

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL**

**Aline Alves**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS DOCENTES DE UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO  
PAULO NO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

**ALINE ALVES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ALVES, Aline.

A formação continuada dos/das docentes de uma escola municipal de educação infantil no município de São Paulo no contexto pandêmico (2020-2021). / Aline Alves – São Caetano do Sul – USCS, 2023.

118 p.

Orientador: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2023.

1. Formação continuada. 2. Pandemia. 3. Educação Infantil. 4. Cartas pedagógicas. 5. Ensino remoto.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27/06/2023 pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Ana Silvia Moco Aparício (USCS)

Profa. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos (Metodista)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir realizar mais um sonho, por sua proteção em todos os momentos de angústia, medo e incapacidade.

À equipe de professoras pelo apoio em colaborar com a pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por suas orientações e paciência durante a construção deste trabalho.

Aos professores e às professoras do programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Às professoras Dra. Ana Silvia Moco Aparício e Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos pela contribuição e amorosidade na qualificação e na defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Diversidade e Educação (GEPIDE), pelas contribuições e ajuda nos momentos em que as dúvidas eram constantes.

*Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.*

*(Paulo Freire, 2005, p. 32)*

## RESUMO

No período de isolamento social a formação continuada docente foi de suma importância, acontecendo com peculiaridades decorrentes daquele momento. Por isso, a pergunta norteadora da pesquisa centrou-se em saber, como a formação continuada em serviço subsidiou a prática docente na pré-escola, durante o período pandêmico 2020-2021, segundo as percepções das docentes? O presente estudo teve como objetivo compreender como a formação continuada em serviço subsidiou o fazer docente em uma escola municipal de Educação Infantil, em São Paulo, no contexto pandêmico (2020-2021), segundo as percepções das professoras. Por objetivos específicos: 1. identificar como ocorreu a formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021). 2. analisar, segundo as percepções das professoras, indicadores de contribuição da formação continuada em serviço para qualificar o fazer docente durante o período de isolamento social (2020-2021) e pós pandemia; 3. verificar possíveis avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação continuada durante a pandemia; 4. elaborar um e-book com as narrativas das docentes com o propósito de dar visibilidade às aprendizagens do professorado que estiveram à frente das demandas educacionais ocorridas nos anos 2020/2021. Tratou-se de uma investigação de caráter qualitativo exploratório. Como procedimentos metodológicos foram utilizados os relatos das experiências de cinco docentes, ocorridas nos processos formativos (2020-2021), por meio das cartas pedagógicas e investigação das pautas formativas vinculadas ao período de isolamento social. As pautas formativas e as cartas foram analisadas por meio da análise de conteúdo tendo como inspiração os estudos de Laurence Bardin. O referencial teórico, pautou-se nos trabalhos de pesquisadores/as da formação continuada, dentre eles/as: António Nóvoa, Bernadette Gatti, Francisco Imbernón, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, assim como nas legislações que tratam dos direitos da criança em espaços coletivos. Os dados coletados revelaram que o isolamento social demandou muitas ações do professorado como o trabalho em equipe, a superação de barreiras tecnológicas e o excesso de trabalho compondo o seu fazer docente. Entretanto, diante desse cenário imposto pela pandemia, houve uma formação continuada em serviço subsidiando o trabalho do professor e professora da Educação Infantil, demonstrando que houve mais avanços do que obstáculos na formação docente ocorrida no período. A partir dos resultados, dessa investigação será elaborado, como produto educacional, um e-book com as experiências das professoras durante seu percurso formativo, construído por meio das narrativas descritas nas cartas pedagógicas.

