



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**NARRATIVAS DO COTIDIANO: AS MINI-HISTÓRIAS NO PROCESSO DE
REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ERECHIM
2023**

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**NARRATIVAS DO COTIDIANO: AS MINI-HISTÓRIAS NO PROCESSO DE
REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

**ERECHIM
2023**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cigognini, Fabiana Cristina

NARRATIVAS DO COTIDIANO: AS MINI-HISTÓRIAS NO
PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Fabiana Cristina
Cigognini. -- 2023.

134 f.

Orientadora: Doutora Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Aprender a aprender. 2. Formação continuada. 3.
Prática reflexiva. 4. Mini-histórias. I. Pagliarin,
Lidiane Limana Puiati, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**NARRATIVAS DO COTIDIANO: AS MINI-HISTÓRIAS NO PROCESSO
DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 31/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lidiane Limana Puiati Pagliarin-UFFS
Orientadora

Prof^ª. Dr. Jerônimo Sartori-UFFS
Avaliador

Prof^ª. Dr^ª. Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes-UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação não foi realizada apenas por mim, mas sim, por muitas pessoas que serviram de apoio nesta jornada e merecem todo meu agradecimento. Por isso, agradeço:

À Universidade Federal da Fronteira Sul por ter sido, mais uma vez, referência de pesquisa e formação em minha trajetória profissional;

À minha orientadora, Lidiane Limana Puiati Pagliarin, pelo apoio, condução e parceria nesta jornada, és uma grande profissional e merece todos os adjetivos possíveis pelo trabalho que desempenha na educação;

Ao meu marido, Guilherme dos Santos Benedett, por me dar suporte e força durante esse processo, pelo incentivo e auxílio para alcançar meus objetivos, és um ser humano incrível;

À minha querida amiga que o mestrado me possibilitou conhecer, Jaqueline de Souza Rigo, por vivenciar e compartilhar angústias e anseios ao longo destes dois anos;

À minha família: pai, mãe e irmão que sempre acreditaram em mim e na minha capacidade de me tornar uma profissional cada vez melhor;

À instituição e professores que colaboraram de forma significativa com a realização desta pesquisa;

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pelo dom da vida, pela fé que me sustenta e por nunca me abandonarem, principalmente nos momentos mais difíceis.

“A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos”.

(ANTONIO NÓVOA, 2019, p. 10)

RESUMO

A presente pesquisa dedicou-se a refletir sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil usando como estratégia a produção de mini-histórias. As mini-histórias, situada como parte integrante do processo de documentação pedagógica, é uma forma de comunicar o cotidiano da Educação Infantil, como também, busca dar visibilidade aos momentos significativos vivenciados pelas crianças. Nesse intuito, o objetivo foi compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. A formação continuada, muitas vezes, ocorre de maneira descontextualizada da prática do dia a dia dos professores, sendo que alguns modelos privilegiam a teoria sem relação com a prática, e outros, as metodologias de ensino sem os fundamentos e conceitos relativos a essa prática. Neste viés, a pesquisa foi baseada em uma pesquisa-ação, em que a proposição foi uma formação continuada que considerasse a experiência e a prática cotidiana dos professores na escola e o processo de reflexão sobre o fazer pedagógico com as crianças. O público-alvo foram as professoras de uma instituição privada sem fins lucrativos de Educação Infantil do município de Erechim as quais foram provocadas a produzir e refletir sobre sua prática pedagógica cotidiana através das mini-histórias. Os instrumentos de coleta de dados consistiram em questionários e diário de campo. Como teóricos principais da pesquisa sobre formação continuada de professores estão António Nòvoa (1997, 2002, 2009, 2019), Carlos Marcelo Garcia (1999, 2009), Altair Fávero (2010, 2013, 2018, 2019, 2020). No que se refere à documentação pedagógica e as mini-histórias estão presentes, Júlia Oliveira-Formosinho (2019); Cristine Pascal (2019), Carla Rinaldi (2012) e Paulo Fochi (2015, 2019, 2019a). No processo de análise dos dados coletados durante a pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), caracterizando-se pela pré-análise, codificação, categorização e inferência. Em síntese, pode-se concluir que o processo de formação continuada vivenciado nesta pesquisa que teve como disparador a produção das mini-histórias possibilitou às professoras participantes observar o cotidiano, registrar as experiências, refletir a prática, documentar e dar continuidade nas propostas.

Palavras-chave: Aprender a Aprender. Formação Continuada. Prática Reflexiva. Mini-Histórias.

ABSTRACT

This research was dedicated to reflecting on the continued training of Early Childhood Education teachers using the production of mini-stories as a strategy. Mini-stories, situated as an integral part of the pedagogical documentation process, are a way of communicating the daily life of Early Childhood Education, as well as seeking to give visibility to the significant moments experienced by children. With this in mind, the objective was to understand how mini-stories can contribute to the continued training of Early Childhood Education teachers. Continuing training often occurs in a way that is decontextualized from teachers' day-to-day practice, with some models favoring theory without any relation to practice, and others, teaching methodologies without the foundations and concepts related to this practice. In this sense, the research was based on action research, in which the proposition was continued training that considered the experience and daily practice of teachers at school and the process of reflection on teaching with children. The target audience were teachers from a private, non-profit Early Childhood Education institution in the municipality of Erechim, who were provoked to produce and reflect on their daily pedagogical practice through mini-stories. The data collection instruments consisted of questionnaires and a field diary. The main theorists of research on continuing teacher training are António Nòvoa (1997, 2002, 2009, 2019), Carlos Marcelo Garcia (1999, 2009), Altair Fávero (2010, 2013, 2018, 2019, 2020). Regarding pedagogical documentation and mini-stories, Júlia Oliveira-Formosinho (2019); Cristine Pascal (2019), Carla Rinaldi (2012) and Paulo Fochi (2015, 2019, 2019a). In the process of analyzing the data collected during the research, Bardin's content analysis (2016) was used, characterized by pre-analysis, coding, categorization and inference. In summary, it can be concluded that the continuing education process experienced in this research, which was triggered by the production of mini-stories, enabled the participating teachers to observe daily life, record experiences, reflect on practice, document and continue with the proposals.

Keywords: Learning to Learn. Continuing Training. Reflective Practice. Mini-Stories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correntes Pedagógicas nos Dias Atuais.

Quadro 2 – Pesquisa por Descritores-Campo Busca Avançada.

Quadro 3 – Autores e Obras-Análise Bibliográfica.

Quadro 4 – Normativas Nacionais-Análise Documental.

Quadro 5 – Sistematização dos Dados do Questionário 1.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações por Ano sobre Formação Continuada de Professores.

Gráfico 2 – Universidades que se Originaram as Pesquisas.

Gráfico 3 – Uso de Materiais Físicos e Recursos na Formação Continuada de Professores.

Gráfico 4 – Formação Continuada como Reflexão das Práticas Pedagógicas.

Gráfico 5 – Formação Continuada como Proposta Metodológica do Pesquisador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo da Formação.

Figura 2 – Sistematização de Conceitos: Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica.

Figura 3 – Pequeno Guia para Escrever uma Mini-História.

Figura 4 – Mini-história de Reggio Emilia.

Figura 5 – Localização do Município de Erechim-RS e Vista Aérea do Centro da Cidade.

Figura 6 – Imagens de alguns Espaços da Instituição.

Figura 7 – Nuvem de Expressões referente as Possibilidades da Produção das Mini-Histórias.

Figura 8 – Relação entre as Expressões Mencionadas pelas Professoras.

Figura 9 – Mini-História A.

Figura 10 – Mini-História B.

Figura 11 – Mini-História C.

Figura 12 – Mini-História D.

Figura 13 – Mini-História E.

Figura 14 – Mini-História F.

Figura 15 – Nuvem de Expressões referente aos Limites na Produção das Mini-Histórias.

Figura 16 – Esquema referente a Observação.

Figura 17 – Esquema referente a Estrutura da Mini-História.

SUMÁRIO

1. CAMINHOS INICIAIS	14
2. O APRENDER A APRENDER DO PROFESSOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL: UM BREVE HISTÓRICO.....	22
2.1 O Inacabamento, a Experiência e a Reflexão: princípios para um contínuo aprender a aprender em prol de uma emancipação	27
2.2 Formação de Professores: caminhos a serem trilhados	31
2.2.1 Formação Continuada de Professores: mobilizando conceitos	35
3. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	40
3.1 Mini-Histórias: o processo de reflexão sobre o cotidiano	46
3.1.1 Estado do Conhecimento	51
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
4.1 Pesquisa Qualitativa	59
4.2 Pesquisa Bibliográfica	60
4.3 Pesquisa Documental.....	61
4.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).....	62
4.3.2 Plano Nacional de Educação (PNE)	64
4.3.3 Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação e BNC-formação continuada)	66
4.3.4 Da LDB (1996) à BNC-Formação Continuada (2020): aspectos relevantes acerca do processo de formação continuada dos professores	68
5. O DIÁLOGO DESCRITIVO E REFLEXIVO COM OS ACHADOS DA PESQUISA.....	71
5.1 O Desenvolver da Análise dos Dados, o Contexto Pesquisado e o Produto Final.....	72
5.1.1 De quem estamos falando?	74
5.1.2 Construção dos Dados	79
5.1.3 Produto Final.....	80
5.2 O Olhar das Professoras: as possibilidades na produção das mini-histórias	81
5.2.1 Observação: “O que não se vê, não existe”	83
5.2.2 Registros: “Traços suscetíveis de interpretação”	84
5.2.3 Reflexão: “Exercício de querer ver”	87
5.2.4 Documentação: “Aventure-se a escrever”	89
5.2.5 Continuidade: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”	91

5.3 O Olhar das Professoras: os limites na produção das mini-histórias	100
5.3.1 Observar: escuta sensível e rotinas escolares.....	101
5.3.2 A estrutura de uma mini-história: o processo de escrita das professoras	104
6. CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	114
Apêndice A – Amostra de tabelas do estado do conhecimento.....	114
Apêndice B –Roteiro do questionário 1 para os professores.....	117
Apêndice C – Roteiro do questionário 2 para os professores.....	119
Apêndice D – Roteiro para a escrita do diário de campo	122
Apêndice E – Mini-histórias produzidas pelas professoras ao longo da formação continuada.....	123
Apêndice F – Cronograma dos Encontros Formativos	127

1. CAMINHOS INICIAIS¹

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem passando por grandes mudanças. Com o advento da globalização, novas tecnologias e novos estudos surgiram, e com isso a Educação Infantil também passou por um longo processo. Depois de ser considerada legalmente a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), muitos estudos começaram a se desencadear e novas concepções a serem discutidas. A criança passou a ser concebida como protagonista no processo de aprendizagem e o professor deixou de ser o detentor do conhecimento para se tornar mediador neste processo.

Neste sentido, a mudança de visão sobre a função do professor, que passou de um mestre detentor do saber para um mediador do conhecimento que aprende e reaprende todos os dias com as crianças, trouxe muitas dúvidas a estes profissionais. A visão de professor que carregam consigo é aquela que tiveram em sua infância, geralmente relacionada a uma pedagogia tradicional, ou então presa a uma formação inicial realizada décadas atrás, em um período de formação aligeirada e/ou genérica que não considerava as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil.

Se por um lado houve avanços em relação à própria sociedade e às concepções sobre a Educação Infantil e a formação de professores, também vivenciamos no país um avanço em termos de legislação na área. Exemplo disso é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que tem como objetivo auxiliar o professor em seu trabalho educativo e é oriundo das discussões de profissionais voltados ao campo educacional, sintetizando a prática pedagógica no território brasileiro. Mais adiante, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) surgem para estabelecer as direções e a organicidade das propostas pedagógicas vinculadas ao fazer na Educação Infantil, buscando assegurar ambientes que incentivem a socialização e momentos de acesso e ampliação do conhecimento.

Em vista disso, percebe-se que apesar de avanços em legislação, as práticas pedagógicas docentes nem sempre caminharam na mesma proporção, já que se percebe muitas práticas enraizadas nos modelos tradicionais de ensino. Muito já se tem avançado devido às mudanças

¹ Nesse texto introdutório optei por escrever em primeira pessoa do singular, pois o intuito foi narrar as vivências particulares e incluir as escolhas feitas ao longo da pesquisa.

nas legislações, mas compreende-se que ainda é preciso avançar. Com base nisso, acredito que para a Educação Infantil ter um avanço considerável em termos de aprendizado das crianças a aposta é no cotidiano escolar como propositor de reflexões, o qual possibilita aos professores avançar em suas concepções e fazeres pedagógicos.

Para tanto, utilizo como referência a Pedagogia do/no Cotidiano (FOCHI; CARVALHO, 2017, p.25) para constituir um embasamento sobre a importância desse ambiente para as crianças da Educação Infantil. Segundo os autores,

Existe, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido.

As ações que acontecem no cotidiano da escola possuem uma gama de sentido e significado para as crianças, perpassando por momentos imprevistos que, se explorados com intencionalidade, abrem caminhos para a construção de teorias sobre o mundo que as cerca. No entanto, como os próprios autores abordam, considerar o cotidiano não significa que será negado a formação intelectual da criança. A oposição é referente à antecipação de etapas, dando destaque a atividades desenvolvidas no ensino fundamental, fazendo da educação infantil uma preparação para a etapa seguinte (FOCHI; CARVALHO, 2017).

Com a ênfase nos momentos da vida cotidiana da escola, as crianças podem estar inseridas em verdadeiros “laboratórios”. Sendo assim, esses momentos evidenciam a formação integral da criança, segundo Fochi e Carvalho (2017, p. 26) são laboratórios constituídos,

“[...] de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas”.

É com essa evidência nas práticas cotidianas que pretendo me contrapor a métodos tradicionais de ensino e oportunizar que as crianças sejam sujeitas de seu processo de aprendizagem. De acordo com Libâneo (1992), no ensino tradicional a autoridade do professor é a única que prevalece, impede qualquer forma de comunicação entre professor e aluno durante a aula. Desta maneira, o professor é aquele que transmite o conteúdo e o aluno absorve, transformando-se em uma aula em que a disciplina é uma imposição para assegurar a atenção e o silêncio. Constituindo-se como o maior educador brasileiro, Freire (1980, p.79) nos remete

ao ensino tradicional como uma educação “bancária”, sendo que a tarefa do professor é ‘encher’ os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido.

Neste sentido, Freire (1980, p. 80) destaca que o que é ensinado aos alunos contém contradições com o que é vivenciado na realidade, e que estas mesmas contradições podem fazer com que os alunos se posicionem contra a sua “domesticação”, comprometendo-se com a luta pela sua libertação. Sendo assim, o mesmo autor destaca que o professor não pode esperar até que isso aconteça, tem de estar comprometido desde o início com o pensamento crítico e pela procura de humanização. Para que isso seja possível, o professor precisa colocar-se ao nível dos alunos e ser partícipe de suas relações.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 1980, p. 81).

Sob esse foco a aposta foi uma formação continuada dos professores baseada na reflexão da prática pedagógica através da análise do cotidiano escolar. A formação continuada, quando considera os saberes e ações advindos da prática do professor na escola, traz momentos de potentes reflexões. Sendo assim, Nòvoa (1997) aborda que o processo de reflexão deve assumir papel importante na formação do professor, consolidando-se um terreno profissional de autoformação participada. Desse modo, salienta que não é a acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas que fazem com que a formação continuada seja significativa ao professor, mas sim, de uma reflexão sobre as práticas e de uma (re) construção da identidade pessoal que os professores construirão conhecimento e transformarão em práticas pedagógicas. Ainda na perspectiva desse autor, ele considera importante ouvir a voz do professor, ou seja, considera suas histórias pessoais, suas práticas cotidianas, acertos, erros e desafios que vêm enfrentando, todos esses aspectos constituem material importante para a formação.

Mais adiante, em 2002, em seu livro *“Formação de Professores e Trabalho Pedagógico”*, Nòvoa destaca que o único processo de produção de saberes reflexivos pelos professores é através de uma formação continuada pautada na partilha de conhecimento pelos professores. Seguindo pelo mesmo caminho, Rinaldi (2012) nos faz pensar no papel da reflexão sobre dois focos: a reflexão individual e a reflexão entre pares. O primeiro se refere a ouvir a nós mesmos, pensar e repensar consigo mesmo diferentes teorias e refletir sobre estratégias

cabíveis. Contudo, sendo uma reflexão única, a conclusão que se chega versa em torno de um só ponto de vista. Neste sentido, é que a reflexão na relação com os pares é importante, pois ela perpassa por diferentes pontos de vista e tem o poder de transformação, já que não há o controle do resultado final.

O desenvolvimento profissional dos professores tem que ser encarado como um processo, tanto individual como coletivo, e que precisa estar contextualizado dentro do ambiente escolar. Para isso, segundo Nòvoa (2002), o desenvolver da profissão precisa estar ancorada em algumas características, tais como: basear-se no construtivismo, sendo que o professor é um ser ativo em seu processo de conhecimento; “[...] considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10). Da mesma forma, considera como experiências mais eficazes aquelas que se baseiam na escola e que estão relacionadas com atividades diárias dos professores, as quais ajudam a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas. E, por fim, salienta a importância do processo colaborativo do desenvolvimento profissional dos professores, sendo que cada escola deve conceber o modelo de desenvolvimento profissional que mais está adequada as necessidades daquela comunidade escolar (MARCELO GARCIA, 2009).

Sendo assim, fica evidente que a formação continuada, segundo os autores e compactuando com os mesmos, precisa estar pautada em alguns pressupostos para que realmente faça sentido para a prática dos professores, sendo eles: a reflexão sobre a prática, a partilha de conhecimento entre os pares, a sua elaboração tem que ser feita nos ambientes escolares e pelos profissionais que nela estão inseridos. Neste intuito, é que a formação continuada deve se apoiar, pois parte de reflexões baseadas nas práticas escolares e propõe momentos de estudo, compreensão, discussão com os pares e análise crítica, ou seja, momentos de reflexão que são valorizados e compreendidos como propulsores de conhecimento para os professores.

No que se refere a formação continuada dos professores da Educação Infantil, acredito que deva estar alicerçada na reflexão do cotidiano escolar. Como estratégia de visibilidade para as práticas cotidianas da educação infantil e como proponente de uma concepção de educação, de criança e professor é que a *documentação pedagógica* se insere.

A documentação pedagógica consiste no ato de documentar as experiências das crianças, dar visibilidade e demonstrar um valor significativo aos processos que vivenciam na escola.

Vai muito além de registros para visibilidade dos percursos das crianças, ela possibilita investigar as aprendizagens e refletir o trabalho pedagógico. Nesses termos, Moss (apud Paige-Smith; Craft, 2010, p. 16) salienta a documentação pedagógica como “o processo de tornar a prática e a aprendizagem visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo”. Ao abordar sobre o tema da documentação pedagógica, muitas vezes ocorre uma confusão entre conceitos estruturantes dessa abordagem, tais como “registros”, “documentar”, “documentação” e a própria “documentação pedagógica”. Neste sentido, no capítulo que será abordado mais especificamente sobre essa temática, faço a diferenciação desses conceitos. Nesta pesquisa, prioritariamente, faço menção de uma forma específica de documentação, as *mini-histórias*, como estratégia para diálogos e reflexões.

Enquanto professora, meu primeiro contato com as mini-histórias foi em uma palestra ministrada pelo professor Paulo Fochi, no município de Passo Fundo/RS, no ano de 2019. A partir desse primeiro contato, percebi que as mini-histórias poderiam ser utilizadas na escola de Educação Infantil como propositora de reflexões em torno das aprendizagens das crianças, visto que, ele demonstrava em cada fotografia e palavra as diferentes formas das crianças brincar e descobrir o mundo que as cerca. Os detalhes, os sentimentos expostos e a aprendizagem através de momentos simplórios, mas carregados de significados, me fez perceber que esta forma de documentação poderia trazer à tona discussões importantes na etapa da Educação Infantil, tais como, o brincar, o cotidiano, os tempos, os materiais, a reflexão do professor, o protagonismo, entre outros. Senti que a sementinha já havia sido plantada e estava começando a germinar, assim fui instigada a conhecer mais sobre elas e me aprofundar na temática.

No que se refere ao surgimento das mini-histórias, Fochi (2019, p. 16) diz que “surge nos anos 80 em Reggio Emilia, quando Malaguzzi convida suas professoras a narrar sobre os percursos de aprendizagens das crianças através de breves relatos visuais e textuais”. Hoje em dia, ao se referir as mini-histórias, a abordagem de Reggio Emilia é a primeira referência encontrada sobre a temática. Considero oportuno destacar que a abordagem de Reggio Emilia precisa ser encarada como uma inspiração e não como modelo para ser copiado tal e qual ocorre naquele contexto. Dessa maneira, cada escola, com seu grupo de professores, tem que discutir a melhor forma de abordar a documentação pedagógica, sendo que existem diferentes formas de documentar, além da utilizada na abordagem italiana de Reggio Emilia, como por exemplo, as “histórias de aprendizagem” da Nova Zelândia.

No Brasil, o processo de documentar as aprendizagens das crianças está tomando espaço a partir da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Com relação a documentação dos processos expõe que,

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Com relação ao município de Erechim, a partir do ano de 2019, a Educação Infantil passou a ser orientada pelo Documento Orientador do Território Municipal de Erechim-DOTME/RS. Este documento é o alicerce para todas as propostas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, e com relação a documentação é exposto que

[...] os registros pedagógicos são instrumentos projetados e construídos intencionalmente no cotidiano com as crianças, tais como: anedotários e diários das professoras, vídeos e fotografias, falas e produções das crianças e mapeamentos da turma. A reflexão realizada pelas professoras (individualmente e com seus grupos de trabalho), a partir dos diferentes registros elaborados, permitirá a composição de um escopo documental. A documentação, por exemplo, pode ser materializada em mini-histórias, composição de portfólios reflexivos e diferentes relatórios, a fim de mostrar às famílias o trabalho pedagógico realizado; comunicar às crianças sobre seus processos vividos na escola e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola (ERECHIM, 2019, p. 51-52).

Conforme o exposto até aqui, as mini-histórias pode ser considerada uma estratégia importante para a comunicação de experiências de aprendizagem num processo próprio de pedagogias autorais, participativas, aprendentes e comunicativas. Sob esse viés, essa pesquisa aborda as mini-histórias como suporte para a reflexão da formação continuada, pois é na reflexão entre teoria e prática, como propõe a LDB 9.394/96, que se pode criar um terreno de formação pessoal e profissional participada.

Esta pesquisa se aproxima do eixo estruturante da Linha de Pesquisa 1 – Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional – do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, quando possibilita discussões ligados à prática docente e aos processos educacionais através do estudo da formação de professores da Educação Básica. Visto que a formação de professores contribui

tanto para o desenvolvimento pessoal do professor, quanto para seu desenvolvimento profissional e organizacional da escola (NÒVOA, 1997).

Abordar a formação continuada dos professores é relevante na medida em que se percebe que são realizadas nas escolas formações baseadas em repasse de conhecimento e técnicas ao professor, e tão pouco é valorizada a prática cotidiana da escola (NÒVOA, 1997). É no processo de reflexão sobre a prática que o professor consegue refletir sobre suas ações cotidianas e também trocar experiências entre seus pares, em um processo de relação mútua. Com isso, muitas das visões tradicionais sobre a educação vão sendo reformuladas, no momento em que é possibilitado ao professor situações em que possa refletir sobre determinadas ações ocorridas em sala de aula e que pode ser refletida na busca de novas soluções. Considero assim, o professor como um ser em constante aprendizado, na medida que (re) constrói o seu saber ao longo de seu percurso de vida.

Com relação ao percurso de vida, a maioria dos adultos nascidos na década de 90 e advindos da zona rural, tiveram uma infância simples. Simples no sentido financeiro, pois para as brincadeiras o cenário era bem fecundo. Pedra virava carro, espiga de milho virava boneca, sacola virava pipa. Foram infâncias propositoras de muitas criações e muitos aprendizados, porém ao ir para a escola isso não se repetia. A educação tradicional era marcada por atividades mimeografadas, sem relação nenhuma com o contexto da criança. Essas duas perspectivas contribuíram para a professora que sou hoje. Essa professora tem muitas raízes na infância. Essas raízes me proporcionaram pensar e repensar minha prática, pois duas vertentes martelavam em minha cabeça: a educação que tive de modelo tradicional X a educação que conheci ao ingressar no ensino superior. Como abandonar o modelo de professora que cresci apreciando?

Ao longo da caminhada profissional sempre busquei caminhos aonde me levassem em busca de novos aprendizados. O processo para me tornar a professora de Educação Infantil que sou hoje passou por intensos questionamentos. Durante a graduação e por experiências profissionais daquele dado momento, meu foco estava no Ensino Fundamental. Entretanto, as aulas sobre Educação Infantil também me chamavam a atenção, visto que o professor se utilizava de muitos exemplos cotidianos para explicar conteúdos e de situações ocorridas com ele em contato com as crianças. Foi a partir disso que busquei me desafiar e conhecer um pouco mais sobre esta etapa da Educação Básica, me tornando professora de Educação Infantil.

Sob este foco, ao me tornar professora de Educação Infantil percebi algumas contradições, pois muito do que já havia aprendido e sistematizado durante a graduação não vinha de acordo com o que vivenciava na prática. Ao adentrar no espaço escolar, muitas das convicções já sistematizadas ao longo da vida profissional foram colocados à prova, quando os profissionais da educação estão desacreditados em uma educação de qualidade eles tentam compelir as ações de seus pares, como se fossemos uma torre de cartas, as quais uma impulsiona a outra a esmorecer e desanimar. Esses constantes questionamentos, onde a prática estava tão distante da teoria, foi que me impulsionou a buscar mais leituras, cursos e estudos que embasassem a defesa de uma Educação Infantil alicerçada na reflexão sobre a prática cotidiana.

Assim, saliento que a formação continuada de professores pode ser um caminho para que estes, que já se sentem desacreditados, possam experienciar momentos de reflexão sobre a prática escolar e repensar sobre métodos e ações desenvolvidas com as crianças. Com isso, voltar a acreditar em uma educação de qualidade para todos, pois segundo Nòvoa (2002, p. 62) “a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares”.

Sendo assim, a pesquisa em questão tem como problemática central: Como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil? e como objetivo geral, compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil. Em vista disso, traçou-se alguns objetivos específicos, tais como: (1) analisar as orientações presentes em documentos oficiais nacionais sobre a formação continuada dos professores para a educação básica; (2) conhecer a produção científica sobre formação continuada na educação infantil e relacionar com as mini-histórias; (3) construir uma proposta formativa com professores da educação infantil tendo como elemento a produção de mini-histórias; (4) analisar possibilidades e limites da produção de mini-histórias como ferramenta para a reflexão sobre a própria prática docente.

Para atingir tais objetivos, foram realizados encontros formativos em que os professores de uma instituição privada de Educação Infantil do município de Erechim foram provocados a produzir e refletir sobre/com as mini-histórias. De início, realizou-se um questionário com os professores a fim de conhecer quais suas percepções sobre formação continuada e a documentação do cotidiano das crianças na escola, ou seja, possuir como ponto de partida os conhecimentos prévios dos professores. Os encontros formativos transcorreram, primeiramente, com um estudo sobre as mini-histórias e posteriormente, na produção destas pelos professores.

Durante o percurso de produção também ocorreram momentos de reflexão sobre as temáticas abordadas, evidenciando o diálogo constante entre os professores e a pesquisadora. Ao final, responderam um novo questionário sobre suas percepções sobre o trabalho desenvolvido. O percurso foi registrado pela pesquisadora em um diário de campo, que, em seguida, serviu de apoio para a reflexão juntamente com os questionários respondidos pelos professores.

