na forma como os professores desenvolvem a sua prática e idealizam a profissão docente.

A oferta de formação, no espaço escola, conforme foi mencionado, no texto anterior, pode ser um promissor espaço de desenvolvimento profissional dos professores, devido às possibilidades de troca de experiências e de saberes entre os pares e a realização de estudo e de reflexão sobre a prática.

Segundo Papi e Martins (2010), o local de trabalho tem papel determinante na fase inicial da carreira do professor, podendo torná-la mais fácil ou difícil:

[...] dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional (PAPI E MARTINS, 2010, p. 43) .

Para que esse espaço de formação seja promotor da aprendizagem da docência, sua estrutura deve ser planejada com o objetivo de atender às necessidades formativas dos professores nessa fase inicial. Sobre o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009, p. 11) afirma que “[...] assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”. Essa afirmação leva a pesquisadora a buscar entendimento sobre esse processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante, sendo oportuno, durante essa busca, identificar suas necessidades formativas, nessa fase inicial da carreira, e compreender como os professores aprendem a ensinar.

Na Educação Infantil, o trabalho do professor envolve ações complexas entre o cuidar e o educar as crianças. Tais ações exigem olhar atento, escuta ativa e desenvolvimento de um trabalho sensível que atenda aos direitos de desenvolvimento e de aprendizagem do grupo etário atendido.

De acordo com Oliveira (2019), o princípio do trabalho, na Educação Infantil, é a intrínseca relação entre o cuidar e o educar que permeia toda a prática educativa. Para a autora, o papel do professor envolve:

[...] acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e dos homens, das letras e dos números, e muito mais, de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-las a construir sua história pessoal (OLIVEIRA, 2019, p. 48).

Para o desenvolvimento de um bom trabalho, na Educação Infantil, atendendo às necessidades dos bebês e das crianças, o professor é o responsável pela mediação do trabalho pedagógico. Essa mediação envolve fazer a gestão das relações humanas, que envolve crianças, famílias e equipe de trabalho, a organização dos espaços e materiais que promovam interações de qualidade para os bebês e crianças, planejar propostas significativas, avaliar e registrar o

desenvolvimento dos bebês e crianças, entre outras demandas necessárias para a realização do trabalho pedagógico.

O trabalho, na Educação Infantil, apresenta singularidades para atender às necessidades dos bebês e das crianças. Essa etapa do ensino básico se difere das demais e, por isso, a formação do professor de Educação Infantil deve prepará-lo para atender a essas necessidades.

De acordo com Silva (2021, p. 59), “O professor deve estar em permanente estado de observação e atenção para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto a própria teoria”. Nesse sentido, observa-se que o trabalho do professor de Educação Infantil envolve desafios inerentes à prática, tais desafios serão enfrentados pelos professores iniciantes ao ingressarem na carreira docente nessa etapa da educação básica.

No artigo de Almeida et al. (2020), os autores destacam os principais desafios e dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, como: o pouco domínio dos conhecimentos profissionais relacionados ao conteúdo, ao planejamento, à avaliação, à gestão, na sala de aula, dificuldades nas relações com os alunos e no atendimento às suas necessidades, na compreensão das etapas do desenvolvimento humano e no fato de lidar com as dificuldades de aprendizagem, entre outros desafios. Esses são alguns exemplos dos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes no cotidiano escolar. Ao se observar tais desafios, pode-se concluir que as necessidades formativas desses professores são inerentes à prática, seus desafios são direcionados ao como ensinar, e lidar com as demandas comuns à sala de aula.

Ainda, segundo Almeida et al. (2020), esses desafios são mencionados em praticamente todos os estudos relacionados à formação do professor iniciante, e apontam à necessidade de investimento das instituições de ensino nessa fase inicial da carreira docente.

[...] há um consenso de que aprender a ser professor está relacionado a uma visão mais ampla da docência e envolve aprender a pensar como um professor, a se conhecer como um professor, a sentir como um professor e a agir como um professor (NÓVOA, 2017). Também é consenso a necessidade de as redes de ensino investirem em programas que acolham os professores em início de carreira dando-lhes a assistência específica para enfrentarem as demandas de atividades que os esperam. (ALMEIDA et al., 2020, p. 7).

Nesse sentido, a formação oferecida aos professores iniciantes, no espaço da escola, pode ser mais significativa se os temas das formações abordarem tais necessidades. Para isso, é necessário exercer a escuta dos professores e acolher suas necessidades de forma individual e coletiva, abrindo espaço para compartilharem com o grupo seus dilemas e desafios, com o objetivo não só de acolher, mas de torná-los participantes de seu processo formativo.

De acordo com Silva (2021), a formação continuada dos professores, na Educação Infantil, deve dialogar com suas práticas cotidianas e experiências dos professores.

Enfatizamos a importância da relação entre teoria e prática na formação bem como a experiência, como parte integrante e significativa das formações continuadas, para que os professores tenham a oportunidade de compartilhar percursos vividos com as diferentes faixas etárias, as boas experiências ou até mesmo aquelas que não foram bem-sucedidas (SILVA, 2021, p. 71).

A troca de experiências entre os professores apresenta um caminho para as instituições escolares oferecerem formações que sejam significativas a eles. A aprendizagem da docência não precisa acontecer de forma solitária e isolada. Assim, o acolhimento e o apoio aos professores iniciantes podem partir dos professores experientes, por meio de práticas de colaboração, que podem ser incentivadas no espaço formativo da escola.

O conceito de formação está relacionado à vontade e à capacidade de o indivíduo responsabilizar-se por ela, porém a formação não depende somente dele, mas também, por meio de relações de formação estabelecidas de forma recíproca com seus pares, em contextos de aprendizagem, assim, podem encontrar desenvolvimento profissional.

A inserção profissional do professor iniciante é uma fase importante de sua carreira, e a parceria com professores experientes pode ser um caminho para que ele não construa sua prática de forma isolada e até mesmo descontextualizada da realidade do cotidiano escolar. Professores experientes que já passaram por essa fase inicial da carreira têm muito a acrescentar aos professores iniciantes. Diante dessa possibilidade, é necessário se compreender quais contribuições os professores experientes podem oferecer aos professores iniciantes e, assim, poder identificar as possíveis ações de colaboração no espaço da escola.

2.3 A importância dos saberes pedagógicos dos professores experientes

Os saberes pedagógicos dos professores são construídos ao longo de sua carreira, a partir das experiências vividas, dos estudos e das reflexões. É importante se considerar que a construção desses saberes vai muito além do trabalho realizado no âmbito escolar. Fatores como: o contexto de vida, as crenças e os valores dos professores também fazem parte de seus saberes pedagógicos e da sua prática.

Dessa forma, observa-se que os professores apresentam, em seus saberes, características únicas, pois constroem sua prática pedagógica a partir da influência de diferentes fatores. Segundo Tardif (2014), para os professores, a experiência, na prática, é fonte privilegiada de seu saber-ensinar, e citam outros fatores igualmente importantes que influenciam seus saberes.

Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade o amor às crianças. [...] os conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos na sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares [...] (TARDIF, 2014, p. 61).

Os fatores que compõem os saberes dos professores, também, fazem parte da formação de sua identidade profissional. Nas pesquisas de Tardif (2014), Huberman (1995), Marcelo (2009), observa-se que a identidade profissional docente possui características comuns, de acordo com a fase na carreira na qual estão inseridos. Essas características nos fornecem esclarecimentos sobre como se constitui sua identidade docente, saberes e práticas pedagógicas.

Para Marcelo (2009, p. 12), “Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida”. Para se discorrer sobre os saberes dos professores experientes, é interessante compreender sua identidade profissional docente, as fases nas quais seus saberes se consolidam e de que forma a experiência contribui para a construção de seus saberes.

Para interpretar a identidade docente dos professores experientes, houve embasamento nos estudos de Huberman (1995) que, em sua pesquisa sobre o ciclo de vida profissional dos professores, descreve de forma criteriosa as fases pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira.

De acordo com Huberman (1995), após a fase inicial que compreende os primeiros três anos da carreira, os professores entram na fase de “estabilização”. Nessa fase, o professor já possui um repertório pedagógico e tem segurança em si mesmo para desempenhar o trabalho docente, sua identidade profissional é consolidada perante os colegas mais experientes e suas escolhas são mais comprometidas.

Os professores descrevem essa fase como da “emancipação” e da “libertação”, pela autonomia que adquirirem em sua forma de trabalhar e ensinar, e pelo sentimento crescente de “competência pedagógica”, sentem-se mais descontraídos, exploram as situações cotidianas e ouvem mais as crianças. Após a fase de estabilização, o professor chega à fase da diversificação, marcada por ativismo e mudanças. O professor lança-se em pequenas experiências pessoais, diversificando o uso dos materiais didáticos e sua forma de avaliar os alunos. Os professores, nessa fase, são mais motivados e participativos, na equipe pedagógica,

e buscam prestígio em funções administrativas, pelo receio de cair, na rotina, e pela necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

Dos 15 aos 25 anos de carreira, os professores entram na fase de “pôr-se em questão”, e tendem a fazer um balanço se continuam, na carreira, ou se buscam por mudanças mesmo apresentando inseguranças. Segundo Huberman (1995, p. 43), diferentes fatores contribuem com essa reflexão sobre a carreira, “[...] parâmetros sociais - as características das instituições, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes”. Os professores pensam se querem continuar a dar aulas, se realmente querem continuar a enfrentar os desafios da carreira docente.

Após a fase de questionamento, os professores podem chegar à fase da “serenidade e distanciamento afetivo”, tornam-se menos suscetíveis à avaliação dos alunos e colegas de trabalho, aceitando-se da forma que é, outra característica dessa fase é que seu nível de ambição, na carreira, e em investimento diminui, o professor, nessa etapa, também apresenta mais tolerância na sala de aula.

Em seguida, os professores chegam à fase do “conservantismo e lamentações”, reclamam comportamentos dos alunos, dos sistemas de ensino, dos colegas. Os professores apresentam característica conservadoras, demonstrando rigidez ao trabalho, resistência a inovações, e nostalgia.

Ao final da carreira profissional o professor chega à fase do “desinvestimento”. Segundo Huberman (1995), nessa fase, geralmente o professor apresenta uma postura positiva e sem lamentações, dedicando-se mais aos seus interesses pessoais.

Segundo Marcelo (2009), podemos diferenciar os professores experientes dos iniciantes, identificando-os como peritos. Os professores peritos possuem mais de cinco anos de experiência. As ações desses professores apoiam-se em uma estrutura mais complexa, possuem conhecimento de forma mais profunda sobre a prática, conseguem identificar problemas e encontrar soluções a partir de seu repertório de experiências.

A experiência dos professores possui peso relevante na constituição de seus saberes. Conforme Tardif (2014, p. 57), a atuação profissional do professor “Em suma com o *passar do tempo*, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.”. Observamos que os professores são considerados experientes por atuarem com excelência e possuírem mais habilidades para exercer sua função. Nesse sentido, os professores experientes possuem papel importante para dar respostas aos problemas educacionais.

De acordo com Mizukami e Nono (2006):

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início na carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria –, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo seu conhecimento profissional (MIZUKAMI E NONO, 2006, p. 383).

Ao longo de sua carreira, os saberes pedagógicos dos professores estão sempre em construção, cada experiência vivida pode ser reelaborada a partir de seu entendimento e capacidade de criação. Os saberes dos professores não são estáticos, estão sempre em movimento, fundamentados em sua experiência pedagógica e de vida.

As instituições precisam ter uma postura mais cuidadosa com os professores experientes. Sendo urgente buscar compreender os motivos que levam os professores experientes para as fases de distanciamento e desinvestimento citadas por Huberman (1995). Essas fases ocorrem em momentos temporais da carreira docente, nas quais os professores poderiam atuar como: parceiro experiente, produzir conteúdos relacionados à teoria e à prática, colaborar com a formação de professores iniciantes e compartilhar os seus saberes. O não aproveitamento dos saberes desses profissionais, principalmente, no apoio aos professores iniciantes é uma perda para a formação de professores e para a educação.

Os saberes dos professores são construídos por eles, a partir de suas experiências individuais e coletivas, e por esse motivo, pertence a eles. Segundo Tardif (2014) os professores deveriam ter o direito de dizer algo sobre a sua formação, atuar sobre a sua formação e controlá-la. A participação dos professores, na própria formação, é um desafio para o seu desenvolvimento profissional. O interesse e a participação ativa dos professores pela sua formação podem ser fundamentais para que a relação entre teoria e prática fique mais próxima da realidade do cotidiano da escola.

De acordo com Nóvoa (2013), a pedagogia é uma área de conhecimento em que diferentes pessoas tendem a opinar a respeito, diferente de outras profissões, o que a torna um campo ainda mais complexo. Nesse sentido, o autor destaca que a experiência dos professores precisa ser valorizada pelos próprios professores. “Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência” (NÓVOA, 2013, p. 204).

Nóvoa (2013) e Tardif (2014) afirmam que os professores precisam tomar o espaço da formação. A discussão e a reflexão sobre o trabalho docente estão estreitamente ligadas aos saberes pedagógicos dos professores. Não será possível uma mudança, no âmbito da formação de professores, sem a presença desse profissional, nas discussões concernentes ao seu trabalho.

Nesse sentido, identifica-se o papel das instituições na promoção da valorização a partir da criação de espaços de trocas e de compartilhamento de práticas entre os professores. A formação, no espaço escolar pode ser um espaço de valorização dos saberes e das experiências dos professores, colocar esse profissional como centro da formação docente.

Dessa forma, os saberes pedagógicos dos professores experientes possuem grande valor para o desenvolvimento e uma formação continuada que atenda às necessidades dos professores de forma coletiva. De acordo com Nóvoa (2013) [...], a necessidade de os professores terem um lugar predominante, na formação de seus colegas, isto é, a necessidade de uma formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013, p. 201). Por isso, os saberes pedagógicos dos professores experientes não devem ficar restritos somente a eles.

Seus saberes devem ser compartilhados e contribuir com a formação de outros professores. Os professores experientes podem colaborar com professores iniciantes, agindo como co-formador e parceiro mais experiente na busca pela melhoria da educação.

2.3.1 A ação colaborativa entre professores iniciantes e experientes: reflexos na prática pedagógica

Segundo Nóvoa (2013, p. 204), “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores”. Os professores com seus saberes pedagógicos e suas experiências possuem papel essencial na formação de seus pares. É o aprender a ensinar que se faz, no cotidiano da escola, o espaço formativo mais relevante para os professores.

Nesse sentido, a colaboração entre os professores torna-se uma ação necessária para as práticas nos momentos de formação. Compartilhar os saberes, pensar e refletir sobre a prática de forma coletiva, buscar soluções em conjunto para os problemas relacionados ao cotidiano com as crianças são características de uma formação colaborativa que considera a participação dos professores.

No entanto, é importante salientar que a colaboração entre os professores, na escola, não acontece de forma espontânea, é necessário que o espaço escolar seja propício para que os professores possam colaborar entre si a partir de uma cultura organizacional de colaboração. “Ora a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado [...]” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 55). É na escola que os professores iniciantes e

experientes realizam seu trabalho e estão em constante desenvolvimento profissional, para que a colaboração entre eles aconteça são muitos desafios a serem enfrentados.

Um dos desafios no desenvolvimento de uma cultura de colaboração, na escola, é vencer o individualismo entre os professores. Ao ter uma atitude individualista, o professor vive o fazer docente para si, de forma egoísta acredita que os problemas enfrentados por ele são maiores ou até mesmo mais importantes que os demais problemas da escola. E as consequências desse individualismo prejudicam não somente o professor, mas toda a equipe escolar.

Segundo Imbernón (2010), historicamente, a escola passou por muitas mudanças antes da revolução industrial que ocorreu, no período de 1820 a 1840, na Europa, as escolas eram unitárias e atendiam a poucos alunos, o professor não tinha acesso a outros professores. Normalmente, o trabalho pedagógico era isolado e concentrava-se apenas em um ou dois professores, em algumas situações, esse isolamento era inevitável pelo difícil acesso aos meios de transporte ou por outras situações relacionadas ao contexto da época.

Com o desenvolvimento urbano e industrial, as instituições escolares foram aumentando para atender mais alunos, ao mesmo tempo o número de professores também foi crescendo, e com as mudanças sociais, tecnológicas e da própria organização das instituições escolares as possibilidades de interação entre os professores foram tornando-se possíveis.

Nesse contexto, o individualismo entre os professores apresenta outro sentido, o "individualismo escolhido pelo professor ou desenvolvido pela cultura organizacional" (IMBERNÓN, 2010, p.64).

Para melhor compreendermos o individualismo, no trabalho do professor, é necessário conceituar que isolamento, individualismo, individualização e individualidade possuem significados diferentes. Isolamento é um estado em que a pessoa se pôs ou foi colocada à parte de algo; individualismo é uma atitude de quem vive para si, demonstrando pouca ou nenhuma solidariedade, é egoísta ou egocêntrica; individualização é o processo pelo qual um indivíduo se torna diferente de todos os outros, processo pelo qual um observador percebe a pessoa como indivíduo; individualidade é a qualidade, caráter do que é individual, do que existe como indivíduo, conjunto de atributos que distinguem um indivíduo.

O trabalho docente é realizado em sua maior parte pelo professor, na interação com seus alunos, ao mesmo tempo a escola é um espaço coletivo e heterogêneo, compartilhado por muitas pessoas exercendo diferentes funções. "É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações" (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 55). Nesse sentido, o

desenvolvimento de uma cultura organizacional de colaboração é positiva para a escola, no entanto, de acordo com Imbernón (2010), tal colaboração não deve partir, de uma maneira forçada ou formalista, mas sim, como um processo que pode contribuir com a compreensão do trabalho educativo e a oferecer melhores soluções aos problemas relacionados à prática.

Ao se referir a processos forçados de colaboração, o autor se refere também ao respeito à individualidade e à individualização do professor que podem ser benéficas para a prática.

A individualidade e a individualização podem ser boas [...] pode ser positivo realizar práticas individuais, mas isso pode resultar em um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita em algum momento, de uma análise ou reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

O trabalho do professor necessita de um protagonismo para ser realizado, dessa forma, a colaboração deve trazer para o grupo de professores a discussão e a reflexão, no entanto, é necessário que o professor também realize essas ações de forma autônoma sobre a sua própria prática, que, ao passar por esse processo de forma coletiva e individual, a escola transforma-se então em um espaço de formação continuada para o professor. Para romper com o individualismo e criar uma cultura de colaboração, Imbernón (2010, p. 64 e 65) aponta algumas estratégias que podem contribuir com esse processo de criação.

Realizando uma formação colaborativa do grupo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva [...] estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo e seria preciso centrar-se em um trabalho colaborativo, para assim se chegar a soluções de situações problemáticas.