**Palavras-chave:** formação continuada; pandemia; educação infantil; cartas pedagógicas; ensino remoto.

## ABSTRACT

In the pandemic period, continuing teacher education was of paramount importance, with peculiarities resulting from that moment. Therefore, the research's guiding question focused on knowing, how did in-service continuing education subsidize teaching practice in preschool, during the 2020-2021 pandemic period, according to the perceptions of teachers? The present study aimed to understand how in-service continuing education supported teaching at a municipal preschool in São Paulo, in the pandemic context (2020-2021), according to the perceptions of teachers. For specific objectives: 1. Identify how in-service training took place during the pandemic period (2020-2021). 2. to analyze, according to the perceptions of teachers, indicators of the contribution of in-service continuing education to qualify teaching during the period of social isolation (2020-2021) and after the pandemic; 3. verify possible advances and/or setbacks that occurred in continuing education during the pandemic; 4. to create a magazine with the narratives of teachers with the purpose of giving visibility to the learning of teachers who were at the forefront of the educational demands that occurred in the years 2020/2021. This was an exploratory qualitative investigation. As methodological procedures, the reports of the experiences of five professors, which occurred in the formative processes (2020-2021), were used, through the pedagogical letters and investigation of the formative guidelines linked to the period of social isolation. The training guidelines and the letters were analyzed through content analysis, inspired by the studies of Laurence Bardin. The theoretical framework was based on the work of continuing education researchers, among them: António Nóvoa, Bernadette Gatti, Francisco Imbernón, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, as well as on legislation dealing with the rights of children in collective spaces. The collected data reveal that social isolation demanded many actions from the professors, such as teamwork, overcoming technological barriers and overwork composing their teaching activities. However, in view of this scenario imposed by the pandemic, there was continued in-service training supporting the work of teachers in Early Childhood Education, demonstrating that there were more advances than obstacles in teacher training that took place in the period. From the results of this investigation, an e-book with the experiences of the teachers during their formative journey will be elaborated, as an educational product, built through the narratives described in the pedagogical letters.

**Keywords:** continuing education; pandemic; early childhood education; pedagogical letters; remote teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma resumindo o processo de organização do estudo (Bardin, 1977)	70
Figura 2 – Fluxograma resumindo o processo de categorização e codificação do estudo (Bardin, 1977)	71
Figura 3 – Fluxograma resumindo o processo de tratamento, inferência e interpretação da análise do estudo (Bardin, 1977)	72
Figura 4 – Nuvem de palavras que expressam as experiências e percepções das professoras referente a formação continuada durante o período de isolamento social (2020- 2021)	84
Figura 5 – Nuvem de palavras mostrando as principais palavras abordadas nas pautas formativas	85
Figura 6 – Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021)	87
Figura 7 – Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021)	89
Figura 8 – Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021)	91
Figura 9 – Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021)	92
Figura 10 – Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021)	93
Figura 11 – Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos e categorias com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021). A) Categoria: Aprofundamento; B) Categoria: Carga horária exaustiva; C) Categoria: Estratégias pedagógicas para o fazer docente e D) Categoria: Lives	94

Figura 12 – Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de avanços ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021).....	95
Figura 13 – Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos e subcódigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de avanços ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021). AS: Aprendizagem significativa; SE: Suporte emocional.....	97
Figura 14– Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores retrocessos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021).....	98
Figura 15 – Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) indicadores de retrocessos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021).....	98
Figura 16 – Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de avanços e retrocessos ocorridos na formação durante período de isolamento social (2020-2021).....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: BDTD .....	27
Quadro 2 – Artigos selecionados no portal da Capes – descritores: formação continuada e pandemia .....	28
Quadro 3 – Artigos selecionados no portal da Capes – descritores: Educação Infantil e pandemia .....	30
Quadro 4 – Organização da carreira do magistério .....	54
Quadro 5 – Professoras participantes do estudo (cartas pedagógicas) (n=5).....	66
Quadro 6 – Pautas formativas utilizadas no estudo (n=9).....	66
Quadro 7 – Análise das unidades de contexto e das unidades de registro (códigos) referente as reflexões trazidas a partir das pautas formativas (n=9) .....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pré-categorização dos possíveis indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) com base nas cartas pedagógicas (n=5).....	74
Tabela 2 – Pré-categorização dos possíveis indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021), com base nas respostas das cartas pedagógicas (n=5).....	75
Tabela 3 – Pré-categorização dos possíveis indicadores de avanços e/ou retrocessos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021) com base nas cartas pedagógicas (n=5).....	76

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEI	Centros de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRES	Diretorias Regionais
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Diversidade e Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PEA	Projeto Especial de Ação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R.A.R.L	Referencial Analítico da Realidade Local

