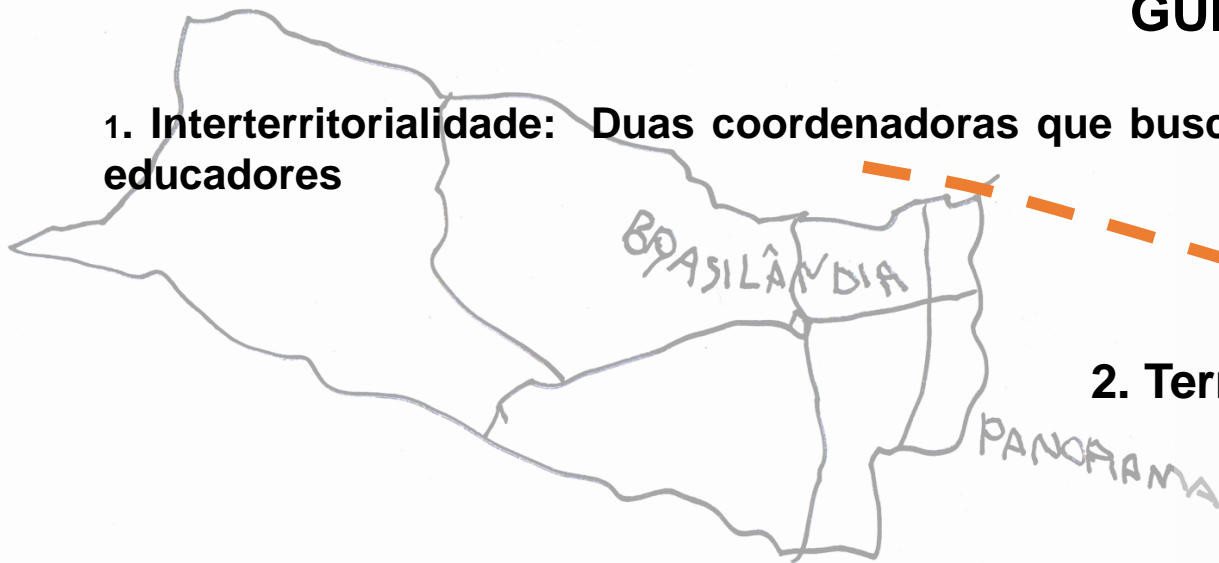




**FORMAÇÃO CONTINUADA COM  
EDUCADORES: UMA REFLEXÃO  
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO  
PAPEL FORMADOR A PARTIR  
DO CHÃO DA ESCOLA.**

# GUIA

1. Interterritorialidade: Duas coordenadoras que buscam desenvolver uma formação consistente com educadores



2. Território e população: Atores e contextos



3. Fronteiras: As fragilidades da formação inicial com os educadores

4. A formação do coordenador a partir desses territórios

MARIANA, 5 ANOS.

MARIA LUISA, 5 ANOS

5. Mapeamento: O processo formativo com os educadores

Toda escrita tem uma intenção. E essa tem o propósito de trazer a reflexão de duas formadoras, cada qual partindo do seu contexto e território singular e subjetivo, mas que se movem pelas mesmas inquietações e problematizações acerca —do processo de formação contínua com educadores. Enquanto uma pretende aprimorar a formação inicial com os educadores, a outra traz reflexões sobre a implementação de uma formação consistente e reflexiva vivida com os educadores que atuam no seu território escolar. Com o propósito de demarcar o contexto em que acontece este estudo, iniciamos esta escrita retomando alguma hesitação que ocupa o nosso olhar devido as muitas fragilidades dos atores envolvidos no cotidiano das escolas em que trabalhamos.

Em Candau (1999) encontramos uma importante preocupação com questões do cotidiano do professor. A autora afirma que é preciso que a experiência dos professores seja o ponto de partida e de chegada da formação, de modo que o *cotidiano* da escola seja o local privilegiado de formação, onde o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, se aprimora (CANDAUI, 1999, p. 57). Embora Nóvoa e Candau utilizem a palavra *cotidiano* de forma diferente de Heller, em um ponto eles convergem: defendem que é em meio a esse cotidiano que os sujeitos transformam seus saberes.

Para os autores, os saberes dos professores são construídos a partir da reflexão de sua prática pedagógica em conexão com a ação coordenada que parte da organização e da análise de um todo; emerge das reflexões surgidas no enfrentamento de circunstâncias inusitadas com as crianças e com os demais profissionais, das reflexões

originadas no diálogo com outros educadores; se faz por meio das reflexões provocadas no exercício dos instrumentos metodológicos (planejar/registrar/avaliar); germina nas reflexões geradas no contato com outras experiências educativas.