Essas estratégias refletem diretamente sobre a prática pedagógica do professor, e podem contribuir com professores iniciantes em seus primeiros anos, na docência, por que passam por desafios característicos desse período inicial. Segundo Tardif e Lessard (2014), a colaboração tende a acontecer entre os professores que atendem ao mesmo nível, por exemplo, professores dos bebês costumam colaborar entre si com mais frequência. Os professores iniciantes também são os que mais buscam ajuda entre os professores ou equipe de gestão na resolução de problemas cotidianos, na educação, os autores destacam que os professores iniciantes relatam que buscaram ajuda dos colegas mais experientes. “Às vezes, os noviços procuram um professor experiente para pedir dicas sobre seu planejamento, sua pedagogia, seu modo de trabalhar” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 185).

Os professores iniciantes recebem suporte pedagógico para a sua prática nesse movimento de colaboração e buscam nos professores experientes apoio afetivo para os encorajar a prosseguir na profissão, conquistando confiança em seu trabalho. A colaboração entre professores iniciantes e experientes é enriquecedora para a prática pedagógica, se

desenvolvida em um espaço escolar onde é incentivada e faça parte da cultura organizacional da escola. Desse modo, a colaboração transforma-se em uma prática natural e voluntária entre os professores e, esse processo é fortalecido com ações formativas planejadas, que possibilitem aos professores aprimorar sua prática e atuar como co-formador no processo formativo de seus pares.

A busca pela formação pode acontecer a partir do interesse e da inquietação dos professores pela busca de mais conhecimento e pela vontade de colaborar com seus pares. A criação de um espaço formativo pelos professores não é algo distante, pois em diferentes situações essa ação pode acontecer. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a construção de um terceiro espaço de formação, seu conceito e as possibilidades formativas que oferece aos professores.

2.3.2 Encontros formativos e a construção de um terceiro espaço de formação

Para desenvolver e incentivar uma cultura de colaboração entre os professores, na escola, algumas situações podem ser possíveis: a formação continuada, realizada de forma horizontal, sem hierarquização entre formador e docente, mas construída de forma democrática, valorizando o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional, e as iniciativas voluntárias dos professores que colaboram entre si com a finalidade de ajudar e contribuir com a prática pedagógica do outro em um movimento de autoformação e co-formação.

Essa segunda situação é o tema sobre o que será discorrido, a construção de um espaço de formação entre os professores que não é idealizado a partir dos interesses da escola ou das instituições de educação, mas da iniciativa dos professores, de organizar-se com seus pares para a formação continuada, em um movimento de colaboração de troca de saberes e práticas pedagógicas.

A pesquisa proposta, nesta dissertação, foi realizada a partir de encontros formativos, com o objetivo de tornar os professores participantes ativos durante a pesquisa, e, de forma colaborativa, compartilhassem suas experiências e saberes pedagógicos, caracterizando assim a pesquisa-formação.

Um dos desafios da pesquisa-formação é a construção de uma relação direta entre pesquisador e professor. A construção de um bom relacionamento com os professores, durante os encontros formativos, teve como objetivo fazer com que eles se sentissem parte integrante da pesquisa e contribuíssem voluntariamente. E, a partir dessa relação, aproximar a universidade da escola.

De acordo com Nóvoa (2013), a aproximação entre a universidade e a escola faz parte de uma base que propõe mudanças no campo da formação de professores, “Reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores, em um quadro de reforço das redes de colaboração e cooperação, criando novas instituições que juntem à realidade das escolas e à realidade das escolas de formação (universidades)” (NÓVOA, 2013, p. 209). A formação de professores realizada em colaboração com a universidade permite que a realidade do cotidiano das escolas seja discutida e refletida em conjunto, valorizando os saberes pedagógicos e o trabalho docente.

Essa aproximação possibilita a construção do terceiro espaço de formação citado por Zeichner (2010 apud SARTI, 2020) que apresenta em seu trabalho uma preocupação com a articulação entre a universidade e a escola. Nesse caso, o autor citado por Sarti (2020)

[...] aponta para uma nova epistemologia para a formação de professores, buscando superar o modelo tradicional baseado na aplicação, em que o conhecimento acadêmico ostenta uma posição superior em relação aos conhecimentos oriundos das escolas. O autor trabalha com o conceito de terceiro espaço baseado na teoria do hibridismo, que se materializa na criação de cenários na formação de professores constituídos de menos hierarquia entre os conhecimentos acadêmicos e comunitários, buscando uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas pedagógicos dos cursos de licenciatura (SARTI, 2020, p.4).

Para a constituição desse terceiro espaço, Zeichner (2010 apud SARTI, 2020) destaca cinco tipos de “cruzamentos de fronteiras”. O primeiro é sobre o envolvimento do professor da educação básica com a universidade; o segundo é sobre a inclusão na formação inicial do professor de representações dos conhecimentos produzidos no contexto do trabalho docente; o terceiro sobre a possibilidade de as disciplinas universitárias terem experiências de campo e serem ministradas no ambiente escolar; o quarto sobre a valorização de professores híbridos, que atuam, na educação básica, e também como formadores de professores; o quinto sobre a inclusão de conhecimentos da comunidade do entorno da escola na formação de professores. Esses “cruzamentos de fronteiras” pretendem estabelecer uma relação entre a universidade e a escola de uma forma acessível e menos hierárquica.

Mizukami (2005), ao abordar o tema aprendizagem da docência, cita outro conceito semelhante ao terceiro espaço de formação, a construção de uma comunidade de aprendizagem nas escolas e nas universidades, “[...] comunidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente” (MIZUKAMI, 2005, p. 11 e 12). A construção de uma comunidade de aprendizagem entre os professores é uma tarefa desafiadora, pois alguns critérios devem ser considerados como: a individualidade dos professores, o desenvolvimento

dessa comunidade deve ocorrer de forma local, ou seja, no espaço da escola, e principalmente, seu processo de construção deve ser realizado junto com o professor.

Dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo da vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de conhecimento de suas áreas de conhecimento específico (MIZUKAMI, 2005, p. 13).

A comunidade de aprendizagem entre os professores é legitimada por trazer para a discussão e reflexão dos professores temas concernentes à prática e que possibilitem seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno e engajar o professor em sua própria formação.

Os encontros formativos podem ser considerados um terceiro espaço de formação, pois promovem o diálogo entre pesquisador e professores. O terceiro espaço de formação representa a possibilidade de os professores serem participantes ativos de sua própria formação. Ao trazer para a discussão temas de interesse do professor, seu papel, durante a formação, torna-se de protagonista, e não de um receptor de informações.

A pesquisa-formação, realizada por meio de encontros formativos, pode ser transformadora para os professores, por meio da sua participação e reflexão, compreendendo com mais clareza suas necessidades formativas. A discussão entre os pares pode encontrar soluções para os problemas da prática, a partir da colaboração e da troca de saberes e experiências oriundas de suas vivências experienciadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a pesquisa-formação utiliza uma metodologia de aproximação entre pesquisador e professor, construindo uma relação de reciprocidade. Nesse contexto, as necessidades formativas dos professores são identificadas bem como as estratégias formativas específicas que promoverão seu desenvolvimento profissional.

O terceiro espaço de formação configura-se por não ocorrer no espaço formal de trabalho do professor. O espaço e horário dos encontros formativos são escolhidos pelos professores e pesquisador de forma democrática, para que todos possam participar efetivamente, assumindo um compromisso coletivo.

Devido aos desafios dos encontros presenciais, relacionados à locomoção, à alimentação, ao cansaço físico, entre outros, os encontros remotos possibilitam que os professores se reúnam para participar da formação com mais conforto e acessibilidade. Os encontros remotos podem ser realizados a partir de aplicativos digitais como o *Zoom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, entre outros.

O uso desses aplicativos para encontros formativos foi muito utilizado, no ano de 2020 e 2021, devido à pandemia. Diante de tantas perdas que a pandemia causou à sociedade, a capacidade de resiliência e de adaptação pode ser considerada como um ganho para os professores, que, durante esse período, tiveram que se adaptar à nova realidade.

O uso de tecnologias, principalmente, as plataformas de comunicação tiveram muito acesso pelos professores. O ensino remoto desenvolveu habilidades de uso dessas ferramentas, que antes não eram necessárias, os professores conquistaram novos saberes sobre o uso das tecnologias na educação e, nesse ponto, pode-se concluir que foi um aprendizado importante para os professores, e para as instituições escolares que inovaram e investiram nesses recursos.

A aprendizagem sobre o uso desses recursos tornou acessível aos professores participar de encontros formativos e de cursos relacionados a sua área de conhecimento. Muitas instituições ofereceram formação continuada de maneira remota. De acordo com Nóvoa e Alvim (2021, p. 3), “Hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. As novas tecnologias tornaram parte da educação, e se mostraram úteis em momento difícil, no qual as interações virtuais entre os pares foram necessárias para a aprendizagem da docência e da continuidade do processo formativo dos professores.

Os encontros formativos remotos não deixam de manter a qualidade das interações entre os professores, a troca de saberes e experiências podem ser realizadas, utilizando ainda diferentes ferramentas para registrar, compartilhar e divulgar o trabalho do professor.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2021), é importante que se construa, na escola, ambientes propícios aos estudos e ao trabalho em conjunto. Esse ambiente não está restrito aos alunos, a formação de professores pode ser pensada e realizada de forma mais acessível aos professores, promovendo sua participação e principalmente despertando o compromisso com a sua autoformação.

É importante salientar que os encontros remotos não substituem inteiramente o encontro presencial, é preciso cuidar das relações humanas tão necessárias para o estabelecimento de vínculo principalmente entre alunos e professores. O encontro remoto pode manter laços, ser espaço de discussão e de reflexão da prática.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2021):

Pode haver encontro no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens. O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 12).

O período da pandemia mostrou aos professores que existem outras formas de buscar conhecimentos, de compartilhar seus saberes e práticas, de registrar o trabalho pedagógico, e por que não dizermos: mostrou uma nova forma de aprender e ensinar. De todas as situações desafiadoras que aquele período tão incerto trouxe, fica o aprendizado e a capacidade de mudança que os professores apresentaram possuir, a capacidade de se reinventar e se desenvolver profissionalmente.

2.4 Explorando pesquisas correlatas

Para iniciar esta pesquisa, realizou-se a revisão de literatura a partir das obras dos principais autores que publicaram sobre o tema desta pesquisa. Para se aprofundar ainda mais nos estudos buscaram-se, nas plataformas CAPES, SciELO, BDTD e Banco de dissertações do MPE da Universidade de Taubaté, artigos, dissertações e teses, que tiveram como objeto de pesquisa a formação continuada de professores iniciantes, na Educação Infantil, e a partir das palavras-chave: ação colaborativa, formação continuada, professores iniciantes e experientes, Educação Infantil, foram selecionadas produções disponíveis nessas referidas bases de dados.

O recorte temporal utilizado, nas publicações, foi dos últimos cinco anos de 2017 a 2021, pois, durante a pesquisa, observou-se que, nesse período, foram encontrados trabalhos mais relevantes sobre o tema. Na leitura dos trabalhos, buscou-se identificar coerência à literatura selecionada para esta pesquisa. Durante a revisão de literatura, na palavra-chave: ação colaborativa, foram pesquisadas publicações de 2022, mas devido aos poucos trabalhos encontrados, foi garantido o acesso às últimas publicações que discutiram sobre esse assunto.

Na CAPES, ao pesquisar sobre ação colaborativa, foram encontrados 21 artigos. Ao pesquisar sobre formação continuada, foram encontrados 6.313 artigos e 27 dissertações. Ao pesquisar sobre professores iniciantes e experientes, foram encontrados 739 artigos, ao buscar sobre Educação Infantil, foram encontrados 9.153 artigos e 22 dissertações. Na busca pelas palavras-chave em conjunto com a formação continuada, professores iniciantes e experientes e Educação Infantil foram encontrados 55 artigos. Três artigos foram selecionados como pertinentes ao tema da pesquisa.

Na SciELO, ao pesquisar sobre ação colaborativa, foram encontrados 3 artigos. Ao pesquisar sobre formação continuada, foram encontrados 147 artigos, ao pesquisar sobre professores iniciantes e experientes, foram encontrados 13 artigos, ao pesquisar sobre Educação

Infantil, 204 artigos. Nenhum artigo foi selecionado, pois o tema direcionava para outras etapas da educação básica e não atendiam às necessidades desta pesquisa.

Na UNITAU, foram pesquisadas dissertações dos últimos cinco anos, buscando a partir do tema, e foram encontradas sete dissertações, e uma foi selecionada por ser pertinente ao tema.

Na BDTD, ao pesquisar sobre ação colaborativa, foram encontrados 51 dissertações e 19 teses. Ao pesquisar sobre formação continuada, foram encontrados 519 dissertações e 158 teses, ao pesquisar sobre professores iniciantes, foram encontrados 2.088 dissertações e 620 teses, ao pesquisar sobre Educação Infantil, 1.989 dissertações e 488 teses. Na busca pelas palavras-chave em conjunto formação continuada, professores iniciantes e experientes e Educação Infantil foram encontradas 66 dissertações e 18 teses. Foram selecionadas para a pesquisa uma dissertação e uma tese pertinente ao tema.

Quadro 2: Resultados da busca de pesquisas correlatas

	Quantidade de trabalhos	Artigos	Dissertações	Teses	Trabalhos selecionados
CAPES	16.309	16.260	49	0	3 artigos
SciELO	364	364	0	0	0
UNITAU	7	0	7	0	1 dissertação
BDTD	5.946	0	4.662	1.284	1 dissertação e 1 tese

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na CAPES, foram selecionados três artigos, sendo eles: o artigo de André et al (2017) com o tema: “O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes” aborda o processo da profissionalidade dos professores iniciantes e os diferentes atores que fazem parte dessa construção. Por meio das análises do grupo de discussão e do embasamento teórico, as pesquisadoras desenvolveram o artigo, constatando entre as falas dos professores iniciantes que participaram da pesquisa a relação com os pais, com os coordenadores e gestores e as normas da instituição escolar, a relação com os pares e a relação com o aluno. Essas relações influem sobre a prática do professor e a construção de sua identidade profissional.

O artigo também traz dados importantes concernentes às dificuldades e às angústias dos professores iniciantes, relatos do apoio que recebem do professor experiente e a urgência de políticas públicas para atendimento desses professores bem como a necessidade de incentivar, na escola, espaços formativos de cooperação e de colaboração entre os professores.

O artigo de Almeida et al. (2020) com o tema: “As pesquisas sobre os professores iniciantes: uma revisão integrativa” faz o levantamento no período de 2000 a 2019 de publicações de pesquisas sobre professores iniciantes em diferentes etapas do ensino básico. Por meio da revisão de literatura, na modalidade definida como revisão integrativa, as pesquisadoras buscaram pesquisas nos meios mais importantes de publicações como os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped, Capes, SciELO e Educ@. A revisão de literatura dos autores que pesquisam sobre o tema como Huberman (1995), Tardif, (2014), Marcelo (2009) e Nono (2011). O artigo apresenta o consenso entre os autores sobre os desafios e dilemas dos professores iniciantes, a necessidade de um acompanhamento desses profissionais pela escola e a urgência de políticas públicas para programas de inserção desses profissionais na carreira docente.

Os dados apresentados em relação à porcentagem das pesquisas sobre professores iniciantes, na Educação Infantil, “nota-se poucos estudos sobre professores que atuam exclusivamente na Educação Infantil (6,4%)” (ALMEIDA et al., 2020, p.10). Outra revisão importante é sobre as temáticas abordadas, nas pesquisas, as pesquisadoras organizaram por subcategorias essas temáticas por meio dos títulos, dos resumos e dos objetivos das pesquisas, sendo que a temática de ações formativas e de apoio ao professor iniciante revela ter 32 pesquisas divididas por eixos temáticos que envolvem tal temática. Os dados apresentados, nesse artigo fortalecem a necessidade e a relevância do tema desta pesquisa.

O artigo de Fernandes e Cruz (2021) com o tema: “O início é até mesmo assustador (...)!”: Inquietações docentes pela ótica de professores iniciantes” aborda essa temática com foco no desenvolvimento da identidade profissional do professor iniciante, suas angústias e inquietações sobre o que fazer nesse início da carreira. Por meio de questionário e de entrevistas narrativas, as pesquisadoras trazem trechos das falas dos participantes, que demonstram os desafios vivenciados na prática no cotidiano do professor iniciante. A troca entre os pares é evidenciada a partir das narrativas docentes.

Nas narrativas docentes a relação com os pares foi apresentada como a forma mais recorrente de enfrentamento das inquietações. Essa troca favoreceu os processos de descoberta e desenvolvimento profissional das professoras mesmo sem um aparato institucional (CRUZ e FERNANDES, 2021, p. 39).

A troca entre os professores por vias informais é relatada pelos participantes como iniciativa própria na busca de ajuda para resolver suas inquietações sobre como conduzir a turma, quais conteúdos ensinar, entre outros desafios. Outra questão que fica evidente é sobre o isolamento do professor iniciante, não por sua escolha, mas pelo seu contexto, esse isolamento influi diretamente nas possibilidades de troca de saberes e experiências entre os pares. A análise dos dados desse artigo revela a necessidade de criação de espaços formativos para que as trocas entre os professores sejam favorecidas e de políticas públicas que as incentivem.

Na pesquisa realizada, no banco de dissertações do MPE – UNITAU, foi selecionada a dissertação de Correia (2017) com o tema: “Escola: espaço de construção da docência”, nesse trabalho, a pesquisadora utilizou questionário e entrevista coletiva para a investigação sobre o professor que ensina e aprende a ser professor, as ações de formação docente existentes, na escola, e a investigação de como essas ações influenciam o professor. A formação continuada, na escola, também é abordada como, “um espaço fecundo para a formação, pois tem em sua configuração professores que refletem coletivamente sobre as suas práticas e ações.” (CORREIA, 2017, p. 31). As experiências dos professores e as reflexões sobre o fazer docente realizados, nos espaços formativos da escola, são destacados, nesse trabalho, sendo o espaço da escola lugar de reflexão entre os professores na busca de respostas para os diferentes desafios enfrentados pelos professores de Educação Infantil.

Na BDTD, foram selecionadas uma dissertação e uma tese. Na dissertação de Silva (2021) com o tema: “Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil”, o pesquisador aborda as necessidades formativas dos professores iniciantes para a elaboração de uma proposta formativa, no espaço escolar, no processo de formação continuada dos professores.

Neste processo de formação continuada, desenvolvida no contexto de atuação, é imprescindível identificarmos com o professor quais são as suas necessidades formativas, e juntos construirmos a proposta de formação que contemple suas necessidades e as questões curriculares relevantes ao contexto de atuação (SILVA, 2021, p. 75).