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b> .....	33
2.1 Formação continuada docente.....	33
2.2 A Formação continuada em serviço.....	39
2.3 O cenário pandêmico no município de São Paulo .....	44
2.4 Formação continuada em serviço no município de São Paulo no contexto pandêmico (2020-2021).....	50
2.5 Projeto Especial de Ação: a formação em serviço dos docentes do município de São Paulo .....	56
2.6 Saberes e fazeres docentes, na Educação Infantil, na escola municipal de São Paulo.....	59
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	64
3.1 Universo da Pesquisa.....	64
3.2 As cartas pedagógicas .....	66
3.3 Análise de conteúdo.....	69
3.3.1 Organização .....	69
3.3.2 Categorização e codificação.....	70
3.3.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....	71
3.3.4 Análise dos dados em ATLAS.ti.23.....	72
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA</b> .....	74
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: NARRATIVAS DOCENTES</b> .....	103
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICE A</b> .....	119

## APRESENTAÇÃO

Cursar o mestrado sempre esteve em meus planos, mas a decisão foi adiada inúmeras vezes por encarar dupla jornada de trabalho em quase duas décadas.

Confesso que o fator idade também pesou um pouco.

Ser aceita no programa de Pós-Graduação em Educação, trouxe-me sentimentos ambíguos. De felicidade em retornar aos estudos, depois de um longo período afastada do universo acadêmico e, ao mesmo tempo, um sentimento de impotência e ansiedade por 'talvez' não dar conta dos desafios que viriam com o mestrado.

Fui uma estudante de escola pública assim como os meus irmãos. Cursei o Ensino Fundamental (antigo 2º grau) e, por orientação dos meus pais, fui cursar o ensino técnico em secretariado em um colégio particular. Terminado o curso, no qual não me identifiquei, segui para outro curso técnico em auxiliar de enfermagem. Na área de enfermagem, fui atrás de uma colocação no mercado, em paralelo também tinha a função de vendedora em uma loja. Fiz alguns trabalhos (estágios não remunerados na área da enfermagem), mas a inserção no mercado de trabalho me parecia algo distante.

Nesse ínterim, resolvi entrar no Ensino Superior. Não prestei o vestibular em enfermagem por ter uma mensalidade alta para a época. Resolvi fazer vestibular em Biologia e Pedagogia, pois rememorando minha infância, nas minhas brincadeiras à docência fazia parte. Tive uma professora muito querida chamada Nice, eu sempre a imitava. Talvez, de modo inconsciente, sua figura tenha estimulado minha entrada no vestibular em Pedagogia.

Ao cursar Pedagogia, apaixonei-me por algumas disciplinas como Psicologia da Infância, por trazer para as aulas temas voltados à inclusão e à sociologia, não gostando de outras. Tudo isso faz parte do universo acadêmico. Alguns meses antes do término da graduação, surgiram dois concursos públicos concomitantes: um no Estado de São Paulo, na área de Auxiliar de Enfermagem e outro no município de São Paulo para Professor de Educação Infantil. Fui aprovada nos dois cargos, porém, no cargo de professora obtive uma colocação melhor, ingressando na segunda chamada do referido concurso.

No dia 22 de março de 2005, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo, no cargo de professora de creche. Na época, ainda não havia distinção da faixa etária, tendo crianças com até seis anos de idade na instituição.

Passada uma década, trabalhando com todas as faixas etárias na creche, identifiquei-me com as crianças maiores. Deste modo, em 2008, ingressei em outro concurso do mesmo município no cargo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Hoje atuo na creche e na pré-escola, no município de São Paulo.

Nos anos que se seguiram, cursei especialização em Neurociências e Educação, Neuropedagogia e Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Encontrei alguns entraves no que tange a formação de professores. Presenciei, em muitos momentos, uma teoria desvinculada da prática ou distante da sala de aula. Em outros, os cursos formativos foram para cumprir as exigências legais ou poucas vagas ofertadas quando o assunto era relevante para a carreira.

Portanto, meu ingresso no programa de pós-graduação em educação, baseou-se na oportunidade em pesquisar a formação continuada, principalmente aquela que ocorre no interior da escola, legítima como professora/pesquisadora em tentar compreender os percalços existentes na formação de professores/as, principalmente a formação em tempos de isolamento social, provocado pelo contexto de pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tendo a escola como espaço de aprendizagem é uma singularidade da formação em aproximar a teoria dos problemas vividos no cotidiano escolar, englobando assim uma dimensão do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011). De acordo com Imbernón (2011), às interações entre o professorado com os demais atores da escola, as demandas educacionais e todos os saberes ocorridos diariamente, no interior da escola, são experiências importantes que discutidas na formação continuada corroboram com a reflexão crítica coletiva, nas tomadas de decisões mais acertadas, qualificando a prática docente.