Ao analisarmos nossas experiências formativas, identificamos que os encontros de estudos semanais, individuais e coletivos, possibilitam ao coordenador, pistas que instigam de maneira processual, as pontas de muitos processos em curso, cenas e discursos dentro desse movimento intenso no chão da escola. Destacamos a importância de promover reflexões sobre a prática e buscamos referências teóricas que nos favoreçam à tomada de decisões e desenvolvimento de ações mais conscientes, intencionais e objetivas em nossa ação de coordenação na prática diária, almejando ampliar nossas competências e habilidades.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

## 1º Interterritorialidade: Duas coordenadoras que buscam uma formação consistente com educadores

Fabiana é coordenadora pedagógica de uma Instituição do Terceiro Setor sem fins lucrativos que se localiza em uma zona rural no município de Brasilândia - Mato Grosso do Sul. A Fundação é uma iniciativa dos proprietários da empresa Agropecuária AH, empresa que atua com a criação de bovinos, suínos e plantação de café, milho e soja.

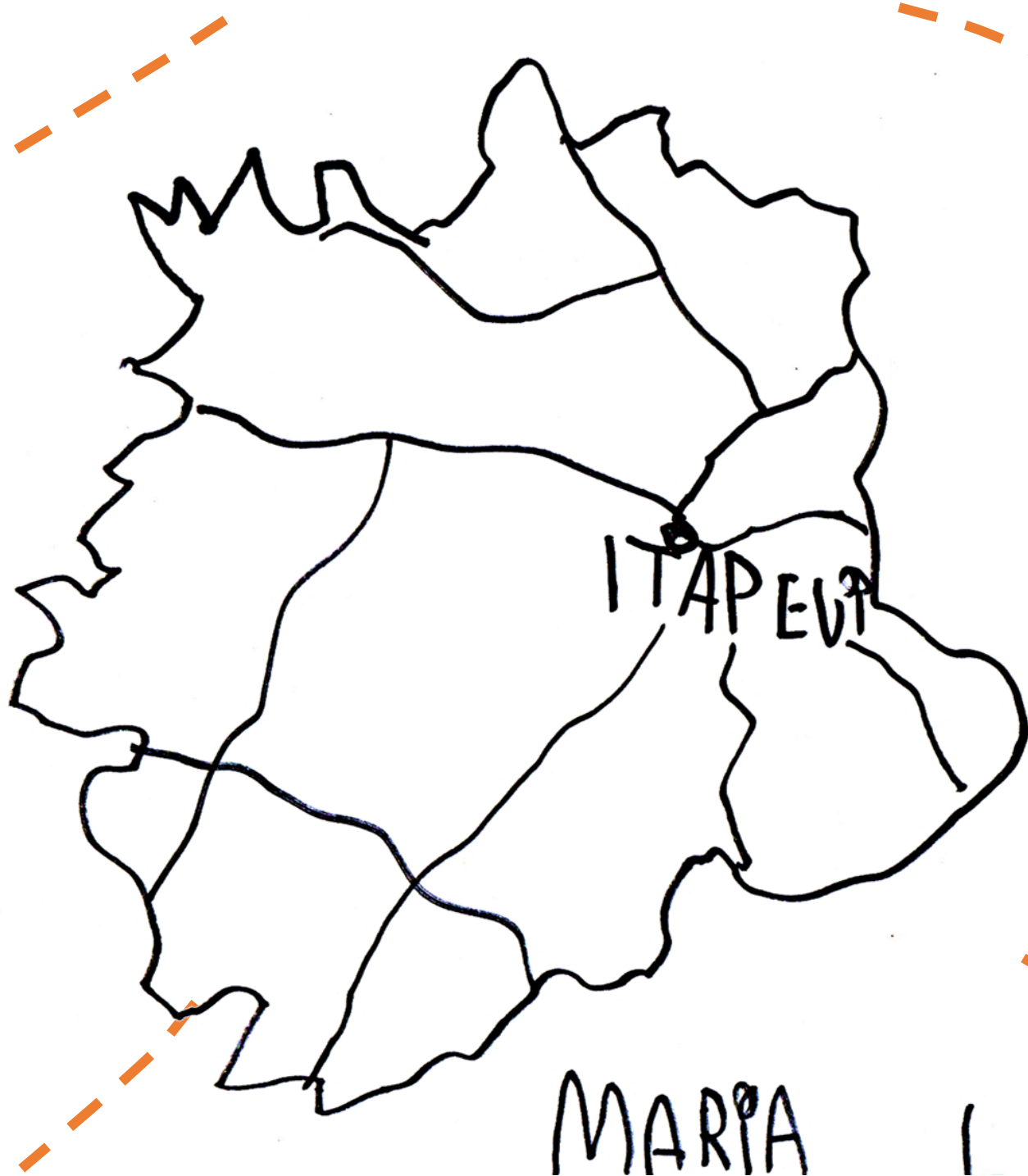
Tendo em vista a necessidade de ampliar as oportunidades educativas das crianças e adolescentes, filhos de funcionários da empresa, moradores da zona rural, pensaram na possibilidade de construir uma Fundação que atuasse no contraturno e que oportunizasse aos infantes tempo e espaço para aprofundarem seus estudos e conhecimentos, ampliando sua formação educacional, pessoal e cultural.