Por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa identificou a importância da formação continuada para o professor iniciante e a formação para o conhecimento das especificidades da infância, sendo o Centro de Educação Infantil espaço de aprendizagem mútuo e de reconhecimento do professor iniciante como um profissional que também tem conhecimentos para contribuir com o grupo, trazendo novas possibilidades de melhoria para o trabalho pedagógico.

Na tese de Barros (2022) com o tema: “Mentoras de professores iniciantes da Educação Infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar”, a pesquisadora buscou analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil. A contribuição desse trabalho para a pesquisa é enriquecedora pois discorre sobre o terceiro espaço de formação citado por (ZEICHENER, 2010) e a colaboração entre as professoras experientes e iniciantes no desenvolvimento da prática pedagógica em um processo de aprender a ensinar.

A leitura dos trabalhos selecionados ofereceu referências sobre o tema desta pesquisa, e possibilitou a reflexão sobre o problema levantado. Durante as leituras, foi possível dialogar com as obras dos autores selecionados. Essa revisão também evidenciou que existem poucos trabalhos publicados sobre a formação continuada de professores iniciantes e a colaboração entre professores experientes e iniciantes especificamente na Educação Infantil.

O que motivou ainda mais na realização desta pesquisa foi a busca por compreender, com mais profundidade, as políticas públicas existentes para essa etapa do ensino básico, e o desenvolvimento profissional dos professores experientes e iniciantes na Educação Infantil. No próximo capítulo, apresentar-se-á o percurso metodológico desta pesquisa, e a escolha do caminho traçado para a coleta dos dados, buscando alcançar os objetivos propostos.

3 MÉTODO

A escolha do método a ser utilizado, na pesquisa, é um dos momentos mais decisivos para o pesquisador, pois o método define o caminho a ser percorrido até os resultados. De acordo com Ludke e André (2020, p.18) “[...], não existe um método que possa ser recomendado como melhor ou pior[...], a escolha do método se faz conforme o problema da pesquisa.

Após estudo e reflexão sobre o problema da pesquisa e seus objetivos, foi escolhido o método que melhor responderia às questões levantadas. Apresenta-se, a seguir, o percurso que foi decidido tomar, na busca de se encontrarem as respostas e os resultados desejados com esta pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, considerando que o seu desenvolvimento tem por objetivo investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e de experiências na prática.

Segundo Gatti e André (2010, p. 3), “A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Portanto, as perspectivas dos participantes, os contextos que envolvem a sua prática são considerados, o que torna essa abordagem adequada para a realização desta pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos geral e específicos propostos, no processo da pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa-formação na perspectiva da investigação colaborativa. Na pesquisa-formação, os participantes colaboram com a pesquisa, tornando-se ao mesmo tempo objeto de estudo e sujeitos, na pesquisa, o que torna possível haver mudanças em sua prática por meio da formação realizada.

De acordo com Bandeira (2016, p. 66):

[...] a investigação colaborativa privilegia a unidade de pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

Buscou-se por meio dos encontros formativos, possibilitar que as práticas pedagógicas compartilhadas fossem evidenciadas, bem como privilegiar as trocas de saberes e de experiências entre os professores e pesquisadora.

Para atender às necessidades formativas dos professores participantes, os temas dos encontros formativos foram escolhidos em colaboração. Essa ação colaborativa possibilitou que, nesse espaço formativo, as discussões e as reflexões do grupo se aproximassem da sua realidade, tendo como centro das discussões o trabalho pedagógico dos professores.

Segundo Bandeira (2016), a pesquisa-formação requer um envolvimento ativo e consciente dos participantes, por meio das discussões coletivas, das reflexões, das decisões, das ações e das interpretações do grupo. É importante destacar que a participação dos professores, nos encontros formativos, ocorreu de forma voluntária, e as discussões partiram da iniciativa dos professores, sendo o papel da pesquisadora conduzir o encontro de maneira horizontal. Nesse sentido, pesquisadora e participantes foram parceiros em um movimento formativo de partilha dos conhecimentos, escuta e abertura ao outro.

De acordo com Bandeira (2016), na pesquisa-formação, participante e pesquisador se mantêm em desenvolvimento. A produção desta pesquisa identificou as necessidades da realidade docente concomitante à busca de soluções para as situações que desafiam a prática pedagógica de maneira compartilhada, o que possibilitou a pesquisadora obter os resultados desta pesquisa e atingir os seus objetivos, demonstrando a existência de um compromisso com a ação colaborativa, estabelecido entre pesquisadora e participantes.

Essa colaboração também propiciou a compreensão com mais profundidade das diversas possibilidades de troca de saberes e de experiências entre professores experientes e iniciantes, e um movimento formativo que pode acontecer em diferentes espaços além da escola, pois, juntos, participantes e pesquisadora criaram um terceiro espaço de formação que partiu do interesse em comum de discutir e de refletir sobre a prática pedagógica.

As práticas pedagógicas, temas dos encontros formativos, propiciaram aos participantes a constituição de conhecimentos necessários à docência, contribuindo com a sua formação continuada, suscitando mudanças possíveis e transformação de sua própria prática.

Para se compreender com mais clareza os participantes desta pesquisa, a seguir, será apresentada a caracterização dos professores participantes e o campo de trabalho no qual estão inseridos.

3.1 Participantes e campo de trabalho: breve caracterização

A pesquisa desenvolveu-se com professoras de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino de um município do interior paulista, na região do Vale do Paraíba. Foram

selecionadas nesta rede três Escolas Municipais de Educação Infantil, identificadas como escola A, escola B e escola C.

A escola A localiza-se, na região sudeste do município, oferece atendimento em período parcial (manhã e tarde) e atualmente atende 320 alunos, tem, em seu quadro docente, 16 professores da sala regular.

A escola B localiza-se, na região sul do município, oferece atendimento em período parcial (manhã e tarde), atualmente atende a 503 alunos, tem, em seu quadro docente, 26 professores da sala regular.

A escola C localiza-se, na região sul do município, oferece atendimento em período parcial (manhã e tarde), atualmente atende a 311 alunos, tem, em seu quadro docente, 21 professores da sala regular.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem de Tardif (2014) que considera professores experientes aqueles que possuem mais de cinco anos de experiência docente e, professores iniciante aqueles que possuem menos de cinco anos de experiência docente.

A caracterização das professoras participantes está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Formação	Tempo de atuação docente	Escola de atuação
Professora 1 experiente	Pedagogia	15 anos	A
Professora 2 iniciante	Pedagogia	4 anos	A
Professora 3 experiente	Pedagogia	10 anos	A
Professora 4 Experiente	Pedagogia	22 anos	A
Professora 5 Iniciante	Pedagogia	3 anos	C
Professora 6 Experiente	Pedagogia	30 anos	B
Professora 7 Experiente	Pedagogia	14 anos	A

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Para identificar as participantes, foram utilizadas as iniciais “PE” professor experiente, e “PI” professor iniciante, facilitando a identificação das falas na análise dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida de agosto a novembro de 2022, em oito encontros *on-line*, sendo um Grupo Focal e sete encontros formativos, por meio da plataforma *Google Meet*, no

horário noturno, às quartas-feiras às 19h45m. Os encontros tiveram a duração média de cinquenta minutos e foram realizados fora do horário de trabalho da pesquisadora e das participantes.

É importante ressaltar que as professoras aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa. Durante a pesquisa, as professoras demonstraram compromisso, participando ativamente dos encontros formativos, contribuindo com o levantamento de dados e com a construção do conteúdo do produto da pesquisa.

A participação dos professores experientes e iniciantes foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. No próximo item, apresentar-se-ão os instrumentos que foram utilizados para a coleta de informações.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

A abordagem qualitativa pressupõe uma gama de instrumentos que favoreça a produção de informações para a pesquisa. Para atender às necessidades desta pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos: questionário *on-line*, grupo focal, encontros formativos e o registro reflexivo. Os instrumentos foram selecionados e utilizados em uma sequência planejada, com o objetivo de obter as informações necessárias para a pesquisa.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário *on-line*. Essa escolha se deu por ser uma ferramenta digital acessível, e pela facilidade de ser compartilhado e respondido. De acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999), o questionário pode ser elaborado e aplicado de várias formas, e permite que, em pouco tempo, seja possível levantar informações sobre os participantes de forma estatística. As respostas das perguntas do questionário foram utilizadas para levantamento das primeiras informações sobre as participantes da pesquisa.

O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira parte, foram apresentadas às participantes quatro perguntas de caráter objetivo para o levantamento de suas características, como: nome, e-mail, local de trabalho e tempo de docência na Educação Infantil.

Na segunda parte, foram apresentadas nove perguntas dissertativas relacionadas ao tema da pesquisa, para que as participantes pudessem elaborar respostas de acordo com a sua experiência docente, as perguntas foram relacionadas à formação continuada dos professores, às possíveis relações de parceria entre professores experientes e iniciantes.

Assim, partiu-se para a próxima etapa da pesquisa, a realização do grupo focal. Esse instrumento teve como objetivo conhecer as participantes, ouvi-las falar sobre o tema da

pesquisa e expor suas opiniões individuais e coletivas. Essa interação com as participantes contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

O grupo focal possui um papel importante nesse início da pesquisa pois, “O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado” (GATTI, 2005, p.13). A realização do grupo focal é formada pelo pesquisador, moderador e participantes, e caracteriza-se pela interação do grupo.

De acordo com Gatti (2005), no grupo focal, os participantes têm a oportunidade de expor sua perspectiva acerca do tema da pesquisa, seus pontos de vista, crenças e experiências. O moderador não deve apresentar uma dinâmica de perguntas e respostas com os participantes, ou atuar passivamente, sua postura deve ser de estimular e encorajar a participação do grupo, tendo foco nos objetivos das discussões propostos na pesquisa.

O grupo focal foi realizado em um encontro on-line pela plataforma *Google Meeting*. Ao final do grupo focal, foi compartilhada com as participantes a terceira etapa desta pesquisa dos encontros formativos.

Os encontros formativos fazem parte dos instrumentos desta pesquisa. Esses encontros foram planejados com o objetivo de desenvolver a investigação colaborativa, que faz parte da pesquisa-formação, metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa. Por isso, os encontros formativos apresentam características próprias deste método de pesquisa.

Segundo Ibiapina (2016):

“[...] no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional” (IBIAPINA, 2016, p.35).

Por isso, identificaram-se esses encontros, como encontros formativos, pois se configura como um espaço formativo, onde pesquisadora e participantes apresentam um mesmo interesse em comum. Para Ibiapina (2016), um dos desafios da pesquisa-formação é encontrar professores que possuem a necessidade de compreender e transformar a prática, pois somente a partir desse interesse em comum é possível produzir saberes de forma colaborativa.

A autora enfatiza que a produção de saberes em colaboração privilegia o campo da formação de professores, “[...] haja vista que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre as práticas, como apoio de compreensões teóricas e mudanças e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social” (IBIAPINA, 2016, p.46). Nesse sentido, a pesquisa-formação contribuiu de maneira significativa com a

formação dos professores participantes, concomitante à construção de conhecimentos acadêmicos pelo pesquisador.

Para que a colaboração entre os participantes e pesquisador aconteça, é necessário haver condições adequadas que favoreçam essa ação. Por isso, os encontros formativos devem ser planejados para que o processo de colaboração tenha como objeto as necessidades e a compreensão dos contextos dos participantes, partindo de um interesse em comum.

Segundo Albuquerque e Ibiapina (2016):

Esse processo cria condições para o enfrentamento das necessidades e dilemas de práticas arraigadas por parte dos professores que a realizam, desde a formação docente. Por sua vez a própria escola não possibilita espaço para os professores discutirem sobre os problemas da profissão. Portanto, para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa refletir criticamente sobre sua ação, o que requer que seja criativo, ou seja, provoque transformações no fazer docente [...] (ALBUQUERQUE E IBIAPINA, 2016, p. 77).

Nesse sentido, foram observados que os encontros formativos podem ser um momento profícuo para a formação dos professores participantes, pois devido a sua característica de trazer para o centro da discussão as necessidades dos professores concernentes à prática, permite ao professor refletir sobre a sua prática, transformando-a a partir de novas formas de pensar e agir. Os encontros formativos foram realizados em sete encontros on-line pela plataforma *Google Meeting*.

Para registrar o percurso da pesquisa, incluindo a participação dos professores e a autoformação do pesquisador, o registro reflexivo foi o instrumento que possibilitou que esse processo fosse documentado para ser retomado em diferentes momentos da pesquisa, com o objetivo de olhar para esse percurso de maneira processual e reflexiva.

O registro reflexivo é um instrumento muito utilizado pelos professores, em sala de aula, seja para registrar o percurso dos alunos, ou a sua própria prática. No campo da pesquisa, o registro reflexivo pode ser utilizado como um instrumento de consulta para a coleta de dados ou como diário para o pesquisador, registrando sob seu olhar o percurso da pesquisa, dos participantes e o seu percurso enquanto pesquisador.

Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados tanto como uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (ZABALZA, 2004, p. 16).

Por meio do registro reflexivo, foi possível a pesquisadora olhar para seu lugar de formadora, e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os registros foram realizados,

durante os encontros formativos, seguindo um processo de registro, de análise e de reflexão dos acontecimentos por meio de um diário do pesquisador.

Tais registros contribuíram para documentar o percurso da pesquisa, possibilitando ao pesquisador retomar situações, falas, impressões e comportamentos do grupo de participantes, assim como olhar para si, concomitante aos registros concernentes aos encontros, registrar sua atuação, envolvimento, buscando realizar a análise e a evolução dos fatos.

Para finalizar a participação dos professores, na pesquisa, foi criado um formulário a partir do *Google Forms* com perguntas direcionadas às participantes com o objetivo de registrarem um relato de como foi sua participação durante a pesquisa.

Os instrumentos da pesquisa foram utilizados com o objetivo de fornecer as informações necessárias para a pesquisa. No próximo item, serão apresentados os procedimentos utilizados para a coleta dessas informações e levantamento de dados.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foi apresentado pessoalmente aos participantes da pesquisa após aceite do convite de participação na pesquisa, o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento tem como objetivo garantir a privacidade dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas durante a pesquisa. Na apresentação do TCLE, os participantes também obtiveram as informações sobre a pesquisa e foi realizado o esclarecimento de possíveis dúvidas.

De acordo com o procedimento formal, foi enviada uma carta à Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Assim que autorizada a pesquisa nas unidades escolares, foi enviada uma mensagem com o convite de participação dos professores via *e-mail* institucional às escolas autorizadas.

Foram convidados a participar da pesquisa professores experientes e iniciantes. Os professores interessados em participar entraram em contato com a pesquisadora pelo aplicativo de mensagens do *WhatsApp*.

Inicia-se a pesquisa, fazendo um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, as participantes concordaram em utilizar esse grupo como meio de comunicação para o envio de links para os encontros e no envio de links de outras atividades realizadas durante a pesquisa.

Essa pesquisa foi realizada em três etapas.

Na primeira etapa, aplicou-se o questionário enviado às professoras por link no grupo de *WhatsApp*. Por meio da ferramenta *Google forms*, foi elaborado um questionário para se identificar as características dos participantes e definir um perfil. O questionário apresentou às participantes quatro perguntas objetivas para o levantamento das características dos professores e nove perguntas dissertativas relacionadas ao tema da pesquisa.

As sete professoras participantes da pesquisa responderam ao questionário. As respostas foram analisadas, utilizando a mesma ferramenta que oferece os dados por meio de gráficos e respostas individuais. Os dados colhidos foram utilizados para a caracterização das professoras participantes, do campo de trabalho da pesquisa para se identificar previamente os conhecimentos das participantes sobre o tema da pesquisa.

A segunda etapa desta pesquisa foi a realização do grupo Focal. Esse foi o primeiro encontro com as participantes, mas devido à pandemia da COVID – 19 o encontro foi realizado por meio de chamada de vídeo pela plataforma *Google Meet*, o encontro foi gravado para registro das falas dos participantes e posterior transcrição para a coleta de dados.

Para o desenvolvimento do encontro do grupo focal, a pesquisadora elaborou previamente um roteiro com perguntas norteadoras sobre o tema da pesquisa para guiar as discussões. Nesse encontro, a pesquisadora apresentou a próxima etapa da pesquisa, os encontros formativos, e juntamente com as participantes foram decididos os temas dos encontros formativos.

A terceira etapa desta pesquisa foi a realização dos encontros formativos. Esses encontros foram realizados por meio de chamada de vídeo, utilizando a plataforma *Google Meet*, a coleta de dados desses encontros foi realizada processualmente, por meio do registro reflexivo do pesquisador e a transcrição das gravações de vídeo dos encontros. Esses tiveram a duração média de 50 minutos.

Os temas dos encontros formativos foram escolhidos pelas participantes. Para inspirar as participantes, foram apresentados diferentes temas relacionados à formação de professores, de colaboração entre professores e desafios da carreira docente. As participantes decidiram que os temas poderiam ser escolhidos ao final dos encontros, pois as reflexões e as discussões vivenciadas, no encontro, poderiam direcionar a escolha do tema do próximo encontro formativo.