Diante dessas considerações apresento esta Dissertação de Mestrado. Após esta breve introdução, o capítulo seguinte apresenta reflexões e aspectos teóricos sobre o processo de aprender a aprender do professor. Em seguida, os caminhos trilhados pela formação de professores e conceitos e pressupostos sobre formação continuada de professores. Dando sequência, abordo a documentação pedagógica na Educação Infantil, as mini-histórias como proposta de reflexão e o estado do conhecimento com as pesquisas com referência ao tema. Logo após, os caminhos metodológicos em que esta pesquisa esteve ancorada, que consiste em uma explanação dos percursos que esta tomou, e também, a pesquisa documental, que se baseou nas principais normativas nacionais sobre a formação continuada de professores. Posteriormente, contextualizo a análise dos dados, consistindo no desenvolvimento da pesquisa, o contexto pesquisado e o produto final, e por fim, a análise dos dados coletados através dos instrumentos de coleta de dados.

2. O APRENDER A APRENDER DO PROFESSOR NO CENÁRIO EDUCACIONAL: UM BREVE HISTÓRICO²

O papel que o professor exerce na sociedade atual está alicerçado a uma constante busca por conhecimento e qualificação profissional. Neste sentido, o objetivo principal dessa busca por conhecimento é a reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Com todas as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, as metodologias de ensino também precisam se adequar à essas mudanças, sendo que, quando a sociedade muda, os sujeitos pertencentes a ela também passam por esse processo. Sendo assim, os professores precisam estar em um trilhar permanente em busca de melhores estratégias que torne o processo de aprender muito mais significativo.

²Capítulo publicado sob referência CIGOGNINI, Fabiana; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **O aprender a aprender:** um breve histórico sobre as práticas pedagógicas e o papel da formação continuada de professores. In: Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil - II SIMPÓS-SUL, 2022, Chapecó. II Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil - II SIMPÓS-SUL, 2022. v. 2. p. 1-6.

Diante disso, com base em Saviani (2019), historicamente, as “pedagogias hegemônicas”, que marcaram os anos de 1970 e que prevalecem seus resquícios até os dias de hoje, colaboraram para a compreensão do aprender a aprender do professor com o passar das décadas. Sendo assim, a seguir, será exposto como esse processo foi se desenvolvendo com o passar dos anos.

Nos anos de 1970 para os anos de 1980 a prática do professor, segundo Saviani (2019), estava centrada nas ideias escolanovistas, sendo que os cursos voltados à educação sofriam forte influência progressista naquela época. Para o professor, o aluno era o centro do processo educativo, e este se daria em torno das relações estabelecidas entre professor e aluno. A prática versava em prol dos interesses do aluno e também esperava-se contar com assessoramento de especialistas das ciências humanas ligadas à educação, biblioteca de classe, laboratórios e materiais didáticos variados. Seu ideal era que sua sala tivesse poucos alunos para que a relação fosse mais próxima. O professor vivia em uma utopia, pois, ao chegar na escola encontrou algo muito diferente, “descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas” e também que “ele não podia se relacionar pessoalmente com os alunos, mas cabia-lhe fazer com que aprendessem” (p. 115).

A atividade docente exigia do professor que ele tivesse práticas tradicionais, voltadas à transmissão de conteúdo e o professor como o único detentor do saber. No entanto, a sua formação versava por práticas totalmente opostas, práticas que consistiam em trazer em cena o conhecimento do aluno e a relação com práticas sociais, por isso, a confusão fazia parte da trajetória profissional do professor.

Não compreendia bem o que se passava, então ele se revoltava, se desanimava. Havia, porém, um calendário a ser cumprido, era preciso dar as aulas, desincumbir-se de algum modo da tarefa que lhe fora atribuída. Para contornar os problemas, buscava apoio nos colegas que já lecionavam na escola antes de sua chegada, acomodava-se, adaptava-se (SAVIANI, 2019, p. 115).

Com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o pensamento pedagógico tecnicista passou a orientar a política educacional do Estado. No que tange o papel do professor, ele deveria ser eficaz e produtivo, visando alcançar o máximo de resultados que conseguisse tendo o mínimo de gastos. “Se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente” (SAVIANI, 2019, p. 116). Ou seja, o professor passaria a objetivar somente o resultado final, o caminho para se chegar a isso era desconsiderado, como também, poderia perder o seu lugar

a qualquer momento, visto que, todos os professores deveriam agir igualmente, sem qualquer distinção.

Já na segunda metade da década de 1970, uma nova tendência ganhou espaço: a “crítico-reprodutivista”. Desse modo, a educação passaria a ter forte relação com a sociedade, de modo a reproduzir as relações sociais existentes, e o professor era o agente propulsor desta reprodução.

Já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. O professor não era, pois, outra coisa senão um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, laçao da burguesia (SAVIANI, 2019, p. 117).

O professor não tinha como rebater a essas críticas, mesmo não as aceitando. A grande questão era: como ele, professor, se sentindo uma vítima da exploração, ser o próprio agente que reproduz a exploração? Sendo assim, um forte desgosto pairou sobre seus pensamentos, cogitando a ideia de largar a profissão.

A chama do professor passou a ser reacendida ao longo da década de 1980, pois se percebia um caminho que apontava para uma educação crítica e transformadora. Essa educação se configurava nos ideais de Paulo Freire, na chamada “pedagogia libertadora”. Como esses ideais vinham na contramão da estrutura dominante da sociedade daquela época, esse movimento não teve força suficiente para se impor.

Já em meados de 1990, as práticas pedagógicas ainda precisavam ser eficientes e produtivas, no entanto, o professor não necessitava mais seguir um planejamento engessado. Um marco relevante neste período foi o incentivo ao aperfeiçoamento profissional dos professores, ou seja, um “eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANI, 2019, p. 118). A partir daí passaram a surgir cursos de atualização ou reciclagem, que visavam aspectos singulares e segmentados da prática docente. Esses cursos rápidos, sanavam a demanda do professor de dar prosseguimento em sua qualificação no exercício docente. Como produto disso, há a “descrença no saber científico e a procura por ‘soluções mágicas’, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vêm ganhando as cabeças dos professores” (SAVIANI, 2019, p. 119).

Essa utopia em torno de soluções prontas para problemas cotidianos, que são advindos de cursos aligeirados de capacitação profissionais, cria na escola uma “cultura escolar” (SAVIANI, 2019, p. 119) que, por fim, acarreta num desprestígio profissional e na desvalorização da cultura já constituída. Ou seja, aqueles profissionais que desejam trabalhar

de uma forma séria e consistente são colocados no mesmo patamar que seus pares, ou também, desmotivados em fazer um processo de reflexão mais significativo e formativo para a sua carreira.

Desde 1990 até os dias atuais percebe-se que essa “cultura escolar” citada por Saviani (2019) vem a cada dia crescendo mais. É um estigma que se perpetua ano após ano, a cultura da desmotivação e da vala comum, sendo que o professor que está motivado a possibilitar aos alunos formas mais significativas de aprendizagem acaba por se contaminar por essa cultura impregnada na escola. Ou seja, professores com ideias mais conservadoras e tradicionais e outros com ideias mais voltadas para a transformação e a renovação. Percebe-se que a profissão de professor, ao longo da história, foi marcada por um dualismo de concepções. A teoria sendo tratada de uma forma nos cursos de formação de professores e a prática na escola sendo totalmente diferente, a razão disso: uma sociedade que presa por uma elite dominante e deposita na educação e no professor a função de reproduzir um sistema de classes desiguais.

Sendo assim, o autor ainda destaca que, nos dias atuais, as correntes pedagógicas que mais estão sendo utilizadas podem ser separadas em duas tendências: “a primeira é composta pelas pedagogias que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática” (SAVIANI, 2019, p. 112). O quadro a seguir sintetiza os dois grupos e sua principal característica.

Quadro 1 – Correntes pedagógicas nos dias atuais.

TENDÊNCIA	TEORIAS	OBJETIVO
Teoria <i>sobre</i> a prática	Tradicionais	Ensino
Teoria <i>à</i> prática	Renovadoras	Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Saviani (2019).

As duas tendências citadas no quadro acima fazem refletir sobre uma possível afirmação: podemos estar em uma transição entre o modelo tradicional de ensino para um modelo renovador, que descentra o conhecimento do professor, traz a figura do aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem e busca o desenvolvimento integral dos mesmos.

Exemplificando a afirmação anterior, Arroyo (2000, p.68) ao se referir ao artigo 2º da LDB onde diz que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando”, faz uma

relação sobre como os professores darão conta de possibilitar que os alunos se desenvolvam plenamente e destaca algumas reações dos professores, tais como “*Nunca estudei desenvolvimento humano*”, “*Mal dou conta do meu desenvolvimento, como posso dar conta dos outros?*” e “*E os conteúdos onde ficam?*”. O autor traz um exemplo de como os professores ainda estão enraizados em ideias tradicionais de ensino, não acompanham os progressos da sociedade e que transcendem na educação da mesma forma. São pequenos passos dados em torno de um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, mas um longo caminho para os professores compreenderem o processo.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2000, p.77) faz uma retomada sobre a organização dos saberes na escola, o qual, historicamente, vem sendo organizado por um gradeamento de disciplinas ou conteúdo. Nas palavras do autor,

A teimosa defesa do gradeamento e da reclusão da docência nessas competências fechadas ainda vai perdurar. [...] Essa tradição foi legitimando como conteúdos centrais e quase que únicos da docência os saberes e competências fechados. As competências abertas ficaram por conta das famílias, das igrejas, dos meios de comunicação, por conta dos processos difusores de socialização. Em décadas recentes nos disseram que nas sociedades modernas cada instituição social tem seu papel profissional. À escola cabe apenas transmitir as competências fechadas na visão tecnicista e mercantil do vestibular e do concurso.

A visão impregnada da escola como preparação para o mercado de trabalho, segundo o autor, é originária de políticas e organizações sociais desde a constituição da instituição pública de ensino. Entendia-se que, na escola, os alunos precisavam aprender os conteúdos que fizessem parte da construção de aspectos cognitivos do seu desenvolvimento, e ficaria para outras instituições sociais o desenvolvimento de aspectos constituintes do nosso ser, tais como, aspectos psicológicos, sociais e físicos.

O aprender a aprender do professor, conforme exposto anteriormente, ficou à mercê, durante muito tempo, aos pressupostos da sociedade. Sendo assim, todo o conhecimento que o professor já havia adquirido foi colocado em xeque no momento em que entrou na escola. A sua teoria acabava não sendo colocada em prática em sala de aula, e “desaprendia”, de certa maneira, o que já conhecia e “reaprendia” outras formas para que assim, pudesse realizar o seu trabalho docente. Desta forma, sua vida profissional foi um constante entre aprender/reaprender ou desaprender/aprender novamente.

2.1 O Inacabamento, a Experiência e a Reflexão: princípios para um contínuo aprender a aprender em prol de uma emancipação

Em vista disso, ao considerar o ser humano como um ser que cria e recria constantemente seu conhecimento, Freire (2020) reconhece os seres humanos como seres “inacabados”, pois estão sempre em busca do aprender, imersos em uma realidade histórica, a qual, também se constitui como inacabada. “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (FREIRE, 2020, p. 102). Segundo o autor, as raízes da educação são constituídas na inconclusão dos seres humanos e na consciência que dela têm. Sendo assim, a educação se configura como uma prática permanente, em virtude da inconclusão dos seres humanos.

Para tal, há de se considerar que, para a educação ser um quefazer permanente, ela precisa se vincular com a realidade dos sujeitos. Sendo assim, “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2020, p. 102). Para tanto, essa consciência de se saberem seres inconclusos inscritos em um movimento histórico, enfim, pressupõe-se que, o ponto de partida está no próprio sujeito e em seu objetivo. Se partirmos do pressuposto de que não existe homem sem mundo, sem a sua realidade, “o movimento parte das relações homens-mundo”, portanto, “somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se” (FREIRE, 2020, p. 103).

Ademais, sendo a realidade do sujeito o principal fator levado em conta quanto ao movimento do inacabamento, ou seja, do buscar, do aprender, esta realidade carece ser uma “situação desafiadora”, uma “prática problematizadora”, uma “situação como problema” (FREIRE, 2020, p. 103).

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2020, p. 104).

Ainda com base no autor, ao se apropriar da sua realidade histórica, e ter consciência dela, os sujeitos passam a ser capazes de transformá-la. Sendo assim, esse movimento só é justificável se a sua finalidade é a “humanização dos homens” (FREIRE, 2020, p.104). A busca

do *ser mais* ou do *saber mais* (FREIRE, 2020) não pode se dar no individualismo, mas sim, em partilha, na troca de saberes, no compartilhar do conhecimento entre os pares. Neste movimento de troca, segundo o autor, é necessário que os sujeitos sejam partícipes do seu processo de aprendizagem, dessa forma, todos esses fatores levarão à prática emancipatória. Afinal, “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2020, p. 106).

Para que a realidade histórica possa ser modificada é necessário que os sujeitos que nela estão inseridos possam refletir por meio de experiências. John Dewey (1979) em sua *teoria da experiência* destaca que a experiência é a base de toda educação. Assim, a escola tem de estar baseada em preceitos democráticos e capaz de possibilitar a socialização através de grupos de coletividade para que a experiência possa ser significativa. Na teoria da experiência de Dewey (1979, p. 26), dois princípios são essenciais para que se configure a experiência: a *continuidade* e a *interação*. Na continuidade, há sempre a referência de uma experiência anterior, ou seja, o aprendizado de uma experiência anterior segue para a próxima experiência, sendo uma continuação constante e permanente. Um exemplo disso, é a experiência que o professor adquire depois de anos de prática em sala de aula.

Ademais, além da continuidade, Dewey (1979) afirma que a interação também é um aspecto importante. Esse aspecto faz menção à relação entre sujeito e contexto, ou seja, para que a experiência tenha continuidade, que seja significativa, há de se considerar as vivências pessoais do sujeito em determinada realidade em que está inserido.

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação. [...] O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói (DEWEY, 1979, p. 36-37).

A experiência consiste em vivências, que, para ser significativa, é necessário que tenha continuidade e que o sujeito possa fazer relação com sua realidade. Desse modo, o professor deve ser um exímio questionador de sua prática, pois, se a educação se basear em experiências, não há receita pronta para as práticas docentes, já que as realidades e os contextos não são exatamente iguais para que a prática deva ser a mesma para todos os alunos.

Em vista disso, outro fator relevante em torno da experiência é a *reflexão*. Nas palavras de Dewey (1979) o ser humano vivencia várias experiências, podendo elas serem divididas em rotina ou reflexão. Desta forma, se configura como rotina quando está relacionado ao impulso, autoridade ou tradição, situações que se tornam mecanizadas, e que vão se repetindo dia após dia. Nas escolas, por exemplo, existem muitas definições sobre a realidade e a cada definição alguns problemas, metas e objetivos se fazem evidentes. Sendo assim, o modo de ver a realidade se torna um empecilho para conhecer outros pontos de vista. A falta de reflexão ocasiona a aceitação desta realidade nas escolas, e o professor dispõe seus esforços em problemas que outros definiram no seu lugar. Sendo assim, é preciso compreender que há mais de uma maneira de abordar um problema, e os professores que não refletem sobre ele aceitam de imediato a proposta de outros.

Por ação reflexiva, Dewey (1979) afirma ser uma ação ativa e persistente em torno do que se acredita ou se pratica, com motivos justificáveis e consequências inerentes. A reflexão não segue procedimentos específicos, mas sim, é uma forma de encarar e responder os problemas, se constituindo uma maneira de ser do professor. Desse modo, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão” (DEWEY, 1979, p. 24). Para tal ação reflexiva acontecer são necessárias três atitudes: *espírito aberto, de todo o coração e responsabilidade*.

No que diz respeito ao *espírito aberto*, Dewey (1979) refere-se ao processo de escutar, de ouvir outras opiniões, de considerar inúmeras alternativas e admitir as possibilidades de erro. Assim, os professores reflexivos se perguntam frequentemente sobre sua prática, se auto avaliam constantemente. A atitude *de todo o coração* refere-se à sinceridade, muito ligada à questões práticas e morais, ou seja, o professor está determinado com o processo integralmente. Por último, a *responsabilidade* que diz respeito às consequências de uma ação, também ligada à questões morais, “ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado; significa estar disposto à adotá-las, quando seguem, como de razão, qualquer posição já tomada” (DEWEY, 1979, p. 40-41).

Nesse cenário, podemos inferir sobre a reflexão: que ela é permeada por um estado de dúvida, por um constante pensar sobre a prática. Sendo assim, assume com responsabilidade sua função social enquanto professor, um aprender a aprender que tem como pressuposto uma reflexão baseada na experiência sobre a prática docente.

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1979, p. 25)

Nesses termos, podemos considerar a reflexão do professor como elemento de ação emancipadora, pois, visa a ruptura da dominação pela prática. Nesse sentido, com a realidade dominante sendo transformada, ela passa de oprimida para uma realidade dos professores para os professores, num processo de permanente libertação (FREIRE, 2020).

No processo educacional, destaca Freire (2020), necessita-se da possibilidade de o professor refletir sobre si mesmo, sendo que a prática educativa deve ser produzida pelo professor, caracterizando-se como um sujeito ativo neste percurso. Desta maneira, constrói-se a conscientização, a qual, o autor destaca, como um instrumento fundamental para a prática transformadora. Ao observar uma realidade, em um primeiro momento, o professor a faz de maneira ingênua, mas, ao adotar uma posição de criticidade, ele chega à conscientização. Deste modo, ocorre a análise da realidade em que se apresenta, portanto, a relação entre ação e reflexão é imprescindível na conscientização.

Diante dessas considerações, infere-se que a conscientização deve ocorrer para que a emancipação também ocorra. A emancipação não ocorre para os oprimidos, mas através deles, no processo de conscientização.

O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em uma realização existencial, em sua práxis. (FREIRE, 1980, p.59).

Desta forma, a conscientização e o constante aprender a aprender são estruturas interligadas, visto que, uma leva a outra, em suma, o processo de aprendizado contínuo do professor leva-o a conscientização e logo à emancipação. Contudo, é indispensável que estas sejam parte estruturante da vida profissional do professor. Como estamos em uma sociedade em permanente mudança, a educação não pode se submeter à dominação, e o professor precisa estar ciente disso, devendo alicerçar a sua prática cotidiana à emancipação. Desse modo, a formação de professores tem grandes contribuições para que o professor reflita sobre suas práticas e perceba o ensino como significativo para o aluno, de modo a desenvolver sua visão de mundo e sua criticidade.

2.2 Formação de Professores: caminhos a serem trilhados

A formação de professores sempre foi, e ainda é, um tema de destaque nas discussões de cunho educacional. O conceito de “formação” consiste em ações tomadas em prol de um desenvolvimento pessoal e/ou profissional e não no sentido de padronização e formatação. Refletir sobre como os professores constroem seu processo de formação é fundamental, já que, “formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional” (PROENÇA, 2018, p. 14). A construção da identidade é perpassada pelo processo de reflexão, que acontece com o contato em um grupo e a troca de experiências entre pares. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos também é refletido constantemente pelo professor, objetivando uma melhor qualidade no processo de conhecer dos alunos. Sendo assim, a formação de professores e o processo de conhecimento dos alunos estão diretamente interligados.

Nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores pode ser considerada como uma área do conhecimento a qual está centrada nos estudos dos processos de como os professores aprendem e desenvolvem a sua profissão, possuindo um caráter “sistemático e organizado”. Assim, abrange tanto os que estão a estudar para serem professores (formação inicial) tanto os professores que já estão na carreira há mais tempo (formação continuada). Nesse viés, Marcelo Garcia (1999, p. 19) destaca dois aspectos na concepção sobre a formação de professores: um com foco no sentido de objeto e outro no sentido do sujeito. “A formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal)”. Em síntese, há duas maneiras de se configurar uma formação: aquela que é oferecida aos professores e aquela em que os próprios professores vão em busca, por iniciativa própria.

Apesar da formação de professores possuir dois caminhos de estruturação diferentes (citados anteriormente), ela está delineada em um objetivo comum: o de “contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22). De forma objetiva, podemos nos referir à formação de professores através de algumas características: é “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (idem, p. 22). De acordo com Proença (2018, p. 15)

algumas outras características na formação de professores merecem destaque, tais como “(trans)formação; ressignificação; ‘reelaboração’; refletir sobre a própria ação; ‘recriação’, enquanto movimento contínuo de busca e de constituição de uma identidade pessoal e profissional”. Desse modo, a formação de professores é permeada por caminhos de ida e volta, ou seja, de ações e práticas que são analisadas a todo o momento.

Dessa maneira, considerar uma formação pautada na interação e buscar uma mudança no campo educacional através desta, é assumir com responsabilidade uma profissão que, além de proporcionar ao sujeito um “ensino próprio e assumido reflectidamente”, também busca “produzir nos alunos uma aprendizagem significativa” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 23). Apesar da formação de professores parecer só estar com o foco no professor e no desenvolvimento do seu profissionalismo, ela tem, como objetivo final, a qualidade do ensino dos alunos, consistindo esse, como maior avaliador da qualidade de formação dos professores.

Segundo a mesma lógica, a formação de professores, segundo Marcelo Garcia (1999), pode ter uma dupla compreensão: ela pode ser individual ou em equipe. Nesta pesquisa, o foco maior foi para a formação em equipe, que, conforme o autor, é muito mais significativa ao professor, pois tem como centro os interesses e necessidades dos professores. A formação em equipe precisa presar pelo diálogo e reflexão da prática escolar com uma articulação ao conhecimento científico. Diante disso, consideramos imprescindível que na formação de professores ocorra a integração entre a teoria e a prática. Esta relação é importante, no sentido de que os professores desenvolvam um conhecimento próprio, que é advindo de suas experiências e vivências que acabam se tornando rotineiras em seu fazer pedagógico. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 30),

É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Em suma, podemos considerar a formação de professores, com base em Marcelo Garcia (1999), como uma área do conhecimento que estuda os processos que os professores, em formação ou em exercício, se inserem individualmente ou em equipe, em vivências de aprendizagens, buscando a melhoria de seus conhecimentos, permitindo intervir

profissionalmente nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos com o objetivo da qualidade da educação.

Diante dessas considerações, Nòvoa (2002) destaca que o modelo escolar vem passando por grandes mudanças, e, conseqüentemente, a formação de professores tem que seguir esse mesmo caminho. Neste sentido, o autor elenca três grandes dilemas que os programas de formação de professores têm de desenvolver: “saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se e saber analisar e analisar-se” (NÒVOA, 2002, p. 22). Estes, consistindo como ações primordiais para que os professores se situem no novo espaço público da educação.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável (NÒVOA, 2002, p. 22).

Essa falta de reconhecimento profissional citado pelo autor, acarreta num desprestígio profissional, pois, o saber da profissão é desvalorizado perante os outros saberes. Para que essa visão possa mudar, é necessário que os professores possam ser sujeitos e objetos da formação, ou seja, “é no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” (NÒVOA, 2002, p. 22).

Em relação ao primeiro dilema abordado por Nòvoa (2002), o *saber relacionar e relacionar-se*, ele se origina da concepção de uma escola aberta, uma escola que gira em conjunto com a comunidade. Dessa forma, diferentes instituições fazem ligação direta com a escola, tais como, instituições culturais e científicas com presença das comunidades locais, gerando uma nova definição para o trabalho docente.

Uma maior exposição pública exige níveis de confiança profissional que não são compatíveis com muitas das imagens que tradicionalmente circulam sobre os professores. Uma das razões principais deste equívoco prende-se com a convicção que o ensino é uma actividade relativamente “simples”, que se exerce “naturalmente” (NÒVOA, 2002, p. 23).

A complexidade do ensino está, segundo o autor, atrelada a três ideias. Uma delas, se refere a colaboração do aluno no processo, ou seja, “ninguém ensina quem não quer aprender” (NÒVOA, 2002, p. 23). A outra ideia, versa em torno de aspectos emocionais, sendo que, o espaço escolar é permeado por afetos, sentimentos e conflitos, e, mesmo que o professor não queira se envolver, estes fazem parte do seu próprio trabalho, pois o aluno é um sujeito em

pleno desenvolvimento integral. E por fim, a educação, possui objetivos distintos e contraditórios: “desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e a selecção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social” (NÒVOA, 2002, p. 24).

Como segundo dilema, estão os aspectos relacionados a *saber organizar e organizar-se*. O autor faz o questionamento sobre a organização do trabalho escolar, pois, várias outras instâncias da escola são pensadas e a organização do trabalho da escola é deixado de lado.

Pensamos nos professores e na sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nos temos interrogado sobre a organização do trabalho na escola: definição de espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida activa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. [...] É aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projecta em múltiplos lugares e ocasiões de formação (NÒVOA, 2002, p. 25).

A organização do trabalho da escola também necessita ser repensada, no sentido de refletir sobre os processos que permeiam essa organização e que reverberara nas práticas em sala de aula. Assim, caracteriza-se a importância da formulação de espaços de partilha de conhecimento e experiências, a fim de que se crie uma cultura profissional em torno do coletivo e da colegialidade.

Como terceiro dilema, o autor destaca a importância de *saber analisar e analisar-se*, que está em relação direta com a reconstrução do conhecimento profissional. Dessa forma, o conhecimento profissional pode ser definido como um “conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa” (NÒVOA, 2002, p. 27). Essa reconstrução já vem acontecendo em alguns programas de formação de professores, segundo o autor, realocando o professor em um novo papel, o de pesquisador com autonomia em investigar a sua prática e refletir sobre ela, articulando com os conhecimentos científicos.

Em virtude da relação entre a teoria e a prática, Nòvoa (2002, p. 27) trata como impossível a construção do conhecimento não estar alicerçada na reflexão sobre a prática. Sob esse foco, a formação continuada de professores é um exemplo de um movimento em grupo que busca constantemente o *saber mais* ou o *saber-se* (FREIRE, 2020) através de uma reflexão sobre a prática através da teoria.

2.2.1 Formação Continuada de Professores: mobilizando conceitos

A formação continuada de professores pode ser definida como um caminho constante em torno do processo de conhecer. “Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e visa à construção permanente do ‘ser professor’” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 56). Conforme os autores, a formação continuada deve ser um processo de constante busca pelo aprendizado, pelo aprimoramento profissional, a qual, tem por objetivo, proporcionar aos alunos diversas formas de buscar o conhecimento.

A formação continuada de professores tem de estar diretamente relacionada com a teoria e a prática, uma somando-se a outra, num processo permanente de reflexão, constituindo assim, o caminho para que realmente o professor possa se tornar um sujeito reflexivo de sua prática. As “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19). Conforme Sartori (2013, p. 42) o principal desafio do professor para que se supere a divisão entre teoria e prática para que, enfim, se concretize a práxis pedagógica na docência é “[...] descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu curso de formação, aos quais se juntam os saberes acumulados ao longo de seu exercício docente”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) a formação continuada de professores ganhou um teor de necessidade para os profissionais da educação. “A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (NÓVOA, 2009, p. 23). Como necessária, porém não obrigatória, ela pode tornar-se uma válvula de escape para que se possa desenvolver outras atividades, tais como, palestras com vistas as técnicas de aplicação de conteúdo ou aulas prontas, devendo ao professor a aplicabilidade das mesmas. Em outras palavras, formações em que palestrantes distantes da prática do professor trazem soluções prontas para problemas da sala de aula, formações em que estão desconexas do que é vivenciado naquele dado contexto escolar (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 57).