Iniciou-se um trabalho amplo, complexo, pensante e vivo, para que a equipe pudesse atuar com essa abordagem e oportunizasse a criança como centro. Desta forma, foi preciso fazer uma formação primeiro com os coordenadores, habilitando-os para depois fazerem uma formação contínua com os educadores.



**Fabiana**  
**Coordenadora**  
**Pedagógica**  
**(Brasilândia - MS)**





Cleonice é assistente pedagógica de uma Instituição de Educação Infantil terceirizada, privada, chamada Uniepre e localizada dentro de uma farmacêutica em Itapevi, São Paulo. A Uniepre tem como missão garantir que ao longo de sua trajetória, as crianças possam conviver em um ambiente afetivo e desafiador, onde desenvolvam suas diferentes habilidades e competências, e se expressem por meio das várias linguagens.



**Cleonice**  
**Assistente de**  
**Coordenação**  
**(Itapevi - SP)**



## 2º Territórios e população: Atores e contextos...



<https://goo.gl/maps/CwvNt9zpcgWJQhHG6>





**POPULAÇÃO:** <https://drive.google.com/file/d/1k4zypT3pF9pU66cAlHgesymelRZKy9zN/view?usp=sharing>









**POPULAÇÃO:** <https://drive.google.com/file/d/1JABFEHhiZcriKQFlgQ5UIhBWGV9WXYHb/view?usp=sharing>

### **3º Fronteiras: As fragilidades da formação inicial com os educadores**

A formação continuada com os professores tem sido apresentada como uma das possibilidades para melhorar a qualidade da educação ofertada às crianças. Essa preocupação tem sido constante em todos os níveis de ensino, mas daremos destaque à necessidade de atualizar os saberes e promover o desenvolvimento dos profissionais da primeira infância, não só através de momentos de estudo, mas principalmente através de momentos de escuta pois é a formação que almejamos como referência em todo processo formativo.

Reconhecemos que a trajetória desses profissionais necessita de uma formação continuada que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática. E esse se torna o maior desafio do coordenador: promover processos de formação nos quais a articulação entre a teoria e a prática seja reconhecida pelos professores, pois muitas vezes, não estabelecem relação entre o que é estudado na teoria e o que realizam em suas práticas no cotidiano com as crianças. Essa desarticulação tem início, a nosso ver, quando o professor ingressa no mercado de trabalho e se vê forçado a conjugar o seu despreparo, ao não encontrar em sua formação inicial, recursos suficientes para agir diante das inúmeras demandas que uma sala de aula apresenta. Portanto, se faz necessária a ampliação de novas ações formativas que tragam significado produtivo para esses profissionais.



Nesse sentido, acreditamos ser fundamental o investimento constante em estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão, apontando caminhos que nos possibilitem compreender melhor as relações entre teoria e prática nos processos de formação continuada com professores. Nesse processo, é possível refletir sobre o agir docente a partir das experiências observadas e vivenciadas no ambiente escolar. Segundo Nóvoa (1992), transformações no cenário educacional estão sujeitas ao próprio professor e sua formação. Estão relacionadas também com a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. O caminho da formação tem início com a teoria que fundamentará a prática docente. Desta maneira, a prática é tão necessária para a formação do professor quanto a teoria.

Tal caminho só poderá ser trilhado se coordenadores, formadores e pesquisadores levarem em consideração a necessidade de olhar, compreender, considerar e respeitar as necessidades dos professores, seus saberes, considerando-os como parceiros ativos na construção desse saber.