Assim, ao final de cada encontro formativo, o tema do próximo encontro era escolhido. Os temas escolhidos e a organização dos encontros estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4: Organização dos encontros formativos

Nº	Data da formação	Tema	Colaboração	Organização dos encontros	O que disseram os professores participantes
1º	14/09/2022	Primeira sala de aula e os desafios de começar na carreira docente, sentimentos e motivações	Pesquisadora e participantes	Compartilhar sobre o início da carreira docente e os sentimentos que envolvem este início, a partir de uma pergunta disparadora: Quais foram seus sentimentos e motivações? Abrir espaço para as falas e discussões.	[...] eu fui chamada no primeiro dia de aula, me bateu uma insegurança, mas eu nunca tive medo. (PE 1) [...] cheguei super empolgada com o PRÉ II, e realmente foi uma delícia, eu amei, amei, amei! (PI 2) [...] eu tive dois choques de realidade, de voltar como professora para a sala regular, porém como eu já disse para vocês a EF - Escola de Formação é uma mãe [...] eu entrei um pouco mais preparada [...]. (PI 5)
2º	21/09/2022	O apoio da prática pedagógica entre os professores em período de pandemia	Pesquisadora e participantes	Compartilhar as experiências dos professores no período de pandemia, com foco do grupo para a o apoio da prática pedagógica que receberam e que compartilharam com seus colegas, diante de uma situação nunca vivida pela escola.	[...]uma equipe muito unida, onde uma ou outra sempre falava “gente eu fiz isso e deu certo”, ah se deu certo vou fazer também[...] (PE 1) [...] era uns aplicativos e ferramentas que a gente não tinha tanto domínio, mas quando uma sabia, sempre ajudava a outra eu vi isso, com certeza, teve bastante parceria [...] (PE 3)
3º	19/10/2022	Professores experientes e o acolhimento dos	Pesquisadora e participantes	Abrir espaço para que os professores possam falar sobre suas experiências e	[...] as professoras antigas também precisam de um olhar diferente, nem que seja para dizer, “Olha

		professores iniciantes na escola		ações que eles costumam desenvolver com relação ao acolhimento na escola	<i>seu trabalho é maravilhoso” quando você está em uma escola muito tempo você acaba se acostumando [...]</i> (PE 6) <i>[...] quando eu for uma professora experiente (risos), eu vou ser esse tipo de professora a que acolhe, que abraça, que ajuda, por que eu acho que isso faz a escola todos estamos juntos [...]</i> (PI 5)
4º	19/10/2022	Espaços formativos informais	Pesquisadora e participantes	Compartilhar sobre os espaços formativos formais e informais, explicando a caracterização de cada um, e a partir da pergunta disparadora iniciar a discussão: Você vivencia esses espaços formativos? E abrir espaço para os participantes compartilharem suas possíveis vivências nestes espaços formativos	<i>[...] as trocas elas são muito ricas, porque a gente aprende muito com o nosso parceiro e a gente consegue ter essa fala assim mais de iguais, e realmente ela acontece nos momentos de café, antes do HTC mesmo, a gente tem essa fala informal [...]</i> (PE 3) <i>[...] eu via uma professora passando algum aperto ou ela estava dando alguma atividade que eu poderia complementar com alguma coisa do meu segmento que é a sala de leitura, então eu ia lá e ajudava, entrevistava dicas, eu acho que essas trocas entre nós informalmente, são muito ricas [...]</i> (PI 5)
5º	26/10/2022	Práticas Hesitantes	Pesquisadora e participantes	Compartilhando sobre o que são práticas hesitantes. Solicitar aos participantes que compartilhem suas experiências e reflexões sobre os motivos que	Em processo de análise. <i>[...] eles entraram igual a um furacão e foram arrancando todas as coisas, os poemas e poesias que tinha colocado, foi tudo para o ar. Não deu certo! Eu acho</i>

				<p>levaram a sua prática ser hesitante, bem como as possíveis soluções que possam ter aplicado ou não à prática.</p>	<p><i>que convidou demais sabe. (PE 3)</i> <i>Montamos um acampamento com redes, barracas e tudo mais. Só que nós tivemos a ideia de colocar umas bacias com água junto no meio do acampamento. O que aconteceu, foi todo mundo para a água, virou lama, eles se sujaram todos, e as barracas ficaram lá montadas para as moscas, porque ninguém entrou na barraca, ninguém aproveitou o resto do acampamento que deu o maior trabalho para montar! (PE 4).</i></p>
6º	09/11/2022	Práticas exitosas na Educação Infantil	Pesquisadora e participantes	<p>Práticas compartilhadas no Padlet, práticas exitosas podem contribuir com a formação do grupo e fomenta a troca de práticas pedagógicas entre os professores, para isso cada participante apresentará a sua prática e depois em colaboração vamos fazer comentários com possibilidades de desdobramentos ou continuidade da proposta.</p>	<p><i>Eu fiz uma proposta com material não estruturado, coloquei algumas folhas de celofane no chão e os cones de papelão. Logo na entrada as crianças entraram e se depararam com aquele ambiente diferente, preparado diferente. Daí a gente objetivo era mesmo de observar, quais seriam a criatividade deles? Quais seriam as falas, como iam interagir no ambiente? Não é ilegal! De início, eles percorreram andando por entre os cones, depois, os cones viraram microfones. Deu para empilhar. Deu para ver a robzinho, esses cones encaixados no braço, assim fizeram robzinho, e tenho também registrado</i></p>

					<i>fotos deles fazendo fantasias, fizeram fantasia, viraram Chapeuzinho! Sabe e o gorriinho da Chapeuzinho Vermelho? foi, foi muito rico. (PI 2)</i>
7°	16/11/2022	Práticas exitosas na Educação Infantil	Pesquisadora e participantes	Continuidade do encontro 6, com a mesma organização.	<i>Essa criatividade de exploração foi bem legal. durou bastante tempo. A gente ficou um bom tempo ali com eles, brincando, a casinha do Heitor ele está comigo ainda este ano, dois anos seguintes seguidos com ele fez uma casinha, entrou dentro e as crianças logo queriam também entrar na casa vizinha dele. (PI 2)</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Para registro das práticas compartilhadas no 6° e no 7° encontro formativo, foi utilizado o mural do aplicativo *Padlet*, que posteriormente se transformou no produto desta pesquisa.

Todo o material coletado encontra-se sob a guarda da pesquisadora e assim permanecerá pelo período de 5 (cinco) anos. Após esse período, será inutilizado. No item a seguir, apresentamos como foi realizado o procedimento para a análise dos dados.

3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)

Para a análise de dados desta pesquisa, utilizou-se a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2011). A autora apresenta diferentes fases da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise caracteriza-se pela “organização propriamente dita” (BARDIN, 2011, p.125) nessa fase. o pesquisador pode ser flexível e intuitivo para a escolha dos dados a serem analisados, explorando as possibilidades que o levarão a alcançar seu objetivo. Dessa forma, os dados coletados foram preparados para a interpretação e os resultados obtidos nos

questionários, grupo focal e nos encontros formativos passaram por esta pré-análise, buscando reunir as informações orientando-se a partir dos objetivos propostos na pesquisa.

Após a pré-análise, partiu-se para a fase de exploração do material, uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131). exploração do material ocorreu após a pré-análise, utilizando os dados coletados dos questionários, as transcrições dos vídeos do grupo focal e encontros formativos e, os registros do diário de bordo do pesquisador. Esses materiais foram analisados por meio de procedimentos manuais e tecnológicos.

A última fase da análise de conteúdo consiste no tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação. Para Bardin (2011, p.31), “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. Os resultados do questionário, o grupo focal e os encontros formativos foram organizados por meio de seleção das informações e falas das professoras participantes.

Foi organizada a análise, partindo de um eixo principal, que foi identificado como: Formação continuada. Seguido por itens de análise, foram identificados como: Espaços formativos, na escola, Espaços informais e Terceiro espaço. Todos foram identificados por cores para melhor localização das falas nas transcrições, e pelos principais autores que fundamentaram os itens em questão. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Eixos de análise dos dados

EIXO PRINCIPAL	ITENS DE ANÁLISE	AUTORES
Formação continuada	Espaços formativos na escola	Imbernón (2009, 2011) Marcelo (2009) Rausch e Silveira (2020) Romanowiski e Martins (2012) Tardif (2014) Tardif e Lessard (2014)
	Espaços informais	Formosinho (2009) Tardif (2014)
	Terceiro espaço	André et al. (2017) Mizukami (2005) Zeichner (2010 apud SARTI, 2020)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Os resultados conseguidos a partir desse processo de análise dos dados permitiram alinhar as informações obtidas nos questionários, no grupo focal e nos encontros formativos com a fundamentação teórica sobre o tema em questão. Com as informações validadas, e com os resultados obtidos, foi possível interpretar, inferir e até mesmo realizar descobertas inesperadas, chegando-se à análise apresentada no próximo capítulo.

4 REVELAÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS

A análise dos dados apresentada, neste capítulo, foi organizada a partir do eixo principal desta pesquisa, qual seja, a formação continuada de professores. A partir desse eixo, foram organizados três itens de análise: a escola; os espaços informais e o terceiro espaço.

O eixo principal e os itens de análise foram fundamentais para alcançar o objetivo geral desta pesquisa de investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e experiências na prática. E os objetivos específicos que são: identificar as possíveis situações de colaboração entre professores experientes e iniciantes da Educação Infantil em tempos de pandemia; investigar quais são os espaços formativos formais e informais de troca de conhecimentos entre os professores iniciantes e experientes na Educação Infantil; examinar as políticas públicas atuais voltadas à formação continuada dos professores da Educação Infantil; destacar o papel da escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; fomentar possíveis mudanças, na prática pedagógica, por meio dos encontros formativos realizados na pesquisa-formação, produzir um *e-book* com as práticas pedagógicas compartilhadas durante os encontros formativos.

No item de análise - espaços formativos na escola - foram analisadas as falas dos professores participantes dos encontros formativo, com os temas: Os desafios ao iniciar na carreira docente, sentimentos e motivações; A Colaboração entre professores experientes e iniciantes no apoio ao trabalho pedagógico no contexto de pandemia; Professores experientes e o acolhimento dos professores iniciantes na escola. A escola foi o contexto em comum aos professores, durante esses encontros, ao analisar as falas, foi observado que a escola possui diferentes espaços formais, e, nos relatos, as professoras participantes revelaram o quanto esses espaços são importantes para sua formação.

Seguiu-se para o segundo item, espaços informais. Nesse item, foram analisados os dados do encontro com o tema: Espaços formativos informais, na escola, no relato das professoras, foi possível identificar os diferentes espaços informais de trocas de práticas pedagógicas, que são voluntariamente compartilhadas pelos professores com a intenção de colaborar com seus pares, na busca por soluções de problemas relacionados ao cotidiano da escola, que necessitam ser resolvidos imediatamente.

No último item, abordou-se o terceiro espaço mencionado por Zeichner (2010 apud SARTI, 2020), e sobre a “comunidade de aprendizagem”, referida por Mizukami (2005), que

destaca a importância do pesquisador para aproximar a universidade da escola, por meio de sua atuação em pesquisas que contribuem com a formação dos professores em serviço.

Os três últimos encontros formativos abordaram dois temas relacionados diretamente ao trabalho docente. No encontro com tema “práticas hesitantes”, as participantes compartilharam experiências que não foram bem-sucedidas ao serem colocadas em prática, que, mesmo sendo propostas planejadas por diferentes motivos, não alcançaram seus objetivos. E nos dois últimos encontros, com o tema “práticas exitosas”, as participantes compartilharam experiências de sucesso, propostas que alcançaram seus objetivos pedagógicos com as crianças. Para finalizar, de forma colaborativa, todas as participantes fizeram sugestões para enriquecer as propostas compartilhadas, com possibilidades de continuidade ou desdobramentos das “práticas exitosas” para serem realizadas em outro momento e com diferentes grupos etários.

Nesses encontros, foi possível identificar o quanto a ação de compartilhar práticas pelo professor é importante para sua formação e de seus pares. Durante esses encontros, identificou-se que os professores têm interesse em compartilhar suas práticas e ouvir seus pares compartilhando, bem como, colaborar e dar dicas e sugestões para melhoria da prática pedagógica.

Com esta pesquisa, buscou-se colaborar com os professores iniciantes e experientes que lecionam na Educação Infantil. Com a publicação dos resultados, espera-se inspirar professores experientes e iniciantes sobre as possibilidades de compartilhar suas práticas pedagógicas, trocar conhecimentos e principalmente estabelecer parceria, em um movimento de formação, no qual professores sejam responsáveis pela sua autoformação e atuem como co-formador de seus pares.

Os resultados obtidos serão publicados por meio de artigos em periódicos, bem como a participação em seminários, simpósios e congressos. Os resultados dos encontros formativos, mais especificamente as práticas compartilhadas pelos professores, durante os dois últimos encontros formativos, foram documentadas em forma de *e-book*, um arquivo digital contendo os relatos dos professores e suas práticas exitosas na Educação Infantil, resguardado o anonimato de cada participante e dos atores. O *e-book* servirá como material de consulta para inspirar boas práticas a professores iniciantes e experientes da Educação Infantil.

Prosseguindo com a análise, apresentar-se-ão, no item a seguir, os dados que se referem à escola como espaço formativo, e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes ao ingressar na carreira docente.

4.1 Espaço formativo na escola: os desafios, os sentimentos e as motivações do início da carreira docente

O início da carreira docente é um período marcado por diferentes sentimentos, algo motivou o professor a começar, seja em uma sala que o professor substituiu o professor regente por um tempo determinado, ou uma sala que assume para ficar o ano inteiro, é importante compartilhar essa experiência. E principalmente os sentimentos que foram mais latentes, se houve uma insegurança, ou se o professor ficou animado e feliz pela conquista.

De acordo com Romanowski e Martins (2012), é na fase inicial que o professor percebe a incompletude de sua formação inicial, ou seja, a realidade da escola não condiz com suas expectativas que podem ter sido criadas, durante a graduação, e por isso o professor pode se sentir solitário no início de sua carreira docente.

Eu fui chamada no primeiro dia de aula, me bateu uma insegurança, mas eu nunca tive medo. Eu fui até a escola me apresentei e ela (diretora), me chamou para ficar com uma criança integrada, porque a Prefeitura não tinha contratado naquele ano estagiário, então ela ia me contratar como professora, mas para ficar no lugar de um estagiário. Eu falei assim ótimo, eu vou aprender o que eu preciso agora, e eu agarrei aquela oportunidade! (PE 1).

[...] eu optei pelo Pré II, cheguei super empolgada com o Pré II, e realmente foi uma delícia, eu amei, amei, amei! Senti uma insegurança porque é bem diferente, quando você está como ADI é mais o cuidar do que o educar, nesse tempo eu passei por todas as salas de Prés e Infantis, mas estar sozinha em uma sala e ter que fazer planejamento, e todas essas coisas, papelada e diário [...] (PI 2).

No relato, as professoras 1 e 2 dizem que tiveram insegurança, porém a vontade de iniciar, na carreira docente, foi mais forte, elas buscaram enfrentar esse desafio, mesmo com suas incertezas. Ao iniciar, na carreira, a professora 1 escolheu pela oportunidade de começar mesmo sendo em outra posição, ela assumiu a responsabilidade de ficar com uma criança deficiente, diferente de assumir uma sala regular como a professora 2, no entanto, a professora 2 também relata sobre a sua experiência anterior como ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil) função exercida antes de sua formação como professora de educação básica, onde adquiriu experiência por diferentes níveis de atendimentos, e de acordo com a sua fala tendo mais atenção ao “cuidar”. Nos dois relatos, o valor da experiência em atuar em diferentes situações foi considerado.

Quando a professora 1 diz “Ótimo eu vou aprender, o que eu preciso agora” demonstrou o seu interesse em conhecer diferentes atuações do professor de educação básica, que em sua

carreira pode atuar em atendimentos especializados e projetos, e não somente na sala regular. Segundo Imbernón (2011), a competência profissional dos professores será formada na interação que ele estabelece entre os próprios professores e na prática de sua profissão, dessa forma, as experiências práticas exercem papel fundamental na construção de suas competências. Para Tardif (2014, p. 54), os saberes experienciais estão relacionados à prática cotidiana, são retraduzidos com os demais saberes “submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

A experiência será adquirida de acordo com a prática, enriquecendo o processo formativo do professor, e a partir de suas experiências, ganhará mais confiança para exercer sua profissão docente.

eu senti insegurança, mas graças a Deus eu tive uma ótima orientadora (pedagógica), eu a amo de paixão e toda vez que eu chegava com as minhas inseguranças, “Será que é isso? Será que eu estou fazendo certo?” E ela sempre me motivava. - “Está sim professora muitas coisas do que você faz eu levo para a Secretaria de Educação”. E isso me ajudava a enfrentar a insegurança e me mostrava que eu estava no caminho[...]. (PI 2).

A professora 2 relata a importância do apoio do orientador pedagógico no início. O encorajamento foi essencial para que ela em suas palavras mostrasse que “ela estava no caminho”. De acordo com Tardif e Lessard (2014), os professores iniciantes tendem a buscar mais ajuda da direção da escola do que dos próprios colegas, essa busca acontece pela falta de confiança em si ou até mesmo pela percepção de uma rivalidade entre os professores.

Outra fala da professora que chama atenção é sobre o encorajamento, ter alguém mais experiente incentivando o professor para a realização do trabalho docente faz toda diferença nesse início, “os jovens professores falam muitas vezes de apoio moral, ou de suporte no sentido geral, que soa como uma forma de encorajamento” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 185). No relato, podemos observar essa necessidade de suporte, que não é somente pedagógico, mas de apoio emocional.

O início da carreira docente traz muitos desafios, os primeiros cinco anos são decisivos para o professor e, de acordo com o apoio que recebe, ele pode decidir por desistir ou continuar da carreira docente. Durante o encontro formativo, foi possível observar que mesmo com os desafios enfrentados, as professoras participantes lembraram desses momentos com orgulho de si, pois não desistiram, e conseguiram reverberar as situações desafiadoras como parte de sua experiência e de seu desenvolvimento profissional.

As experiências vividas, no início da carreira docente, sejam positivas ou desafiadoras, fazem parte da construção da profissionalidade do professor e contribuem para a reflexão da

prática docente. Como um último exercício de reflexão para encerrar o primeiro encontro formativo, a pesquisadora perguntou para as professoras: “A partir dessa primeira experiência docente, gostaria que vocês compartilhassem: se você pudesse voltar no tempo qual conselho daria para você? A professora 3 após refletir respondeu da seguinte forma:

Eu diria, tenha mais segurança em você mesma, confie em você, na bagagem que você já tem, porque eu tinha uma bagagem né, vinte anos de Educação Infantil na creche, não teria o porquê eu ter tanta insegurança tanto medo” (PE 3).

Refletir sobre a própria experiência inicial é um exercício necessário para o professor, a professora 3, ao relatar que hoje ela percebe que não eram necessários os sentimentos de insegurança e medo serem dominantes, demonstra que processualmente ela foi conquistando mais segurança em sua atuação docente e os desafios do cotidiano já não são assim tão “assustadores”.

De acordo com Marcelo (2009), a formação de um bom professor pressupõe um longo processo, a partir das experiências e dedicação à carreira, os professores tornam-se peritos, desenvolvendo seu trabalho com desenvoltura e competência. A “segurança” mencionada pela professora faz parte do seu desenvolvimento profissional conquistado ao longo de sua carreira.

Os relatos das professoras, nesse encontro, apresentam algo comum, todas as experiências compartilhadas ocorreram, no exercício da prática, no espaço da escola. Para Romanowski e Martins (2012), a partir da prática, nas situações desafiadoras, o professor poderá refletir e buscar a compreensão de seu trabalho o que contribui para o seu processo de formação.

Nesse sentido, o espaço formativo, na escola, possui a responsabilidade de oferecer formação aos professores, pois as experiências, na prática, as interações entre os professores e as possíveis ações de apoio e colaboração ocorrem nesse espaço.

No item a seguir, apresenta-se a análise do encontro no qual se reflete e se discute sobre a colaboração entre professores, no contexto de pandemia, um período delicado para a educação. E que evidenciou o quanto a colaboração entre professores, na realização de seu trabalho, foi essencial para o enfrentamento de uma situação singular que afetou a toda sociedade.