Conforme Fávero e Tonieto (2010a), quando o professor sente a necessidade de que alguém lhe diga “o que” e “como fazer” revela muito sobre o seu próprio conhecimento, visto que, ele não consegue definir seus modos de ação com os alunos e precisa que um teórico de fora lhe traga o material pronto para usar com seus alunos. A prática pedagógica do professor

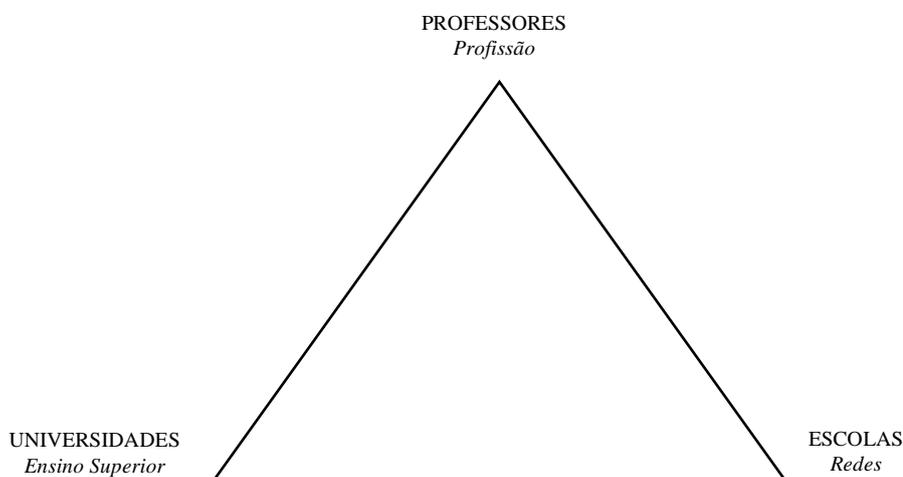
não necessita ter relação com o exposto acima, visto que, segundo os autores Fávero e Tonieto (2010a, p. 61) ela está relacionada com a “capacidade de lidar com situações problemáticas, incertas e contingentes”. Então, quando o professor não é sujeito de sua prática tampouco saberá resolver as situações oriundas dela.

Outro aspecto importante no que se refere a prática, segundo os autores, é a atribuição de sentido à ação exercida na prática. Sendo que, essa ação, pode ser *mecânica* ou *refletida*. “A prática é mecânica quando o sujeito apenas responde aos estímulos ou às provocações do meio, e refletida quando ele é capaz de perguntar pelo sentido da sua própria ação” (FÁVERO; TONIETO, 2010a, p. 62). Neste segundo caso, podemos visualizar a transformação da prática docente, de uma prática que tem o foco nas técnicas para uma prática que aborda o processo reflexivo como ponto central.

Em seu fazer pedagógico, o professor deve tomar como base a articulação entre dois aspectos básicos: o conhecimento elaborado ou específico (*teoria*) e o espaço que ocorre a ação (*prática*) com vistas a superação do pensamento técnico e partir para uma reflexão mais profunda sobre o trabalho docente (FÁVERO; TONIETO, 2010a). Nesse sentido, Nòvoa (2019, p.7) destaca que, os ambientes que possuímos para que ocorra a formação de professores, tanto as universidades quanto as escolas, não são favoráveis para tal. Dessa forma, propõe uma reconstrução destes, tendo em mente que “o lugar da formação é o lugar da profissão”.

Diante dessas considerações, Nòvoa (2019, p. 7) propõe uma interação entre *profissionais, universitários e escolares*, acreditando que, nesta “interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

Figura 1 - Triângulo da Formação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Nòvoa, 2019.

Com base no *triângulo da formação*, podemos perceber que há uma quebra da divisão entre teoria (universidades) e a prática (escolas). Se o foco ficar apenas na teoria, este irá se tornar um conhecimento vago, vazio, sem dúvidas e interrogações. Já, se o foco ficar na prática, ela se tornará rotineira e sem inovação. Dessa forma, o autor afirma,

Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, *a profissão*, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, p. 7).

Conforme o exposto acima, o professor tem papel primordial no processo de formação continuada, pois, é considerado sujeito e agente do processo. Sendo assim, Nòvoa (2019) destaca que, para ocorrer uma verdadeira transformação na escola, é necessário que os professores se juntem em um coletivo para pensar no trabalho e nos desafios colocados. Isto não quer dizer que, na formação continuada, é dispensável o conhecimento que venha de fora das escolas, mas é na escola o seu enriquecimento, possibilitando um desenvolvimento profissional contínuo aos professores. “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir” (NÓVOA, 2019, p. 14).

Contudo, esse processo constante em busca pelo aprendizado na formação continuada, segundo Schön (1997), tem que estar permeado pela reflexão. Essa reflexão se divide em três eixos: *a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*. A primeira, consiste em um saber presente na ação profissional, são descrições e observações referentes a sua prática, sendo que, essas descrições, podem se transformar em mudanças e novas soluções para problemas existentes. Em seguida, a reflexão sobre a ação, está relacionada com a reflexão na ação, ou seja, ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a ação e a analisa possibilitando perceber o ocorrido e como os imprevistos foram resolvidos. E por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, é a projeção, a qual é produto da reflexão das ações passadas, ou seja, as novas práticas depois da reflexão das práticas passadas.

Nesses termos, Freire (2021) ao dialogar sobre a reflexão, afirma que esta consiste na relação entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, pensar sobre e para o fazer.

Conforme o autor, a reflexão deve ser produzida através de uma curiosidade sobre a prática docente, que, primeiramente, parece não ter muito significado, mas com o exercício constante transforma-se em crítica. Esse exercício constante, precisa ser o orientador para a formação continuada de professores, com o objetivo de transformar a prática docente.

Seguindo a mesma lógica, Fontana e Fávero (2013) referem-se a reflexão como um dos elementos fundamentais na atuação docente, pois o professor, além de refletir sobre sua prática, ainda passa pelo processo do autoconhecimento. Afinal, “não existe conhecimento pronto, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução” (p. 4). Em outra obra, Fávero e Tonieto (2010, p. 57) destacam que, uma formação continuada comprometida com o processo é aquela em que o professor produz o seu próprio conhecimento, levando em consideração a sua prática, ou seja, os fazeres pedagógicos da/na escola.

Corroborando-se ao pensamento de Fontana e Fávero (2013), Benincá (2002) faz o destaque à um processo de formação continuada baseado pela *práxis pedagógica*. Essa proposta é caracterizada pela autoformação e formação coletiva, sendo que, compreende a observação da prática, a qual é registrada e refletida.

A teoria da práxis não é um mero produto metodológico; ao contrário, inspira o método, que se reconstrói ao longo do trabalho de investigação. O método é o coração de uma teoria, através do qual a prática pedagógica se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. O método, porém, é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação (BENINCÁ, 2002, p. 199-200).

Desse modo, para o autor, é através dessa proposta que é possível chegar a uma compreensão de que a práxis é uma necessidade permanente da ação pedagógica no processo de formação continuada, se configurando como uma superação dos desafios da docência. Diante dessas considerações, outra modalidade que se refere a uma prática reflexiva em que considera a formação continuada diretamente relacionada a prática, é a *formação continuada em serviço*. Em vista disso, Sartori (2013) destaca alguns pontos importantes para a formação continuada em serviço, tais como: a *reflexão entre teoria e prática* com foco no cotidiano do professor, que possibilita o entendimento e a transformação desse cotidiano, a *argumentação do professor*, a qual se origina no processo de interação entre os pares e a *formação de coletivos* visando uma formação integral do professor.

Nesse cenário, Sartori (2013, p.20), além de considerar as competências técnicas como primordiais para o processo de aprendizagem, também faz uma relevância importante para as

questões humanas do professor, ou seja, “[...] aproximar a formação de professores dos saberes e das práticas relacionadas ao conhecimento sobre o humano, ao sentimento humano, ao espírito humano e ao próprio conhecimento científico”.

Diante das considerações expostas até então, Fávero; Pagliarin e Trevisol (2019, p.89) observam a importância da formação continuada dos professores ser desenvolvida em seu local de trabalho, ou seja, na escola.

[...] percebe-se a importância de uma formação continuada que permita não somente o estudo de teorias educacionais, curriculares e disciplinares, mas também ofereça espaço e legitimidade aos saberes experienciais dos professores. Assim, esses professores poderão refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, socializá-las com seus pares. Essa organização poderá fortalecer a profissão docente e a compreensão de que a formação continuada pode ser planejada e desenvolvida pelos próprios docentes no seu local de trabalho.

Nesse cenário, Nòvoa (2009) define como lugar de formação de professores a própria escola, “como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão do trabalho docente” (p. 41). O objetivo final é considerar a experiência coletiva em conhecimento profissional, como também, a formação de professores ligada diretamente ao desenvolvimento de projetos na escola. O autor aposta nas *comunidades de aprendizagem* para o desenvolvimento profissional dos professores, as quais consistem em

[...] espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, na qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÒVOA, 2009, p. 42).

Somado a isso, também se considera necessário, além da formação continuada de professores ser produzida no meio educacional, também ser produzida pelos professores (NÒVOA, 2009). Além do que, ninguém é mais conhecedor das experiências do cotidiano escolar do que os próprios professores. Essa colaboração entre os pares mais do que cooperar para as reflexões sobre a escola, também pode criar um ambiente de maior companheirismo entre os professores, o entendimento de que é em equipe que se alcança os maiores resultados.

Dessa maneira, Nòvoa (2009, p.19) nos propõe algumas possibilidades de caminhos para que a formação continuada ocorra de maneira a contribuir significativamente na trajetória pessoal e profissional do professor. Neste sentido, ela carece estar pautada em,

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;

- (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança.

Sobretudo, independente das ações tomadas pela escola em prol de uma formação continuada eficaz, está a postura do professor. Dentre os desafios destacados por Fávero e Tonieto (2010), está o reconhecimento do professor como profissional responsável, com postura ética e política. Reconhecimento tanto pelas instituições escolares, como por ele próprio, no sentido de ser corresponsável pelas mudanças que vêm ocorrendo no sistema de ensino, em função de uma educação de qualidade. Outro desafio importante a destacar, é a recusa dos professores em alicerçar sua prática à teoria, pensando que a teoria em nada ajuda a resolver os problemas do cotidiano.

A formação continuada tem que atuar no sentido de fazer o professor perceber que alguns dos problemas que enfrenta em seu cotidiano com os alunos é passível de reflexão, desde que, em conjunto com seus pares e com a teoria que o embasa, lhe possibilitando encontrar caminhos mais fáceis para a superação de suas dificuldades na escola. Sob este viés, ressaltamos a documentação pedagógica como ferramenta de reflexão e propositora, para que o professor tenha “consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 40).

3. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A formação continuada dos professores precisa consistir na reflexão das práticas cotidianas, buscando relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, se desenvolver pessoal e profissionalmente perpassa pela busca incessante pelo aprender. Significa manter um distanciamento das concepções pré-estabelecidas, e focar no “fazer e refletir”, porque como educadores “nossa tarefa é aprender” (RINALDI, 2012, p. 255).

Diante disso, ao referir-se ao aprendizado do professor percebe-se que a escola ainda não encontrou maneiras para que isso aconteça eficazmente, e como evidenciado anteriormente, é necessário permitir que os professores possam refletir sobre seu *cotidiano*, para assim entender como realmente constrói o seu saber.

Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder (RINALDI, 2012, p. 185).

Para dialogar sobre o cotidiano, o conceito de *Pedagogia do Cotidiano na (e da) Educação Infantil* (CARVALHO; FOCHI, 2017) é uma significativa referência. Por meio desta pedagogia, pode-se confrontar as atividades pautadas em uma forma tradicional de ensino, que concebe o aprendizado de forma fácil para a difícil e do individual para o coletivo, pois, “devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar [...]” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16). Sendo assim, a Pedagogia do Cotidiano vê o aprendizado como “interligado e circular”, visto que, o sentir, pensar e comunicar são processos interdependentes.

Para tal, essa pedagogia visa um modo de fazer e de aprender, por meio do dia a dia da escola, “por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16). Dessa maneira, uma ponte que fomenta esse processo, de dar visibilidade aos processos que ocorrem na prática diária da escola, é a *documentação pedagógica*. Nesta pesquisa, o intuito é dialogar com experiências sobre documentação pedagógica que estão em destaque nas discussões no campo educacional, como também conhecê-las e refletir sobre esse processo em diferentes contextos. Nesse sentido, há o destaque para algumas experiências, tais como, a experiência da *Pedagogia-em-Participação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019), a abordagem de *Reggio Emilia* (DAHLBERG; MOSS, APUD RINALDI, 2012), o *Observatório da Cultura Infantil-OBECI* (FOCHI, 2019) e as *Histórias de Aprendizagem* (MORAES, 2021).

Concomitante a isso, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) também abordam sobre o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, no entanto, nomeiam-no como *Pedagogia Participativa*. “O objetivo [...] é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 16). Dentre as pedagogias participativas, a *Pedagogia-em-Participação* será abordada com mais ênfase pois, baseia-se essencialmente, no modo de fazer, ou seja, na

criação de ambientes educativos nos quais a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que possibilitam que as crianças vivam, aprendam, signifiquem e criem, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com a cultura e o conhecimento do educador (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 32, grifo da autora).

Nesse cenário, a Pedagogia-em-Participação tem como princípio buscar a compreensão de diversas formas de documentar para assim “[...] reconstruir um formato de documentação contextual e situado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51). A partir disso,

deste novo formato de documentação, como destacam as autoras, percebe-se a emergência para encontrar caminhos que possibilitem ver e compreender a aprendizagem das crianças. Sob esse foco, as autoras salientam que, esse formato de documentação permite, dentre outros aspectos “[...] ‘ver’ a aprendizagem, falar sobre a aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51-52).

Para tal, muito mais do que evidenciar a aprendizagem das crianças, a documentação pedagógica também é uma ferramenta de aprendizagem do professor. “A documentação como descrição, análise e interpretação de pensar-fazer-sentir-aprender de uma criança requer a documentação do pensar-fazer do adulto”, em outras palavras, é uma “[...] ação fecundada nos saberes e sustentada por uma ética relacional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 53-54).

Contudo, o professor, nesse meio, precisa se ver como membro integrante do processo, pois, além de protagonista ao lado das crianças, ele também é alguém que precisa dominar a técnica do “como” fazer, ou seja, de como produzir essa documentação que comunica tanto sobre a aprendizagem das crianças. “A documentação, enquanto meio para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, necessita de esclarecimento teórico e conceitual, bem como de esclarecimento ao nível da *techne*, isto é, de como fazê-la” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 119).

Exemplo disso é a *Formação em Contexto* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998) a qual, o intuito é criar situações de aprendizagem participativas com os professores de uma forma situada, objetivando ressignificar a ação profissional.

O processo específico de sustentar colaborativamente a aprendizagem dos educadores em torno da documentação nos permite olhar brevemente para a *Formação em Contexto*, a qual é situada no cotidiano (espaço e tempo) e se refere às interrogações das salas de aula e dos centros de educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 121, grifo das autoras).

Nesse viés, também atua a pedagogia italiana de *Reggio Emilia*. Segundo Dahlberg; Moss (apud RINALDI, 2012) Reggio Emilia é uma cidade ao norte da Itália, com aproximadamente 150 mil habitantes, uma comunidade desenvolvida, que nos últimos anos se empenhou a recriar-se. A cidade compõe-se de 33 escolas municipais, que atende crianças, de poucos meses de vida até os seis anos de idade, mantidas tanto pelo poder municipal, quanto por meio de acordos com cooperativas.

Sendo assim, Dahlberg; Moss (apud RINALDI, 2012, p. 20) salienta que “o mais importante, porém, talvez seja o fato de que Reggio representa um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgido em contexto histórico, cultural e político bastante particulares”.

No que diz respeito ao projeto educacional das escolas, em Reggio Emilia, a escola é vista como espaço público e local de práticas éticas e políticas, que suscita encontros, conexões e diálogos entre os cidadãos, os quais vivem juntos em comunidade. Isso se reflete na prática dos educadores na escola, pois, reúnem conhecimentos de diferentes campos, como filosofia, arquitetura, ciência, literatura e comunicação visual. “Eles relacionam seu trabalho a uma análise de mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança” (DAHLBERG; MOSS apud RINALDI, 2012, p. 24). Esses processos de mudança são oriundos de reflexão e experimentação, a fim de criar seus próprios significados para a prática pedagógica, são sujeitos críticos e questionadores em torno de seu próprio fazer.

Dentre os pensadores fundantes da abordagem de Reggio Emilia está John Dewey, pois “via o aprendizado como um processo ativo e não uma transmissão pré-moldada de conhecimento” (DAHLBERG; MOSS apud RINALDI, 2012, p. 28). Para ele, o conhecimento das crianças é construído por meio de atividades, que proponha experimentações e liberdade, e que as crianças sejam ativas na elaboração dessas atividades. Dessa maneira, compreenderam que as crianças são feitas de inúmeras *linguagens*, sendo que, “o reconhecimento da multiplicidade da linguagem significou que eles introduziram em suas escolas, como mediadores semióticos, diversas ferramentas novas, como vídeos, câmeras digitais e computadores” (DAHLBERG; MOSS apud RINALDI, 2012, p.29). A fim de trazer à tona as linguagens e subjetividades das crianças, como também uma concepção de educação, é que surge a *documentação pedagógica*, a qual,

[...] é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão. Incorpora o valor da subjetividade, do fato de que não existe ponto de vista objetivo capaz de fazer com que uma observação seja neutra, mas, ao mesmo tempo, insiste na necessidade de uma rigorosa subjetividade, tornando as perspectivas e interpretações explícitas e contestáveis, por meio da documentação da relação com os outros [...] a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação [...] é uma forma de capturar as subjetividades que interagem dentro de um grupo (DAHLBERG; MOSS apud RINALDI, 2012, p.44).

Com base nisso, pode-se definir que a documentação pedagógica dá visibilidade para os processos de aprendizado das crianças, o sentido e significado que as crianças dão às coisas

e às diferentes formas de construir o conhecimento. Para o professor, ela abre caminhos para que possa conectar à teoria com a prática, durante o fazer pedagógico do dia a dia, proporcionando o desenvolvimento profissional do professor.

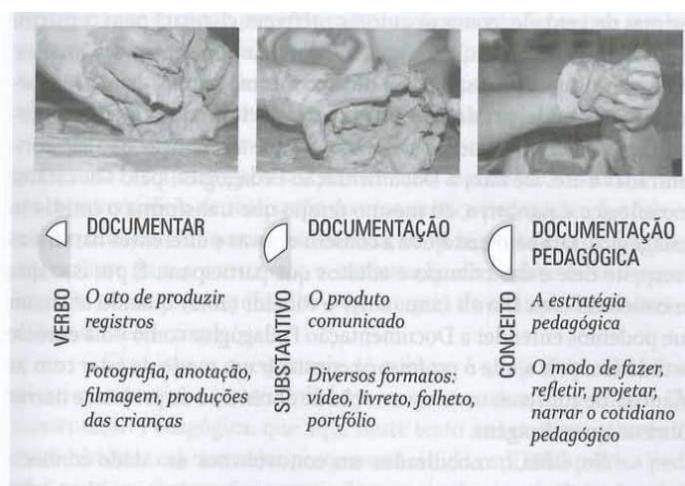
O *Observatório da Cultura Infantil-OBECI* se constitui como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Essa comunidade, tem como objetivo, proporcionar momentos formativos com vista à construir uma reflexão sobre à práxis na escola. A fim de compartilhar esses momentos de formação, nesse contexto, é que as *mini-histórias* surgem, visando “ser fonte de inspiração para outros lugares e pessoas” (FOCHI, 2019, p. 9). Nesse intuito, também busca aproximar o mundo dos adultos ao mundo das crianças, como forma de criar uma escola mais acolhedora para às crianças.

Em vista disso, é imprescindível considerar, que a documentação pedagógica é encarada como “um conceito importante para a construção do conhecimento praxiológico e de testemunho ético, cultural e pedagógico do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2019, p. 12). É muito mais do que registros e comunicações, é uma comunidade escolar envolta em relações e reposicionamento de adultos e crianças em um processo educativo.

Conforme Fochi (2019, p. 13), o conceito de documentação pedagógica “envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos”. Neste sentido, é preciso deixar claro alguns conceitos fundamentais, para se chegar, enfim, ao conceito maior que é a documentação pedagógica. Sendo assim, há ressalva para as palavras *documentar*, *documentação* e *documentação pedagógica* (FOCHI, 2019), visto que, constantemente, vêm havendo equívocos quanto a seus conceitos.

Desse modo, o verbo *documentar*, diz respeito à produção de documentos e registros sobre à prática pedagógica, como por exemplo, fotografias e anotações. Já, o substantivo *documentação*, se remete à construção de documentos a partir dos registros realizados, ou seja, é o produto em si. Como por exemplo, os portfólios, vídeos e as mini-histórias. O conceito de *documentação pedagógica* envolve “um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” (FOCHI, 2019, p. 14). Em suma, a documentação pedagógica é uma transformação das relações nas escolas, dando outro posicionamento para crianças e professores na relação educativa. Essa relação pode ser melhor compreendida com a figura abaixo.

Figura 2 - Sistematização de Conceitos: Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica.



Fonte: Elaborado por Fochi, 2019, p. 13.

Para que a documentação pedagógica realmente aconteça nas escolas de educação infantil, é necessário, segundo Fochi (2015), que três aspectos estejam unidos neste processo: *observação, registro e interpretação*. O olhar atento para as crianças, o hábito de relatar momentos significativos no cotidiano escolar e as interpretações visando melhorar o fazer pedagógico, são estratégias que fazem com que a documentação pedagógica perpassa as paredes da escola e se transforme em uma concepção de escola, criança, infância, professor e educação. Nesses termos, Fochi (2019a) expõe que, ao compreender o conceito de documentação pedagógica, percebeu-se que facilita a transformação de alguns contextos já presentes, que potencializa a vivência de percursos de formação contextualizados com a presença da reflexão como ponto chave e, por fim, a construção de conhecimentos baseados nas teorias.

Em conjunto com os aspectos relatados acima, Fochi, Piva e Focesi (2016) trazem alguns elementos que consideram essenciais em um processo de documentação pedagógica. Primeiramente, a prática educativa não pode ser improvisada e nem naturalizada. Sendo assim, é necessário que o professor esteja em constante processo de reflexão sobre sua prática e faça decisões coerentes. Em seguida, destacam sobre a escuta, em relação com as crianças, famílias e companheiros de trabalho. A documentação pedagógica é baseada no diálogo, na troca de experiências, no envolvimento de todos os profissionais que estão em contato com as crianças na escola somando em seu processo de aprendizagem. E por fim,

[...] o propósito da documentação pedagógica é romper com as crenças lineares, absolutas e fechadas sobre o conhecimento; é propor uma perspectiva mais complexa e provisória, em que a produção de sentidos está diretamente envolvida com os sujeitos da própria experiência e suas percepções sobre o mundo. Sua busca é evidenciar os múltiplos significados que surgem durante o percurso educativo das crianças e dos professores (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 168).

Outro exemplo de reflexão através da documentação são as *histórias de aprendizagem* da Nova Zelândia. Segundo Moraes (2021), estas, surgem como uma estratégia de avaliação, visto que, o sistema de Educação Infantil deste país não aplica testes formais. Este método foi criado por Margaret Carr (2001), e se sustenta como uma forma de documentação narrativa onde professores, pais e crianças podem dar visibilidade às aprendizagens das crianças através de narrativas escritas, arquivos digitais e produções das crianças. Sendo assim, é incentivado que adultos e crianças contem e recontem as histórias de aprendizagem, a fim de refletir sobre o que se passou e pensar o planejamento futuro. Sob esse foco, um aspecto importante a se destacar é o seu grande diferencial: a participação das famílias na produção das histórias de aprendizagem (MORAES, 2021, p. 54).

Com este intuito, de rompimento com crenças e ideias tradicionais sobre a educação, a documentação pedagógica se apresenta como uma estratégia de reflexão para os professores, reflexão do seu fazer pedagógico, que almeja relacionar a teoria com a prática como forma de construir conhecimento. Para este viés, estão as mini-histórias, aqui utilizadas como estratégia para o processo de refletir do professor.

3.1 Mini-Histórias: o processo de reflexão sobre o cotidiano

O rompimento de concepções tradicionais de educação já enraizadas no âmago da escola é uma tarefa difícil. O progresso advindo com a globalização faz com que velhas concepções educativas já não tenham mais espaço com as crianças de hoje em dia, para isso, o professor precisa se reinventar a todo o momento para dar conta de todos esses avanços. Neste sentido, o professor precisa estar atento há como as crianças constroem o seu processo de conhecimento e esse “reconhecimento do adulto ao modo como as crianças aprendem, pode ser útil na construção de um novo imaginário sobre os meninos e as meninas e, por isso, produzir um efeito diferente no modo como os adultos se relacionam com as crianças” (FOCHI, 2019, p. 18).

A partir disso, pode-se considerar nas mini-histórias esse valor formativo, na medida que elas evidenciam o processo do conhecer das crianças, também faz com que o professor repense sua prática cotidiana dentro das escolas. Essas, se constituem em relatos escritos e

imagéticos de experiências vivenciadas pelas crianças e que são expostos de uma forma poética, evidenciando o valor significativo que elas ocupam dentro de uma proposta educativa.

Ao reconhecer a mini-história como uma das formas de testemunhar a respeito das crianças, da docência e da própria escola, entendo essa forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana (FOCHI, 2019, p. 19).

O processo inicial para a produção de uma mini-história inicia com um olhar atento do professor e uma escuta viva. Desse modo, permite identificar momentos do cotidiano para depois refletir sobre elas, tendo como forma de registro: os vídeos, as fotografias, as anotações, entre outras. A partir disso, o professor pode revisitar esses registros e interpretá-los, dando sentido a esses momentos vivenciados pelas crianças. Neste momento, o professor pensa e repensa, define o que de mais significativo esses momentos evidenciam (FOCHI, 2019).

O processo para se chegar na produção de uma mini-história é permeado pelo olhar do professor para a vida cotidiana da escola, ou seja, o processo de *escuta*. A escuta, segundo Fochi (2019), é um princípio fundamental a ser vivido nas escolas, pois é através dela, que o fazer docente deve ser organizado. Nesses termos, Vechi (2017, p. 212) nos aponta que “as mini-histórias são um grande exercício de escuta das situações que se transforma em um grande instrumento de estudo para compreender melhor as crianças”. Através da escuta atenta do professor é que vão se produzindo os registros, ou, os *observáveis*.

Dessa forma, podemos definir como *observáveis* um conjunto de registros, que podem ser fotografias, vídeos e produções das crianças advindos da observação do professor, para posteriormente serem contrastados e refletidos. “É a partir do exercício de rever os observáveis que se elege algo episódico para narrar, como uma mini-história” (FOCHI, 2019, p. 35). Através dos observáveis também podemos visualizar “os processos de interação das crianças, os diferentes modos como aprendem, a organização dos contextos e a pensar como retroalimentar e construir os processos de continuidade” (FOCHI, 2019, p. 35). É através da revisitação dos observáveis e da seleção de imagens que começa a se delinear a mini-história, sendo que a seleção e reflexão são o pontapé para a construção da narrativa.

Nesse sentido, podemos dizer que o caminho até a produção das mini-histórias consiste em *observar, registrar e interpretar* as experiências que as crianças vivenciam na escola, se caracterizando, assim, em uma experiência de autoformação significativa para o professor. Dessa forma, é importante reforçar que, primeiramente, o processo se inicia na sala com as

crianças, na observação do cotidiano e na produção dos observáveis, para depois começar a produção escrita.