Larrosa (2013), provoca-nos trazendo uma conceituação bem específica para uma palavra tão comum quanto é a palavra experiência. Ele afirma que não é um acúmulo de informação a ser transmitida ou ser buscada, e nem uma opinião dada: “a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. E é com essa acepção da palavra experiência que consideramos ser fundamental estruturar formação com os educadores: uma formação com experiências significativas, singulares e subjetivas, que atravessam os educadores de modo a transformá-los, para que que, então, expressem uma prática docente mais reflexiva e autoral.

Seria impossível uma dissociação entre a formação inicial de professores e a formação permanente. Segundo Esteves (1991), a formação de professores deve ser entendida sob a perspectiva de um “processo contínuo” que começa com a formação inicial e vai se desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido, não se deve conceber a formação como algo acabado, ou a formação inicial e a contínua como dois polos dicotômicos. Sob nosso ponto de vista, quando adotamos uma visão dicotômica entre a formação inicial e a formação permanente, estamos impedindo que se veja a combinação que deve existir entre elas, pois acreditamos que ambas são complementares, formando um continuum capaz de trazer benefícios mútuos e inovações que alimentam a prática pedagógica. a formação inicial do professor e sua atuação prática frente às demandas educacionais advindas de seu contexto profissional. Este cenário reafirma a necessidade de um programa de formação contínua em serviço, uma vez que, além de auxiliar os professores a produzirem conhecimentos, a identificarem distorções no próprio processo de aprendizagem, também contribui para uma reflexão acerca de mudanças necessárias.

Em geral, parte dos profissionais que chegam às Instituições de Educação nas quais trabalhamos, não têm uma formação acadêmica inicial ou apresentam uma formação escolar pautada em experiências frágeis, comprometendo o desempenho para atuar no cotidiano com as crianças e adolescentes. Há também uma rotatividade de educadores, e que dificulta o processo de formação, em função de o tempo e espaço de formação não favorecerem o aprofundamento.

Diante desses desafios, um dos eixos da formação se dá no próprio dia a dia, na prática cotidiana. O papel do coordenador, enquanto formador da equipe, emerge nesse cenário, trazendo a teoria para ser refletida em diálogo com a prática exercida junto às crianças e adolescentes, como diz Paulo Freire:  $AÇÃO + REFLEXÃO = PRÁXIS$ .

Considerando a necessidade de investir na formação continuada, reconhecendo a multiplicidade de fatores que afetam o desempenho do grupo de professores, entre eles, as mudanças frequentes nas equipes, torna-se necessário realizar um mapeamento para identificar a formação real dos educadores. Assim poderemos conhecer os saberes e as necessidades formativas dos que ingressam na escola, antes de iniciarem a sua prática cotidiana com as crianças e adolescentes e também acompanharmos os saberes e as necessidades formativas dos professores que seguem nas escolas, em seus diversos processos formativos. Essa diversidade de olhares cria a necessidade de realizarmos um cronograma e pensarmos em um espaço formativo específico para cada grupo de professores, utilizando como ferramenta seus registros e criando um tempo próprio, para que possam refletir e registrar a sua prática cotidiana, tanto os docentes como o coordenador pedagógico.



Alguns profissionais, principalmente os que têm mais tempo no magistério e que, ao longo da carreira, passaram por mudanças de paradigma em relação ao papel de professor são os que tiveram que realizar as transformações mais radicais, não poucas vezes, doloridas: antes o professor formado estava pronto para transmitir o seu conhecimento aos alunos, agora, o professor deve ser pesquisador, aprendiz, construtor permanente de saberes. Os alunos, antes tábula rasa, agora trazem conhecimentos prévios que devem ser considerados. (VICENTE, 2006, p. 13-14)

#### **4º Territórios: O papel formativo do coordenador a partir do chão da escola**

Em nossa percepção, a experiência desenvolvida em sala de aula antes de assumir a coordenação, de forma geral, favorece a ampliação do olhar pesquisador quando no papel de coordenador, apesar de não ser uma condição. As vivências dessa trajetória, por vezes, possibilitam que, ao olhar das janelas, do lugar que se ocupa, consigamos conectá-las com outras experiências já vividas, ou a mesma experiência, vivida a partir de outro ponto de vista, criando assim, uma espécie de rede que permite analisar de forma mais ampla e profunda os contextos que envolvem o chão da escola.