4.2 A Colaboração entre professores experientes e iniciantes no contexto de pandemia

O período de pandemia, no contexto escolar, foi vivenciado por muitos professores de diferentes formas, não houve tempo para preparação prévia, formações pedagógicas ou preparação de materiais, tudo aconteceu rapidamente. De repente, a escola estava vazia, as aulas foram suspensas, professores e alunos estavam em suas casas.

Na rede de ensino pesquisada, conforme relato das professoras participantes, o retorno à escola ocorreu após trinta dias em casa. Assim que as aulas foram retomadas, o ensino remoto passou a ser realidade, pois não foi possível o retorno das crianças por medidas e protocolos de segurança contra a Covid-19.

Voltar para a escola trouxe sentimentos de incerteza, de desconforto e de insegurança, que envolveram não somente esses protocolos, mas também em como dar continuidade ao trabalho pedagógico naquele contexto.

Assim que veio a pandemia e a instabilidade, que a gente foi para casa, e não sabia quando ia voltar, a gente ficou naquela: Como vai ser daqui pra frente? Mas eu peguei nos dois anos, duas turmas muito boas de participação dos pais, por serem berçários e as crianças não participarem efetivamente, eu tive a participação junto com os pais (PE 1).

Bom, eu estava em outra escola, foi o único ano que eu estava nesta escola. Eu peguei infantil I, terrível, eu não gosto dos pequenininhos por causa do chororô. No início do ano era choro, choro, muito choro, e quando eles começaram a melhorar aí entrou a pandemia. Quando entrou a pandemia eu não tinha muito contato com as crianças, era mais com os pais mesmo né! E era terrível porque a gente fazia aquelas propostas em parceria com os professores do mesmo nível, planejamos umas propostas e enviamos no site e a gente tinha que ficar entre aspas “implorando a participação dos pais”, e a gente tinha aquela escala, aquelas planilhas para entregar, quem, quantas participações e não sei o que! Uma certa burocracia da educação, e cobrava a participação, e a gente tinha que ficar tipo, criando um malabarismo para que os pais, ao menos respondessem bom dia, boa tarde, boa noite e isso já valia (PI 2).

Eu estava na sala de leitura, eu utilizava bastante vídeo para interagir com as famílias. Eu enviava depois as propostas dos vídeos para que eles dessem a devolutiva, da busca ativa. Nossa! Como foi difícil essa fase, né! As famílias já tinham as rotinas estabelecidas, e muitos se viram como professores em casa tendo que fazer as atividades com as crianças, e assim era difícil, porque não tinha muito a devolutiva deles (PE 3).

As primeiras experiências mostraram-se desafiadoras, pois a demanda de trabalho, no ensino remoto, era desconhecida, as professoras tinham que planejar propostas pedagógicas online e fazer com que elas chegassem até as crianças. As cobranças vindas da Secretaria de

Educação sobre a participação das crianças foram intensas, e foi necessária a realização da busca ativa, um mecanismo, para acompanhamento das participações das crianças.

Nos relatos das professoras, a parceria da família mostrou ser essencial para que as propostas fossem realizadas. A comunicação com as famílias e a interação com as crianças por meio de ferramentas digitais tornaram-se comuns aos professores. O uso de vídeos, de fotos, de chamadas online e de aplicativos de mensagens foram a saída para a aproximação da família e das crianças.

Segundo Tardif (2014, p.125), “Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”, nessa citação, o autor convida para a reflexão, se temos uma finalidade ao ensino, logo é necessário ter objetivos que justifiquem os meios utilizados para alcançá-los. No entanto, os objetivos, na educação, não são estáticos ou ocorrem de forma operacional, eles têm muitas imprecisões, que exigem do professor improvisação e tomada de decisões “Nesse sentido, eles exigem do professor uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho[...]” (TARDIF, 2014, p.126).

O uso das tecnologias pelas professoras trouxe para a Educação Infantil novos objetivos de ensino e de desafios, sendo necessárias adaptações, improvisos e muita criatividade das professoras para alcançar os alunos e as famílias. Consequentemente, os meios tecnológicos utilizados para alcançar esses objetivos mudaram as práticas pedagógicas, não foi possível caminhar sozinhas. Nesse sentido, a colaboração entre as professoras foi essencial para que o trabalho acontecesse de forma produtiva.

O ensino remoto exigiu saberes ainda não vividos pelas professoras. Assim, no relato das professoras 1 e 3, a parceria e a colaboração ficaram evidentes, para planejar propostas, realizar atividades e ter novas ideias sobre o uso das ferramentas digitais.

Nós três aqui estávamos na mesma escola, eu acho que esta escola tem uma equipe muito unida, onde uma ou outra sempre falava “gente eu fiz isso e deu certo”! Ah, se deu certo vou fazer também, entendeu! Então, a gente sempre acabava copiando e fazendo uma ideia ou outra, pegando a ideia da amiga porque nós tivemos muito tempo porque nós estávamos sem as crianças (na escola) e deu tempo (PE 1).

A gente fez também, acabei de lembrar aqui, algumas chamadas de vídeo pelo Meeting, teve a parceria de várias professoras contando história comigo no Google Meeting, ou alguma diziam a eu não quero entrar sozinha no meeting você não entra comigo? E aí entrava e participava cantando uma música. Fiz parceria com uma professora, a gente cantou e ela tocou violão. Então todo mundo, uma ajudou a outra, até uma professora falou: “eu queria contar uma história, eu quero conversar com meus alunos, você entra também?” e eu sempre entrava com elas, para uma ajudar a outra nesta questão que era tudo

muito novo, eram uns aplicativos e ferramentas que a gente não tinha tanto domínio, mas, quando uma sabia, sempre ajudava a outra. Eu vi isso, com certeza, teve bastante parceria e é uma equipe excelente né, muito boa e muito unida (PE 3).

A professora 2, em seu relato, não teve uma experiência de colaboração com a equipe de professores, somente em algumas situações pontuais. Mas, pôde contar com a parceria da professora do mesmo nível de atendimento na elaboração das propostas.

No primeiro ano da pandemia eu estava em outra escola, e a professora da sala de leitura, a professora 3 falando eu lembrei dela. A professora da sala de leitura era quem fazia, tipo, as intermediações com todas as professoras. Então, fizemos vários vídeos com elas, todas as professoras juntas. Foi bem legal essa parte! Quanto às propostas que iam toda semana para as famílias, eram divididas por nível, éramos eu e uma outra professora. Nós fazíamos para o infantil I. Aí não tinha muita interação com as outras professoras do que você está fazendo, de compartilhar, era mais conosco mesmo (PI 2).

A colaboração entre os professores não é uma realidade em todas as escolas, nem sempre é possível encontrar um grupo unido, ajudando-se no planejamento das práticas pedagógicas. Porém, nesse mesmo relato, foi observado que a colaboração poderia não ocorrer com todo o grupo de professores, mas acontecia com a professora do mesmo nível. A relação de colaboração entre as professoras do mesmo nível demonstra a preocupação entre os professores de se apoiar no trabalho docente na escola.

Quando a professora afirmou que a parte que colaborava com todo o grupo de professores “era legal!”, foi possível observar, no vídeo, a mudança de sua expressão facial, sorrindo, demonstrando satisfação por lembrar-se desse momento de colaboração com toda a equipe docente.

O trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas de ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto (IMBERNÓN, 2009, p. 60 e 61) .

De acordo com Nóvoa (2021), os professores são capazes de transformar situações inusitadas em possibilidades de aprendizagem. As professoras relataram ter aprendido e se desenvolvido profissionalmente, e destacaram a capacidade docente de se reinventar e extrair o melhor possível dessa experiência.

A gente aprendeu muito, né? Digo assim, foi um período muito desafiador, mas a gente aprendeu muito! A gente se fortaleceu, e viu que somos capazes de fazer coisas que a gente nem imaginava, e o que a gente passou né? Somos

muito fortes! (...) Eu lembro que eu estava em casa, já quase para o meu filho nascer, e eu fui à escola e contei uma história junina. Aí eu arrumei toda a minha mesa, coloquei pedacinho de bolo de milho, filmei, sabe? Para eles (crianças) verem. A gente foi se reinventando, e deu certo! (PE 3).

Olha a nossa capacidade...nós fizemos até festa junina online, fizemos brincadeiras online, o professor é top! Professor é sensacional! (risos) (PE 1).

Diante desses relatos, é possível observar que as professoras ficaram orgulhosas de seu trabalho, durante a pandemia, e conseguiram extrair aprendizado, ter resiliência em um momento difícil e colaborar com o grupo de professores da escola. A colaboração se deu de forma natural diante de necessidades pontuais como, por exemplo, o uso dos diversos recursos tecnológicos, e a mudança na prática pedagógica por não ter os alunos, no ambiente escolar, ela se fez necessária e até mesmo essencial, não havendo outra saída para os professores.

As ações de colaboração ocorreram entre as professoras experientes e iniciantes, nesse sentido, as relações estabelecidas entre elas foram essenciais, para enfrentar os desafios vivenciados durante o período da pandemia.

No próximo item, apresentar-se-á a análise do encontro no qual os professores relatam suas experiências sobre o acolhimento entre os professores no espaço da escola.

4.3 Professores experientes e o acolhimento aos professores iniciantes na escola

Os professores experientes exercem um papel relevante no processo formativo do professor iniciante. Seja em período de estágios ou no início da docência, professores iniciantes veem no professor experiente um modelo, eles observam suas ações e ouvem seus conselhos. Por isso, o acolhimento dos professores iniciantes pelos experientes, na escola, é tão importante para que o choque com a realidade escolar seja amenizado, e ele possa assim fazer a descoberta da profissão.

De acordo com a André et al. (2017), é importante que os professores iniciantes recebam dos professores mais experientes apoio pedagógico, afetivo e cognitivo pois essa interação contribui para o seu desenvolvimento profissional.

As professoras experientes participantes da pesquisa demonstraram satisfação ao ajudar as professoras iniciantes.

Eu senti que no período da tarde as professoras eram mais inexperientes, eu de nova passei a ser uma das mais antigas no período da tarde e assim dá desespero, ver a carinha de desespero das professoras novas que estão chegando, elas não sabem o que fazer, não sabem o que é HTC, então foi uma

delícia ir para essa escola no período da tarde, foi a primeira vez que trabalhei a tarde e poder me sentir útil. Então são professoras que até hoje falam comigo o tempo inteiro é uma delícia escutar, “você me ajudou bastante!” [...] eu não gosto de ver alguém chegando e não se sentindo acolhido [...] (PI 6).

No relato da professora 6, ela deixa claro o acolhimento aos professores iniciantes, citando espaço de formação da escola, o horário de trabalho coletivo para apoiar os professores, e demonstra também que os professores iniciantes veem esse acolhimento de forma positiva, chegando a agradecer-lá pela parceria. Para Imbernón (2009), a prática educativa é também uma prática social e precisa de um processo de comunicação entre os professores, para compartilhar os desafios e os sucessos do cotidiano escolar.

Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso; partilhar as alegrias e tristezas que surgem no processo de ensinar e aprender [...] O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional (Imbernón, 2009, p. 64).

No entanto, tal comunicação e acolhimento entre os professores nem sempre acontecem, no relato da professora 4, ela descreve as dificuldades que teve no início de sua carreira docente.

Eu acho que nos últimos anos a gente vem vendo uma mudança, porque quando eu entrei na rede eu senti muita dificuldade nessa parte de acolhida, porque era cada um na sua bolha, na sua sala. (PE 4).

Eu fiquei perdida porque eu senti que quando eu entrei as pessoas eram mais fechadas sabe, elas não compartilhavam tanto, e você acaba ficando com medo de perguntar, e eu senti que tive que ir à experiência mesmo e depois de um certo tempo ia ganhando essa confiança e as pessoas iam trocando e repassando essas informações (PE 7).

Nesses relatos, observa-se o isolamento dos professores, que se fecham em suas salas. Segundo Imbernón (2009), no isolamento, o professor guarda para si mesmo o que sabe e sua experiência, quando o professor age de forma individualista ele se fecha para seus pares, e acaba caindo, na rotina, o autor destaca que uma forma de acabar com o isolamento é a formação colaborativa.

E agora nos últimos tempos com o HTC com o novo jeito da própria orientadora abrir para as trocas para compartilhar boas práticas a gente vê que mais esse acolhimento real dos professores tentando ajudar, tentando dar dicas, dizendo olha faz assim que talvez desse jeito seja melhor, e isso foi mudando com o passar dos anos e hoje eu acho que os professores novos que estão chegando na rede são bem acolhidos pelo grupo e por toda a equipe, mas foi um processo de transformação com o passar do tempo(PE 4).

O isolamento ou a atitude individualista dos professores, muitas vezes, parte da falta de uma cultura de colaboração, na escola, conforme a professora 4 menciona, as mudanças de

postura do orientador pedagógico abrindo o espaço de formação continuada, na escola, para os professores compartilharem suas práticas, foi mudando a realidade e contribuindo com o acolhimento.

De acordo com Imbernón (2010, p. 96), “a formação de professores deve levar em conta que mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, cria condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam” a cultura de colaboração, na escola, deve partir dos formadores. A postura de quem lidera a formação continuada, na escola, possui influência na forma de interação entre os professores.

Para Tardif (2014), os professores desejam compartilhar suas práticas e os saberes experienciais que constroem em seu trabalho, mesmo que não sejam uma obrigação, eles demonstram essa necessidade. A troca de experiências entre os professores, nos espaços formativos, na escola, são importantes para a formação profissional dos professores.

Outro ponto importante para trazer à reflexão é sobre os professores valorizarem sua própria prática. Segundo Nóvoa (2013), é necessário que os professores valorizem o seu trabalho, para a renovação da formação de professores. As práticas de colaboração e troca de saberes e experiências entre os professores só serão possíveis a partir da valorização da própria prática e de seus pares.

Essa reflexão, leva à compreensão da importância de os professores atuarem como co-formadores de seus pares. Quando as experiências vividas, na prática, são compartilhadas os professores aprendem uns com os outros em um movimento formativo de aprendizagem da docência.

De acordo com Tardif e Lessard (2014), os professores experientes apreciam colaborar com os professores iniciantes, agindo como um mentor informal, oferecendo ajuda na elaboração de planejamentos e na busca de soluções para os problemas na prática. Os autores destacam que os professores iniciantes procuram os professores experientes para ajudá-los nesse início.

A troca de saberes e de experiências entre os professores não ocorrem somente no espaço institucional da escola. Em diferentes momentos da rotina, os professores colaboram entre si, principalmente na resolução de situações imediatas. No item a seguir, trazemos os possíveis espaços formativos informais existentes na escola.

4.4 Espaços formativos informais na escola

A construção dos saberes dos professores não acontece somente em momentos de formação institucionalizados. A troca de saberes e de experiências acontecem em diferentes momentos do cotidiano na escola e fora dela. Os professores buscam respostas aos seus problemas relacionados à prática entre seus pares, nessa troca, professores experientes e iniciantes buscam constantemente colaborarem entre si com objetivo de se ajudarem, incorporando novas práticas ou aprimorando as que já realizam.

Eu acredito assim, as trocas elas são muito ricas, porque a gente aprende muito com o nosso parceiro e a gente consegue ter essa fala assim mais de iguais, e realmente ela acontece nos momentos de café, antes do HTC mesmo, a gente tem essa fala informal, a gente consegue ter bastante interação, consegue tirar dúvida eu sempre tive assim essa parceria, na escola (PE 3).

Então como eu sou uma professora relativamente nova, sempre que eu tinha a oportunidade de falar com alguma professora para tirar uma dúvida, ou pedir ajuda eu sempre fiz isso, e quando eu estava com a sala de leitura entre uma sala e outra, eu passava na sala de alguém e falava nossa aconteceu isso e isso o que eu posso fazer? ou alguém sabia o que eu estava fazendo na sala de leitura aí dava uma ideia, porque você não faz assim, então é bem legal! (PI 5).

As professoras 3 e 5 relataram que fazem a troca de saberes e de experiências em diferentes momentos da rotina. A professora 3 diz que “consegue ter essa fala mais de iguais”, os professores buscam realizar essas trocas com seus pares, pois têm confiança em seu colega, por compartilharem os desafios concernentes à prática. Segundo Tardif (2014), os professores trocam entre si cotidianamente, seus modos de fazer, eles dividem os saberes práticos uns com os outros, pois o discurso da experiência é capaz de formar ou informar outros professores e trazer respostas aos seus problemas cotidianos.

Eu tinha um aluno que dava um pouco mais de trabalho por causa do comportamento e muitas vezes uma professora me ajudou, porque ela tinha bastante experiência, então a gente trocou bastante, antes do HTC e a gente dava lanche juntas também a minha turma com a dela e às vezes ali mesmo ela estava me ajudando conversando, dizia olha eu já tive um aluno parecido e você pode agir de certa forma (PE 3).

A troca entre professores experientes e iniciantes, no cotidiano escolar, faz com que eles tomem consciência sobre o que sabem para compartilhar “Neste sentido, o docente não é somente um prático é um formador” (TARDIF, 2014, p. 52). Os professores, nessas trocas informais, agem como co-formadores de seus pares, pois a troca de práticas contribuiu para o

processo formativo do professor, que reflete sobre seu trabalho incorporando novas soluções, e consequentemente melhorando seu atendimento ao aluno.

Definimos assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

As trocas informais são incorporadas aos saberes experienciais dos professores, é importante salientar que essas trocas também acontecem, nos momentos de formação formal na escola, no entanto, devido a uma caracterização diferente desse espaço, por ter pautas e formações direcionadas a seguir, os problemas cotidianos dos professores acabam não sendo discutidos nesse espaço. Por isso, os espaços de formação informais acabam sendo uma colaboração entre os professores que não é documentada na escola.

[...] eu acho que essas trocas entre nós informalmente, são muito ricas, e essa semana eu passei uma situação que eu nem sabia que tinha acontecido, eu tenho um Instagram pedagógico e compartilho as coisas lá e a ideia é compartilhar mesmo fomentar ideias, porque às vezes a gente vai chegando em um nível que não sabe mais o que dar, as propostas vão ficando sem ideias, e eu gosto disso de ver ideias e de dar ideias, e aí eu dei uma atividade e uma amiga me mandou um áudio falando que a coordenadora dela passou a minha atividade porque ela tinha visto como uma proposta em uma formação de HTC, então assim é uma coisa informal porque eu não tenho formação nenhuma para ministrar curso nem nada, eu só compartilho aquilo que eu vivencio em sala de aula e é muito legal isso ver que as pessoas, um pouquinho do que a gente faz já ajuda o outro, porque se todo mundo ajudar um pouquinho o outro a nossa formação como profissional, acrescenta muito! (PI 5.)