A narrativa escrita da mini-história é um relato de ações de personagens em um tempo e espaço definidos. No entanto, também possui uma ideia central apresentada por quem narra a história, o professor, neste caso, que pode fazer parte ou não da narrativa. Neste relato, pode-se usar falas transcritas, narração de falas ou pensamentos dos personagens. Sua estrutura percorre o desenrolar de uma história, com pontos centrais como: apresentação, conflito, clímax e desfecho (FOCHI, 2019). Todo esse relato vem acompanhado de imagens que exemplifica o descrito, de uma maneira que o leitor se sinta partícipe daquele momento.

No que diz respeito a escolha das imagens, o autor destaca que “ao selecionarmos as imagens da mini-história que vamos escrever, muitas tramas poderiam realmente ser possíveis, porém é como se usássemos uma peneira para ver o que fica, o que mais se destaca” (FOCHI, 2019, p. 128). Essa peneira se remete as histórias de cada professor e de cada criança, então, aqui, se destaca o olhar e escuta do professor sobre os processos de aprendizagem da criança.

Com o objetivo de melhor explorar a forma estrutural da mini-história, Fochi (2019, p. 25-26) faz um apanhado do que ela deve conter (figura 3), e, logo em seguida, está exposto um exemplo de mini-história de Reggio Emilia (figura 4).

Figura 3 – Pequeno guia para escrever uma mini-história.

Pequeno guia para escrever uma mini-história

1. Produza observáveis do cotidiano pedagógico. Faça isso para poder refletir, problematizar e ter elementos para construir uma narrativa a respeito do cotidiano e das aprendizagens das crianças. Fique atento ao modo como você fotografa ou filma, ao conteúdo das suas anotações e às produções das crianças.

2. Revisite os observáveis e faça um exercício de querer ver o que há nesse conjunto de observáveis. Procure suspender suas ideias prévias para abrir espaço para acolher ao conteúdo que há nas imagens, anotações e produções das crianças.

3. Escolha algo para contar. Eleger algo é mais eficiente do que querer contar tudo. Faça esse exercício para acolher aquilo que é mais efêmero, para capturar muitas das situações que ficam escondidas em meio à grandes situações.

4. Observe o que escolheu para contar e tente identificar a chave de leitura, ou seja, um fio narrativo que ajude na construção do texto. Em geral, o título da sua mini-história e a principal imagem são a expressão máxima dessa chave de leitura.

5. Organize as imagens em um slide de Power Point para melhor visualizá-las e tê-las no seu campo visual no momento da escrita. Exercite o olhar para essas imagens. Atente-se ao layout, ou seja, para a disposição de texto e imagem.

6. Aventure-se a escrever. Se não conseguir começar, faça uma pequena descrição da cena e depois volte a escrever a partir do que já fez da descrição.

7. Leia e pense se o que você escreveu captura a força das atuações das crianças. Fique atento às palavras utilizadas para acolher a complexidade do modo como as crianças se relacionam, aprendem, agem.

8. Ofereça à alguém para ler a sua primeira versão da mini-história. Essa pessoa pode ser outro professor, o coordenador, o auxiliar de turma. Alguém que possa lhe dizer se o texto está claro, se consegue perceber relação com as imagens e se existe algo a mais que você poderia pensar, escrever ou se atentar.

9. Reescreva, se for necessário. Não se furte de tentar aprimorar o que escreveu. Invista na qualidade e na densidade muito mais do que na quantidade.

10. Imprima e compartilhe num lugar visível para que seus colegas, familiares e as crianças possam desfrutar.



Fonte: Elaborado por Fochi, 2019, p.25-26.

Figura 4 – Mini-história de Reggio Emilia.

Giulia-Giulias
 Protagonista: Giulia (10 meses), um espelho grande e dois espelhos pequenos.

1.
 Um grupo de crianças está sentado sobre um tapete na frente de um espelho grande. É um espaço bastante familiar para este grupo de crianças pequenas, pois se trata de onde, cotidianamente, encontram objetos ou situações preparadas pelas professoras para convidar-lhes a novas descobertas.



2.

Giulia se mostra muito interessada na imagem que aparece no espelho pequeno que ela segura em suas mãos.



3.

Instantaneamente, sua atenção é fortemente convocada pela outra imagem de si que aparece no espelho grande. Duas imagens, talvez duas Giulias? Olhar no espelho pequeno ou no grande...



4.

...ou ambos? O espelho pequeno, colocado aos pés do grande, parece dar a Giulia uma possibilidade de pesquisa, conforme ela toca ambos os espelhos. Ela está explorando sua identidade? Quem é essa criança? Quem são elas?



Fonte: Elaborado por CHILDREN, 2021, s/p.

Na mini-história citada acima e seguindo a mesma lógica de Vechi (2017), as mini-histórias, além de comunicar as situações do cotidiano, proporcionam uma transformação de ideias e pode impulsionar diálogos intensos entre os profissionais da escola, no caso aqui abordados, os professores. Em outras palavras, “aprender sobre comunicar as aprendizagens das crianças e o valor do cotidiano pedagógico também comungam com as ideias de um professor que precisa se reinventar e pesquisar a cada dia para se tornar protagonista de sua ação pedagógica” (FOCHI, 2019, p. 142). Sendo assim, utilizar-se das mini-histórias como estratégia de formação continuada é vincular o cotidiano da escola e o processo de conhecer das crianças ao ser professor, fato que ocorre continuamente e cotidianamente, ou seja, vincular a teoria com a prática.

3.1.1 Estado do Conhecimento

Quando se seleciona um tema de pesquisa, é preciso considerar que se caracteriza por ideias pré-concebidas pelo pesquisador, ou seja, o que o pesquisador considera que seja verdadeiro sobre determinado assunto. Essas concepções estão fortemente vinculadas a sua prática cotidiana e aos estudos até então feitos. Para que ocorra o processo de “transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento desse cotidiano” (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 25). Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 25-26) este processo é denominado como uma *ruptura* dos conceitos estabelecidos até então, a partir disso se realiza a *construção* de um modelo de análise e em seguida a *verificação* do mesmo.

Nesse sentido, compreendeu-se a importância de investigar o tema em sua produção científica, conhecer e refletir sobre como este está sendo abordado no campo científico. Desse modo, o Estado do Conhecimento auxilia o pesquisador na busca sistematizada de produções sobre o tema de pesquisa e na compreensão de abordagens teóricas metodológicas em um determinado período. O Estado do Conhecimento é, “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Para uma melhor compreensão de como vem sendo abordado o tema de pesquisa, a formação continuada de professores, foi realizado um mapeamento de teses e dissertações publicadas nos últimos anos sobre o assunto. Na perspectiva de Morosini e Nascimento (2015), o processo de Estado do Conhecimento consiste em: *bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada*³. Na bibliografia anotada, ocorre um processo de leitura dos resumos onde são extraídas algumas informações pertinentes, como ano, autor, título, palavras-chave e resumo, ou seja, primeiramente, passa por um processo chamado *leitura flutuante* (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62).

A partir disso, em seguida, é necessário fazer o levantamento das informações mais específicas e mais direcionadas ao objeto de estudo, acarretando a subdivisão da tabela em vários itens, esta etapa se define como bibliografia sistematizada.

Para finalizar, na bibliografia categorizada, os documentos são organizados em categorias de análise. Consiste em um processo mais aprofundado do conteúdo das produções, a partir disso, serão organizados em blocos de aproximações temáticas, ou seja, em categorias.

A partir da constatação sobre as produções científicas dos últimos anos, percebeu-se como os pesquisadores estão abordando o campo de pesquisa em termos teóricos e metodológicos e que o conhecimento está em constante construção. Sendo assim, novos olhares e abordagens, em determinado tempo e espaço, podem provocar diferentes inquietações (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021).

As etapas do Estado do Conhecimento foram realizadas com muita atenção, seguindo os passos das referências bibliográficas, como também, a escolha de uma plataforma que contenha uma vasta gama de pesquisas realizadas pela academia. A Biblioteca Digital de Teses

³Vide apêndice A.

e Dissertações (BDTD) foi a plataforma escolhida para o levantamento das pesquisas. Esta plataforma possui um sistema de busca avançada a qual possibilita uma maior seleção entre temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação, facilitando o encontro dos trabalhos relacionados ao assunto.

Através de um mapeamento de teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos, entre os anos de 2012 e 2022 (o recorte temporal se justifica pela pouca quantidade de produções ao se delimitar 5 anos), com foco no campo “busca avançada”. As palavras-chave que foram utilizadas são: “formação continuada de professores” no campo de busca “assunto”, “educação infantil” no campo de busca “assunto” e “prática pedagógica” no campo de busca “Resumo Português” no idioma português, e como delimitação as teses e dissertações.

Em vista disso, para melhor organização dos resultados foi utilizado o quadro elaborado pelas autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 62) para sistematizar quantitativamente as produções obtidas com os descritores apresentados anteriormente.

Quadro 2 – Pesquisa por Descritores-Campo Busca Avançada⁴

TERMO PESQUISADO	CAMPO PESQUISADO	ANO	TÍTULOS ENCONTRADOS
Formação Continuada de Professores	Assunto	2012-2022	24
Educação Infantil	Assunto		
Prática Pedagógica	Resumo Português		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini; Santos; Bittencourt (2021).

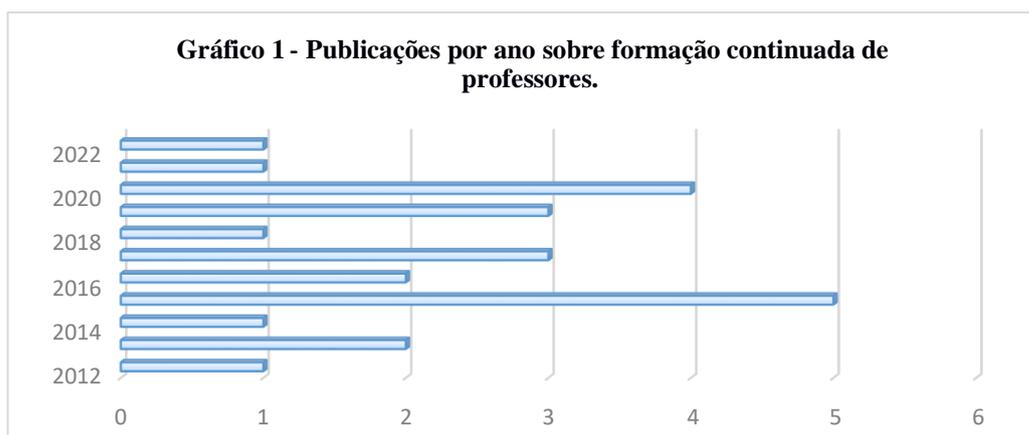
Em seguida, os títulos encontrados foram submetidos a uma organização em três etapas: a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada e a bibliografia categorizada⁵ (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015).

Conforme quadro abaixo se percebe que, dentre as 24 pesquisas encontradas, em 2015 ocorreu o maior número de publicações sobre o assunto: 5 publicações, seguido do ano de 2020 com 4 publicações. Observa-se que o espaço temporal pesquisado (2012-2022) está constituído,

⁴O levantamento destas publicações ocorreu no dia 07 de junho de 2022. Podendo, assim, ocorrer variações nas informações se a pesquisa for realizada em outro período.

⁵ Os exemplos dos quadros de organização e detalhes mais específicos sobre este processo podem ser encontrados no capítulo 5 desta dissertação.

em cada ano, de pelo menos 1 publicação, exemplo disso são os anos de 2012, 2014, 2018 e 2021 com 1 publicação cada. O ano de 2022 também aparece neste grupo, no entanto, considerou-se o espaço temporal até o momento da consulta, o mês de junho de 2022, podendo haver mais pesquisas no decorrer do ano.



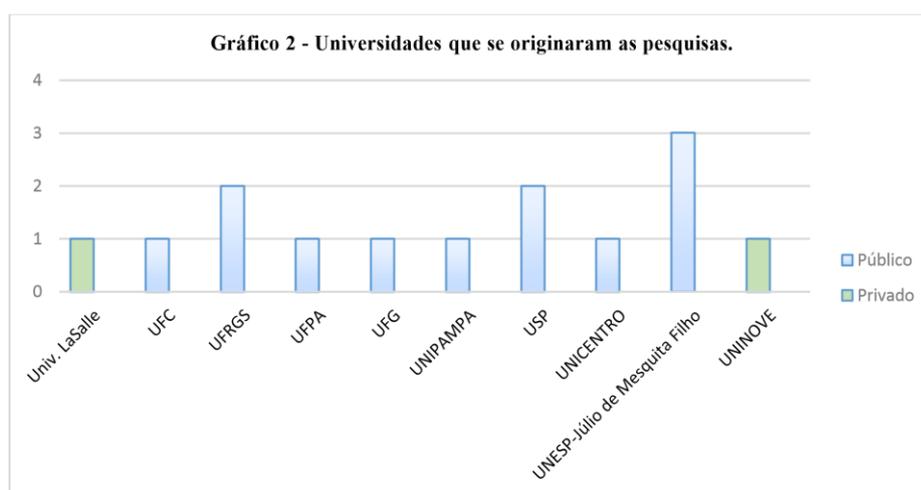
Fonte: Elaborado pela autora.

Após este primeiro levantamento das publicações na área, e para dar sequência, observou-se com maior ênfase as especificidades de cada publicação com base em seus resumos. Nesta análise percebeu-se que algumas discutiam o processo de formação continuada de professores em si (ASSIS, 2020; CHAVES, 2015; BISSACO, 2012; NASCIMENTO, 2017; VIEIRA, 2021; CRESPI, 2020; BRUM, 2020; VIEIRA, 2013; SANTOS, 2017; MARCO, 2019; GODOI, 2015; MENDES, 2022; PINTO, 2016; MIGUEL, 2015; OLIVEIRA, 2019). As demais pesquisas foram eliminadas do quadro de análise pois tratavam a formação continuada após a sua conclusão (FRANZÉ, 2019; STEINLE, 2018), abordavam a formação continuada através de outros atores educacionais, como coordenadores pedagógicos e gestores ou na construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola (MACHADO, 2015; DUARTE, 2013; SILVA, 2020), fugiam da etapa da educação básica abordada, focando a formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MAURENTE, 2015; DOLWITSCH, 2014) e destacavam outras temáticas e deixavam a formação continuada em segundo plano (OLIVEIRA, 2016; LEAL, 2017).

Desta forma, das 24 publicações encontradas em um primeiro momento, mantiveram-se 14 após a análise mais aprofundada. Sendo assim, esses 14 documentos passaram por outra análise mais criteriosa de seus resumos. Desta análise surgiram algumas categorias, tais como:

uso de recursos pré-estabelecidos para formação continuada, formação continuada para reflexão das práticas pedagógicas e formação continuada como proposta de metodologia do pesquisador.

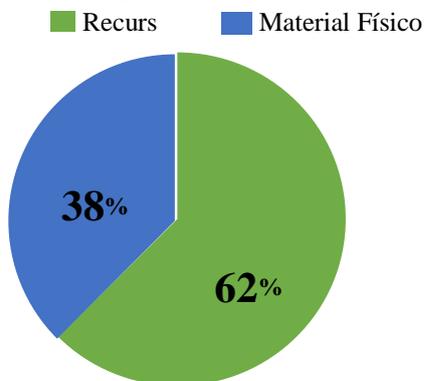
Dentre as 14 pesquisas, observou-se que 11 delas são pesquisas em nível de mestrado e 3 são em nível de doutorado. Um fator de destaque versa em torno dos locais originários das pesquisas, pois, das 14 pesquisas, 12 delas são oriundas de universidades públicas, federais e estaduais. Este fator aponta para a importância das instituições públicas de ensino em relação à pesquisa sobre a formação de professores, no sentido da preocupação da formação profissional dos professores enquanto cientistas da educação. O gráfico a seguir demonstra essa disparidade entre público e privado e as universidades das quais originaram-se as pesquisas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as 14 pesquisas, observou-se algumas características semelhantes quando se trata da formação continuada de professores. A primeira delas versa em torno do uso de algum recurso ou material físico utilizado na formação continuada e a relação que esses teriam com a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Sendo assim, fazem a análise dos limites e influências destes com base na percepção das professoras da Educação Infantil, como também, há o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o determinado material abordado e, verificação, após a oferta de encontros de formação docente continuada, se houve alterações nos conhecimentos prévios dos professores. Em contrapartida, outras pesquisas colocaram a escrita dos professores como recurso que se transformaram em um instrumento de avaliação investigativa do próprio percurso da formação, visando a busca da compreensão de como esses elementos podem ser transformados em instrumentos de ação e reformulação das práticas. O gráfico abaixo demonstra o exposto.

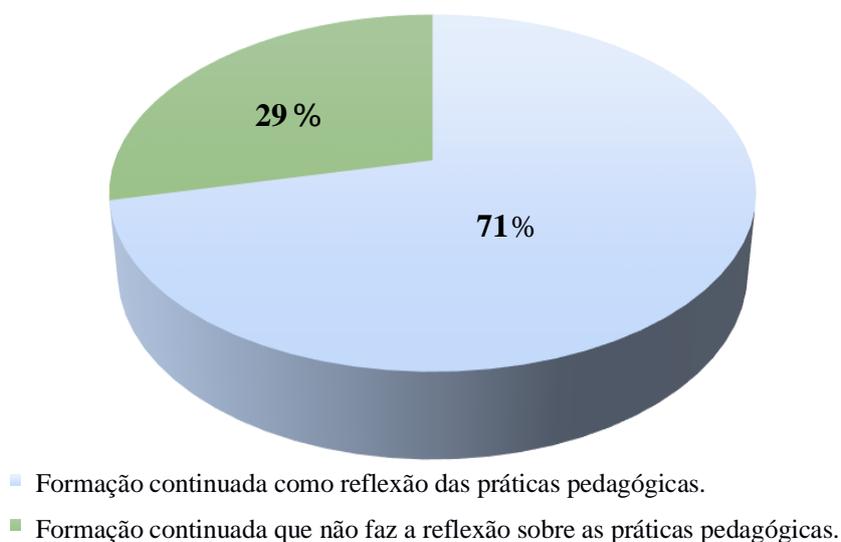
Gráfico 3 Uso de materiais físicos e recursos na formação continuada de professores



Font : Elaborado pela autora.

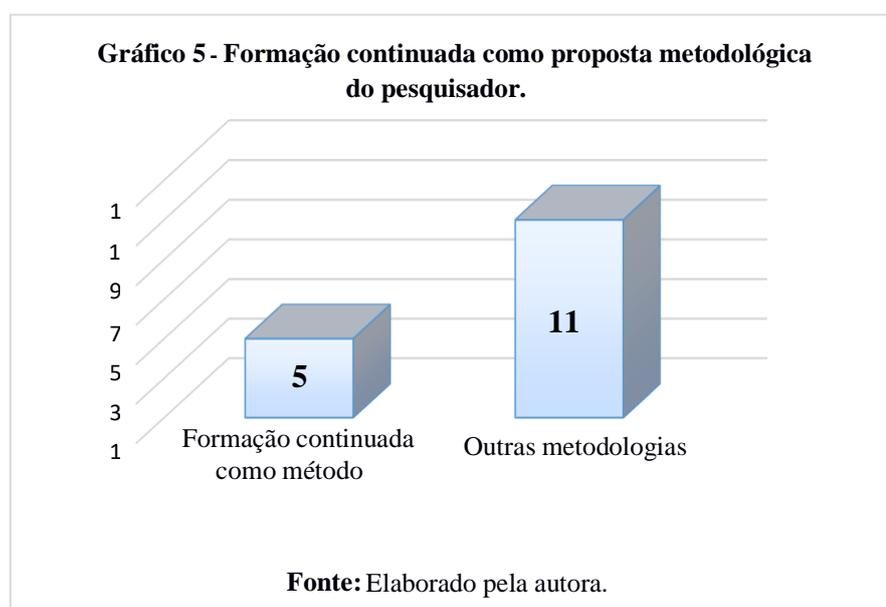
Da mesma forma, no decorrer da análise, se evidenciou uma prevalência em relação as práticas pedagógicas dos professores, as quais trazem a formação continuada como provocadora de transformações na prática pedagógica. Mesmo as pesquisas que se debruçam em uma temática específica, ou então em materiais físicos que despertam para o diálogo, trazem como objetivo último, a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, como exemplificado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 Formação continuada como reflexão das práticas pedagógicas.



Fonte:Elaborado pela autora.

Considerando a formação continuada de professores propulsora para a reflexão das práticas pedagógicas, evidenciou-se que dentre as pesquisas analisadas, nem a metade dos pesquisadores utilizou a formação continuada como metodologia. Essa pequena porcentagem demonstra o quão empobrecido está em quantidade de pesquisas que traz em evidência o percurso de reflexão dos professores, muito mais significativo que o resultado final. Com mais clareza, podemos visualizar no gráfico abaixo.



A partir dessa análise apresentada sobre as pesquisas que vêm sendo produzidas em torno da formação continuada de professores da Educação Infantil, com destaque principalmente a esta, como subsídio para a reflexão das práticas pedagógicas, apresenta-se a seguir os caminhos metodológicos que são utilizados nesta pesquisa.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão tem como problemática central: Como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil?, e como objetivo geral Compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil.

Ao longo dos anos e da evolução humana, o ser humano esteve em constante busca da compreensão da realidade. Desde a era do “homo sapiens”, o ser humano se desafiava a descobrir formas que lhe auxiliasse na sobrevivência. As primeiras descobertas foram ensinadas as gerações como um conhecimento cultural, ou de senso comum (MINAYO, 1994). A

descoberta do fogo, por exemplo, foi uma das descobertas em que auxiliou a sobrevivência do ser humano e facilitou outros processos advindos dessa descoberta, como o cozimento do seu alimento, por exemplo.

Muitas das descobertas do ser humano foram construídas através do senso comum, ou seja, de conhecimentos existentes e perpassados de geração em geração. Com o passar do tempo, o ser humano se configurou como ser social, e percebeu que necessitava buscar alternativas para facilitar a sua sobrevivência. Pesquisar tornou-se uma ferramenta para encontrar essas alternativas. Ao compreender, por exemplo, quais reações químicas produziam o fogo, o ser humano pode fazer novas descobertas, como o fogão a gás, por exemplo. Ou seja, a pesquisa tornou-se uma aliada do ser humano para resolver, ou refletir, sobre acontecimentos de sua vida (MINAYO, 1994).

Em vista disso, Lüdke e André (1986, p. 1) destacam que para realizar uma pesquisa é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Para que a pesquisa seja realizada, primeiramente, necessita ser feito um estudo prévio do problema, que desperte o interesse do pesquisador, limitando-se a buscar aquele saber naquele dado momento, se comprometendo a construí-lo.

Outro aspecto importante para as autoras é que a pesquisa traz consigo os valores e crenças do pesquisador. Como dito anteriormente, o conhecimento cultural do pesquisador influencia na reflexão do seu trabalho de pesquisa, suas concepções, crenças e valores irão nortear possíveis caminhos durante a pesquisa, claro está que o envolvimento com a pesquisa será muito maior quando o pesquisador está habituado com aquele campo pesquisado, a prática atua como facilitador na interpretação e reflexão durante a pesquisa.

Assim, a sua visão do mundo, ponto de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe em suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Contudo, ao pesquisar sobre a fatores ligados à sociedade, como a educação, muitos fatores não são evidentes nem são fáceis de encontrar. Em vista disso, Demo (1995) salienta que, para a pesquisa buscar esses fatores que não estão nítidos à primeira vista, é necessário que ela se aproprie de métodos científicos. Esses métodos se constituem como “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (DEMO, 1995, p. 11). Na perspectiva de Minayo

(1994, p.16) o método é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

De forma sucinta, a pesquisa é configurada como qualitativa e em pesquisa-ação, busca suporte na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental, no estado de conhecimento, na pesquisa de campo, na análise dos dados e enfim, na proposição de um produto final.

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa se configura como qualitativa pois, evidencia o cotidiano como ferramenta imprescindível de coleta de dados, e o pesquisador, como um sujeito em constante aprendizado neste processo. Diferentemente de outras formas de pesquisa, aqui, o processo da construção da pesquisa tem um grau de importância muito maior que o resultado final, visto que pressupõe no processo uma forma de reflexão significativa. Diante destas considerações, é perceptível que o conhecimento que os sujeitos da pesquisa trazem consigo tem atenção especial nesta abordagem de pesquisa. Em suma, o sujeito, em sua integralidade, é considerado durante o processo de investigação.

Essa forma de pesquisa tem a sua preocupação em processos que não podem ser quantificados: “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O processo de formação continuada se configura sob um caráter subjetivo e reflexivo. Nesse viés é que a análise qualitativa transcorre pois, ao se utilizar da pesquisa qualitativa, o intuito foi compreender a relação entre o processo de construção e reflexão das mini-histórias e como pode contribuir para uma formação continuada mais reflexiva. Neste sentido, para o processo de conhecimento, o fator primordial não é a quantidade de formações continuadas proporcionadas aos professores, mas sim, como elas vêm contribuindo para a ação docente dos professores na Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa além de qualitativa, se desenha como “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1988). No que se refere a essa estratégia de pesquisar,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou

do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1988, p.14).

Portanto, para a pesquisa-ação é necessária uma ação por parte de todos os sujeitos da pesquisa, e esta ação tem de ser caracterizada como problemática, no sentido de ser uma investigação elaborada e conduzida por todos os partícipes (idem, 1988). Sem dúvida, para que a pesquisa tenha continuidade, é necessária uma relação conjunta durante a investigação, por isso carece estar pautada em relações coletivas, ou seja, “[...] a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (ibidem, p.15). A pesquisa-ação se configura como qualitativa pois, aborda o processo de conhecimento através das reflexões dos participantes da pesquisa e da própria pesquisadora, enquanto membro ativo e cooperativo durante todo o processo.

A pesquisa, para que se desenvolva e consiga chegar aos seus resultados, é necessário, também, um embasamento teórico sustentável em todo o caminho. da pesquisa. A seguir, serão apresentados os autores que embasam esta pesquisa.

4.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é um dos percursos da pesquisa a qual se constrói marcos teóricos sobre o tema de pesquisa, ou seja, onde ocorre a relação entre a teoria e a prática. Sob esse foco, a pesquisa bibliográfica se alicerça em alguns esforços: precisa ser “disciplinada, crítica e ampla”. Sendo assim, no que se refere ao termo disciplinada, o destaque vai para a forma “sistemática” de tratar a referência teórica. Já a crítica se baseia na reflexão entre a teoria e o objeto de investigação, como dito anteriormente, e a ampla porque tem que fazer um panorama geral do que vem sendo estudado na atualidade sobre o tema de pesquisa (MINAYO, 1994, p. 32-33).

Na perspectiva de Alves-Mazzotti (2002, p. 26), ela discorre sobre a pesquisa bibliográfica como objetivo de iluminar o caminho do pesquisador durante a pesquisa. Em virtude disso, esta necessita de dois aspectos básicos: contextualizar o problema dentro da área de estudo e analisar o referencial teórico. Para tanto, é necessária uma busca avançada em estudos sobre o tema de pesquisa, para se inteirar sobre o assunto e, mais adiante, poder identificar quais são as questões mais relevantes para seu campo de pesquisa. “A identificação das questões relevantes dá organicidade à revisão, evitando a descrição monótona de estudo por estudo” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 30).

Diante dessas considerações, durante a pesquisa alguns conceitos foram refletidos e sistematizados através da análise bibliográfica, que buscou marcos teóricos consistentes para a investigação. Assim, será apresentado, a seguir, um quadro que consta os principais conceitos desta pesquisa e os respectivos autores, os quais contribuíram de forma significativa nesta pesquisa.