Desta forma, na busca por realizar uma formação consistente e singular nesta área, encontramos no curso de Pós-Graduação referenciais teóricas, vivências e espaços de debate que vêm proporcionando essa formação de modo específico e significativo, permitindo-nos compreender melhor e empreender um outro modo de estar na coordenação, refletindo sistematicamente, qual é o nosso verdadeiro papel. Encontramo-nos em um dos papéis que atuamos, no papel de formador, embrenhado no cotidiano da escola, imbricado em um conjunto de relações sistêmicas e podendo gestar a formação a partir das fragilidades e potencialidades observadas da Instituição. A seguir, destacaremos ações formativas realizadas com os educadores das Instituições das quais atuamos:

#### **4.1 Grupo de estudos**

Os grupos de estudos ocorrem quinzenalmente. Define-se em conjunto com a equipe pedagógica os autores e livros que serão lidos no decorrer do ano letivo. Autores que conversam com a nossa prática, que nos ajudam a compreender de forma reflexiva o que estamos realizando com as crianças; estudos que nos trazem conhecimento e respaldo, quando é necessário defender a abordagem e a metodologia que utilizamos no processo de aprendizagem com as crianças e adolescentes. Nestes grupos de estudos, utilizamos debates e reflexões coletivas entre os educadores, a coordenação, a direção e a equipe pedagógica,

## **4.2 Estudos individuais**

No cotidiano, indicamos aos educadores a realização de estudos individuais. Este instrumento é construído a partir do interesse e necessidade de cada educador, percebidos pela observação da coordenação diante dos desafios e dificuldades notadas no educador durante o percurso. Ao notarmos que o educador tem pouco repertório na solução de determinados problemas, propomos um estudo que aprofunde a sua teoria, para uma melhor atuação no seu trajeto como educador. Em momentos de diálogo, o coordenador atua como formador e mediador, trazendo pistas, fazendo questionamentos, apresentando experiências similares, para que esse educador encontre o melhor trajeto para uma atuação de qualidade.

## **4.3 Pautas como instrumento formativo**

Durante as aulas do curso de pós-graduação descobrimos outra versão de pauta, versão esta mais reflexiva, formativa e singular, diferentes das pautas burocráticas e engessadas que utilizamos em nossas assembleias e reuniões extraordinárias da Instituição. Desta forma, passamos a utilizar a pauta como instrumento metodológico formativo, e as pautas passaram a ter um caráter dialógico, trazendo o processo de reflexão e formação antes mesmo do encontro acontecer. Agregando os atores envolvidos, isto é, as falas, as expressões e a observação dos educadores.



#### **4.4 Estudo da prática**

Por meio da observação e registro da prática com as educadoras, identificamos as potências e percebemos aspectos limitantes nas propostas, ora no conteúdo, ora na forma de atuação junto às crianças e adolescentes. Diante disso, observamos que é necessário propor, em paralelo ao grupo de estudos teóricos, a vivência em contextos investigativos preparados para os educadores, para que possa haver o isomorfismo pedagógico, ou seja, se pretendemos propor uma aprendizagem X, não podemos funcionar como Y. Entendemos que é necessária uma experiência de aprendizagem que nos atravessasse e seja sentida subjetivamente, para que possamos proporcionar uma aprendizagem significativa com os educandos. Como diz Jorge Larrosa “A experiência não é o que passa e sim o que nos passa, o que nos atravessa”.

#### **4.5 Reuniões e feedbacks individuais**

“Habitar um território corresponde a estarmos receptivos a ele e, conseqüentemente, deixar-nos impregnar por ele. A função da atenção não é de simples seleção de informação, mas detecção de forças circulantes dentro do território habitado. Para isso é necessário fazer voos e pousos, isto é, mudar de escala atencional diversas vezes.” (GAVA; SCARELI, 2021)

O cartógrafo tem os voos e os pousos, assim é o coordenador, construindo mapas na construção de saberes na escola, ele voa por toda a escola e pousa nas ações cotidianas, nas situações emergentes, nas dificuldades corriqueiras. Mas, precisamos ter outros pousos, mirando em nas questões específicas, nas situações que nos fazem pensar, para então, refletir a

ação juntamente com o educador, fazê-lo pensar, considerar se estamos colocando nossas concepções em prática. Levar os educadores a pensar no fio condutor entre o que a criança faz e o que o educador observa. Observar e interpretar. Olhar a situação com olhos novos e se perguntar: Como relançar aquilo que observei e interpretei? Ficou declarado a minha intenção pedagógica? Essas são algumas questões que trazemos nas reuniões individuais e como feedbacks da prática do educador, para que ele pense e reflita a sua intencionalidade educativa no cotidiano escolar e no seu planejamento.