Na fala da professora, é possível observar o quanto a troca de práticas realizada informalmente contribuem com o trabalho e com a formação docente, a aprendizagem da docência, na Educação Infantil, encontra, nesses espaços, a colaboração voluntária entre os professores, que não é antecipadamente organizada e direcionada, mas que demonstra o protagonismo do professor de compartilhar seus saberes, experiências, e de aprender com o outro por meio das relações estabelecidas.

De acordo com André et al. (2017), as relações dos professores efetivadas, no cotidiano escolar, têm peso considerável no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre os pares, o papel do “outro” são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da docência. Para apoiar essa afirmação, André et al. (2017) trazem a teoria psicogenética de Wallon:

Na teoria psicogenética de Wallon, o conceito de pessoa é utilizado para se referir ao domínio funcional, que é resultado da integração entre outros três domínios: a afetividade, o conhecimento e o ato motor. Diferentes situações

podem gerar múltiplas configurações nessa integração, provocando instabilidades, conflitos, incertezas, oposições, movimentos de fluxos e refluxos, o que não acontece de forma linear. O ambiente escolar, engloba sob o ponto de vista walloniano, conceitos de meio e grupo que também estão presentes na dinâmica relacional Eu-Outro (ANDRÉ et al., 2017, p. 509).

A parceria dos professores, nos espaços informais da escola, é significativa para o seu desenvolvimento profissional, pois partem do interesse do grupo e das relações estabelecidas entre eles que envolvem a afetividade e o conhecimento. A troca de saberes e de experiências entre os professores, conforme menciona André et al. (2017, p. 510), “é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro”. Ao apoiar os seus pares, nos desafios enfrentados, no cotidiano da escola, os professores adquirem consciência de si e dos seus pares a partir do contexto vivenciado na escola.

Durante as discussões, nesse encontro formativo, as professoras relataram que nem toda troca entre os professores contribui com a sua formação.

E aí que essa troca acontece de forma efetiva, porque às vezes você quer trocar com a pessoa, mas a pessoa é muito enraizada nas concepções e não está aberta às mudanças então aí não acontece de uma forma efetiva e verdadeira, então fica uma troca por troca (PE 3.)

Nesse relato, a professora 3 aborda uma questão importante, para que as trocas entre os professores sejam produtivas, é necessário haver uma relação de reciprocidade entre os pares. Mesmo que um professor tenha o desejo de colaborar com seu colega, essa colaboração vai ocorrer somente se houver abertura, diálogo e estreitamento das relações.

Os espaços de formação informais estão presentes, na escola, entre uma conversa que antecede reuniões pedagógicas, durante os momentos da rotina com as crianças que permitem uma conversa para dar uma sugestão ou ensinar algo que facilite a realização de uma atividade, as conversas nos aplicativos de mensagens. São momentos de trocas que as professoras consideram formativas, pois contribuem com a seu desenvolvimento profissional.

Segundo Formosinho (2009, p. 227), “providenciar aos professores “oportunidades para aprender”, está no coração dos esforços para melhorar a qualidade na educação. Mas providenciar essas oportunidades implica providenciar “oportunidades para ensinar”. A escola é um espaço propício para a formação dos professores. De todos os relatos das professoras, observa-se que as trocas informais entre os pares ocorreram nesse espaço. Os professores manifestam essa necessidade de compartilhar seus saberes e experiências, apoiar seus colegas, desenvolver-se profissionalmente, e atuar como co-formador de seus pares.

Os espaços informais de formação podem ocorrer fora do espaço da escola, em um espaço onde os professores se encontram para falar sobre as suas práticas a partir de sua

iniciativa. No item a seguir, discorrer-se-á sobre o terceiro espaço de formação, um espaço construído em colaboração com os professores participantes da pesquisa durante os encontros formativos.

4.5 A construção de um terceiro espaço de formação

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi sentida a necessidade de compreender a definição dos encontros formativos que foram realizados com os participantes para a obtenção dos dados. Durante os encontros formativos, as professoras participantes demonstraram interesse de participação, engajando-se nos temas discutidos e fazendo contribuições sobre a prática e interagindo com as demais professoras e pesquisadora em um movimento de colaboração.

A construção desta troca foi processual, conforme os encontros foram acontecendo, as participantes foram aumentando seu engajamento. Essa participação mais efetiva ocorreu devido à configuração do encontro, as professoras encontraram nesses encontros formativos um espaço onde puderam ter voz, externar suas experiências, exercitar a escuta de suas colegas e contribuir com a formação continuada do grupo a partir de suas experiências.

O papel da pesquisadora foi de organizar o encontro, os recursos necessários para reunir as professoras, mediar as discussões, porém as falas e as discussões estabelecidas se deram por iniciativa das professoras de forma voluntária, bem como a escolha das temáticas, elas tiveram a liberdade de trazer para o encontro formativo assuntos pertinentes à prática, e a refletir sobre a sua atuação.

Diante dessa configuração dos encontros formativos, construiu-se um terceiro espaço de formação, citado por Zeichner (2010 apud SARTI, 2020). Esse terceiro espaço criou um cenário de formação de professores diferente do tradicional, devido a colaboração das professoras que aceitaram participar da pesquisa fora de seu horário de trabalho, e se engajaram na proposta da pesquisa-formação, compartilhando seus saberes e experiências e contribuindo com a sua aprendizagem docente e a formação de seus pares por iniciativa própria.

De acordo com Barros (2022, p.100), “o terceiro espaço. Isto é, um lugar de formação do professor onde há mais aproximação entre professores-pesquisadores, escola-universidade e conhecimento prático e acadêmico”. Os encontros formativos proporcionaram o encontro da universidade com a escola, pois, o cotidiano da escola e os problemas relacionados a esse cotidiano foram temas presentes.

A escola é um espaço vivo onde tensões acontecem diariamente, nas relações estabelecidas pelos professores, crianças, e suas famílias, a dinâmica da gestão e de toda a comunidade de aprendizagem. Durante as discussões, não foram somente os problemas que vieram, mas as soluções também. E a escuta da universidade dessa realidade da escola faz refletir sobre o papel exercido pelo pesquisador de contribuir em sua pesquisa com a melhoria da qualidade da educação, trazendo a teoria e a prática docente da forma mais real possível.

É importante ressaltar que os três últimos encontros dos professores foram de efetiva troca de saberes relacionados à prática pedagógica. É possível observar a troca entre os professores experientes e iniciantes a partir do *Padlet*, produzido em colaboração, com práticas exitosas, na Educação Infantil, sendo essa produção material para a elaboração do *e-book*, produto desta pesquisa.

Segundo Mizukami (2005) que discorre sobre a comunidade de aprendizagem que contribuiu para embasar os encontros formativos, os professores devem crescer em conhecimento e acompanhar a produção de conhecimento em sua área de atuação.

Nos três últimos encontros formativos, as professoras contribuíram com a produção de conhecimento, compartilhando suas práticas e contribuindo com as práticas de seus pares. No item a seguir, apresentamos o desenvolvimento desses encontros e as ações de colaboração vivenciadas pelas participantes.

4.6 Práticas hesitantes e exitosas na Educação Infantil

O trabalho do professor, na Educação Infantil, possui particularidades concernentes ao atendimento dos grupos etários pertencentes a essa etapa da educação básica. Por isso, conhecer os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são essenciais para o professor desenvolver um trabalho de qualidade.

De acordo com Oliveira (2019), no desenvolvimento do trabalho, na Educação Infantil, é importante lembrar “que as práticas educativas não são oferecidas sem qualquer critério, de modo solto. Elas devem ser alinhadas de acordo com o projeto pedagógico de cada unidade de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2019, p. 41). Os professores também têm como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2017), tais documentos são referências no atendimento na Educação Infantil.

No entanto, esses documentos podem direcionar o trabalho dos professores, no campo teórico, existe um campo prático que é vivenciado na escola. Nesse sentido, o espaço da escola

é um grande promotor de aprendizagem da docência, e conforme já foi mencionado, as trocas entre os professores podem ser muito produtivas aos professores experientes e iniciantes que trabalham nesse espaço.

De acordo com Correia (2017), para o desenvolvimento da prática “Não existe espaço mais adequado para essas reflexões do que a escola, pois é, nesse espaço específico, dotado de singularidades, que se desenvolve a verdadeira formação”. Nesse sentido, a formação de professores encontra, na escola, um espaço onde a prática e a teoria se encontram para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças.

O trabalho realizado, na prática, nem sempre ocorre conforme o planejamento do professor, o trabalho, na Educação Infantil, possui as suas especificidades, uma mudança, na rotina, pode exigir do professor que ele mude seus planos.

Por isso, realizamos, nos últimos três encontros formativos, um momento de colaboração entre as professoras, onde tiveram espaço para compartilhar suas práticas hesitantes e exitosas.

As práticas hesitantes são aquelas que, por algum motivo, não deram certo, seja pela escolha errada do material, do clima não favorecer a realização de uma proposta, na área externa, seja por alguma situação inesperada ocorrida. Na Educação Infantil, temos que compreender que nem sempre o interesse das crianças por algum material será imediato, pois a exploração das texturas, das formas e das interações entre as crianças podem ser inusitadas, é comum que, na Educação Infantil, uma proposta seja realizada, muitas vezes, até se chegar ao objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto pelo professor para determinado grupo de crianças.

Eu estou com o Infantil I. E eu planejei junto com uma colega do berçário II, porque a gente está com pouca criança, a minha turma tem dez crianças, e a dela tem dez ou onze também. E aí nós fomos nos jardins e montamos um acampamento, e ano passado eu fui com a minha turminha no acampamento e deu super certo, eu achei que esse ano ia “arrasar”! Montamos um acampamento com redes, barracas e tudo mais. Só que nós tivemos a ideia de colocar umas bacias com água junto no meio do acampamento. O que aconteceu, foi todo mundo para a água, virou lama, eles se sujaram todos, e as barracas ficaram lá montadas para as “moscas”, porque ninguém entrou na barraca, ninguém aproveitou o resto do acampamento que deu o maior trabalho para montar! Por causa da água, que chamou mais atenção que as barracas, a rede, as panelinhas que colocamos para eles brincarem não chamou atenção. Colocamos bacias grandes e tinha a mangueira também, eles queriam mesmo é molhar, eles jogaram água um no outro. Brincaram muito, ficaram ali por uma hora e só saíram porque a gente tirou (PE 4).

No berçário o mais fácil é dar errado, porque os bebezinhos você não consegue pensar, às vezes você monta uma coisa maravilhosa, que é uma casa, e eles fazem um tapete e para eles está lindo. E a maioria dá certo, eu estava aqui pensando, esses dias eu fiz uma teia com durex para colar bolinha, dez né, é uma atividade maravilhosa! E eles estão mexendo com textura, descobrindo sensações eu enchi a sala de durex, e quem disse que esse “dureção” da prefeitura segura bolinha gente! Nós enchemos a sala, e não segurava nem uma bolinha, nada nem bolinha de crepom para naquele negócio, então eles até gostaram, mas o material não ajudou! (risos.) De última hora a gente colocou no bambolê, que também não segura bolinha, acabou que ficou divertido, porque eles pisaram, eles ficaram grudados no durex, mas a bolinha não ficou grudada no durex, não teve jeito, aí eu só vou fazer de novo, se um dia eu criar coragem e comprar um durex (risos) (PE 6).

O relato das professoras 4 e 6 foi muito significativo para o grupo, pois são professoras muito experientes, a professora 4 possui 22 anos de atuação, na docência, e a professora 6, 30 anos. Elas compartilharam essas práticas hesitantes de forma leve e descontraída, com a segurança de um professor perito conforme menciona Marcelo (2009). Rapidamente, conseguiram encontrar uma solução para a proposta, tomando outra direção na prática.

O papel das professoras experientes de compartilhar práticas que não obtiveram sucesso pode contribuir com a formação dos professores iniciantes. De acordo com Silva (2021), os professores iniciantes relatam a necessidade de formações centradas, na prática, “não em trazer fórmulas milagrosas, ou modelos para seguirem, mas momentos que pudessem centrar em troca de experiências, e espaços que discutissem e refletissem a prática de sala de aula, o que e como fazer” (SILVA, 2021, p.76).

As práticas hesitantes ofereceram às professoras uma experiência de compreensão da prática real da sala de aula, pois para aprendermos a lidar com as situações cotidianas que não dão certo, é necessário encontrar soluções rápidas que possam tornar este um momento de aprendizagem.

As práticas exitosas são aquelas que deram certo, que ocorreram com previsibilidade e planejamento adequado ao grupo etário. Nessas propostas, todas as professoras puderam sugerir possibilidades de desdobramentos e continuidades, ou seja, outras formas que as propostas podem ser realizadas, e com outros grupos etários.

Eu fiz uma proposta com material não estruturado, coloquei algumas folhas de celofane no chão e os cones de papelão. Logo na entrada as crianças entraram e se depararam com aquele ambiente diferente, preparado diferente. Daí o objetivo era mesmo de observar, quais seriam a criatividade deles? Quais seriam as falas, como iam interagir no ambiente? Não é ilegal! De início, eles percorreram andando por entre os cones, depois, os cones viraram microfones. Deu para empilhar. Deu para ver a robôzinho, esses cones encaixados no braço, assim fizeram robôzinho, e tenho também registrado fotos deles fazendo fantasias, fizeram fantasia, viraram Chapeuzinho! Sabe e o gorrinho da Chapeuzinho Vermelho? foi, foi muito

rico. Essa criatividade de exploração foi bem legal. durou bastante tempo. A gente ficou um bom tempo ali com eles, brincando, a casinha do Heitor ele está comigo ainda este ano, dois anos seguintes seguidos com ele fez uma casinha, entrou dentro e as crianças logo queriam também entrar na casa vizinha dele (PI 2).

A professora que compartilhou essa prática é iniciante, ela demonstrou muita satisfação em compartilhar com o grupo sua prática exitosa, foi a primeira professora a compartilhar. Em seguida, as professoras 6 e 3 fizeram as sugestões de continuidades e desdobramentos nessa proposta. De maneira colaborativa, as professoras fizeram sugestões fundamentadas em sua prática, pois já realizaram propostas semelhantes.

Desdobramentos turmas de crianças bem pequenas e crianças pequenas: É possível fazer a proposta com a caixa fechada para eles descobrirem o que tem dentro: celofane, caixas menores de vários tamanhos, colocar uma dentro da outra, objetos curiosos de interesse das crianças! (PE 6 e PE 3).

Continuidade com os bebês: Brincar com vidros de amaciante que são maiores (tampa) colocando o celofane dentro para eles abrirem e descobrem o papel dentro, aprender a abrir e fechar a tampa (PE 6 e PE 3).

De acordo com Tardif (2017), os saberes experienciais dos professores são construídos, na prática, mediante as relações estabelecidas com seus alunos e seus pares. No momento de compartilhar as sugestões para as propostas, as professoras demonstraram se sentir à vontade para compartilhar seus saberes com o grupo. Para Correia (2017, p. 30), “É nesse movimento de interação entre os diversos elementos e segmentos escolares, a partir de um universo conhecido que é a própria escola, que o professor pode confirmar sua capacidade de ensinar, reconhecendo um bom desempenho na prática da sua profissão”.

No total, foram compartilhadas seis propostas, que resultaram na elaboração do *e-book*, produto desta pesquisa. Os encontros nos quais as professoras compartilharam as práticas exitosas foi muito especial para a pesquisa, pois o resultado desta colaboração foi produção de um material construído em conjunto com todas as participantes.

A participação das professoras, nesta pesquisa, proporcionou ao grupo vivenciar uma experiência formativa, diferente das formações tradicionais. Cada professora teve sua própria percepção sobre essa participação. A seguir, discorreremos sobre a pesquisa-formação e a contribuição desse terceiro espaço de formação para as participantes.

4.7 Percepção das professoras na participação da pesquisa-formação e as contribuições do terceiro espaço para a sua formação

A pesquisa-formação, na abordagem colaborativa, foi a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. No decorrer do trabalho, as participantes foram compreendendo o formato dos encontros formativos, e assim, posicionaram-se como participantes ativas, contribuindo de maneira significativa para se alcançarem os objetivos propostos nesta pesquisa.

De acordo com Bandeira (2016, p. 70), “[...] a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas se expressem nos momentos da pesquisa”. Assim, as sete professoras participantes tiveram um papel essencial durante os encontros, que ocorreram de maneira democrática, a partir do diálogo e do respeito mútuo, o que permitiu para que todos os encontros fossem realizados de acordo com a abordagem da pesquisa.

A participação das professoras também foram fundamentais para se alcançarem os objetivos específicos de: fomentar possíveis mudanças, na prática pedagógica, por meio dos encontros formativos realizados na pesquisa-formação e produzir um *e-book* com as práticas pedagógicas compartilhadas, durante os encontros formativos, para que as professoras pudessem compartilhar suas experiências de participação, nesta pesquisa, o que elas levaram de aprendizagem para a prática e a sua percepção sobre a identidade dos professores experientes e iniciantes. Por meio de formulário *google forms*, as professoras relataram suas experiências a partir de perguntas norteadoras.

A primeira pergunta foi sobre o que as motivou a participar da pesquisa.

Troca de experiências. Ampliar meu aprendizado (PI 2).

Adquirir conhecimento, debater práticas e ajudar quem está procurando crescimento profissional com o mestrado (PE 6).

A troca de experiência entre professoras e a oportunidade de repensar sobre a prática pedagógica (PE 4).

Ajudar na colaboração de um trabalho que vai fomentar as práticas de outras professoras (PI 5).

Compartilhar conhecimento (PE 3).

Foi observado que as professoras aceitaram o convite, pois tinham uma expectativa sobre a proposta da pesquisa, e buscavam encontrar, nos encontros formativos,

desenvolvimento profissional. Para Bandeira (2016), na pesquisa colaborativa, os participantes estão juntos por acreditarem em algo que os une. De acordo com as falas, podemos inferir que as professoras buscavam por mais conhecimento e enriquecimento da prática pedagógica, e encontrar um espaço formativo onde seus conhecimentos e práticas pudessem ser compartilhados e valorizados.

Sobre a escuta da fala das demais professoras participantes, durante os encontros, perguntamos se os saberes e as experiências compartilhados acrescentaram novos saberes a sua formação docente e prática pedagógica.

A oportunidade de socialização de prática e saberes entre professoras iniciantes e as mais experientes (PI 2).

Sim, debater a prática, ouvir relatos traz conhecimento e crescimento sempre (PE 6).

Sempre aprendemos algo novo ao compartilhar, lembrar todo o processo de acolhimento no novo grupo me fez refletir o quanto é importante para uma professora iniciante ser bem acolhida, e quão valiosa é a troca entre os professores (PE 4).

Sim, as nossas trocas de experiências, principalmente por eu ser professora iniciante, foi muito gratificante ouvir os relatos de outras professoras. (PI 5)

Sim, as práticas pedagógicas foram destaque para mim (PE 3).