Quadro 3 – Autores e Obras-Análise Bibliográfica

Conceito	Autor/Obra	Ano
Inacabamento	FREIRE	1980, 2021, 2020
Experiência	DEWEY	1979
Documentação Pedagógica e Mini-Histórias	OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL	2019
	RINALDI	2012
	FOCHI	2015, 2016, 2017, 2019, 2019a
Formação Continuada De Professores	NÓVOA	1997, 2002, 2009 e 2019
	MARCELO GARCIA	1999, 2009
	SCHÖN	1997
	FÁVERO	2010, 2010 a, 2013, 2019
	SARTORI	2013
	BENINCÁ	2002

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer da investigação, e com o desenvolvimento do processo de Estado de Conhecimento, outros autores poderão adentrar no campo teórico da pesquisa por também contribuírem com os conceitos explanados. Em seguida, será abordada a pesquisa documental e sua importância para o decorrer da pesquisa.

4.3 Pesquisa Documental

A pesquisa documental refere-se à análise de documentos que contenham informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A exemplo disso, são considerados “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Outro aspecto importante, como destaca Severino (2007, p.123), é que esses documentos se constituem como “matéria-prima”, já que ainda não tiveram nenhuma forma de análise, e servem de suporte para a análise e investigação do pesquisador. No desenvolver da pesquisa, os documentos podem se constituir como subsídio para fundamentar as afirmações do pesquisador. Nesses termos,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Diante dessas constatações, a pesquisa documental desenvolveu-se através da análise das normativas nacionais sobre formação continuada de professores. A seguir, está o quadro que sistematiza as normativas nacionais com seu respectivo ano de publicação, como também, a análise destas.

Quadro 4 – Normativas Nacionais – Análise Documental

Política Educacional	Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)	1996
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014
Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação e BNC-formação continuada)	2019 /2020

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei define e regulariza os princípios da educação brasileira em consonância com a Constituição Federal. Os pontos destacados nesta análise giram em torno dos profissionais da educação e sua formação. No título VI inicia a abordagem sobre os profissionais da educação, os quais são definidos como,

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

- II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim⁶ (BRASIL, 1996, s/p).

Em consonância a isso, sobre a formação destes profissionais, merece relevância os fundamentos que estão elencados nesta lei, que visam “atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, s/p). Esses fundamentos, expostos a seguir, se configuram como pilares para a vida profissional, pois são experiências vivas em torno do contexto ao qual este profissional está inserido, desta forma, podemos destacar os seguintes,

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades⁷ (BRASIL, 1996, s/p).

Independente da modalidade de ensino, os fundamentos que embasam a formação dos profissionais da educação precisam estar em sintonia com o conhecimento técnico e a aplicabilidade deste, ou seja, uma perfeita harmonia entre teoria e prática. Sendo assim, em regime de colaboração, Municípios, Estados, Distrito Federal e União são os responsáveis por promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. No que se refere a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério estes podem ocorrer com recursos e tecnologias de educação a distância, diferentemente da formação inicial, que tem como preferência o ensino presencial⁸.

Com o intuito de dar continuidade aos estudos dos profissionais que portam o diploma de curso técnico ou superior, a LDB garante a formação continuada no próprio “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”⁹ (BRASIL, 1996, s/p).

⁶Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

⁷Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009.

⁸ Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

⁹ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

Somando a isso, as instituições superiores de educação também precisam garantir programas de educação continuada que contemple os diversos níveis de ensino, e os sistemas de ensino, por sua vez, incentivam os profissionais da educação a buscar um aperfeiçoamento profissional continuado através de licenciamentos periódicos remunerados presentes nos estatutos e planos de carreira do magistério público.

4.3.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 é o plano que está em vigência nos dias de hoje. É um documento que estabelece “compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 11). Dessa forma, as questões públicas vigentes são motivadoras para a elaboração de estratégias que visem uma melhoria na educação, de forma equitativa e democrática. Dentre as questões públicas vale destacar as desigualdades educacionais, ampliação do acesso à educação e a escolaridade média da população, a baixa qualidade do aprendizado, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o financiamento da educação.

A partir disso, o objetivo principal do plano é a indução e articulação dos entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar o acesso e a qualidade da educação nacional. Desse modo, depois de uma problematização mais ampla das diretrizes, o plano se organiza em 20 (vinte) metas e diversas estratégias que proporcionam um acompanhamento da sua execução.

Nesse cenário, o foco desta análise está em torno das “Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 12) vinculadas as metas 15 a 18, e mais especificamente na meta 16, por tratar com mais ênfase sobre o processo de formação continuada dos professores.

A meta 16 salienta dois objetivos importantes, de um lado é a garantia, de até o último ano de vigência deste plano, à formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e de outro, a garantia de formação continuada em sua área de atuação para todos (as) os profissionais da educação básica, tendo em vista as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essa meta se torna um tanto audaciosa, visto que, em algumas regiões brasileiras, segundo o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018), 22% (vinte e dois por cento) dos professores da educação básica não possuem o nível superior. Quando se refere a pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu* são citados

apenas estados com altos índices (Espírito Santo e Paraná). Por região geográfica, os professores com pós-graduação na região Norte, por exemplo, somam em média 15% (quinze por cento), conforme dados do Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018).

Com relação aos estados que se destacam quanto a formação continuada estão Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina, pois tem o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada.

Diante dessas considerações, adentrando mais especificamente sobre o conceito de formação continuada, o plano estabelece a sua compreensão sobre a mesma caracterizando-a como uma “formação permanente”, “um constante aperfeiçoamento” (BRASIL, 2014, p. 282). No entanto, para o Censo da Educação Básica considerar um curso de formação continuada ele deve estar relacionado as seguintes áreas:

(i) creche (0 a 3 anos); (ii) pré-escola (4 e 5 anos); (iii) anos iniciais do ensino fundamental ; (iv) anos finais do ensino fundamental; (v) ensino médio; (vi) educação de jovens e adultos (EJA); (vii) educação especial; (viii) educação indígena; (ix) educação do campo; (x) educação ambiental; (xi) educação em direitos humanos; (xii) gênero e diversidade sexual; (xiii) direitos da criança e do adolescente; (xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; e (xv) outros (BRASIL, 2014, p. 282).

Em seguida, a abordagem gira em torno das áreas específicas dos cursos de formação continuada. No ano de 2013, “a maior incidência de classificação da área de curso foi o item ‘outros’, representando 36,6% dos cursos realizados, o que demonstra ser ainda um desafio a coleta mais apurada dessas informações” (BRASIL, 2014, p. 284). No que diz respeito as demais áreas, elas representam mais de 1% dos cursos realizados.

[...] pré-escola (13,9%); anos iniciais (13,3%); educação especial (10,6%); creche (7,2%); anos finais (5,1%); ensino médio (3,8%); EJA (3,4%); educação do campo (1,4%); educação ambiental (1,3%); e educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana (1,0%). Os cursos realizados nas áreas de educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente não alcançaram 1,0% (BRASIL, 2014, p. 284).

Sendo assim, mesmo com a obrigatoriedade de oferta de formação continuada estabelecida com a LDB, há estados que não conseguiram cumprir com a lei. Já aqueles estados que estão implementando ações com referência a formação continuada de seus professores, percebeu-se o aumento no quantitativo de professores nos anos de 2008 a 2013, passando de 8,7% em 2008 para 30,6% em 2013. Quanto as áreas específicas de formação continuada, a

maior incidência está na categoria “outras” (36,6%), seguido pela pré-escola (13,9%), anos iniciais (13,3%) e educação especial (10,6%).

4.3.3 Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação e BNC-formação continuada)¹⁰

A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em suma, segundo o documento, as aprendizagens que estão previstas na BNCC-Educação Básica precisam estar em consonância com as competências profissionais dos professores, e este é o objetivo principal do documento, articular as competências dos professores com o que está definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019.

Desse modo, o art. 4º aborda sobre as competências específicas, as quais se referem a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Sendo assim, será dado maior ênfase nas competências específicas da dimensão do engajamento profissional, o qual mais se enquadra com o foco desta análise. No que se refere as competências específicas elas podem ser assim discriminadas:

- I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV -engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Para finalizar, o documento sistematiza as competências em forma de tabelas. A primeira delas se refere as dez competências gerais docentes, as quais, dentre elas, a número seis é pertinente salientar:

valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 13).

¹⁰ Ainda em processo de implementação.

Em seguida, as competências específicas são detalhadas em forma de habilidades, ou seja, para cada competência específica são definidas algumas habilidades. Sobre o desenvolvimento profissional a competência I aborda sobre o comprometimento de cada profissional frente a isso. As habilidades definidas para esta competência estão descritas a seguir.

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2019, p. 19).

Por fim, no art. 29 das disposições transitórias e finais destaca que tanto as competências gerais quanto as competências específicas, com suas respectivas habilidades, deverão ser revisadas pelo Conselho Nacional da Educação toda a vez que a Base Nacional Comum Curricular for revisada.

No ano de 2020, mais precisamente no dia 27 de outubro, dispõe através da resolução CNE/CP n° 1 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Em vista de uma melhoria na prática pedagógica, a formação continuada precisa ter como característica o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 5).

Como alternativa para sanar a fragmentação que ocorre entre os cursos de formação superior e a Educação Básica, no art. 10 é proposto a criação de institutos/unidades integradas

para a formação de professores, ou seja, no quadro docente dos cursos de formação superior sejam integrados professores experientes das redes escolares de ensino. Já no capítulo IV, da formação ao longo da vida, há o destaque para que as ações sejam desenvolvidas com as necessidades de cada contexto educacional de atuação dos professores.

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020, p. 6).

A formação continuada ao longo da vida ou em serviço, tem o intuito de priorizar a troca de saberes entre os professores, no entanto, precisa estar articulada com programas e cursos flexíveis que permitam a complementação, ou seja, partir das necessidades escolares para agregar novas aprendizagens significativas através de instituições parceiras.

4.3.4 Da LDB (1996) à BNC-Formação Continuada (2020): aspectos relevantes acerca do processo de formação continuada dos professores

Com a Constituição Federal (1988) muitos direitos aos cidadãos foram assegurados. A partir disso, e com referência ao campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB (1996) foi um marco na educação, seguindo a Constituição, passou a definir os princípios e regulamentos sobre o funcionamento em todo o país. Sendo assim, o fundamento II definido nesta lei, vem de acordo com o enfoque geral desta pesquisa, em que os professores devem fazer “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. A relação entre a teoria e a prática e a capacitação em serviço são eixos fundamentais quando se fala em formação continuada.

Ao mesmo tempo, a garantia de programas de educação continuada previsto na LDB é um avanço muito grande para os profissionais da educação, visto que também prevê a garantia de licenciamentos periódicos remunerados nos planos de carreira. O PNE de 2001, o qual não está mais em vigor, também estabelecia essa garantia, e acrescentava sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para os estudos. A busca constante pelo conhecimento em parceria com as instituições superiores de ensino deve estar vinculada com a prática na escola, pois, sem essa articulação entre a teoria e a prática, tampouco há uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

Outro aspecto importante que vigorou a partir do PNE de 2001 foi uma política global do magistério estabelecendo pressupostos de valorização para os profissionais da educação, dentre estes, alguns voltados à formação continuada. Essa política só foi possível graças a uma visão ampla das instituições superiores de ensino que perceberam a grande dicotomia entre a teoria, vista na formação inicial, e a prática que encontravam nas escolas posteriormente. Com esta política, um marco importante também são as perspectivas de crescimento profissional e a continuidade no processo de formação, com vista a assegurar que os bons profissionais permaneçam na rede de ensino, que possam cada vez mais aperfeiçoar seus conhecimentos e articulá-los em sua prática pedagógica.

Em seguida, o PNE de 2014, plano que está em vigor atualmente, traz consigo vinte metas a serem alcançadas até o ano de 2024. Essas metas vêm acompanhadas de indicadores de acompanhamento, ou seja, como que determinada ação está se desenrolando a fim de alcançar o objetivo almejado. Quando o assunto é a formação continuada, concomitante com o PNE de 2001, este garante a formação continuada na área de atuação, com vistas às necessidades do contexto escolar.

Com relação ao indicador para a meta 16, meta destinada à formação continuada, ele busca compreender a proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada entre os anos de 2008 a 2013. Em todo o país, houve uma elevação significativa no número de professores que realizaram cursos de formação continuada, com destaque para a região Sul, onde os cursos são realizados com maior frequência. Quanto as áreas mais procuradas pelos professores está o campo “outros”, e em seguida a pré-escola, anos iniciais e educação especial. A categoria “outros” deixa um elemento vago nesta estimativa, pois a diferença entre ele e a segunda área mais procurada é grande, 36,6% para 13,9%. Dessa forma, pôde-se criar uma hipótese: a grande procura por cursos mais específicos voltados à sua prática pedagógica, tais como, planejamento, avaliação, entre outros.

Com base em toda essa análise sobre a formação continuada, desde a LDB até o PNE de 2014, percebe-se uma evolução gradativa sobre o processo de formação continuada dos professores, mais voltadas para o fazer pedagógico, ou seja, para a reflexão da prática voltada ao contexto escolar. Já com a BNC-formação e BNC-formação continuada houve algumas mudanças de paradigmas, primeiramente, o fato de estabelecer que os professores precisam ter competências profissionais e habilidades, e estas, estar em consonância com o documento orientador da Educação Básica, a BNCC. Com base nisso, todos os professores do país deverão ter as mesmas competências e habilidades para com o aprendizado dos seus alunos, indo ao

contrário as definições das leis anteriores, em que se destacava o contexto escolar de cada instituição. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.20) a ideia do texto da BNC-formação,

[...] é a de fazer com que os professores desenvolvam competências para que possibilitem o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, a fim de que cada um atinja o seu desenvolvimento máximo possível [...] no sentido de que se os futuros professores precisam expor seus futuros estudantes a experiências de aprendizagens significativas e, para isso, eles mesmos devem vivenciar tais processos, desde o início de sua formação.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores estarão voltados a instrumentalização de técnicas, e estas, estar em consonância ao disposto na BNCC, conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.14) isso levará “as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC, em uma lógica instrumental e privatista”.

Quanto à aprendizagem, é proposto na BNC-formação que esta seja a principal função do professor, o processo que ocorre entre o ensino e a aprendizagem não está mais em evidência, o que está em destaque são os resultados da aprendizagem. Ao se basear no que diz a Constituição de 1988 sobre a educação, percebe-se que a BNC-formação fere um dos princípios centrais da educação presente no artigo 205, “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988). Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.20) essa visão “[...] reduz-se educação a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação”.

A BNC-formação visa a preparação do professor para a aprendizagem dos alunos. No entanto, deixou-se de lado o contexto do aluno, suas questões psicossociais não estão sendo consideradas como aspecto relevante, mas sim, o foco está em torno da qualidade do professor, “ou seja, os professores não são *um* dos fatores mais relevantes, eles são *o* fator mais importante, o que traz, em si, grande responsabilização para os professores a respeito de resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 22). Prova disso, é o art. 4º que aborda a busca de conhecimento do professor, pois o uso dos verbos “comprometer-se” e “engajar-se”, por exemplo, dão a ideia de “obrigação”, de uma responsabilidade quanto ao seu preparo para estar em sala de aula com os alunos, assumindo uma carga muito pesada enquanto único responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos.

O professor precisa ser comprometido e engajado na construção da sua formação profissional, formação esta, que versa sobre a implementação da BNCC da Educação Básica. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 30)

[...] é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica. Apesar de reconhecermos que mudanças na formação de professores no Brasil são necessárias, o tipo de formação que temos construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-Formação.

Sobre a BNC-formação continuada, ao se referir a responsabilidade sobre a formação continuada dos professores, o documento à delega para as escolas, redes escolares ou sistemas de ensino em parceria com instituições de ensino superior, com a ideia de uma formação ao longo da vida, a partir de algumas características comuns: conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho em colaboração entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica. A formação continuada é proposta através de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado), cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional, estes podendo ser de diferentes formas: presenciais, a distância, semipresenciais, híbrido ou outras estratégias não presenciais.

Diante do exposto, percebe-se, de forma clara, que o intuito é uma padronização do currículo a partir da BNCC da Educação Básica, através da BNC-formação e BNC-formação continuada. Em suma, o foco está nos resultados, sem perspectiva de pensar uma formação de forma ampla, que considere as várias facetas do ensinar e aprender, a diversidade cultural das escolas, e principalmente, um desenvolvimento profissional que valorize e leve em conta realmente as dúvidas e anseios dos professores. O objetivo da formação continuada desta pesquisa é ir no caminho inverso, pois buscou-se priorizar o protagonismo dos professores envolvidos com encontros formativos em que a reflexão da prática fosse o eixo norteador. Em seguida, será exposto, de forma detalhada, a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

5. O DIÁLOGO DESCRITIVO E REFLEXIVO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

Os encontros formativos que ocorreram durante a pesquisa suscitaram nos participantes reflexões ímpares em torno da prática pedagógica. Diante disso, através dos instrumentos de coleta de dados (questionários, diário de campo e mini-histórias) pode-se reunir o máximo de informações possíveis para a reflexão e inferência dos encontros que ocorreram entre julho e dezembro de 2022. A seguir, na análise dos dados coletados, pode-se compreender os caminhos

que esta pesquisa trilhou e como chegou-se aos resultados obtidos. Adiante, com o apoio dos instrumentos da coleta de dados, foi realizado a análise dos dados propriamente dita, esta, dividida em duas seções: primeiramente, a abordagem foi em relação as possibilidades da produção das mini-histórias e, em seguida, sobre os limites na produção das mini-histórias.

5.1 O Desenvolver da Análise dos Dados, o Contexto Pesquisado e o Produto Final

Para a análise dos dados coletados durante a pesquisa utilizou-se a “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2016). Nesse viés, a autora aborda a análise de conteúdo como “análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Em vista disso, a análise de conteúdo se iniciou através da *pré-análise*. É um momento de “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (idem, p. 125). Em seguida, vem a fase da *codificação*. Nesta fase, ocorre “uma transformação [...] dos dados brutos do texto, [...] permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (ibidem, p.125). Seguindo a mesma lógica, é uma transformação dos dados coletados durante a pesquisa que busca facilitar a descrição do conteúdo.

Depois dos dados coletados sofrerem a transformação para se configurarem em dados “palpáveis”, a etapa seguinte foi a *categorização*. Desse modo, na categorização, ocorre a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Em outras palavras, é fazer uma investigação e perceber o que há em comum nos dados da pesquisa, agrupando-os em categorias. “O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2016, p. 148).

Para finalizar, a etapa da *inferência* é o momento pelo qual há a reflexão sobre os fatos, a indução a partir dos dados de pesquisa (BARDIN, 2016). Com base nas informações coletadas, se faz uma reflexão articulada aos referenciais teóricos e enfim, se considera uma possível conclusão e proposições acerca do tema de pesquisa.

A análise de conteúdo ocorreu de forma indissociável, se complementando em cada fase, principalmente quando sistematizados na fase de categorização. No que se refere à pesquisa, os

dados foram construídos a partir da aplicação de questionários, entregue aos professores da etapa da Educação Infantil de uma instituição privada do município de Erechim/RS. Em sequência, foi feita a análise das mini-histórias produzidas em um trabalho ativo de formação continuada, dos questionários pós formação continuada e do diário de campo da pesquisadora. Em vista disso, delimitou-se alguns objetivos específicos, tais como: (1) Analisar as orientações presentes em documentos oficiais nacionais sobre a formação continuada dos professores para a educação básica; (2) Conhecer a produção científica sobre formação continuada na educação infantil e relacionar com as mini-histórias; (3) Construir uma proposta formativa com professores da educação infantil tendo como elemento a produção de mini-histórias e (4) Analisar possibilidades e limites da produção de mini-histórias como estratégia para a reflexão sobre a própria prática docente. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa de campo com os professores de uma entidade privada de Educação Infantil do município de Erechim/RS. Portanto, entende-se por pesquisa de campo “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 1994, p. 51).

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo de pesquisa tem extrema importância para a investigação, é válido destacar que o trabalho de campo tem que estar diretamente relacionado com o interesse do pesquisador, em outras palavras, “[...] deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta” (idem, p. 52). Para tanto, juntamente com o interesse do pesquisador, é preciso conhecer de que forma o tema está imerso na sociedade e as definições já existentes.

Sendo assim, visando atingir o primeiro objetivo específico, foi realizada uma pesquisa documental com os principais documentos oficiais nacionais sobre a formação continuada dos professores para a educação básica, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996), Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação e BNC-Formação Continuada (2019/2020). Em sequência, para atingir o segundo objetivo específico, a análise teórica presente nos primeiros capítulos desta Dissertação, possibilitou a compreensão mais apurada sobre a formação continuada e como as mini-histórias podem contribuir de forma significativa neste processo. No que diz respeito aos dois últimos objetivos específicos, só foi possível atingir com os instrumentos de construção de dados desta pesquisa: os questionários e

o diário de campo. Nos meses de julho a dezembro de 2022, a coleta dos dados foi realizada e contou com a participação dos professores de Educação Infantil das escolas participantes da pesquisa.

5.1.1 De quem estamos falando?

Por se caracterizar como uma pesquisa qualitativa onde há interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, e que em muitas situações são utilizadas metodologias em que possa invadir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, é que, segundo Lüdke e André (1986, p. 50), é proposto um “pedido de consentimento para a realização da pesquisa”. Neste caso, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue aos professores que participaram da pesquisa. Consistiu em um acordo de anonimato, o qual os participantes puderam se sentir mais à vontade em suas respostas, tornando a construção dos dados mais verdadeira possível. Esta pesquisa, antes mesma de ser iniciada, foi submetida à Plataforma Brasil para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹¹.

A pesquisa foi aprovada pelo CEP no dia 22 de junho de 2022, parecer de aprovação 5.481.780 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 58775722.4.0000.5564. A participação na pesquisa poderia causar riscos ou desconfortos, pois consistiu em uma autorreflexão em torno de ações vinculadas as práticas pedagógicas com as crianças, visto que, a memória de alguma situação que ocorreu durante as práticas pedagógicas com as crianças pode causar alguma emoção. Por isso, o processo se deu de forma cautelosa para que não ocorresse momentos que pudessem aflorar esses riscos. O participante também tinha o direito de não responder algo caso não se sentisse à vontade. Se observado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o protocolo é orientá-lo (a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área. Neste sentido, todo esse processo é de extrema importância pois, é um percurso que possibilita reflexões e avanços no processo do conhecimento. Para minimizar esses riscos ou desconfortos, os encontros se deram em grupo, potencializando a troca de experiências entre os professores. Caso os riscos ocorressem, o protocolo é avisar o serviço/local de coleta de dados, neste caso, a direção da instituição pesquisada.

¹¹ <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Devido a importância de o pesquisador conhecer a realidade pesquisada, optou-se por realizar a pesquisa em uma instituição a qual já havia familiaridade. A instituição que se realizou a pesquisa situava-se¹² no município de Erechim, no estado do Rio Grande do Sul, os sujeitos da pesquisa eram professores em que, na sua maioria, estavam cursando licenciatura em pedagogia e que estavam há pouco tempo na escola. Desde o início, constatou-se que não tinham o contato com formas de documentação das aprendizagens das crianças, no entanto, já produziam seus registros como forma de devolução para as famílias.

A cidade de Erechim¹³ é uma cidade do norte do Rio Grande do Sul, é a segunda cidade mais populosa do norte do estado com aproximadamente 105.705 habitantes, segundo Censo (2022). O planejamento da cidade foi inspirado em conceitos urbanos de Washington (1791) e Paris (1850), dentre seus primeiros habitantes estão imigrantes poloneses, negros, israelitas, alemães e italianos. Se considerarmos aspectos contemporâneos do município percebe-se um aumento de imigrantes latinos e africanos, que vêm em busca de melhores condições de vida na cidade de Erechim.

Figura 5 - Localização do Município de Erechim-RS e Vista Aérea do Centro da Cidade.



Fonte: Erechim – Wikipédia (2023).



Fonte: Erechim - Site da Prefeitura (2023).

Selecionou-se como campo de investigação as escolas de Educação Infantil *Creche Mãezinha do Céu* e *Escola de Educação Infantil Tia Gelsumina*, que tinham como entidade mantenedora a ASSAMI¹⁴ - Associação de Amparo à Maternidade e Infância. Esta, consistia

¹²Situava, pois a entidade finalizou as atividades no início do ano de 2023.

¹³Dados disponíveis no site da prefeitura do município: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/141/apresentacao>

¹⁴As informações aqui descritas são baseadas no Regimento Interno de 2017 e no Projeto Político Pedagógico 2020/2021.

como uma Organização da Sociedade Civil, de caráter socioeducativo, sem fins lucrativos e com certificação filantrópica, que se situava na rua Machado de Assis, 1290 – Bairro Linho.

Figura 6 – Imagens de alguns espaços da instituição.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Com relação às famílias das crianças que estavam matriculadas nas escolas, parte delas encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, sendo assim, a instituição tinha apoio de outros segmentos parceiros, tais como, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e Unidade Básica de Saúde – (UBS) do bairro. Com relação ao seu fazer pedagógico, a instituição centrava seu olhar na criança, que é um ser social e prioritário, visava a construção do homem integral e acreditava que é na primeira infância que estão vivas as potencialidades humanas, e por isso, sua proposta educativa versava por ações que promoviam a educação e a cidadania, do berço à sala de aula. E, por finalidade, objetivava o pleno desenvolvimento da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

Nesse viés, tinha como objetivos: proporcionar atendimento a estudantes de zero a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias de idade, através da oferta da educação infantil, em níveis de creche e pré-escola; elaborar, resgatar e hierarquizar valores junto ao estudante, prioridade

da ação, respeitadas a sua individualidade e a sua história; oferecer medidas preventivas em relação a vulnerabilidade pessoais e sociais às quais os estudantes estejam expostos; facilitar a relação estudante – comunidade, viabilizada por programa adequado aos diversos níveis de aprendizagem e faixas etárias correspondentes. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

Quanto à organização curricular, havia o destaque aos *planos de estudos*, os quais eram elaborados pela coordenação pedagógica com participação da equipe docente; o *plano de atividades* que era a organização do fazer educativo que podia se desdobrar em projetos, planos de trabalho e outros planos decorrentes; *plano de trabalho* do professor que contemplava o Projeto Político Pedagógico (PPP), tinha como base os eixos temáticos e objetivava as competências propostas e *regime escolar* que era o horário de atendimento das escolas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

A metodologia de ensino girava em torno das necessidades básicas da criança através do lúdico, desenvolvida por projetos, eixos temáticos e planos complementares. Dois objetivos eram destacados na metodologia de ensino: -estimular a observação, o pensamento reflexivo, a experimentação e os processos de identificar, comparar, classificar e ordenar, em situações concretas e em interação com o meio; - facilitar a construção do conhecimento, através da descoberta, atendendo às necessidades, interesses e possibilidades da criança e oportunizando a autonomia progressiva, criatividade e senso crítico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

A ação docente era organizada através da documentação pedagógica. Dessa forma, ela carecia ser utilizada e realizada em todo o percurso escolar da criança no intuito de visualizar o processo e estratégias de aprendizagem da criança, como também possibilitava que a prática pedagógica e as experiências fossem revisitadas, reavaliadas e repensadas. Durante o percurso da documentação pedagógica, alguns passos eram destacados, tais como, a observação, o registro, a interpretação e a reflexão. Na instituição participante, a documentação pedagógica era composta pelo planejamento, pelos projetos, pelo registro dos percursos coletivos de aprendizagem e pela trajetória individual de cada criança. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

No que se refere a formação continuada dos professores, a instituição participante entendia que quem mais precisava aprender é aquele que ensinava, então a proposta se baseava na escuta de todos os membros da equipe das escolas, compreendendo necessidades e

dificuldades como também a experiência com convidados externos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020/2021)

O primeiro contato com o lócus da pesquisa foi em julho de 2022 onde se realizou o convite aos professores, pois a participação destes na pesquisa se deu de forma espontânea. Ao todo, dezesseis professores regentes estavam atuando com as crianças na Educação Infantil nas duas escolas, portanto, o convite foi feito a este grupo de professores. No entanto, os professores auxiliares que estavam junto a estes professores em sala de aula também manifestaram interesse em participar, depois deste primeiro contato com as escolas. Averiguado o critério de exclusão, estes também receberam o convite para a participação mediante assinatura declarando ciência e concordância de sua participação e preenchendo do questionário 1¹⁵, o qual, o objetivo inicial foi descobrir quais as inquietações advindas dos professores, partindo dos seus interesses em relação ao tema da pesquisa.