A escola pública, no Brasil, como bem comum, um direito do cidadão e dever do Estado avançou em direitos na universalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental pós Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), sendo estes reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996). Contudo, nas últimas décadas, os avanços vêm perdendo força, afetando o bem comum, em razão das políticas públicas neoliberais<sup>1</sup> em ascensão, contribuindo com a defasagem da educação nas diversas regiões do país, a baixa remuneração e a desvalorização da carreira do magistério, impactam o reconhecimento da profissão docente às futuras gerações.

Em relação à formação inicial, a literatura discorre, conforme Gatti e Nunes (2009), não abarcar as complexidades vividas no interior das escolas. Nos currículos universitários, por exemplo, os estágios supervisionados não seguem uma configuração metodológica com objetivos claros. Para as autoras (2009, p. 21):

---

<sup>1</sup>O programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de constrangimentos enredando os agentes econômicos (BOURDIEU, 1998, p.138 apud ANDRADE, 2019, p. 225).

O que se verificou na análise dos projetos e cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade e validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênio com escolas da rede etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte no currículo, o que é um problema, na medida que deve integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação docente, ou sua realização é considerada com aspecto meramente formal (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Destarte, como citam as autoras, justifica-se a necessidade em investir na formação inicial equalizando a teoria e a prática docente concreta onde professores/as irão atuar. À medida que a formação docente é discutida por entidades importantes, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)<sup>2</sup> e a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (Anfope)<sup>3</sup>, e por pesquisas que se avolumam, Estados e Municípios vagarosamente investem na formação dos seus professores/as seguindo a obrigatoriedade das leis vigentes.

Dentre elas, a LDB (BRASIL, 1996) preconiza, em seu art. 62 § 1º, que a União, Distrito Federal em colaboração com Estados e Municípios promoverão a formação inicial e continuada dos/das seus professores/as. Em contrapartida, mesmo investindo no desenvolvimento dos seus docentes, muitas vezes, na transição entre um governo e outro, os programas de formação sofrem rupturas em seus processos de implantação e de execução.

Saviani (2011) aponta as sucessivas mudanças na formação de professores/as ao longo do tempo, indicando um quadro de descontinuidade e fragmentação, revelando fragilidades na formação docente.

No município de São Paulo, essa descontinuidade vem ocorrendo, paulatinamente, na transição dos gestores municipais. Collares, Moisés e Geraldí (1999) pontuam que quando a formação contínua atende aos programas de governo e não às políticas assumidas pelos/as profissionais de ensino, cada mudança de

---

<sup>2</sup>É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores(as) e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores(as) “da área” (ANPED, 2023, s.n.). Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped> Acesso em: 11 abr. 2023.

<sup>3</sup>É uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores de 1970, e hoje, é uma entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação de professores”. Disponível em: (ANFOPE, 2023, s.n.). <https://blogdaanfope.wordpress.com/about/> Acesso em: 11 abr. 2023.

governo representa um recomeçar do ‘zero’, negando uma história construída na escola, negando os saberes docentes aprendidos em sala de aula.

Deste modo, no período pandêmico, professores e professoras da Educação Infantil, do município de São Paulo, receberam uma formação continuada que demandava muitas ações normativas em face às necessidades do professorado, trazendo *lives* extensas, carga horária excessiva e uma fragilidade tecnológica em que não estavam acostumados. Deste modo os exemplos mencionados estão na contramão do que este trabalho propõe.

As primeiras ações normativas discorreram acerca da suspensão das aulas e migração para o atendimento remoto emergencial, reconfigurando os fazeres docentes a *posteriori*. Contudo, as necessidades docentes se instalavam à medida que o ensino remoto emergencial se consolidava como um canal oficial de comunicação entre a escola/crianças e famílias, gerando dúvidas em como ocorreriam o ensino e a aprendizagem nesse formato.

No auge do período pandêmico, muitos professores e muitas professoras, do município de São Paulo, atrasaram sua apropriação digital devido ao frágil acesso das tecnologias nas formações continuadas, dificultando o fazer docente no ensino remoto emergencial ao público da Educação Infantil.