O relato das professoras iniciantes 2 e 5 destacaram a troca de experiências como uma oportunidade de aprendizagem das práticas, e a postura de escuta dos professores mais experientes com a intenção de aprender com sua experiência. De acordo com Formosinho (2009), professores iniciantes buscam nos professores apoio na resolução de problemas principalmente nos que são relacionados à prática, como a elaboração de propostas. Nesse sentido, a troca entre os professores nos encontros foi de enriquecimento para os saberes desses professores.

Sobre a prática pedagógica compartilhada, nesse espaço formativo, perguntamos se elas colaboraram com a realização do trabalho da professora na Educação Infantil.

Sim. Foi parecido com os HTC's. (PI 2).

Os relatos das colegas me fizeram repensar várias práticas, trouxe novas possibilidades (PE 6).

Vou levar boas experiências e sugestões que auxiliarão a minha prática (PE 4).

Consegui ter olhar principalmente para os bebês e crianças pequenas, pois é uma faixa etária na qual não costuma trabalhar (PI 5).

Colaborou muito! Por meio delas obtive novas ideias! (PE 3).

A fala das professoras evidenciam que as trocas de experiências foram significativas para a sua prática, aprender com seus pares requer do professor uma postura de escuta e de abertura ao outro. Segundo Tardif (2014), os professores não só compartilham seus saberes, eles tornam-se formadores de seus pares à medida que compartilham suas experiências vivenciadas, no cotidiano escolar, a sua própria maneira de ensinar. E essa troca pode despertar nos professores repensarem a sua prática pela forma pessoal de ensinar, transformando-a.

Durante os encontros-formativos, as relações entre as professoras foram se estabelecendo. A partir das ações colaborativas que tivemos, durante os encontros, o olhar dos professores experientes e iniciantes sobre sua identidade profissional pode ser ampliado.

A partir da participação, nos encontros, foi solicitado às professoras que relatassem qual é a identidade profissional dos professores experientes.

É aquele que inspira, e apesar de sua experiência, ele deixa ser inspirado (PI 2).

A identidade é aquele disposto a ensinar e a aprender a trocar entre os pares é muito importante (PI 5).

Nossa identidade tem que ser sempre de companheirismo, equipe, transformação. A interação entre os pares só traz crescimento. (PE 6)

É aquele que acolhe, troca saberes, aprende e ensina, escuta, apoia e compartilha (PE 4.)

Um professor com conhecimento, prática, experiência e vivências significativas para compartilhar! (PE 3).

As professoras iniciantes 2 e 5 destacaram o que esperam dos professores experientes que eles tenham disposição para ensinar e sejam inspiradores, e aprendam com seus pares na troca de experiências, destacando a troca como uma ação muito importante. As professoras experientes, por relatarem sobre a sua identidade profissional, também destacaram a parceria, o apoio, e a partilha de seus saberes como características de sua identidade profissional.

Nóvoa (2013) defende uma formação de professores a partir de dentro da profissão que os professores participem ativamente da formação de seus pares. Durante os encontros formativos, foi observado que as professoras experientes desejam ser mais participativas na troca de saberes e nas experiências com o grupo, e que diante do relato das professoras iniciantes, esta também é uma expectativa, uma postura que elas esperam das professoras experientes.

Na sequência, foi feita a pergunta qual é a identidade profissional do professor iniciante? As respostas demonstraram que as professoras experientes aprendem com as professoras iniciantes, e veem nesse professor a disposição para aprender, ter ideias e ser dedicado à profissão docente.

Força de vontade para buscar. Desbravador (PI 2).

Apesar da pouca experiência elas trazem vigor, novas ideias a vontade de aprender e compartilhar (PE 6).

Apesar da insegurança pelo novo, busca informações e recursos para realizar seu trabalho de maneira atraente e prazerosa para as crianças. Escuta as colegas, estuda bastante e compartilha suas dúvidas e ideias com outras professoras (PE 4).

É o professor curioso e disposto a aprender e principalmente a seguir os bons (PI 5).

Um professor com ideias atualizadas, vontade de aprender, busca pelo conhecimento e um profissional com muita disponibilidade para o novo (PE 3).

De acordo com Huberman (1995), a fase inicial da carreira do professor traz a “descoberta”, um entusiasmo por conquistar suas primeiras experiências em sala de aula. O olhar das professoras experientes sobre as professoras iniciantes revela essa percepção. De acordo com Formosinho (2009), os professores iniciantes tendem a compartilhar suas angústias e inseguranças, com professores que também são iniciantes, e compartilham com os professores experientes dúvidas relacionadas à prática.

A ação colaborativa estabelecida, nos encontros formativos entre as professoras experientes e iniciantes, tornaram possível a criação de um terceiro espaço de formação. As professoras participaram voluntariamente desse espaço, comprometeram-se com a proposta da pesquisa e, juntas, elaboraram um material de apoio a professores iniciantes de Educação Infantil.

O terceiro espaço de formação foi uma oportunidade singular nesta pesquisa. Segundo Barros (2021), o terceiro espaço proporciona um lugar de formação onde há aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático. As professoras, em um momento de palavra livre, relataram sobre a sua experiência de participação neste terceiro espaço de formação.

Estou feliz por ajudá-las nessa etapa. Mas eu acho que quem mais ganhou foi eu. Sendo assim obrigada pela oportunidade de conviver com cada uma de vocês. Cada uma com sua bagagem. Foi um prazer desfrutar de um pouquinho de cada experiência (PI 2).

Muito obrigada por permitir participar dessa etapa tão importante da sua vida, espero ter colaborado. Deus abençoe! (PE 6.)

Foi muito bom participar dos encontros e poder compartilhar experiências e refletir sobre a prática. Obrigada pela oportunidade! (PE 4).

Amei fazer parte desta pesquisa! (PI 5).

As professoras participantes demonstraram satisfação em participar da pesquisa, em contribuir com a construção dos encontros formativos, do *e-book*. As discussões e as reflexões sobre o trabalho docente contribuíram com o seu desenvolvimento profissional. Esse modelo de formação que configura o terceiro espaço, segundo Zeichner (2010 apud SARTI, 2020), é constituído com menos hierarquia, tornando a prática dos professores centro das discussões.

De acordo com Mizukami (2005), ao participar de grupos e de comunidades de colaboração, os professores crescem em conhecimento, em amplitude e em compreensão na sua área de atuação.

A relação estabelecida entre a universidade e a escola também contribui para que o processo de construção dos conhecimentos acadêmicos seja acompanhado pelos professores, e especificamente, nesta pesquisa, os professores participaram diretamente da produção desses conhecimentos.

A aproximação da universidade e da escola foi possível nesta pesquisa devido à metodologia utilizada. No último item deste capítulo, discorrer-se-á sobre a articulação entre os pares em uma pesquisa-formação.

4.8 As interfaces do conhecimento na articulação entre pares em uma pesquisa-formação

Nos últimos anos, a aproximação da universidade e da escola e dos conhecimentos teóricos e práticos vêm tomando cada vez mais espaço nas pesquisas dos cursos de especialização em educação. O objetivo é que os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos práticos possam ser articulados.

Para Zeichner (2010 apud SARTI, 2020), os conhecimentos acadêmicos ostentam uma superioridade aos conhecimentos práticos oriundos das escolas, por isso, o autor trabalha com o conceito de terceiro espaço, baseado na teoria do hibridismo, que cria cenários na formação de professores nos quais os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos práticos são constituídos de menos hierarquia.

De acordo com Mizukami (2005), o conhecimento se distribui de duas formas, uma delas se refere ao fato de que algumas pessoas sabem o que outras não sabem, nesse sentido, o

conhecimento coletivo supera o individual, e a outra é que há diferentes formas de se conhecer, logo, há diferentes formas de representação do conhecimento. Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos envolve a colaboração entre a universidade e a escola, na produção de conhecimentos que servirão de base para a formação de professores.

Para Nóvoa (2013), os conhecimentos dos professores devem ser o centro das discussões na formação continuada. Tardif (2014) também aponta que os saberes dos professores são fontes inesgotáveis de conhecimentos relacionados à prática. Diante dessas colocações, é fundamental que as pesquisas relacionadas à educação e à formação de professores se articule com a prática, com o objetivo de produzir conhecimentos próximos à realidade dos professores que contribuam efetivamente com o trabalho docente.

A pesquisa-formação é uma metodologia que pode favorecer de maneira significativa entre essa articulação. De acordo com Bandeira (2016), essa modalidade de pesquisa favorece o envolvimento dos participantes, contribuindo com o desenvolvimento docente, o contexto acadêmico e o escolar. Na pesquisa-formação, os professores podem discorrer sobre os assuntos relacionados ao seu trabalho cotidiano, suas práticas, desafios e conflitos fazem parte das discussões.

Nesse sentido, a pesquisa-formação permite uma abordagem relacional entre teoria e prática, participantes e pesquisador tornam-se parceiros em um envolvimento ativo que compreende a tomada de decisão, na pesquisa, a reflexão das ações e a compreensão da atuação docente.

Segundo Bandeira (2016), o pesquisador tem papel importante nessa articulação “Nesse processo, o pesquisador, no contexto da pesquisa em Educação, é aquele que pratica o ato da compreensão e que é parte integrante do diálogo, particularmente, no caso da pesquisa colaborativa”. (BANDEIRA, 2016, p. 69). Durante os encontros formativos, a relação entre pesquisador e participantes foi tornando-se cada vez mais próxima, houve momentos que foi preciso que a pesquisadora encorajasse as professoras a falar sobre a sua prática, em outros, as professoras participantes tomaram a frente do encontro, trazendo discussões profundas acerca de sua prática.

Para Ibiapina (2016), a colaboração entre pesquisador e professores reelaboram conceitos das práticas docentes e do saber científico, bem como a relação entre a universidade e a escola. Quando os contextos dos professores fazem parte da pesquisa, a colaboração entre os pesquisadores e professores torna-se mais produtiva, o que propicia a produção de conhecimentos.

Durante os encontros formativos, as professoras participaram ativamente pois tinham um objetivo em comum com a pesquisadora que compreendia o objetivo geral desta pesquisa, investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e de experiências na prática.

A pesquisa-formação, na modalidade colaborativa, com toda a sua complexidade, durante o seu desenvolvimento, alcançou os objetivos propostos nesta pesquisa, levando à compreensão de que a articulação entre a universidade e a escola é possível, na criação de um movimento formativo onde teoria e prática, pesquisador e participantes têm o seu lugar. Todos são necessários e essenciais para a construção do conhecimento.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: a escola como espaço aprendente de formação continuada

Esta pesquisa partiu de uma inquietação da pesquisadora sobre a realidade dos professores iniciantes, que começam sua carreira docente, na Educação Infantil, e buscam apoio dos professores mais experientes para enfrentar os desafios do cotidiano. A partir da revisão de literatura, identificou-se o percurso de formação dos professores, suas necessidades formativas, e as possíveis soluções para acolher e apoiar os professores na fase inicial na carreira docente.

A formação continuada foi o eixo central desta pesquisa, organizados por itens de análise: espaço formativo, na escola, espaços formativos informais e o terceiro espaço. A revisão de literatura sobre a formação continuada dos professores experientes e iniciantes revelou a escola como um espaço potencial para criar uma cultura de colaboração entre os professores, torná-los mais participativos e envolvidos com o grupo de professores. Sendo essa colaboração uma estratégia que pode contribuir com o enfrentamento dos desafios relacionados ao trabalho docente, como o individualismo e o isolamento.

Foram encontradas diferentes abordagens sobre a formação continuada dos professores experientes e iniciantes, sendo possível constatar, de acordo com os autores citados, que os espaços informais de trocas de saberes e de experiências entre os professores acontecem no cotidiano da escola. Essas trocas fazem parte de seu processo formativo. Ao compartilhar sua experiência, o professor passa a ser co-formador de seus pares, contribuindo com sua formação continuada.

A colaboração entre os professores é um processo que não deve acontecer de maneira forçada ou artificial, por isso a colaboração voluntária entre os professores, em momentos informais, no cotidiano, faz mais sentido nos momentos desafiadores do trabalho docente que requer respostas rápidas para problemas que fazem parte da rotina, na escola, ou que surgem inesperadamente.

É importante salientar que as professoras pesquisadas participaram voluntariamente dos encontros fora de seu horário de trabalho. Em todos os encontros, elas demonstraram prazer em compartilhar suas experiências, exercendo a escuta de seus pares, colaborando com a sua fala de forma pertinente e respeitosa.

A troca de saberes entre as participantes foi intensa e colaborativa, e durante os encontros formativos, construiu-se um terceiro espaço de formação citado por Zeichner (2010), pela relação estabelecida entre a pesquisadora e participantes que, de forma acessível, possibilitou

uma aproximação entre a universidade e a escola em um movimento formativo e, assim, juntos, criou-se um terceiro espaço de formação.

Como pesquisadora, a experiência de realizar a pesquisa-formação foi enriquecedora, por poder contar com a aproximação das professoras, conhecendo suas experiências enquanto docentes. O exercício de escuta do professor é uma ferramenta importante para que a colaboração aconteça, durante os encontros, as professoras compartilharam suas experiências, trocaram saberes concernentes à prática, sem uma posição hierárquica entre pesquisadora e participantes. Conforme os encontros foram acontecendo, as professoras demonstraram ficar à vontade com a pesquisadora e com as demais professoras, o que contribuiu para o processo de colaboração.

Nos dois últimos encontros, as professoras compartilharam práticas exitosas, na Educação Infantil, o recurso *Padlet* foi utilizado como registro, cada professora apresentou a sua prática e, de forma colaborativa, o grupo acrescentou possíveis propostas de continuidade ou desdobramentos da proposta. Esse foi um movimento formativo muito enriquecedor entre as professoras participantes, pois devido ao tempo de convivência, um total de oito semanas de interação, elas se aproximaram e, nos últimos encontros, deram sua contribuição para a prática de forma natural, com uma postura de colaboração.

As práticas compartilhadas se transformaram em um *e-book* com propostas exitosas, na Educação infantil. A construção deste material junto com as professoras caracteriza aspectos importantes da pesquisa-formação, pois ao compartilharem suas práticas, professoras e pesquisadora puderam reelaborar seus conhecimentos, identificar novas soluções para os desafios concernentes ao trabalho, em sala de aula, e aprender novas formas de ensinar.

No decorrer da pesquisa, foi possível constatar a importância da escola como espaço de formação aprendente. As experiências vividas pelos professores, no cotidiano da escola, são fontes inesgotáveis de aprendizagem da docência, por isso a necessidade de os espaços de formação continuada privilegiarem a troca de saberes e de experiências entre os professores.

Um ponto de destaque é a parceria entre os professores experientes e iniciantes e as relações de apoio que estabelecem entre si, independente da fase de sua carreira, os professores se ajudam nas diversas situações do cotidiano.

Outro ponto importante identificado, durante a pesquisa, é sobre a necessidade de políticas públicas de formação continuada para os professores de Educação Infantil. Existem diferentes documentos norteadores para a realização do trabalho pedagógico, porém esses documentos são direcionados às necessidades das crianças. Devido à especificidade do trabalho docente, na Educação Infantil, a formação continuada desses professores precisa atender ao

desenvolvimento de competências que os ajude a desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

Mesmo a Educação Infantil sendo uma etapa da Educação Básica de responsabilidade dos municípios, é necessário haver documentos ou um programa nacional de formação continuada de professores atualizado, para nortear a formação e qualificar a atuação desse profissional.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a formação de professores, nas escolas de Educação Infantil, pois os achados podem ser fontes de informações acerca da formação continuada de professores, e dos diferentes espaços formativos existentes, na escola, que contribuem com a formação continuada.

A realização desta pesquisa foi uma experiência transformadora para a pesquisadora e a encorajou a buscar estar cada vez mais envolvida com o campo da pesquisa em educação. Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de os professores compartilhar suas práticas e trocar saberes e experiências sobre o fazer pedagógico, nesse sentido, alguns conceitos sobre a formação de professores mudaram.

Para que a formação de professores seja significativa, é necessário que sua prática seja temas das formações. Durante a pesquisa, foi possível constatar que os professores querem ser ouvidos, ao serem ouvidos, sentem-se valorizados. Nesse sentido, a escuta, a reflexão e a discussão sobre a prática devem ser o centro da formação continuada.

Outro aspecto que despertou na pesquisadora foi a reflexão sobre as formações ocorrerem sempre de forma coletiva com assuntos generalizados. Os professores desejam falar sobre seus problemas, as situações que ocorrem durante sua atuação, as diferentes fases da carreira dos professores trazem novos desafios e isso pode ser abordado de uma forma mais próxima a partir da colaboração. Colaborar não é somente produzir juntos um documento pedagógico ou ler um texto de forma coletiva, mas sim estar atento ao trabalho pedagógico, compartilhar saberes e experiências, refletir sobre a prática para encontrar soluções para os problemas reais

A colaboração entre os professores é uma ação efetiva que contribui com o trabalho pedagógico e conseqüentemente trará bons resultados para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Diante da pergunta que iniciou esta pesquisa: Que tipo de relações se estabelecem entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e de experiências na prática? Ao final deste trabalho, é possível responder que independente da forma como acontece a formação continuada dos professores, no espaço institucionalizado de formação, a colaboração, a troca de saberes entre os professores acontecem. Os professores se relacionam ao falar constantemente sobre seu trabalho, desafios que enfrentam e as práticas que

realizam com êxito, a parceria entre os professores é natural, eles simplesmente estabelecem essa relação de colaboração durante o cotidiano da escola e fora dele.

Um tema presente, nesta pesquisa, que não pode ser explorado devido ao tempo, mas é considerável para um possível avanço da pesquisa, é sobre o papel do orientador pedagógico. Esse profissional foi mencionado em diversos momentos, durante os encontros formativos, como um parceiro mais experiente que apoia os professores iniciantes e experientes, principalmente nos assuntos relacionados à prática.

A realização desta pesquisa trouxe uma mudança para a pesquisadora sobre o seu olhar para os professores e o trabalho pedagógico, ambos ganharam um novo significado. Não sendo possível retornar a prática de formadora de professores da mesma forma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C. de; REIS, A. T.; ANDRÉ, M.E.D.A. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa.** Revista eletrônica de Educação, v. 14, p.1-20. 2020.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. de. P.; PEREIRA, M. A. L. **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes.** Revista eletrônica de Educação, v. 11, n.2, p.505 -520. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 4.024/1961.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02/02/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pela educação.** Brasília: MEC/SEB, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. LEI nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b> Acesso em: 5/03/2023

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 09 des. 2009^a. Seção 1 p.14.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 09/03/2023.

BRASIL. **PNAIC-Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 09/03/2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 09/03/2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 09/03/2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – vol. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – vol. 2: Formação Pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – vol. 3: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BARROS, Bruna Cury. **Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar.** 286 f. Tese de doutorado (Universidade Federal de São Carlos), São Carlos, 2022.