Em seguida, ocorreu a formação continuada ativa¹⁶ com esses professores, em que consistiu, de início, em um diálogo sobre as mini-histórias e sua composição: fotografia e narrativa, e como cada parte compõe a mini-história. Posteriormente, os professores foram desafiados a fazerem registros fotográficos de momentos do cotidiano das crianças que lhes chamassem a atenção e um pequeno relato sobre o momento (espaço, tempo, materiais, professores, crianças, idade das crianças, entre outros). Para se chegar ao momento em que eles produzissem seus próprios registros fotográficos, primeiramente, refletiu-se sobre a fotografia nas mini-histórias. Em seguida, a partir dos registros, discutiu-se e levantou-se pontos relevantes sobre a rotina e o fazer pedagógico da escola. Durante o processo e no fim de cada encontro, dialogou-se sobre como estava sendo a proposta de cada encontro, como cada um estava se sentindo, e colocações relevantes que devessem ser observadas. Ocorreram sete encontros de formação continuada presenciais com os participantes da pesquisa, entre os meses de julho a dezembro de 2022. Por fim, o questionário 2¹⁷ foi entregue aos professores, a fim de avaliar os encontros formativos em que participaram.

Nessa direção, ao longo dos encontros formativos observou-se que alguns professores não estavam participando de todos os encontros, havendo disparidade em relação aos outros professores. Dessa forma, optou-se por considerar, nesta análise de dados, sete professoras¹⁸

¹⁵Vide apêndice B.

¹⁶Vide apêndice F.

¹⁷Vide apêndice C.

¹⁸Usarei o termo 'professoras' na análise de dados, pois as participantes desta etapa da pesquisa são todas do sexo feminino. Ao me referir ao grupo todo continuarei utilizando 'professores'.

que participaram de, pelo menos, cinco encontros, totalizando 85% de participação nos encontros de formação continuada. Mesmo que, no início de todos os encontros retomava-se a discussão do encontro anterior, este não dava conta de fazer um diálogo mais reflexivo em comparação ao que se vivenciou anteriormente, desta forma foi considerado as professoras que tiveram uma maior continuidade nos encontros.

5.1.2 Construção dos Dados

Após definido o campo de pesquisa e os participantes desta investigação, foi definido os instrumentos para a construção dos dados, os quais se desenvolveram em momentos distintos, mas mantiveram uma relação entre si. Nesta pesquisa, foram utilizados dois questionários, o diário de campo e as mini-histórias produzidas.

No que se refere ao uso de questionários na pesquisa-ação, Thiollent (1988, p. 65) salienta que “[...] quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise da informação é bem definido e detalhado, o questionário geralmente é indispensável”. Sendo assim, os questionários serviram para que pudesse compreender quais as inquietações com referência ao tema, e ao fim, um ‘feedback’ de como foi o processo para os professores. Já sobre o diário de campo, este está permeado com todas as minhas percepções sobre o ambiente, diálogos entre os participantes e ações que foram relatados a fim de refletir, ao longo do processo, sobre como os encontros estavam ocorrendo. Sobre o diário de campo, “[...] podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 1994, p. 63). Este diário serviu como um apoio para observações que foram surgindo ao longo das discussões. Os instrumentos utilizados durante a pesquisa possibilitaram a construção de dados consistentes com a realidade, pois oportunizaram um contato mais próximo com os professores e conseqüentemente um alcance maior de informações.

A coleta de dados, bem como a formação continuada, foi realizada pela pesquisadora principal, sendo que essa e sua orientadora têm acesso aos dados da pesquisa. Os dados coletados estão armazenados fisicamente na residência da pesquisadora principal e após cinco anos serão destruídos. A conservação dos dados digitais gerados está no computador pessoal, com senha e apenas a equipe de pesquisa tem acesso. A pesquisa publicar-se-á em forma de Dissertação de Mestrado e ficará disponível no repositório da UFFS. Uma cópia digital da Dissertação será enviada aos professores que fizeram parte da pesquisa. Os resultados também

poderão ser publicados em Anais de eventos acadêmico-científicos e/ou artigos em periódicos e/ou capítulos de livros, sem a identificação dos participantes do estudo.

5.1.3 Produto Final

A pesquisa foi construída no período de dois anos e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/Mestrado Profissional da Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim. No que se refere ao Mestrado Profissional, Sartori e Pereira (2019, p. 29) salientam que tem como característica predominante o campo do trabalho e dos fatores sociais cotidianos. Diante disso, esta pesquisa tem como campo à educação, e está configurada com aplicabilidade na solução de um determinado problema.

No caso específico dos Mestrados Profissionais, o foco está na pesquisa aplicada, esta entendida como a investigação que se orienta com base na epistemologia teórico-prática com aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares (SARTORI; PEREIRA, 2019, P. 26).

Como dito, é de fundamental importância a pesquisa no Mestrado Profissional partir da realidade profissional do pesquisador, no entanto, é necessário vincular todo o aprendizado da teoria para ressignificar esse cotidiano, enfim, após constatar o problema precisamos voltar ao campo de pesquisa e propor possíveis soluções para tal. “Assim, tanto o diagnóstico como a intervenção fundamentam o que entendemos por produto no âmbito do MPE da UFFS Campus Erechim” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.31).

O produto no Mestrado Profissional configura-se como resultado da pesquisa aplicada, a qual consiste na “construção do conhecimento científico em relação direta a demandas sociais” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.28). Em suma, ao constatar o problema no campo de pesquisa, o pesquisador vai refletir, construir aporte teórico-metodológico e voltar ao campo de pesquisa com possíveis soluções.

Diante das considerações anteriores sobre o produto no Mestrado Profissional, a pesquisa-ação, ao mesmo tempo que possui um caráter participativo e coletivo, ela se afirma como uma estratégia de aplicabilidade, ou seja, “uma pesquisa social de finalidade prática” (THIOLLENT, 1988, p. 26). Com referência ao produto final desta pesquisa, e, constituindo-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), o produto final foi a formação continuada que ocorreu ao longo do processo. Como mencionado anteriormente, a instituição pesquisada finalizou as atividades no início de 2023, desta forma para difundir o estudo será produzido um

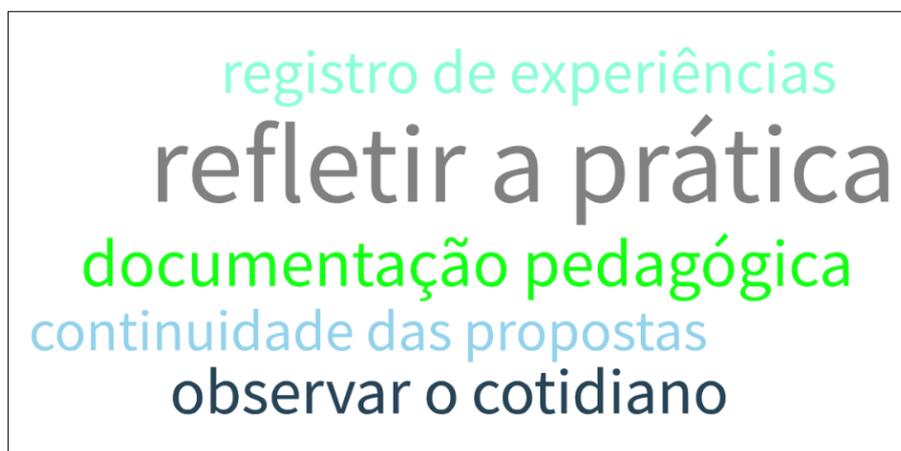
artigo que trata do produto, trazendo o objetivo da proposta de formação realizada com as mini-histórias, indicando as considerações sobre a intervenção efetivada.

5.2 O Olhar das Professoras: as possibilidades na produção das mini-histórias

A produção das mini-histórias são, segundo Fochi (2019, p. 18), “como reconhecimento do adulto ao modo como as crianças aprendem, pode ser útil na construção de um novo imaginário sobre os meninos e meninas e, por isso, produzir um efeito diferente no modo como os adultos se relacionam com as crianças”. Sendo assim, quando o professor se propõe a registrar a aprendizagem das crianças através das mini-histórias, ele próprio está aprendendo como as crianças aprendem, ele está descobrindo as relações que ocorrem durante o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e passa a se relacionar melhor com o seu fazer e com a criança.

Iniciando a análise dos dados e buscando compreender o objetivo específico que destacou sobre as possibilidades de se produzir uma mini-história, estabeleceu-se o foco no questionário 2, na pergunta 1, onde diz: “Das experiências docentes que você vivenciou, você acredita que as mini-histórias podem ser trabalhadas na Educação Infantil? Justifique”. Um esboço das expressões mais utilizadas ao se referir sobre as possibilidades da produção das mini-histórias pode ser observada na nuvem a seguir. Esta nuvem foi elaborada com destaque às expressões com maior incidência:

Figura 7 - Nuvem de expressões referente as possibilidades da produção das mini-histórias.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em um primeiro contato com a nuvem de expressões é possível perceber que, apesar de se utilizarem de termos distintos, o foco central está na *prática pedagógica*. Segundo Fochi (2019, p. 23) “escrever sobre o seu cotidiano e sobre as aprendizagens das crianças tem nos ajudado a construir um acervo reflexivo fundamental para compreendermos a natureza do conhecimento praxiológico das escolas”. Quando observadas as expressões, nota-se que estas, além de estarem vinculadas a prática pedagógica, também possuem uma continuidade entre si.

Diante disso, a estratégia da Documentação Pedagógica (2019a) utilizada como apoio para a formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998) descreve muito bem como acontece essa relação. Desse modo, na formação em contexto, inicia-se *observando* o cotidiano e *documentando*, ou seja, produzindo *registros* ou observáveis (FOCHI, 2019) que possibilitam uma posterior *reflexão* sobre o mesmo. “É a partir do exercício de rever os observáveis que se elege algo episódico para narrar, como uma mini-história” (FOCHI, 2019, p. 35). Olhando estes registros com calma também pode-se perceber o processo de interação das crianças, como aprendem, como se organizam as brincadeiras e pensar como dar *continuidade* a esses processos. A imagem a seguir, retrata a relação entre as expressões mencionadas pelas professoras com referência as possibilidades da produção das mini-histórias.

Figura 8 - Relação entre as expressões mencionadas pelas professoras.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, a relação mencionada acima também se assemelha à uma formação continuada baseada no conceito da *reflexão na ação* (SCHÖN, 1997). Segundo o autor, neste

processo existem momentos importantes a serem destacados, o primeiro deles acontece depois da *observação* e dos *registros*, pois o professor se dá conta do processo de aprender do aluno e se surpreende com tal. Depois desta surpresa, em um segundo momento, ele *reflete* sobre o fato e como terceiro momento, ele reformula, agrega algo novo a fim de dar *continuidade* ao processo vivido pelo aluno, e assim o ciclo se inicia novamente.

Diante disso, na sequência será apresentada a nuvem de expressões em forma de categorias de análise, a fim de compreender se as possibilidades da produção de mini-histórias contribuem para a reflexão da prática docente.

5.2.1 Observação: “O que não se vê, não existe”

A observação do cotidiano foi uma das possibilidades relatadas pelas professoras durante a produção das mini-histórias. A frase que inicia esta seção, segundo Fochi (2019), é umas das mais famosas frases de Loris Malaguzzi em sua abordagem de Reggio Emilia. Nessa abordagem e com relação a observação do cotidiano das crianças, é conveniente apropriar-nos da “pedagogia da escuta” como referência, pois observar é também escutar. Nesta, de acordo com Rinaldi (2012, p. 43), envolve bem mais do que observar com os olhos, ela “representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado”. O relato de uma das professoras no último encontro expôs de forma clara como foi, para ela, a produção das mini-histórias: “*com a mini-história eu aprendi que o olhar não precisa ser feito com os olhos, o olhar pode ser a maneira com que eu escuto, o olhar pode ser a maneira com que eu faço, o olhar também sim, é como que eu olho pra minha sala, pros meus alunos, pros meus espaços [...]*” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA 3)¹⁹.

Quando se fala em cotidiano, e aqui mais especificamente em observar o cotidiano, a formação continuada vinculada ao cotidiano está comprometida com o processo de conhecimento do professor, pois considera a prática da sala de aula. “Um trabalho sério e comprometido de formação continuada é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula” (FÁVERO, 2010, p. 57). Sendo assim, a professora 4, ao ser instigada a responder

¹⁹Em virtude de seu anonimato, as professoras são referenciadas através da numeração 1 a 7.

sobre a produção das mini-histórias, respondeu o seguinte: “[...] *um meio de observarmos melhor e com mais detalhes o cotidiano [...]*” (QUESTIONÁRIO 2). Em seguida, a professora 2 também trouxe a sua contribuição sobre a observação quando relata o que mais lhe chamou a atenção na produção das mini-histórias: “*conseguir perceber a criança [...]*” (QUESTIONÁRIO 2). Ademais, a professora 1 também destaca o que ficou de significativo na produção das mini-histórias: “[...] *a mini-história foi acontecendo de maneira livre, espontânea e improvisada*” (QUESTIONÁRIO 2). Em suma, fica expresso que o processo de produção das mini-histórias conseguiu aguçar o olhar das professoras para sua prática cotidiana, para a percepção dos detalhes no processo de aprendizagem das crianças, e assim, a produção ficou mais “*livre e espontânea*”. Com relação a expressão “*improvisada*”, é preciso considerar que as professoras tiveram o primeiro contato com a produção das mini-histórias apenas nesses encontros formativos, e que o processo de intencionalidade na produção destas, apesar de refletido nos encontros, ainda é um conceito a ser explorado nas escolas.

Segundo Fochi (2019, p. 38) “uma das principais características da escrita das mini-histórias é valer-se da observação das ações e interações das crianças ao longo da jornada diária”. Ao ser incentivada na escrita das mini-histórias, e com a produção da mini-história E²⁰²¹, a professora 3 relatou como esta mini-história surgiu no seu processo de observação: “*eu estava observando os espaços por quê queria trocá-los, e comecei a fotografar para ver em quais espaços as crianças mais interagem, quando parei para olhar as fotos vi que esta criança estava na maioria das fotos, então resolvi escrever essa mini-história sobre ela*” (DIÁRIO DE CAMPO). Com base nisso, pode-se observar que esta professora utilizou o seu processo de observação à fim de interpretar as ações das crianças. Nas palavras de Rinaldi (2012, p. 110) “[...] não basta apenas observar, embora a observação possa ser refinada e perceptiva. Como sabemos que observar significa interpretar, precisamos deixar traços de nossa observação - traços suscetíveis de interpretação”.

5.2.2 Registros: “Traços suscetíveis de interpretação”

O registro de experiências foi uma das possibilidades relatadas pelas professoras na produção das mini-histórias. Com base em Oliveira-Formosinho (2029, p. 52) “quando o

²⁰As mini-histórias aqui descritas são referenciadas da letra A à F.

²¹No apêndice E estão todas as mini-histórias desenvolvidas pelas professoras analisadas.

professor é um ‘coleccionador’ de artefatos culturais das crianças, pode facilmente iniciar conversas, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram [...]”. O processo de registrar ou criar *observáveis* que, segundo Fochi (2019), são registros feitos através de observações do cotidiano, é muito importante para o processo de formação do professor, já que, “o registro escrito, tanto de vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009). Por registros, entende-se todo material concreto oriundo da observação do cotidiano das crianças, ou seja, fotografias impressas, arquivos de vídeos, anotações do professor e produções das crianças (FOCHI, 2019).

Os encontros de formação continuada iniciaram-se após as professoras participantes responderem o questionário 1, o qual objetivava diagnosticar as percepções destas em relação as mini-histórias: quais suas expectativas para os encontros, o que gostaria de dialogar e se já utilizavam algumas formas de documentação. A tabela a seguir sistematiza o primeiro levantamento de dados.

Quadro 5- Sistematização dos dados do Questionário 1.

Expectativas	Elementos para o diálogo	Como documenta o cotidiano
*Organização e produção das mini-histórias e quando acontecem; *Agregar conhecimento para o documentar do dia a dia; *Organização de rotinas para ter tempo de reflexão e organização; *O que é uma mini-história; *Conhecer novas formas, conceitos e experiências para melhorar o trabalho pedagógico;	*Mini-histórias no dia a dia da escola; *Papel do professor; *Elementos (fotos e texto); *Todas as crianças devem ter mini-história; *O olhar para a criança e a escuta; *Formas de registros; *Elementos para uma documentação;	*Planejamento semanal; *Anedotário; *Fotos; *Vídeos;

	*Reflexão sobre práticas desenvolvidas;	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Através deste primeiro levantamento, o que se pode inferir nesta análise é a preocupação das professoras sobre a produção das mini-histórias, pois expressões como “organização”, “produção”, “conhecer”, “o que é” e “agregar” remete ao fato de entender mais sobre elas e passar a utilizá-las no seu dia-a-dia. Todo esse relato de levantamento de dados do questionário 1 se fez necessário devido ao fato de, a partir disso, instigar as professoras nos encontros de formação continuada a iniciarem os seus primeiros registros para a produção das mini-histórias. *“E provoquei para o próximo encontro trazerem um relato de uma observação do seu grupo de crianças e fotografias desse momento, e afirmei que por fazer parte deste processo também trarei um relato para dialogar com eles”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao mesmo tempo, provocou-se às professoras a iniciarem o seu processo de registro das crianças através de uma dinâmica, que possibilitou uma reflexão sobre os registros.

“[...] propus a elas a divisão por grupos e a análise de algumas fotos que compunham uma mini-história sem a narrativa, usei as fotos primeiramente para que refletíssemos sobre o seu papel na mini-história. Dialogamos sobre o que cada grupo percebeu na análise das fotos, visto que no próximo encontro receberão a narrativa destas fotos para poderem refletir e ver a relação dela com as fotos [...] puderam comparar com a narrativa correspondente e perceberam que separadamente, narrativa e fotos tem uma leitura diferente, mas quando juntos, texto e fotos se complementam no final.” (DIÁRIO DE CAMPO).

A produção de registros, em outras palavras, é “algo que se pode analisar posteriormente ao momento em que ocorreu, que pode ser sujeito a diferentes olhares para ganhar camadas de compreensão. É a partir do exercício de rever os observáveis que se elege algo episódico para narrar, como uma mini-história” (FOCHI, 2019). A partir disso, a professora 3 ao relatar seu processo de produção da mini-história E, salienta que: *“[...] e ao ver as fotos percebi essa criança em várias delas, assim fiz a mini-história”* (DIÁRIO DE CAMPO). Significativa essa relação para a professora, pois, ao olhar para seus registros, pode encontrar “uma chave de leitura, ou seja, um fio narrativo que ajude na construção do texto” (FOCHI, 2019, p. 25). A professora 4 relata o registro como algo de mais significativo no processo da formação

continuada, pois conseguiu melhorar “[...] a observação quanto aos registros (escrito, fotográfico, áudio, vídeo) [...]” (QUESTIONÁRIO 2). Como também a professora 5 relatou, ao ser indagada sobre o que mais lhe chamou a atenção na produção das mini-histórias, “[...] a produção de registros” (QUESTIONÁRIO 2). Dessa forma, Fochi (2019, p.25) também salienta que é preciso uma atenção especial para essa etapa, visto que, é a partir de uma observação e escuta atenta que a produção de registros se torna fértil, então, “fique atento ao modo como você fotografa ou filma, ao conteúdo das suas anotações e às produções das crianças”.

Em vista disso, quanto aos registros, compreendeu-se que estes, desde o início, estavam como destaque nas inquietações de todos os professores participantes, e que durante os encontros também foram colocados em evidência. Essa dúvida foi frequente, pois é com esse acervo de material produzido que se originará a mini-história, ou seja, os registros são como uma base para a produção que virá posteriormente. Em outras palavras, se produz registros “para poder refletir, problematizar e ter elementos para construir uma narrativa a respeito do cotidiano e das aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2019, p. 25).

5.2.3 Reflexão: “Exercício de querer ver”

O exercício de refletir foi uma das possibilidades relatadas pelas professoras sobre a produção das mini-histórias. Segundo Fochi (2019, p.25), esse processo de reflexão ocorre no momento em que o professor revisita os registros e faz um “exercício de querer ver o que há nesse conjunto de observáveis”. Em um dos encontros, logo após o diálogo sobre a produção de registros, uma das professoras²² encaminhou um registro de uma proposta desenvolvida com as crianças para que fosse exposto para o grande grupo, ao final do encontro relatou: “Agora, depois dessa conversa que tivemos hoje, percebi que falta muita coisa neste registro, e que posso abordar mais sobre o olhar da criança, o seu sentimento com a atividade” (DIÁRIO DE CAMPO). Relevante foi, para esta professora, o desprender-se de algumas amarras que alguns professores ainda possuem sobre o julgamento alheio, e com esta atitude compreende-se que ela se sentiu à vontade em dialogar no grande grupo.

²²Devido a motivos pessoais, essa professora participou apenas dos três primeiros encontros.

Ademais, a professora 3 também destacou o valor das mini-histórias para a reflexão no ambiente escolar como um todo: “[...] *as mini-histórias proporcionar momentos de reflexão sobre espaços de sala, atitudes entre alunos, maneiras de brincar diferentes*” (QUESTIONÁRIO 2). Desse modo, há o destaque para dois pontos: primeiramente, no parágrafo anterior, para a análise do fazer pedagógico no coletivo de professores e, em seguida, para o despertar do professor para o protagonismo da criança. Sendo assim, Nòvoa (2002, p.28) corrobora a afirmação quando destaca que o trabalho pedagógico “[...] não é uma prática ‘individualizada’, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupo e de equipes de trabalho [...]”. Portanto, “[...] o dilema do conhecimento passa também por uma relação pedagógica que tem como finalidade despertar uma ‘nova palavra’, a do educando [...]” (NÒVOA, 2002, p. 28). Seguindo a mesma lógica, Fávero e Tonieto (2010, s/p), sobre o trabalho docente, abordam ser necessária uma “reflexão na e sobre a prática” pois possibilita ao professor rever sua própria atuação.

No processo de produção da mini-história A, a professora 3 relatou sobre o refletir também durante a produção dos registros, na medida em que possibilitou uma maior compreensão sobre as propostas desenvolvidas com as crianças, “[...] *durante o horário de parque fiquei observando eles brincar e registrando, isso me fez refletir sobre as pistas que as crianças estavam me dando de possíveis brincadeiras que podemos fazer com elas*” (DIÁRIO DE CAMPO). Seguindo a mesma lógica, Fochi (2019, p. 19) aborda sobre o processo de reflexão como um momento importante para o ser professor, ou seja, “[...] esse exercício de olhar para um material que já existe, buscando extrair sentidos, é uma experiência ímpar de autoformação para o professor [...]”.

Ao longo dos encontros esta mesma professora, quando o grupo foi instigado a expor a sua experiência na produção das mini-histórias, destacou sobre a mini-história A: “[...] *eu não tive como deixar de escrever, e sim, ali eu escrevi um pouco do meu sentimento com a situação [...] é uma palavra intocável falar sobre morte com as crianças, é quase um mito*” (DIÁRIO DE CAMPO). Por fim, também deixou relatado sua experiência ímpar em resposta ao questionário 2:

Durante a produção da mini-história ‘Cemitério no Parque’ quando conclui ela me emocionou, pois consegui pôr o sentimento que realmente senti no momento em que as fotos foram registradas, e isso me chamou muito a atenção, pelo fato de que realmente não foi só a produção em si, mas o todo que a envolve.

Ao descrever o seu processo ao longo da escrita desta mini-história, a professora A, quando diz “*o todo que a envolve*” remete a uma formação continuada que além de agregar conhecimento para o seu desenvolvimento profissional e intelectual também desenvolve o aspecto emocional e social, uma vez que, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 30),

É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. [...] Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Outro aspecto importante foi a produção das mini-histórias no coletivo de professores. No diário de campo evidencia-se claramente a troca constante de saberes entre os participantes: “*mesmo cada um produzindo as suas documentações, o diálogo foi frequente durante as produções. Ocorreram troca de ideias e uma ajuda mútua durante todo o processo, entre os professores e entre mim e os professores.*” Nesse sentido, Fontana e Fávero (2013, p. 8) destacam que,

[...] quando se defende a ideia de que o professor deve ser um profissional reflexivo, não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e seus limites. Entende-se que o potencial de reflexão é algo próprio de cada um, e não há modelo a ser seguido. [...] Porém, esse trabalho não pode ser realizado apenas pelo professor, mas em equipe [...].

Nesse viés, percebe-se que o processo de reflexão ocorreu em todos os momentos vivenciados pelos professores no decorrer dos encontros de formação continuada. Desde o início, na produção dos registros, até o momento de escrever a mini-história. Este processo de escrita das mini-histórias só foi produtivo, também, pelo fato dos professores se disporem à tal ação, através da observação e registro do momento, pois se estes não estivessem atentos, muitos detalhes para a própria reflexão teriam se perdido.

5.2.4 Documentação: “*Aventure-se a escrever*”

A expressão ‘documentação pedagógica’ foi uma das possibilidades elencadas pelos professores sobre a produção das mini-histórias, mais precisamente e com referência à Fochi (2019), o destaque foi em relação à documentação das mini-histórias. Exemplificando, segue trecho do questionário 2 de algumas professoras quando indagadas sobre as mini-histórias serem trabalhadas na Educação Infantil: “*Sim. Porque serve como uma documentação*

pedagógica [...]” (professora 5), “Sim, pois podem ser apresentadas às famílias como documentação pedagógica [...]” (professora 2) e “Com certeza, pois com as mini-histórias a documentação pedagógica ficaria mais leve [...]” (professora 3).

Desta forma, anteriormente, no capítulo que trata sobre a documentação pedagógica, foi realizada a diferenciação entre documentar, documentação e documentação pedagógica²³. Em suma, documentação é o produto, neste caso, as mini-histórias e a documentação pedagógica são estratégias que transformam toda uma escola, as relações e o processo educativo. Na perspectiva de Fochi (2019, p. 14) “compreender essa diferenciação é fundamental para não reduzirmos o conceito de Documentação Pedagógica a uma simples técnica de registrar ou compilar informações”. Essa confusão com relação aos termos documentação e documentação pedagógica é algo comum, pois segundo Fochi (2019), no Brasil o conceito de documentação pedagógica ainda está vinculado à documentos e o ato de registrar.