Madalena Freire vem nos subsidiar enfatizando o valor dos instrumentos metodológicos, como recursos que podem fortalecer a nossa formação contínua com os educadores.

Caracteriza e exemplifica o uso de instrumentos metodológicos – observação, registro, planejamento, avaliação e reflexão - como as cinco ferramentas essenciais ao trabalho do professor/educador/coordenador comprometido com aprendizagens significativas pessoais e das crianças, de acordo com o olhar.

Além dos instrumentos que já utilizamos como prática formativa com os educadores no chão da Instituição, Madalena Freire nos traz outros que possam complementar e fortalecer ainda mais a prática docente, pois os instrumentos são ferramentas de trabalho do nosso cotidiano, portanto devemos incorporá-los nas nossas práticas e utilizá-los da melhor maneira possível. Diante disso, propusemos no último tópico do nosso guia um Plano de ação com direcionamentos de novos percursos de ações formativas que intencionamos implementar no contexto do nosso ambiente escolar. Paulo Freire ( 1921 – 1997 ) e Madalena Freira.

## **5º Mapeamento: processo formativo com os educadores**

Com tantos entraves e fragilidades na experiência com os educadores percorridos ao longo do trabalho, percebemos a necessidade de mapear um percurso de trabalho realizado com os educadores através de uma formação contínua e consistente, que possibilita a reflexão da prática e o desenvolvimento de um registro potente da sua ação educadora.

Diante disso, organizamos um quadro situacional, no qual direcionamos algumas ações para iniciar esse mapeamento formativo com os educadores. Segundo Terzi e Fujikawa “esse quadro auxilia a coordenação a obter uma visão mais nítida de alguns aspectos que constituem o seu grupo e isto permite congrega as necessidades e alinhar novas direções em seus planos de ações”.

O quadro nos permite pensar um mapeamento dos desafios e potências do grupo docente, embora trazemos ao longo da escrita as fragilidades que já observamos durante o percurso com os educadores, mas é importante apontar o que fortalece, pontuar os avanços mesmo que pequenos.

Promover espaços de escritas para os educadores, para que possam realizar as suas próprias cartografias de escrita, promover espaço para que possam se encontrar nas suas palavras, ter o seu percurso de autoria, de pensamento, de reflexão.

Avaliar os processos dos educadores e trazer as devolutivas de suas escritas, de forma singular e respeitosa, pensando sempre em problematizar e questionar ao invés de corrigir e impor.



Realizar autoavaliação com os educadores, para que os mesmos também tenham espaço de retroalimentar o que aprendeu e avaliar o seu próprio percurso.

E produzir documentações das aprendizagens dos educadores para que há um processo evidente de aprendizado e caminho percorrido de reflexão e construção da prática realizada com as crianças.

Ações	Metas e Objetivos	Cronograma	Observações
Mapear os desafios e potências do grupo docente			
Promover espaços de registros do próprio professor sobre suas aprendizagens			
Avaliar os processos dos educadores e trazer as devolutivas de suas escritas			
Realizar autoavaliação com os educadores			
Produzir documentações das aprendizagens dos educadores			

## Referencias bibliográficas

A FORMAÇÃO REFLEXIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNESP – CAMPUS RIO CLARO

marina gianez a formação reflexiva no curso de licenciatura ...

[https://repositorio.unesp.br › gianez\\_m\\_tcc\\_rcla](https://repositorio.unesp.br › gianez_m_tcc_rcla)

PDF de M Gianez · 2009

GARNICA, A. V. M. ; MODESTO, Marco Antonio. Ouvindo Professores de Matemática: um estudo sobre formação (continuada).. Guairaca, Guarapuava, Paraná, v. 19, p. 31-55, 2005. 1 [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Vicente3.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente3.pdf)

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/825>

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

LARROSA- Jorge. Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia. Palestra proferida no 13o. COLE 2013 Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp- Campinas 2013 SP- 2001..pdf

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Professores de Matemática: um estudo sobre formação (continuada)..

MA Modesto, AVM Garnica - [educadores.diaadia.pr.gov.br](http://educadores.diaadia.pr.gov.br) CANDAU (1996)

PIMENTA, S. G.; Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. G.; (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

Saberes pedagógicos e atividade docente

SG Pimenta - 1999 - repositorio.usp.br