Para além das normatizações disponibilidades a toda rede municipal, nos anos de 2020-2021, outras demandas foram surgindo, como propostas pedagógicas, tempo de tela, manutenção de vínculos, acesso das famílias às plataformas digitais. Vale sublinhar que a desigualdade socioeconômica das famílias, em relação ao acesso à conexão e dispositivos digitais (*celulares/tablets*), foi motivo de preocupação das unidades educacionais. Somados a isso, uma sensação de impotência e grandes esforços do professorado que nem sempre obtiveram reconhecimento, em relação às inúmeras possibilidades de se efetivar todo o cronograma educacional traçado pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A formação continuada ofertada, pela SME, pretendeu unir as normativas vigentes, adequação das propostas pedagógicas, reorganização do calendário e manuseio das plataformas digitais. Conforme o avanço da pandemia e a consolidação do ensino remoto emergencial novas ações/reflexões foram incluídas, como a busca ativa das famílias e crianças com dificuldades no acesso digital.

Isto posto, este estudo visa contribuir com as discussões acerca da temática formação continuada em serviço, na Educação Infantil, mais precisamente dos/as

profissionais que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na cidade de São Paulo, no contexto pandêmico; bem como toda a complexidade que o isolamento social trazido pela pandemia de Covid 19 imprimiu na educação em todo o país.

Santos (2020) assevera que o sentido literal do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível.

O ano de 2020 começou de modo comum. Os noticiários apontavam o surgimento de um novo vírus, o SARS-COV (Covid-19). Aos poucos o terreno conhecido pelos/as professores/as foi-se transformando em um campo desconhecido, angustiante e desafiador. Os docentes com os seus planejamentos e objetivos educacionais já delineados e os demais profissionais da unidade educacional ficaram, em um período curto, receosos e inquietos frente a uma nova realidade que estava se desenhando. Tentaram, em um primeiro momento, entender a complexidade que estava emergindo.

Na Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola, às inquietações dos/as docentes no início das atividades, em 2020, eram latentes, pois a configuração do trabalho com as crianças pequenas, já conhecidos por eles/as, reconfiguraram-se para algo desconhecido. Distanciamento, medo, dúvidas. Como professores e professoras encaminharam o seu trabalho frente a um contexto tão inusitado como o isolamento social? Como conduzir as interações infantis, por meio das plataformas digitais, sendo que as interações presenciais são a mola propulsora das aprendizagens na infância?

No município de São Paulo, muitas indagações permearam as reflexões dos/as profissionais da infância que vivenciaram a rotina pedagógica em dois formatos: interações virtuais, em 2020, e presencial/virtual, no ano de 2021, entre crianças/famílias e uma formação continuada seguindo o modelo remoto.

As interações, por meio remoto, foram disponibilizadas para todas as crianças matriculadas, nas Escolas de Educação Infantil, na cidade de São Paulo. Conforme orientações publicadas, no portal da SME, com o objetivo de minimizar as desigualdades no acesso digital, às propostas pedagógicas foram enviadas às famílias no formato impresso, com orientações em como organizar a rotina pedagógica dos bebês e das crianças.

Diante do cenário apresentado, professores/as buscaram aprender e a compreender, colaborando uns com os outros, o uso das ferramentas digitais e as interações entre as crianças e famílias por meio remoto adotadas no município.

Honorato e Nery (2020, p. 03), asseveram:

Uma alteração no papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio e não só de lições, reforçando a sua ação na produção do conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para as formas de ação colaborativa, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre o grupo de professores.

A formação continuada em serviço, no município de São Paulo, denominada Projeto Especial de Ação (PEA), constituída por instrumentos normativos<sup>4</sup> construídos pelas unidades educacionais, passou por mudanças em sua concepção pedagógica e alteração em sua nomenclatura ao longo do tempo. Nos anos de 1990, a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), com a deliberação do Estatuto do Magistério Municipal lei 11.229/ 92<sup>5</sup> (SÃO PAULO, 1992), incorporou a inserção dos horários coletivos para a classe docente. A concepção, nessa época, primava por uma gestão democrática, tendo como estrutura formativa a discussão acerca do currículo, atendimento às famílias e planejamento pedagógico. Embora a estrutura formativa do Projeto Estratégico de Ação não tenha iniciado nesta gestão, ela abriu caminhos para a formação em serviço que veio posteriormente.