Diante disso, segundo o relato das professoras, a documentação pedagógica é entendida, por elas, como uma forma de mostrar os momentos vivenciados pelas crianças na escola, as mini-histórias, portanto, o termo utilizado nesta seção será documentação. A partir do 4º encontro, iniciou-se a escrita das mini-histórias tal como evidencia o diário de campo:

Nos grupos, começaram a exercitar a escrita das mini-histórias de alguns registros propostos por mim e também alguns já se desafiaram e começaram a trazer os seus registros para trabalhar em grupo, pediram para que eu olhasse e dialogasse sobre os registros com eles, percebi neste dia que o grupo se sentiu mais à vontade comigo a conversar sobre suas propostas com as crianças e como poderiam documentar.

Sobre o processo de documentação, ou seja, escrita das mini-histórias durante a formação continuada, dá-se relevância por ser realizada em grupo, no coletivo de professores e não individualizada, pois, de acordo com Nòvoa (2002, p. 39) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E a formação continuada realizada de forma individualizada, segundo Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 10) versa,

[...] em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, favorecem o isolamento, a

²³Vide Figura 2.

individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

Em seguida, outro ponto que merece destaque é um apontamento ao longo de um encontro que perpassou, também, sobre a documentação, porém, mais especificamente sobre outras formas de documentação além das mini-histórias. Segundo o diário de campo: *“ao final deste encontro uma professora questionou sobre outras formas de documentação, então combinamos que no próximo encontro iniciaremos conversando sobre isso”*. Corroborando a isso, Fontana e Fávero (2013) defendem a ideia que para ser um professor reflexivo, não existe receita pronta ou algo a ser endeusado, pois o processo de reflexão é próprio de cada pessoa, cada ser humano possui o seu método, segundo Freire (2021, p. 39) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Diante dessas considerações, um excerto do diário de campo é considerável: *“iniciamos o encontro conversando sobre os exemplos de mini-histórias que dialogamos durante os encontros e que o objetivo disso foi conhecer como são elaboradas em diferentes contextos para que assim eles próprios possam criar à sua maneira de produzir as mini-histórias”*.

Em suma, evidencia-se a importância de dialogar sobre documentação e documentação pedagógica, visto que, ainda não há um claro entendimento sobre seus conceitos, como também, a importância do exercício de reflexão ser uma prática realizada no coletivo de professores.

5.2.5 Continuidade: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

A prerrogativa sobre a continuidade das propostas foi citada pelas professoras quando indagadas sobre as possibilidades de produzir as mini-histórias. Sendo assim, inicio essa seção com a citação de Freire (2021, p. 39), pois remete a continuidade das propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nos encontros de formação continuada o intuito foi produzir as mini-histórias e a partir delas refletir a prática e pensar em formas de dar continuidade, seja nas propostas, na relação entre os pares ou no ambiente da escola. Diante do exposto, alguns trechos do questionário 2 fazem menção a isso, tais como, *“conseguir perceber a criança e o que ainda precisava ser feito, após a mini-história concluída”* (PROFESSORA 2), *“[...] uma forma do professor dar continuidade em seu trabalho”* (PROFESSORA 5) e *“[...] assim melhor planejarmos as próximas ações”* (PROFESSORA 4).

Nesse cenário, evidencia-se que estas professoras parecem ter conseguido “tornar sua prática, seu fazer, objeto de estudo e investigação”, segundo Fávero e Tonieto (2010, p.64), podemos chamar de esse conceito como *prático-reflexivo*. Este professor torna seu fazer pedagógico objeto de investigação para a produção de conhecimento, pois sabe articular a prática com os saberes já sistematizados através de um “processo de reflexão sobre o fazer e no fazer” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 64).

Seguindo a mesma lógica, o último encontro da formação continuada foi destinado ao diálogo e problematização das mini-histórias produzidas ao longo desse percurso de formação, visto que, “[...] o tema abordado foi problematizado durante o encontro, como uma forma de dar continuidade a proposta ou para repensar o tema exposto na mini-história” (DIÁRIO DE CAMPO). Aborda-se a produção das professoras ao longo dos encontros formativos como mini-histórias, porém, estas são esboços e/ou tentativas de produção, devido ao pouco contato das professoras com as mini-histórias. Com referência a escrita destas produções, nota-se alguns descuidos quanto à escrita de algumas palavras e na formatação das mesmas. Cabe considerar que estas professoras não tinham o hábito de escrever sobre seu fazer pedagógico e este foi um primeiro passo para a construção do que Fochi (2019) chama de “identidades escritoras”.

A seguir, serão expostas um esboço de suas mini-histórias²⁴ produzidas pelas professoras e, em seguida, o processo de reflexão oriundo da análise e diálogo do grupo de formação continuada, no entanto, estas também estão em anexo no final desta dissertação a fim de referência em outros momentos ao longo da Dissertação.

²⁴ Devido ao anonimato, os nomes das crianças foram trocados por nome de flores.

Figura 9 - Mini-história A

CEMITÉRIO NO PARQUE?!

Momentos de parque são sempre surpreendentes. Em uma dessas aventuras brincamos com giz, para desenhar no chão do parque, eis que...

Crianças:
Acácia, Dália, Íris e Delfino

Acácia, me chama:
"Prof! você quer ir na minha piscina?"
vou até uma das extremidades do parque eis que tem um belo desenho de piscina até com escadas!

Dália me diz:
"Quer um chocolate?
Tenho muitos!
Todos aqui na geladeira, na minha geladeira de chocolates."

Olho para o lado

Então vou circular no parque




Enquanto meus pés caminham, meus olhos atentos aos movimentos, minha mente se pergunta :

Quantas possibilidades esse espaço, que já tem sua função definida tem a nos oferecer, além do gasto de energia, da interação, de todo trabalho de coordenação motora... E então **Íris** me tira da reflexão para me mostrar o seu fofo desenho ...

Íris corre em minha direção e me pede:
"Prof você gosta de porco espinho?
Ele é bem fofo"
E assim vai puxando pela minha mão para mostrar seu imaginário porco espinho desenhado no chão.

E novamente sou surpreendida por um "bolinho" de crianças com uma conversa alta e entusiasmada



Delfino grita : " Profe 3 , Profe 3 vem ver ...



Delfino se abaixa e aponta para o chão e me diz:
"olha prof o cemitério, tem dois, é onde minha vó morra"

Com um olhar alegre em suas palavras, sem sombra de pesar, em ter perdido alguém que ama, em um desenho no chão do parque, Delfino me mostrou que o Parque não é só o Parque é um espaço para demonstrar seus sentimentos e emoções, e mais uma vez sou aprendiz de um pequeno grande aluno ...

Professora 3 - 2022

Fonte: Acervo pessoal.

Na mini-história A, sobre a continuidade, a professora 3, que produziu a mini-história, chegou na seguinte constatação: “[...] para os professores repensar, tipo assim, a gente sabe que o parque é um lugar que eles correm e pulam, mas além disso, o que é o parque, ele também é um lugar que eles podem expor seus sentimentos, expor as suas emoções, expor alguma coisa que aconteceu em casa que a gente não consegue conversar dentro da sala de aula, tu pega eles lá sentadinhos num cantinho, o que aconteceu? Vamos conversar? Ali eles se soltam, além do parque ser um momento de extravasar, pode ser um momento também do sentimental” (DIÁRIO DE CAMPO).

Através da observação atenta desta professora, ela pôde repensar sobre um espaço da escola disponível às crianças, o parque. Sendo assim, no corpo do texto da mini-história a professora faz algumas reflexões, buscando perpassar em suas palavras a importância da relação entre professora e criança durante o momento de parque, a qual, muitas vezes, não acontece em sala de aula devido a outras tarefas que o professor desenvolve. É perceptível também a iniciativa da professora em querer escutar os anseios e angústias das crianças, para buscar compreendê-las e se surpreende com o que pode aprender escutando as crianças, deixando claro quando relata “[...] e mais uma vez sou aprendiz de um pequeno grande aluno” (MINI-HISTÓRIA A).

Sobre os espaços de brincadeiras das crianças também disserta a professora da mini-história B.

Figura 10 - Mini-história B

Em uma manhã, onde a vontade do brincar, já cedo era percebida nos movimentos de cada criança...



Gerânio e Jacinto deram início a construção de uma casa, esta que se ouvia pela voz de Gerânio, que precisava de um banheiro.

Lírio, sempre atento e prestativo, demonstrando apreço em querer participar junto dos colegas, com uma placa em mãos, lhes orientou:

-Ali, naquele cantinho, na minha casa sempre é o banheiro!



**Quantas possibilidades encontramos no brincar?
Materiais não estruturados em minha casa posso transformar!**

Crianças:
Lírio, Gerânio e Jacinto
Professora 2

Fonte: Acervo pessoal.

Nesta mini-história a reflexão do grupo foi em torno da relação entre pares, ou seja, nesse caso, entre as crianças. Conforme o diário de campo: “[...] a importância de eles aceitarem a ideia do outro, dividir espaços na sala entre todas as crianças e que as crianças também precisam de momentos para brincarem sozinhas [...]”. A observação do brincar das crianças traz muitas pistas aos professores sobre caminhos para a continuidade das brincadeiras, neste caso, mais especificamente, sobre uma brincadeira de construção. As possibilidades que esta brincadeira proporcionou às crianças, com referência a reflexão do grupo, são: o estabelecimento de acordos durante o desenrolar da brincadeira, as ideias individuais e a divisão do espaço entre as crianças, portanto, são acordos importantes para que a brincadeira ocorra de forma agradável para todos. A brincadeira individual também foi destacada pelo grupo, visto que, existem momentos em que as crianças precisam de um espaço só delas, de um tempo para criar sua própria brincadeira e criar suas estratégias sozinha.

A brincadeira de construção também está presente na mini-história C.

Figura 11 - Mini-história C



Fonte: Acervo pessoal.

Esta mini-história, como a anterior, também se refere a relação entre pares, no entanto, na relação entre criança e adultos, como uma escola ativa que participa das brincadeiras junto com as crianças, e também, em como a professora pode dar continuidade a proposta oportunizando outros materiais, então, “[...] ofertar outros materiais pequenos [...] todas as pessoas da escola podem brincar com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO). O olhar atento da professora sobre o brincar das crianças, nesta mini-história, proporcionou ao grupo uma reflexão sobre a continuidade da brincadeira, em ofertar outros materiais para o processo de investigação, e também o fato de a professora escrever “[...] E hoje! O que você vai criar?!” instiga e convida para a brincadeira.

A relação brincante entre as crianças também foi exposta na mini-história D.

Figura 12 - Mini-história D

Vem aqui que eu te mostro.

A fotografia esteve presente em muitas situações de brincadeiras das crianças. Considerando isso, pensei em situações aprendizagens onde eles pudessem ampliar os conhecimentos sobre de maneira mais concreta possível.

Nesta proposta os recebi com o ambiente organizado e planejei um roteiro de como daria continuidade a proposta. Porém, ao adentrarmos a sala esse roteiro foi modificado e deu espaço a construções coletivas. Ypê percebendo que os colegas não estavam familiarizados com as máquinas fotográficas e mostravam certo receio de manusear, tomou a frente dizendo:

- vem aqui que eu te mostro como funciona.

Essa sua desenvoltura mostrando seus conhecimentos e intimidade com as máquinas mais novas foram construtivas de tal maneira que ele conseguiu atrair um grupo significativo. Nessa exposição aos colegas ele explorou as máquinas fotográficas, expressou seus conhecimentos, brincou junto aos colegas de tirar foto deles, deixou eles tirarem fotos suas e faz os famosos "self" aproveitando as fantasias do espaço existente na sala.

As brincadeiras realizadas ao longo desta proposta trouxeram aprendizagens significativas que reafirma a certeza de que brincando também se aprende.

ALUNO: Ypê

PROFESSORA:7



Fonte: Acervo pessoal.

Nesta nos foi oportunizado pensar sobre o papel do professor nas brincadeiras das crianças, visto que, segundo o diário de campo: “[...] como o professor se sente quando a criança ensina outra criança?” Ao refletirmos sobre esta mini-história, podemos dialogar sobre o papel do professor perante as brincadeiras das crianças, pois, esta professora, ao observar a brincadeira, constatou uma troca de conhecimento entre as crianças. Essa situação só foi possível devido ao fato de a professora possibilitar um ambiente organizado que suscitasse todo esse processo. Sendo assim, essa organização deu espaço para que o conhecimento prévio das crianças pudesse ser compartilhado, e a professora, a partir da organização do ambiente, tornou-se uma propositora do processo de conhecimento. Sobre as relações entre as crianças, a mini-história E também possibilita uma reflexão.

Figura 13 - Mini-história E

Fonte:
Acervo
pessoal.

SELFIE



Frésia
Professora 3

Diversas possibilidades são criadas em sala, alguns brinquedos são dispostos na intenção de interação entre os alunos.

Frésia
normalmente
brinca em
conjunto com os
colegas, porém
quando brinca
com bonecas
prefere fazê-la
sozinha.



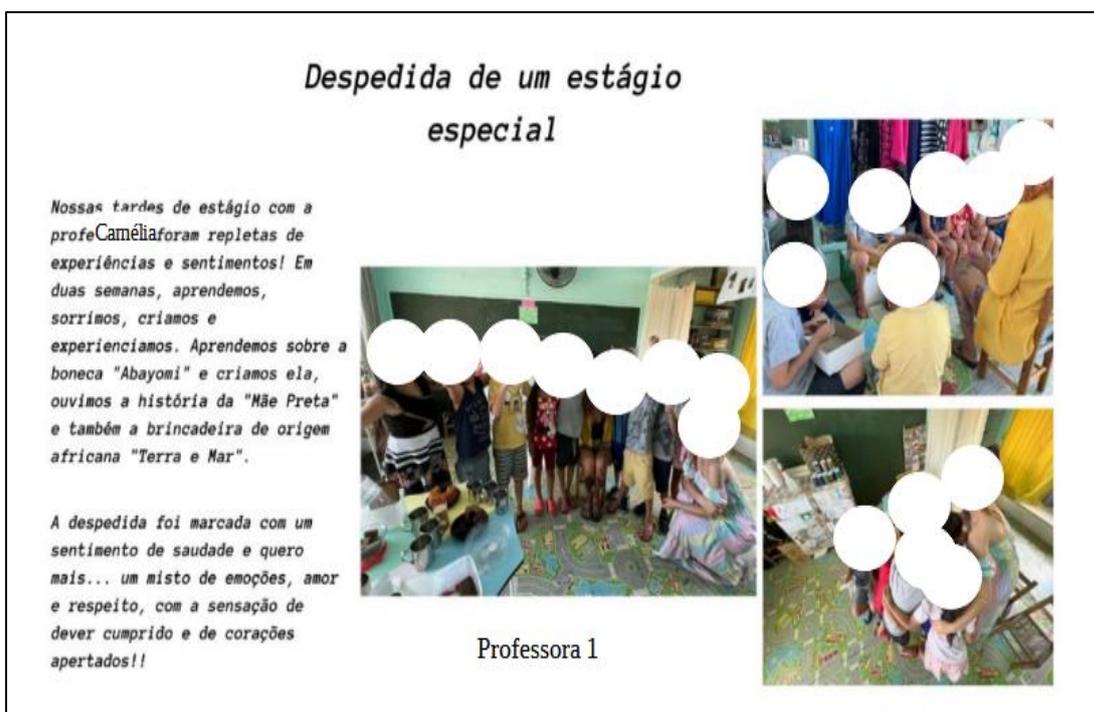
Veza que outra
obseruo que a
Frésia
adora brincar
com
aparelhos
celulares no
espaço da
comunicação!

Em uma dessas observações questioneei oque ela estava fazendo e prontamente me respondeu:
"Várias Selfie, uma dessas vai ficar boa"

Na mini-história E, depois de lida e refletida, a constatação que o grande grupo chegou, na questão da continuidade foi “[...] *umentar o espaço da brincadeira com outros materiais, criar um espaço de fotografia, suscitar uma proposta em que as próprias crianças possam fotografar e fazer um mural com essas fotografias*” (DIÁRIO DE CAMPO). Com base na colocação do grupo sobre esta mini-história confirmou-se que a partir da observação, registro e documentação podemos pensar novas oportunidades para a continuação da aprendizagem. Ao iniciar a mini-história, a professora já deixou claro que dispõe os materiais na intenção de observar a relação que acontece entre as crianças e, neste caso, conseguiu observar com mais clareza o processo de investigação desta criança.

Ademais, a mini-história F também relata um processo de conhecimento oriundo de vivências de estágio.

Figura 14 - Mini-história F



Fonte: Acervo pessoal.

Esta mini-história, quando em reflexão no grupo de formação continuada, suscitou um diálogo em relação a cultura africana, no entanto, se alongou quando se destacou que, além da cultura africana, outras culturas também devem ser experienciadas pelas crianças. Conforme o diário de campo: “[...] *levar histórias e objetos da cultura africana para que as crianças brinquem, não somente no dia da consciência negra. Todas as culturas devem ser trabalhadas, enfim, tratar sobre o respeito pelo outro*”. Assim, esse momento de diálogo em torno desta mini-história fez com que o grupo refletisse sobre a diversidade cultural e como este assunto é tratado com as crianças.

Para finalizar, esse momento de reflexão vivenciado pelo grupo, depois da escrita das mini-histórias, viabilizou pensarmos sobre a continuidade em dois focos: das *propostas* e da *observação*. Nas mini-histórias C e E, os destaques do grupo versou em torno da continuidade das propostas e nas mini-histórias A, B, D e F sobre a reflexão com um determinado foco, ou seja, o parque, uma brincadeira, a relação entre pares e a diversidade cultural. Sendo assim, esta formação continuada que teve como disparador a produção das mini-histórias oportunizou ao grupo momentos de reflexão sobre a prática com o propósito da aprendizagem das crianças se tornar mais significativa. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 23) “[...] a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido

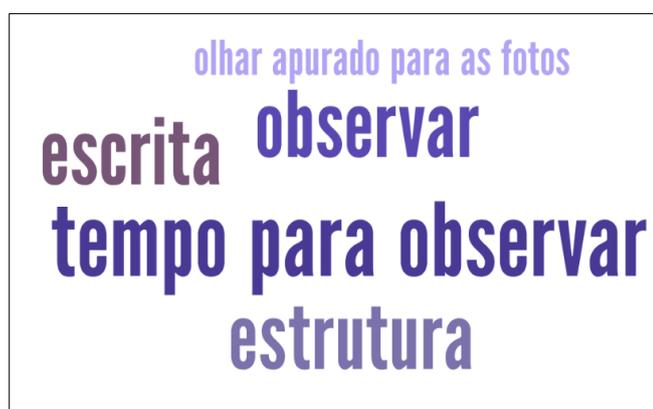
reflectidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa.” Na perspectiva de Fávero e Tonieto (2010, s/p) “[...] a reflexão *na* e *sobre* a prática possibilita que o educador reveja sua própria atuação.”

Neste sentido, foi possível compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada destas professoras, no sentido de proporcionar momentos de “reflexão *na* e *sobre* a prática” com o protagonismo das professoras ao longo do processo, pois com a utilização dos instrumentos de coleta de dados foi possível compreender anseios, dúvidas, curiosidades e angústias destas, os quais motivaram a produção dos encontros formativos.

5.3 O Olhar das Professoras: os limites na produção das mini-histórias

Seguindo a mesma lógica e dando sequência à análise dos dados, busca-se compreender o objetivo específico que destacou sobre os limites na produção das mini-histórias, estabelecendo o foco no questionário 2 na pergunta 2 onde diz: “*Que dificuldades você se deparou ao trabalhar com mini-histórias na Educação Infantil?*”. Um esboço das expressões mais utilizadas ao se referir sobre os limites na produção das mini-histórias pode ser observada na nuvem de expressões a seguir. Esta nuvem foi elaborada com destaque às expressões com maior incidência:

Figura 15 - Nuvem de expressões referente aos limites na produção das mini-histórias.



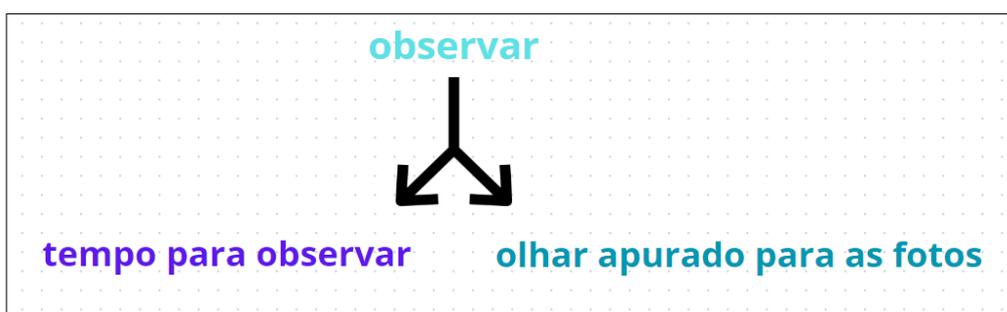
Fonte: Elaborado pela

autora.

Ao adentrar mais profundamente no significado desta nuvem pode-se evidenciar algumas relações entre as expressões. Nitidamente, a maior parte das expressões se refere a

observação, tais como, “*observar*”, “*tempo para observar*” e “*olhar apurado para as fotos*”. Em seguida, também é perceptível um questionamento das professoras frente a *estrutura* da mini-história, e nesta se destaca a “*escrita*” como eixo principal. Em suma, resultando da análise desta nuvem, os esquemas abaixo resumem a relação acima descrita.

Figura 16 - Esquema referente a observação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 17 - Esquema referente a estrutura da mini-história.



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste cenário, configurou-se duas grandes categorias com relação aos limites na produção das mini-histórias: uma com relação a *observação* e outra sobre a *estrutura* da mini-história.

5.3.1 Observar: escuta sensível e rotinas escolares

A expressão *observação* mais uma vez é exposta pelas professoras nesta formação continuada, ora como possibilidade, ora como limite, portanto, evidenciou-se seu papel de extrema importância no processo de produção das mini-histórias. A professora 1 expõe sua preocupação em torno da observação, “[...] a dificuldade mais encontrada foi acompanhar as crianças com um olhar mais focado na hora adequada e propícia para tirar as fotos para

posterior montagem da mini-história” (QUESTIONÁRIO 2). A partir deste relato, a expressão “*olhar mais focado*” remete à uma preocupação em querer observar as crianças de uma forma que transpareça, para si mesma, a aprendizagem destes. Dessa maneira, o processo de observar as crianças está alicerçado à uma relação educativa baseada na *escuta*, visto que, segundo Hoyuelos (2007, apud Fochi, 2019, p. 31),

Escutar é, na realidade, uma arte para entender a cultura infantil: sua forma de pensar, fazer, perguntar, teorizar. Escutar significa estar atento, com todos os sentidos, para reconhecer todas as linguagens da infância e sua relação com o mundo. A escuta possibilita o assombro, a maravilha do inesperado e do imprevisto.

Sendo assim, a escuta é parte essencial pois orienta o professor à aprender a observar as crianças, visto que, “é a partir do exercício de uma escuta atenta que vamos organizando a jornada educativa e criando contextos de aprendizagens significativas” (FOCHI, 2019, p. 31), ou seja, é olhar para o cotidiano como “algo que dê o que pensar” (idem). Por outro lado, este percurso de conseguir enxergar nas brincadeiras das crianças aprendizagens significativas é algo que demanda certo tempo, como relata a professora 2 em relação as dificuldades na produção das mini-histórias “[...] conseguir observar as crianças, sem interferir [...]” (QUESTIONÁRIO 2). Nesse contexto, uma importante consideração é sobre a naturalização, historicamente, da prática educativa com as crianças na Educação Infantil. Esta naturalização da prática educativa remete a salas de aula na Educação Infantil com mesas e cadeiras enfileiradas, desenhos entregues para serem pintados e um ensino tradicional vinculado a letras e números, sem contexto e significado para as crianças. Então, é um longo caminho a ser trilhado pelos professores que, ao longo de sua carreira, vivenciaram esses momentos, seja vendo outros professores, seja sendo esse professor.

A mudança de paradigma, de uma prática que gira em torno do professor como detentor do conhecimento para uma prática educativa que está vinculada a “[...] uma relação compartilhada, das aprendizagens das crianças e dos adultos” (FOCHI, 2019, p. 35), principalmente para os professores, é um processo lento. Nesse sentido, cabe ao professor, também, a abertura para novos conhecimentos, novas formas de conceber a prática educativa, “[...] para olhar com outros olhos a criança inserida no grupo, no espaço e nas suas relações” (FOCHI, 2019, p. 73). Sob esse foco, Nòvoa (2002, p. 24) destaca sobre a transição que os professores vêm passando, ou seja, “[...] é a própria concepção de trabalho pedagógico, tal

como se desenvolveu nas escolas durante o último século, que se encontra posta em causa. Estamos perante uma transição fundamental nos processos identitários dos professores”.

Com relação a observação, manifestou-se uma preocupação das professoras pela questão do tempo para observar. A professora 6 deixa nítido em sua resposta ao questionário 2 sobre o anseio em relação ao tempo para a observação, “*acredito que apenas dificuldade de tempo na rotina escolar para observar e produzir as mini-histórias*”. Corroborando a isto, a professora 5 também faz o destaque sobre o tempo: “*a minha maior dificuldade foi encontrar um tempo para observar as crianças*” (QUESTIONÁRIO 2). Diante disso, Nòvoa (2002) infere sobre a organização da escola, no sentido de repensar toda a dinâmica que envolve o dia a dia rotineiro de uma escola. Esta organização, a qual nos remete o autor, está diretamente ligada a ‘falta de tempo’ dos professores para observar as crianças.

Pensamos nos professores e na sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nos temos interrogado sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida activa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc (NÓVOA,2002, p. 25).

Sendo assim, é um trabalho em conjunto, escola e professores, na busca de uma reorganização na rotina escolar em vista de pôr no centro da relação educativa as crianças e suas aprendizagens, em outras palavras, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 2002, p. 60).

A observação, fator pontuado pelas professoras como limite para a produção das mini-histórias, tanto em relação ao ‘olhar apurado para as fotos’ quanto ao ‘tempo para observar’, passa por um processo de escuta sensível, ou seja, aprender a olhar as crianças e suas descobertas, como também em uma reorganização da rotina escolar, que possibilite ao professor o tempo para observar as crianças em suas brincadeiras. Dessa forma, tanto para esse olhar atento do professor quanto a falta de tempo para observar pode ser questão de rever o próprio planejamento. Este planejamento presa por atividades ou vivências? As crianças tem tempo para brincar? Como está estabelecido os tempos, espaços, materiais e brincadeiras na escola? Por que falta tempo para observar? É necessária uma reformulação nas instituições escolares em vista de proporcionar mais tempo para as relações entre pares que perpassam todo o fazer pedagógico.

5.3.2 A estrutura de uma mini-história: o processo de escrita das professoras

Apontado como limite na produção das mini-histórias, a estruturação e a escrita de uma mini-história são fatores importantes a se considerar. A professora 3 expõe sua dificuldade em relação a produção das mini-histórias “[...] com a estrutura dela e com a questão da estética visual” (QUESTIONÁRIO 2). Ademais, a professora 7 refere-se a escrita como fator de dificuldade, “acredito que a minha maior dificuldade seja a questão escrita. Sair da parte acadêmica e tentar dar uma poética” (QUESTIONÁRIO 2). Com referência à escrita das mini-histórias, Fochi (2019, p. 41) relata que o professor passa por um “processo de construção de uma identidade escritora”, o qual os professores mais experientes em escrever a narrativa ou com um olhar mais apurado para as fotos incentivam outros professores a fazer o mesmo, através do compartilhamento de suas experiências. Ainda segundo o autor, a escrita é um processo lento e que caminha aos poucos, “escrever pode ser fácil para alguns e difícil para outros. Ainda mais quando viemos de uma educação que não nos ensinou a olhar crítica e construtivamente o que os outros escrevem e, nem sempre, aceitar o olhar do outro” (FOCHI, 2019, p. 74). Essa educação, da qual a maioria dos professores é oriunda, não presava pela imaginação e criatividade. Todas as atividades que chegavam até aos alunos eram prontas e tampouco abria espaço para que se refletisse ou problematizasse sobre. Ao referir-se às produções escritas, estas estavam embasadas em conceitos pré definidos, vinculadas ao ‘certo’ ou ‘errado’ sem uma explanação e reflexão do ‘por quê’. Essa forma de abordar a produção escrita fez com que muitos dos professores criasse uma barreira em relação a isso, com receio da opressão em relação à sua escrita e bloqueando o olhar de terceiros, por acreditar que sempre será de forma negativa.