- CANÁRIO, Rui. **A escola:** o lugar onde os professores aprendem. *Psic. Da Ed.*, São Paulo, 6, 1º semestre, p9-27, 1998.
- CORREIA, H. F. **Escola:** espaço de construção da docência. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de Necessidades: Uma reflexão. *Revista de Educação*, Lisboa, v. VIII, p.29-48, jan. 1999.
- FERNANDES, I. C. B; CRUZ, G. B. **“O início é até meio assustador (...)!”:** Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 31–44, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/431>. Acesso em: 09/03/ 2023.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente.** Porto - Portugal. Porto editora, 2009.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B.A; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N.O. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GATTI, Berbadete Angelina. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. *Revista USP*, nº100, p. 33-26, dez/jan/fev, 2013-2014.
- GATTI, Bernardete Angelina; JUNIOR, Celestino Alves da Silva Junior; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antônio. (org.) *Vidas de professores.* 2 ed. Porto: Porto, 1995.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Piauí: EDUFPI, 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- MARCELO, P. et al. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. *Revista de Ciência da Educação*, nº 8, 7-22, jan/abr 2009.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores**

formadores. Revista E-Curriculum. São Paulo. V.1.dez-jul.2005-2006.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. **Processos de formação de professoras iniciantes.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, nº 217, p. 382-400, set/dez 2006.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, edição 249236, 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. **Desafios da formação de professores iniciantes.** Pág. Educ. vol.6 no.1 Montevideo. 2013.

SARTI, Renato. **Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD.** Revista Docência Ensino Superior, v. 10, n.º 020292. 2020.

SILVA, W. M. da. **Necessidades Formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil:** apontamentos para a formação. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

CONVITE

Professor(a) da Educação Infantil,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: DO PARQUE À SALA DOS PROFESSORES: a formação em movimento - a parceria entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, que acontece sob a responsabilidade da pesquisadora Zaine Aparecida dos Santos e compõe a dissertação de mestrado profissional em Educação pela Universidade de Taubaté.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar como a troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes se revela na prática pedagógica na Educação Infantil.

A pesquisa será desenvolvida por meio de:

- Questionário *on-line* que será enviado por *e-mail*, por meio da ferramenta do *Google forms*. O questionário servirá para levantamento das primeiras informações sobre os participantes.
- Grupo focal será um encontro que acontecerá de forma *on-line* por meio da plataforma *Google Meet*, com uma hora de duração, no período noturno e fora do horário de trabalho do pesquisador e dos pesquisados. O dia e horário do encontro serão acordados com os participantes. Nesse encontro, os participantes poderão expor suas opiniões individuais e coletivas acerca do tema, contribuindo com o caminho que a pesquisa percorrerá adiante.
- Encontros formativos que serão planejados de forma colaborativa junto aos participantes. Serão dez encontros formativos quinzenais via *on-line* por meio da plataforma *Google Meet*, os encontros terão a duração de uma hora e serão realizados, no período noturno, em dia e horário acordados com os participantes, fora do horário de trabalho do pesquisador e dos pesquisados. Nesses encontros, professores experientes e iniciantes poderão compartilhar suas práticas pedagógicas e os desafios da carreira docente, contribuindo com a formação de seus pares e sua própria formação.

Os riscos da pesquisa, embora mínimos, são:

- Impacto de indagações inerentes à prática, mediante desconfortos causados por evocação de memórias;
- Vergonha ou cansaço durante a participação;
- Danos de ordem física, ainda que mínimos, decorrentes de dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos.
- Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem, os registros pessoais de inclusão dos participantes e os termos assinados pelos participantes serão mantidos de maneira sigilosa, a captação de áudios, imagens e de produções de autoria serão feitas mediante o aceite dos participantes e esses registros, quando captados, serão de uso exclusivo à análise do pesquisador, e acessível somente ao responsável pela pesquisa.

O participante tem ainda garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Atenção!

Estou disponível para mais esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e a qualquer tempo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Zaine Aparecida dos Santos por telefone (12) 981616831 (Inclusive mensagens ou ligações a cobrar), por e-mail no endereço eletrônico zainesantos2016@gmail.com.

Conto com a sua participação!

Abraços,

Zaine Aparecida dos Santos

Link do convite: https://www.canva.com/design/DAFCIvD-HWg/9luOw1RbW5nd_okFFbF3fg/view?utm_content=DAFCIvD-HWg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Perguntas:

1. Há quanto tempo você leciona na Educação Infantil?
2. Na escola que você leciona, existem momentos de formação? Quais?
3. Quais são os maiores desafios enfrentados em seu processo formativo?
4. As formações vivenciadas proporcionam momentos de troca de experiências entre os professores experientes e iniciantes?
5. Se a resposta anterior for sim. Esta troca de experiência é refletida em sua prática pedagógica?
6. Você busca apoio para sua prática pedagógica em outras fontes de formação?
7. Como é a sua relação com os professores mais experientes e/ou professores iniciantes?
8. Durante a pandemia, você utilizou meios digitais como aplicativos de mensagem para a troca de conhecimentos e boas práticas pedagógicas com outros professores? Quais aplicativos utilizou?

Acesso Google Forms: <https://forms.gle/qpegAKD7k7SSAoaMA>

PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL E ENCONTROS FORMATIVOS

INSTRUMENTO: GRUPO FOCAL

Data: 31/08/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participar da pesquisa

Tempo: 45 min

Recursos: *Notebook*, *plataforma Google Meeting*, slides elaborados no aplicativo Canva, questionário *online* elaborado por meio do *google forms*.

Orientação:

Enviando previamente o convite com o link do *Google Meeting* para os participantes no grupo de *WhatsApp* formado para a pesquisa.

1º momento: Apresentação da pesquisadora e dos participantes – A pesquisadora deverá se apresentar aos participantes, compartilhando o tema da pesquisa e seus objetivos, após cada participante se apresentará ao grupo, compartilhando seu nome, tempo de docência, e grupo etário de atendimento na Educação Infantil.

2º momento: A pesquisadora apresentará aos participantes a metodologia que será utilizada nos encontros formativos.

3º momento: A pesquisadora a partir de boas perguntas iniciará com os participantes uma conversa sobre o tema da pesquisa, exercitando a escuta ativa e fomentando a troca de ideias entre os professores, abrindo espaço para que cada participante possa expressar seu conceito e reflexões sobre:

- O que é um espaço formativo para você?
- Quais são os espaços formativos de trocas de experiências práticas mais relevantes para vocês na escola?
- Existe troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil?

4º momento: A pesquisadora deverá apresentar aos professores os possíveis temas dos encontros formativos, o quadro será validado pelos professores, podendo acolher novas ideias e sugestões. Após estabelecido o tema para o próximo encontro, será decidido junto com os professores.

Temas sugeridos:

Primeira sala de aula e os desafios de começar sentimentos e motivações.	Apoio da prática pedagógica entre os professores no período de pandemia.	Práticas de colaboração, minha colega me ajuda quando...	Desafios da prática pedagógica dos professores iniciantes
--	--	--	---

Espaços formativos informais.	O que as trocas de experiências entre os professores experientes e iniciantes mudaram em minha prática	Uso de tecnologias como ferramenta de formação. O que utilizamos?	Professores experientes e o acolhimento dos professores iniciantes nos espaços formativos.
-------------------------------	--	---	--

5º momento: Compartilhar o questionário *online*, para identificar as informações dos professores a partir das seguintes perguntas:

9. Há quanto tempo você leciona na Educação Infantil?
10. Na escola que você leciona, existem momentos de formação? Quais?
11. Quais são os maiores desafios enfrentados em seu processo formativo?
12. As formações vivenciadas proporcionam momentos de troca de experiências entre os professores experientes e iniciantes?
13. Se a resposta anterior for sim. Esta troca de experiência é refletida em sua prática pedagógica?
14. Você busca apoio para sua prática pedagógica em outras fontes de formação?
15. Como é a sua relação com os professores mais experientes e/ou professores iniciantes?
16. Durante a pandemia, você utilizou meios digitais como aplicativos de mensagem para a troca de conhecimentos e boas práticas pedagógicas com outros professores? Quais aplicativos utilizou?
17. Selecione os tipos de trocas que vocês tiveram durante a pandemia, utilizando os meios digitais? Fotos, Vídeos, ideias para atividades online, mensagens de texto sobre o que fazer, não tive nenhum tipo de troca de experiência durante a pandemia, outros

Link de acesso:

Acesso Google Forms: <https://forms.gle/qpegAKD7k7SSAoaMA>

INSTRUMENTO: ENCONTROS FORMATIVOS

1º Encontro - Primeira sala de aula e os desafios de começar na carreira docente, sentimentos e motivações.

Data: 14/09/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participarem da pesquisa

Tempo: 45 min

Recursos: *Notebook*, *plataforma Google Meeting*, slides elaborados no aplicativo Canva.

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: Iniciar o encontro compartilhando sobre o início da carreira docente e os sentimentos que envolvem esse início, após abrir espaços para que os participantes possam compartilhar suas experiências, instigar a participação dos professores a partir de uma pergunta disparadora: Primeira sala de aula e os desafios de começar na carreira docente. Quais foram seus sentimentos e motivações? Abrir espaço para as falas e discussões.

2º momento: Para finalizar o encontro, solicitar aos participantes que respondam à seguinte pergunta: Se você pudesse voltar no tempo, qual conselho daria para você?

3º momento: Antes de encerrar o encontro, retomar o quadro com possíveis temas para os encontros decidindo junto com os participantes qual será o próximo tema. Tema escolhido: O apoio da prática pedagógica entre os professores em período de pandemia.

2º Encontro - Tema: O apoio da prática pedagógica entre os professores em período de pandemia

Data: 21/09/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participarem da pesquisa e que estiveram na docência durante o período de pandemia.

Tempo: 45 min

Recursos: *Notebook, plataforma Google Meeting*, slides elaborados no aplicativo Canva.

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: A pesquisadora deverá iniciar o encontro, chamando a atenção dos professores para a docência, no período de pandemia, lembrando esse momento desafiador vivido pelos professores e por toda sociedade, levar o foco do grupo para o apoio que receberam e que compartilharam com seus colegas, diante de uma situação nunca vivida pela escola.

2º momento: Para direcionar a discussão e a troca de experiências entre os participantes, fazer os seguintes questionamentos:

- Como foi esse período? Quais ferramentas foram utilizadas?
- Houve parceria entre os professores?
- Como foram as trocas de ideias para as práticas pedagógicas?

Abrir espaço para os participantes compartilharem suas experiências, nesse período, o pesquisador poderá intervir, a partir das falas, fazendo novas perguntas e direcionando o encontro para o seu objetivo.

3º momento: Antes de encerrar o encontro, retomar o quadro com possíveis temas para os encontros, decidindo junto com os participantes qual será o próximo tema. Tema escolhido: Professores experientes e o acolhimento dos professores iniciantes na escola

3º Encontro - Tema: Professores experientes e o acolhimento dos professores iniciantes na escola

Data: 05/10/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participarem da pesquisa.

Tempo: 45 min

Recursos: *Notebook, plataforma Google Meeting*, slides elaborados no aplicativo Canva.

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: A pesquisadora deverá iniciar o encontro falando com os participantes sobre acolhimento, e a forma como os professores foram acolhidos, na escola, e como eles acolhem os professores que chegam.

2º momento: abrir espaço para que os professores possam falar sobre suas experiências e ações que eles costumam desenvolver com relação ao acolhimento na escola.

3º momento: Para encerrar o encontro, pedir aos professores para completarem a frase “Eu acolho quando...”.

4º momento: Antes de encerrar o encontro, retomar o quadro com possíveis temas para os encontros decidindo junto com os participantes qual será o próximo tema. Temas escolhido: Espaços formativos informais.

4º Encontro - Tema: Espaços formativos informais

Data: 19/10/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participarem da pesquisa.

Tempo: 45 min

Recursos: *Notebook, plataforma Google Meeting*, slides elaborados no aplicativo Canva.

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: A pesquisadora deverá iniciar o encontro falando sobre os espaços formativos formais e informais, explicando a caracterização de cada um:

Espaços formais – HTC, HTPC, cursos, seminários, entre outros.

Espaços informais - Conversas no momento do café, em grupos de *WhatsApp*, antes de começar o HTC ou fora da escola, durante o período de aula, quando pedimos ou oferecemos ajuda a uma

colega professora (no refeitório, parque, corredores), sobre assuntos relacionados à prática pedagógica.

2º momento: Fazer para os participantes a pergunta disparadora para iniciar a discussão: Você vivencia esses espaços formativos? E abrir espaço para os participantes compartilharem suas possíveis vivências nesses espaços formativos

3º momento: Antes de encerrar o encontro, retomar o quadro com possíveis temas para os encontros, decidindo junto com os participantes qual será o próximo tema. Temas escolhido: Práticas hesitantes.

5º Encontro - Tema: Práticas Hesitantes

Data: 26/10/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participar da pesquisa.

Tempo: 45 min

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: A pesquisadora deverá iniciar o encontro, compartilhando sobre o que são práticas hesitantes, propostas que mesmo sendo planejadas podem dar errado por algum motivo seja por falta de material, dia que as crianças não estavam bem, seja porque o professor não estava bem, falta de espaço, despreparo do professor com relação ao planejamento, entre outras. Solicitar aos participantes que compartilhem suas experiências e reflexões sobre os motivos que levaram a sua prática ser hesitante, bem como as possíveis soluções que ela possa ter aplicado ou não a prática.

2º momento: Abrir espaços para que os professores possam compartilhar suas experiências.

3º momento: A pesquisadora deverá compartilhar com os participantes que os dois últimos serão para compartilharem suas práticas exitosas, na Educação Infantil, essas práticas irão compor o *e-book*, produto final da pesquisa. Para os próximos encontros, cada professora participante poderá compartilhar uma prática exitosa, escolhendo uma prática pedagógica do seu cotidiano, pode ser uma atividade realizada com as crianças ou um momento da rotina como parque, acolhida, hora da história no mural do *Padlet*, acessando o link que será enviado no grupo *de WhatsApp* da pesquisa, para acessar é só clicar no link e no símbolo de + considerando os seguintes elementos: tema; grupo etário atendido (bebês, crianças, bem pequenas ou pequenas); espaço de realização e materiais utilizados; orientação didática; dica especial.

6º e 7º Encontro - Tema: Práticas exitosas na Educação Infantil

Data: 09/11/2022 e 16/11/2022

Participantes: Professores experientes e iniciantes convidados para participarem da pesquisa.

Tempo: 45 min

Orientação: A pesquisadora deverá enviar previamente o link do Google Meeting para o grupo do WhatsApp da pesquisa, convidando os professores para participarem.

1º momento: A pesquisadora deverá iniciar o encontro falando sobre as práticas compartilhadas no *Padlet*, são práticas exitosas que podem contribuir com a formação do grupo e fomenta a troca de práticas pedagógicas entre os professores, para isso, cada participante apresentará a sua prática e depois vamos juntos em colaboração fazer comentários com possibilidades de desdobramentos ou continuidade da proposta.

2º momento: Compartilhar o *Padlet*, para que cada participante compartilhe a sua prática e após abrir espaço para que os demais professores possam colaborar, acrescentando à proposta possíveis desdobramentos ou continuidade.

3º momento: Agradecer a todos os participantes pela participação, e solicitar que respondam ao formulário do Google com seu relato de participação na pesquisa, o link será enviado no grupo de WhatsApp da pesquisa.

O formulário tem as seguintes perguntas:

1. Qual foi sua maior motivação ao participar desta pesquisa?
2. Para você, a escuta da fala das colegas professoras, durante os encontros, acrescentou saberes em sua formação docente e prática pedagógica? Relate o que ficou de mais significativo!
3. As práticas pedagógicas aqui compartilhadas colaboraram com a sua reflexão sobre o seu trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil?
4. Tendo como base a sua participação nos encontros. Para você, qual é a identidade profissional do professor experiente?
5. Tendo como base a sua participação nos encontros. Para você, qual é a identidade profissional do professor iniciante?
6. Palavra livre.

Link de acesso:

https://docs.google.com/forms/d/1Ypzt6LGS_EQrErsOtUFYcDZUXLTAjRjDtiIsfcz8nDk/edit

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Do parque à sala dos professores: a formação em movimento - a parceria entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil”, sob a responsabilidade da pesquisadora Zaine Aparecida dos Santos. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes se revela na prática pedagógica na Educação Infantil.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: os questionários preenchidos, os vídeos e os áudios gravados, para análise serão mantidos de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade restrita, em arquivo único físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador. A captação de áudios, de imagens e de produções de autoria serão feitas somente mediante o aceite dos participantes, esses consultados antecipadamente sobre o procedimento. Os registros captados por meio de áudios, imagens ou produções escritas serão de uso exclusivo à análise do pesquisador, esses protegidos por senha de acesso de posse somente do responsável pela pesquisa.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e os instrumentos utilizados, na pesquisa, ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em produção de conhecimentos na área da educação com aplicação destes à prática, ampliação dos professores concernente ao seu processo formativo e a troca de saberes e experiências entre professores iniciantes e experientes, e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional, mediante desconfortos causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Quanto a riscos de ordem física, ainda que mínimos, pode o pesquisado estar suscetível a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos. Entretanto, para minimizar e evitar que ocorram danos, pretende-se organizar o encontro do grupo focal e encontros formativos por meio *on-line*, evitando possíveis danos decorrentes de deslocamento ou desconforto por frequência em local no qual não se sinta familiarizado. Caso haja danos de ordem física, será garantido ao participante o encaminhamento ao sistema público de saúde da cidade na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. Em situações de danos de característica psicológica, os participantes serão encaminhados ao serviço de atendimento da Universidade de Taubaté. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao participantes procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Zaine Aparecida dos Santos por telefone (12) 981616831 (Inclusive ligações a cobrar), por e-mail (endereço eletrônico) ou presencialmente no endereço Rua Palmares, 966, apto 74– Parque Industrial – São José dos Campos/SP.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

NOME DO PESQUISADOR (deverá ser assinado pelo pesquisador responsável)

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Do parque à sala dos professores: a formação em movimento - a parceria entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO B**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Zaine Aparecida dos Santos, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Do parque à sala dos professores: a formação em movimento - a parceria entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil”, comprometo-me a dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu, pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente de que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 26/06/2022

Zaine Aparecida dos Santos

ANEXO C

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu “Nome do responsável”, na qualidade de responsável pela “Nome da Instituição”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil

a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Zaine Aparecida dos Santos**”; com o objetivo de “**investigar como a troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes se revela na prática pedagógica na Educação Infantil**”.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **(Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 20 _____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)