Nesse cenário, o professor, ao mesmo tempo que precisa desnaturalizar a educação, o qual passou anos imerso, também necessita estar num processo constante de formação de uma identidade escritora, a fim de dar visibilidade através das mini-histórias ao processo de aprendizagens das crianças na Educação Infantil. Diante dessas considerações, Consálter, Fávero e Tonieto (2019, p. 8) reafirmam o percurso de transformação do ser professor, “[...] na medida que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se”. É sobre essa transformação que reafirmo a importância de uma formação continuada com e para os professores que proporcione o aprendizado entre os pares, em seu contexto de trabalho e que reflita sobre a sua própria prática.

6. CONCLUSÃO

A escola, enquanto parte integrante de uma sociedade que vai se modificando ao longo do tempo, também passa por mudanças significativas ao longo dos anos. Mudanças essas, oriundas de toda uma organização social que passou por modificações históricas, e a escola, que reproduz essa mesma sociedade, não pôde se esquivar de todas essas transformações. Dessa forma, a Educação Infantil também surgiu de uma destas transformações que a sociedade passou, visto que, as mulheres passaram a ocupar seus papéis enquanto trabalhadoras na sociedade e houve a necessidade de se criar espaços para que as crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam. Dessa forma, de uma visão inicialmente assistencialista, focada apenas no cuidar, a Educação Infantil passou a receber as referências do Ensino Fundamental e passou a ser vista como uma preparação para o ingresso nesta etapa de ensino.

Em vista disso, as práticas pedagógicas da Educação Infantil estavam sustentadas no método tradicional de ensino, tradicional pois continham resquícios de como as escolas eram organizadas inicialmente, onde o professor era o detentor de todo o conhecimento. Estas práticas, presentes em muitas escolas até os dias de hoje, precisam ser reformuladas, visto que, ao longo dos anos, a Educação Infantil conquistou seu espaço enquanto etapa inicial da educação básica e que também precisa ser valorizada e refletida.

Sob esse foco, e como alternativa para a desnaturalização de uma prática pedagógica focada em modelos tradicionais de ensino é que a formação continuada se situa. Sendo assim, essa pesquisa se propôs a auxiliar os professores a romper com as práticas tradicionais de ensino através de uma reflexão sobre a prática. Esta reflexão ocorre contextualizada com a prática, na medida que o professor consiga relacionar a teoria e a prática de uma forma que esta faça sentido em seu dia a dia na escola. Seguindo a mesma lógica, as mini-histórias, as quais pode-se definir como relatos breves com fotografias que contam sobre as relações, interações e aprendizagens das crianças na Educação Infantil, também podem possibilitar esta mesma reflexão. Desse modo, as mini-histórias podem ser utilizadas como disparadoras para uma reflexão sobre a prática, na medida que, tanto no processo de produção, quanto depois de pronta, elas suscitam o diálogo e a troca de saberes entre os professores.

Nesta direção, traçou-se como objetivo geral compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Inferia-se, inicialmente, que as mini-histórias poderiam contribuir de uma forma significativa no processo de formação continuada dos professores. Todavia, não se sabia de que maneira essa relação se

estabelecia. Ademais, ao averiguar as pesquisas acadêmicas sobre o assunto percebeu-se que poucas delas se utilizavam da formação continuada como metodologia de pesquisa como também propunham como objetivo último, a reflexão sobre a prática.

Nesses termos, a fim de alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, outros objetivos de caráter específico também foram definidos. Dessa forma foi necessário: analisar as orientações presentes em documentos oficiais nacionais sobre a formação continuada dos professores para a educação básica; conhecer a produção científica sobre formação continuada na educação infantil e relacionar com as mini-histórias; construir uma proposta formativa com professores da educação infantil tendo como elemento a produção de mini-histórias e analisar possibilidades e limites da produção de mini-histórias como estratégia para a reflexão sobre a própria prática docente.

Assim, os objetivos interligados à realidade investigada foram alcançados por meio de questionários e diário de campo com os professores da Educação Infantil de uma instituição caracterizada como uma Organização da Sociedade Civil, de caráter socioeducativo, sem fins lucrativos e com certificação filantrópica do município de Erechim-RS, onde dezesseis professores aceitaram participar da pesquisa. Nessa direção, ao longo dos encontros de formação continuada, observou-se que alguns professores não estavam participando de todos os encontros, havendo disparidade em relação à outros professores. Dessa forma, optou-se por considerar, nesta análise de dados, sete professoras que participaram de, pelo menos, cinco encontros, totalizando 85% (oitenta e cinco por cento) de participação nos encontros de formação continuada. Mesmo que, no início de todos os encontros retomava-se a discussão do encontro anterior, este não dava conta de fazer um diálogo mais reflexivo em comparação ao que se vivenciava anteriormente, desta forma considerou-se as professoras que tiveram uma maior continuidade nos encontros.

Os dados apresentados pelas professoras foram analisados em duas categorias, respectivamente, uma com relação às possibilidades da produção das mini-histórias e outra sobre os limites em relação à produção das mini-histórias.

Sobre a primeira categoria, as professoras apontaram como possibilidades na produção das mini-histórias: *observar o cotidiano, registro das experiências, refletir a prática, documentação pedagógica e continuidade das propostas*, sendo assim, pode-se inferir que todos os conceitos apontados pelas professoras perpassavam pela *prática*. Desse modo, cinco subcategorias foram formadas: *observação, registros, reflexão, documentação e continuidade*.

Em suma, os aspectos elencados pelas professoras possuem todos os elementos para a produção das mini-histórias como também aspectos ligados a “reflexão *na* e *sobre* a prática”. Outro fator relevante foi o protagonismo das professoras durante a formação continuada, já que, desde o início, expuseram suas dúvidas sobre o assunto como também devolutivas ao longo e ao fim dos encontros. O intuito era investigar como estavam se relacionando com as mini-histórias e como esta formação contribuiu no ser e estar professora. Diante do exposto, pode-se inferir que todos os elementos citados acima são imprescindíveis no processo de formação continuada.

Na segunda categoria foram analisados os limites em relação a produção das mini-histórias. Os elementos referenciados foram: *observar, olhar apurado para as fotos, tempo para observar, estrutura e escrita*. Dessa maneira, duas subcategorias foram elaboradas: *observação e estrutura*. Sobre a observação, percebeu-se que é necessário que as professoras façam um exercício contínuo de buscar nas brincadeiras o processo de aprendizagem das crianças, ou seja, desenvolver uma escuta sensível. Interligado a isto, também é necessária uma mudança de paradigma na escola para que se coloque ao centro do processo educativo as crianças e suas aprendizagens, a fim dos professores terem mais tempo de observar as crianças, através de uma reflexão sobre o planejamento pedagógico. Com relação à estrutura das mini-histórias, mais propriamente a escrita, evidenciou-se que está naturalizado, no ser professor de hoje em dia, uma educação que pouco incentivava a criatividade e muito menos a escrita espontânea, sendo assim, as professoras estão imersas em um processo lento de formação de uma “identidade escritora” (FOCHI, 2019) iniciada na escola e através da produção da documentação das crianças.

Esta análise permitiu alcançar o penúltimo objetivo específico desta pesquisa e o respectivo Produto Final desta Dissertação: Construir uma proposta formativa com professores da Educação Infantil tendo como elemento a produção de mini-histórias. A proposta formativa foi organizada em forma de arquivo digital e encaminhada aos professores participantes, visto que, poderá servir de suporte para a continuidade dos estudos sobre as mini-histórias e o processo de reflexão sobre estas, uma vez que possui referencial teórico fecundo com relação ao assunto. Em novas oportunidades, o arquivo poderá ser compartilhado com as demais instituições de ensino da cidade.

Por fim, esta pesquisa permitiu concluir que o processo de formação continuada vivenciado nesta pesquisa que teve como disparador a produção das mini-histórias possibilitou às professoras participantes observar o cotidiano, registrar as experiências, refletir a prática,

documentar e dar continuidade nas propostas, ou seja, elementos potencializadores de uma formação continuada que preza pelo compartilhamento de experiências, pela reflexão da prática e pelo constante aprender a aprender do professor.

Em suma, as mini-histórias, mesmo com as limitações apontadas pelas professoras, podem se tornar, além de documentação dos percursos de aprendizagem das crianças, potencializadora de reflexão sobre o próprio planejamento bem como sobre o próprio exercício de reflexão, visto que durante todo o processo de constituição das mini-histórias elas proporcionaram momentos reflexivos sobre a prática e as aprendizagens das crianças e do professor. Sendo assim, constitui um subsídio de grande relevância para o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil, pois impulsiona importantes reflexões sobre o cotidiano escolar e o constante aprender a ser professor.

Ser participante ativa, pesquisadora e articuladora deste processo de pesquisa sobre formação continuada e mini-histórias foi uma experiência desafiadora. Desde o início, o intuito era desvincular a concepção de formação continuada de uma transmissão de conteúdo e métodos de trabalho, para uma formação continuada que acolhesse às dúvidas e anseios dos professores, tornando-os ativos neste processo, como também, ser um momento de compartilhamento de saberes e reflexões sobre a prática. Ser participante ativa da pesquisa proporcionou estar mais perto do grupo de professores. Através do diálogo e das trocas de experiências perceber que, por mais que estivesse articulando os encontros, consideravam como uma professora de Educação Infantil que também estava refletindo e aprendendo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.

ARROYO. Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO DE AMPARO A MATERNIDADE E INFÂNCIA-ASSAMI. **Regimento Interno**. Erechim, 2017.

ASSOCIAÇÃO DE AMPARO A MATERNIDADE E INFÂNCIA-ASSAMI. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Erechim, 2020/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. >. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) nº 9.394/96. Brasília: MEC, SEB, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, 2019a. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13595_1-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015.

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

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: praxis e resistência.** 2002. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias:** contadas por professores e alunos de Reggio Emilia [recurso eletrônico]. Tradução: Guilherme Adami; Revisão Técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Como pensamos -** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

ERECHIM. Resolução n° 59. **Documentos Orientador do Território Municipal de Erechim-RS.** Erechim, RS: Secretaria da Educação, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto. FONTANA, Maire Josiane. **Professor reflexivo:** uma integração entre teoria e prática. Revista de Educação do IDEAU-Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. In: FÁVERO; CONSALTER TREVISOL (org). **Políticas de formação de professores.** Curitiba: CRV, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Formação continuada e a constituição de professores reflexivos.** Congresso Internacional de Filosofia e Educação-V CINFE. Caxias do Sul, 2010.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos. 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da cultura Infantil- OBECI. São Paulo. 2019 a .Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf Acesso em: 2 jul. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil.** Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-dohttps://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 22 abr. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores:** o caso de uma escola participante do OBECI. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103> Acesso em: 28 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Crescimento Populacional da Cidade de Erechim/RS. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan. /abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de; Duarte, Rosália Maria; (Orientadora); Parente, Maria Cristina Cristo; (Coorientadora). – **Fotografar e documentar na educação infantil: um jogo de luzes e sombras**. Rio de Janeiro, 2021. 218 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399> Acesso em: 24 nov. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021, 172p.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, 2015.

MOSS, Peter. Prefácio. In : PAIGE-SMITH; CRAFT (org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3ªed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1997.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. (2021). **Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e**

Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e35617, 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: _____. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 3º ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Amostra de tabelas do estado do conhecimento²⁵.

Bibliografia Anotada

Referência:					
Assis, Sylvania Lúcia Chaves. O livro didático como recurso formador docente na educação infantil. [manuscrito] / Sylvania Lúcia Chaves Assis – 2020. 143 f.; 30 cm.					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
1	2020	Sylvania Lúcia Chaves Assis	O Livro Didático Como Recurso Formador Docente Na Educação Infantil	Livro didático. Formação continuada de professores. Educação infantil	O presente trabalho foi realizado na Linha de Pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas e práticas educativas” e encontrou apoio nos estudos e discussões promovidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) da Universidade La Salle. Este estudo se debruça sobre a análise dos limites e influência do uso do livro didático como “modelo” de formação docente na educação infantil. Pretende verificar, também, qual a concepção e a contribuição do livro didático para os docentes deste nível de ensino, buscando compreender o papel das coleções didáticas no trabalho cotidiano desses profissionais. Para a realização de nossos objetivos, recorreremos, como metodologia de pesquisa, a um estudo de caso. A produção dos dados foi realizada através de entrevistas qualitativas e semiestruturadas com seis professoras, integrantes do corpo docente da educação infantil de uma escola do município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. Essa instituição utiliza o livro didático em suas atividades docentes há mais de 30 anos. Os resultados obtidos indicaram que, para esse grupo de professoras, o livro didático é um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, melhorando a compreensão dos conteúdos e conceitos a serem estudados; afirmam que o manual do professor é uma referência e suporte teórico para o planejamento pedagógico, com propriedade de ser um material unificador da ação docente. O estudo também demonstrou que o material didático comumente não é objeto de crítica, servindo como um material de apoio para a ação pedagógica. Por outro lado, as educadoras afirmam utilizar outros recursos em seu planejamento, o que revela certa autonomia na relação com o que é oferecido pelo livro didático.

²⁵ A análise ocorreu com todas as 24 teses e dissertações encontradas.

Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2020	Silvania Lucia Chaves Assis	O Livro Didático Como Recurso Formador Docente Na Educação Infantil	mestrado	Este estudo se debruça sobre a análise dos limites e influência do uso do livro didático como “modelo” de formação docente na educação infantil. Pretende verificar, também, qual a concepção e a contribuição do livro didático para os docentes deste nível de ensino, buscando compreender o papel das coleções didáticas no trabalho cotidiano desses profissionais.	A produção dos dados foi realizada através de entrevistas qualitativas e semiestruturadas com seis professoras, integrantes do corpo docente da educação infantil de uma escola do município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. Essa instituição utiliza o livro didático em suas atividades docentes há mais de 30 anos.	Os resultados obtidos indicaram que, para esse grupo de professoras, o livro didático é um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, melhorando a compreensão dos conteúdos e conceitos a serem estudados; afirmam que o manual do professor é uma referência e suporte teórico para o planejamento pedagógico, com propriedade de ser um material unificador da ação docente. O estudo também demonstrou que o material didático comumente não é objeto de crítica, servindo como um material de apoio para a ação pedagógica. Por outro lado, as educadoras afirmam utilizar outros recursos em seu planejamento, o que revela certa autonomia na relação com o que é oferecido pelo livro didático.

Bibliografia Categorizada

CATEGORIA – Uso de recursos para formação continuada							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2020	Silvania Lucia Chaves Assis	O Livro Didático Como Recurso Formador Docente Na Educação Infantil	mestrado	Este estudo se debruça sobre a análise dos limites e influência do uso do livro didático como “modelo” de formação docente na educação infantil. Pretende verificar, também, qual a concepção e a contribuição do livro didático para os docentes deste nível de ensino, buscando compreender o papel das coleções didáticas no trabalho cotidiano desses profissionais.	A produção dos dados foi realizada através de entrevistas qualitativas e semiestruturadas com seis professoras, integrantes do corpo docente da educação infantil de uma escola do município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. Essa instituição utiliza o livro didático em suas atividades docentes há mais de 30 anos.	Os resultados obtidos indicaram que, para esse grupo de professoras, o livro didático é um instrumento de direção e orientação das práticas docentes, melhorando a compreensão dos conteúdos e conceitos a serem estudados; afirmam que o manual do professor é uma referência e suporte teórico para o planejamento pedagógico, com propriedade de ser um material unificador da ação docente. O estudo também demonstrou que o material didático comumente não é objeto de crítica, servindo como um material de apoio para a ação pedagógica. Por outro lado, as educadoras afirmam utilizar outros recursos em seu planejamento, o que revela certa autonomia na relação com o que é oferecido pelo livro didático.

Apêndice B – Roteiro do questionário 1 para os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO – QUESTIONÁRIO 1

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é “compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil”.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: fabicigo@hotmail.com e pelo telefone: (54) 99969-2880.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

1. Que expectativas você tem em relação a essa formação continuada?

2. Cite elementos-chave que você gostaria de dialogar nesses encontros de formação continuada:

3. Você utiliza alguma ferramenta para documentar o cotidiano das crianças na escola?
Se sim, qual (is)?

Apêndice C – Roteiro do questionário 2 para os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO – QUESTIONÁRIO 2

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é “compreender como as mini-histórias podem contribuir para a formação continuada dos professores na Educação Infantil”.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: fabicigo@hotmail.com e pelo telefone: (54) 99969-2880.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

1. Das experiências docentes que você vivenciou, você acredita que as mini-histórias podem ser trabalhadas na Educação infantil? Justifique.

2. Que dificuldades você se deparou ao trabalhar com mini-histórias na Educação Infantil?

3. Você acredita que as mini-histórias podem ser ferramentas para refletir sobre a docência? Justifique

4. Relate uma situação que mais lhe chamou atenção durante o trabalho com mini-histórias.

5. Quais os pontos positivos você destaca do processo de formação continuada de professores em que participou?

6. E os negativos ou o que poderia ter sido desenvolvido de maneira diferente?

Apêndice D – Roteiro para a escrita do diário de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA O DIÁRIO DE CAMPO²⁶

1. Anotações descritivas:

- Descrição de comportamentos, ações e atitudes tal como se oferecem a observação;
- Descrição do meio físico;
- Descrição de atividades específicas;
- Descrição de diálogos.

2. Anotações reflexivas:

- *Aspectos metodológicos:* os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas e de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos;
- *Aspectos teóricos:* os fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, pode surgir um novo conjunto de ideias que podem explicar as características da situação que está em análise;
- *Pressupostos do pesquisador:* se eles se estão verificando ou se estão equivocados.

²⁶ Roteiro de diário de campo produzido com base em TRIVIÑOS, 1987.

Apêndice E – Mini-histórias produzidas pelas professoras ao longo da formação continuada

MINI-HISTÓRIA A

Delfino grita : " Profe 3 , Profe 3 vem ver ...



Delfino se abaixa e aponta para o chão e me diz:
"olha prof o cemitério, tem dois, é onde minha vó morra"

Com um olhar alegre em suas palavras, sem sombra de pesar, em ter perdido alguém que ama, em um desenho no chão do parque, Delfino me mostrou que o Parque não é só o Parque é um espaço para demonstrar seus sentimentos e emoções, e mais uma vez sou aprendiz de um pequeno grande aluno ...

Professora 3 - 2022

Então vou circular no parque

Enquanto meus pés caminham, meus olhos atentos aos movimentos, minha mente se pergunta :

Quantas possibilidades esse espaço, que já tem sua função definida tem a nos oferecer, além do gasto de energia, da interação, de todo trabalho de coordenação motora... E então Íris me tira da reflexão para me mostrar o seu fofa desenho ...



Íris corre em minha direção e me pede:
"Prof você gosta de porco espinho?
Ele é bem fofa"
E assim vai puxando pela minha mão para mostrar seu imaginário porco espinho desenhado no chão.

E novamente sou surpreendida por um 'bolinho' de crianças com uma conversa alta e entusiasmada

MINI-HISTÓRIA B

Em uma manhã, onde a vontade do brincar, já cedo era percebida nos movimentos de cada criança...



Gerânio e Jacinto deram início a construção de uma casa, esta que se ouvia pela voz de Gerânio, que precisava de um banheiro.

Lírio, sempre atento e prestativo, demonstrando apreço em querer participar junto dos colegas, com uma placa em mãos, lhes orientou:

-Ali, naquele cantinho, na minha casa sempre é o banheiro!



Quantas possibilidades encontramos no brincar?
Materiais não estruturados em minha casa posso transformar!

Crianças:
Lírio, Gerânio e
Jacinto
Professora 2

MINI-HISTÓRIA C

Entre risos e brincadeiras, ouço sons de crianças a me chamar...

-Profe! Profe 2! Vem aqui!



Lótus

-Profe! Olha minha fazenda!



Narciso

-Eu fiz um carro!



Oleandro

-Profe! Este dinossauro vai te pegar!
HiHiHi!

E hoje! O que você vai criar?!

MINI-HISTÓRIA D

Vem aqui que eu te mostro.

A fotografia esteve presente em muitas situações de brincadeiras das crianças. Considerando isso, pensei em situações aprendizagens onde eles pudessem ampliar os conhecimentos sobre de maneira mais concreta possível.

Nesta proposta os recebi com o ambiente organizado e planejei um roteiro de como daria continuidade a proposta. porém, ao adentrarmos a sala esse roteiro foi modificado e deu espaço a construções coletivas. **Ypê** percebendo que os colegas não estavam familiarizados com as máquinas fotográficas e mostravam certo receio de manusear, tomou a frente dizendo:

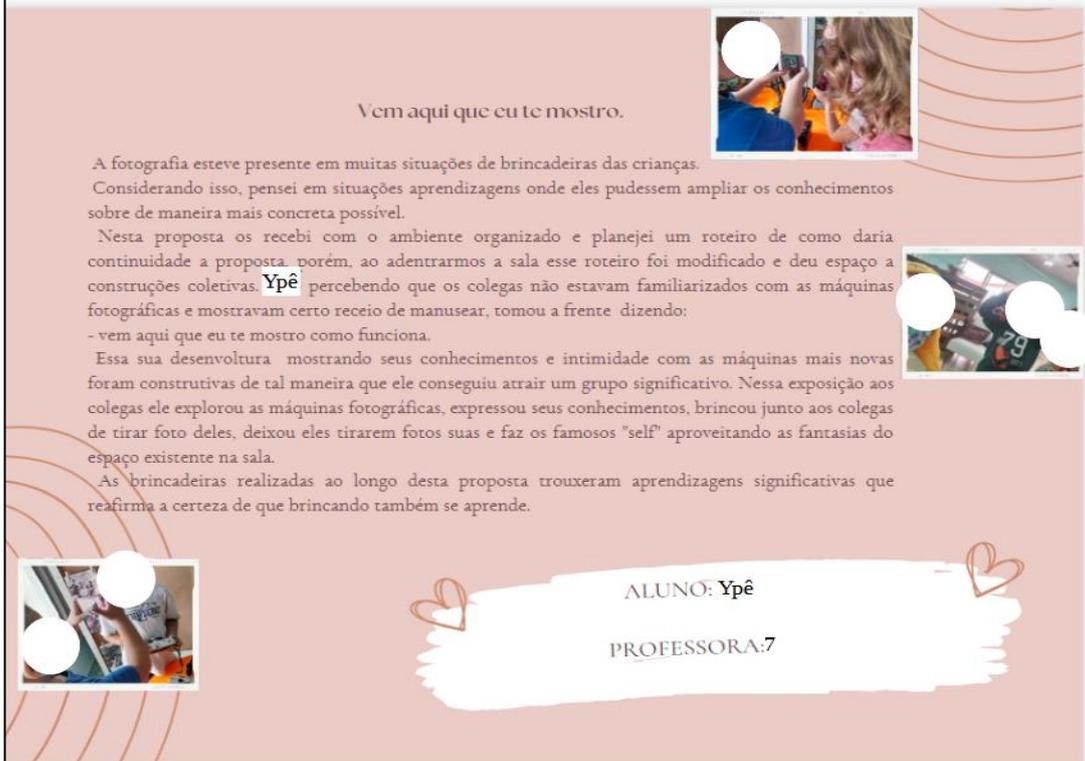
- vem aqui que eu te mostro como funciona.

Essa sua desenvoltura mostrando seus conhecimentos e intimidade com as máquinas mais novas foram construtivas de tal maneira que ele conseguiu atrair um grupo significativo. Nessa exposição aos colegas ele explorou as máquinas fotográficas, expressou seus conhecimentos, brincou junto aos colegas de tirar foto deles, deixou eles tirarem fotos suas e faz os famosos "self" aproveitando as fantasias do espaço existente na sala.

As brincadeiras realizadas ao longo desta proposta trouxeram aprendizagens significativas que reafirma a certeza de que brincando também se aprende.

ALUNO: **Ypê**

PROFESSORA: **7**



MINI-HISTÓRIA E

SELFIE 

Frésia
Professora 3

Diversas possibilidades são criadas em sala, alguns brinquedos são dispostos na intenção de interação entre os alunos.

Frésia, normalmente brinca em conjunto com os colegas, porém quando brinca com bonecas prefere fazê-la sozinha.

Frésia adora brincar com aparelhos celulares no espaço da comunicação!

Em uma dessas observações questionei o que ela estava fazendo e prontamente me respondeu:
"Várias Selfie, uma dessas vai ficar boa"



MINI-HISTÓRIA F

Despedida de um estágio especial

Nossas tardes de estágio com a profe^{Camélia} foram repletas de experiências e sentimentos! Em duas semanas, aprendemos, sorrimos, criamos e experienciamos. Aprendemos sobre a boneca "Abayomi" e criamos ela, ouvimos a história da "Mãe Preta" e também a brincadeira de origem africana "Terra e Mar".

A despedida foi marcada com um sentimento de saudade e quero mais... um misto de emoções, amor e respeito, com a sensação de dever cumprido e de corações apertados!!



Turna:
Professora: 1

Apêndice F – Cronograma dos Encontros Formativos

ENCONTRO	DIA	ASSUNTO	DURAÇÃO
1	10/09/2022	*Exposição prévia da pesquisa a todos aos professores; *Leitura de uma mini-história para inspiração; *Diálogo sobre as respostas do questionário 1; *Definições gerais sobre os encontros (apresentar a organização prévia e definir juntamente aos professores os próximos encontros); *Momento de reflexão sobre o encontro;	1h30
2	24/09/2022	*Leitura de uma mini-história; *O Cotidiano na Educação Infantil (trechos do livro Pedagogia do Cotidiano como suporte para o diálogo). *Mini-história: fotografia e narrativa (suporte em mini-histórias já produzidas); *Provocação: observar as brincadeiras das crianças e registrar; *Momento de reflexão sobre o encontro;	1h30
3	08/10/2022	*Leitura de uma mini-história; *Diferentes mini-histórias para o diálogo (estrutura); *Provocação: sequência de fotografias para observação do brincar das crianças; *Momento de reflexão sobre o encontro;	1h30
4	22/10/2022	*Leitura de uma mini-história; *Narrativa e fotografia: função na mini-história; *Diálogo sobre os elementos que compõem uma mini-história; *Provocação: depois de observar as fotografias, é hora de observar o contexto em que as fotografias foram tiradas; *Momento de reflexão sobre o encontro;	1h30
5	19/11/2022	*Produção das mini-histórias a partir do material disposto pela pesquisadora; *Produção das mini-histórias a partir dos registros dos professores;	2h
6	03/12/2022	*Leitura de uma mini-história; *Diálogo sobre as diferentes formas de produção de uma mini-história; *Produção das mini-histórias a partir do material disposto pela pesquisadora;	2h

		*Produção das mini-histórias a partir dos registros dos professores;	
7	17/12/2022	* Explicação das professoras sobre as mini-histórias produzidas; *Diálogo e reflexão sobre as mini-histórias produzidas;	4h