Após a LDB (BRASIL, 1996) e com a preocupação em conceber uma escola mais igualitária, a formação docente passa a ser preocupação nas políticas educacionais. Desse modo, o Projeto Estratégico de Ação passa a ser chamado de Projeto Especial de Ação (1989-1992), integrando a política de formação docente do município. O Projeto Especial de Ação articulado com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional traz uma formação voltada à reflexão da realidade escolar, suscitando transformações na prática docente. Sendo assim, a formação docente, no município de São Paulo, tem caminhado desde então na direção de possibilitar nos espaços formativos, reflexões do cotidiano escolar e seu entorno vivido pelo professorado. A posteriori, gestões seguintes incrementaram a formação do

---

<sup>4</sup>PEA (Projeto Especial de Ação, ano 2020).

<sup>5</sup>O Estatuto do Magistério Municipal, lei n. 11.229/92, garante ao professorado municipal horas adicionais para o trabalho coletivo, permitindo que o profissional opte por uma jornada que garanta às 25h/aula em regência acrescidas de 8h para a coletividade (SÃO PAULO, 1992).

professorado conforme legislação e intenções de governo. Contudo, inserir práticas reflexivas nas formações no interior das escolas foi objeto de discussões ao longo das décadas.

No ano de 2020, a formação em serviço, no município de São Paulo, diante do inédito imposto pela pandemia, debruçou-se nas demandas de organização do trabalho remoto, de construção e de manutenção dos vínculos afetivos com às famílias e crianças, nas propostas pedagógicas a serem anexadas nas plataformas adotadas. Debruçou-se ainda nas demandas normativas, nos protocolos de segurança e nas *lives* instituídas pela SME (Diálogos com a Rede), ocorridas às segundas-feiras por meio do canal do Youtube da referida secretaria.

As *lives* transmitidas pelo portal institucional, buscaram aproximar as ações da secretaria em tempos pandêmicos, a fim de manter um diálogo com as instituições educacionais, trazendo reflexões acerca do acolhimento das famílias, bebês e crianças durante o isolamento social, possibilitando trocas de experiências de boas práticas pedagógicas das unidades educacionais e interações do corpo docente por meio dos *chats* durante as transmissões. Dessa forma, muitos assuntos não foram abordados em profundidade como, por exemplo, a relação do trabalho docente com as tecnologias, ainda inédito, em algumas escolas, no município, tema pouco abordado nos encontros formativos ocorridos via *lives* e nas formações remotas em serviço.

Conciliar a interação por meio remoto e ainda aprender a manipular os artefatos com profundidade, causou em uma parcela do professorado uma exaustão acerca do volume e horas de trabalho. Segundo Almeida (2004), para usufruir dos benefícios das tecnologias no ambiente escolar é preciso considerar as técnicas que envolvem seu uso, ou seja, é premente a necessidade de ter conhecimento e domínio sobre os mesmos.

Na tessitura do trabalho formativo, neste período pandêmico, professores e professoras consumiram *lives* como ferramenta de apoio aos seus fazeres docentes. Sendo assim, a autora Bruna Ribeiro, em seu artigo, *Lives: Consuma com Moderação*, afirma,

Os momentos de reflexão coletiva são fundamentais, agregam, criam caminhos novos e possibilidades, mas para que isso ocorra de fato é preciso que esses momentos sejam permeados de pausas, de tempo para maturar e fazer as devidas relações, conexões [...] o conhecimento exige tempo. E não será construído pelo maior número de *lives* assistidas e sim pela qualidade dos diálogos propiciados, das reflexões provocadas, das questões evocadas (RIBEIRO, 2020, p. 2).

Para uma educação democrática é essencial escutar as demandas do professorado, buscando uma formação continuada que atenda as reais necessidades dos contextos vividos, tendo em vista uma formação para além das demandas normativas. Uma formação que caminhe na perspectiva da imersão das *práxis* educativas. Professores e professoras submersos nas subjetividades do seu cotidiano, interagindo entre os pares, indagando seus fazeres individuais e coletivos confrontado teorias e transformando-as em seus próprios saberes.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p.107).

Em tempos de isolamento social, cujo fazer docente remoto foi inédito na Educação Infantil, no município de São Paulo, propor formações *in loco* que refletissem acerca dos prejuízos que esse inédito impôs como: as tecnologias na Educação infantil, a fragilidade tecnológica no meio educacional e o fortalecimento das problematizações, reflexões e trocas no coletivo se fez necessário no período vivido.

Outro ponto que mereceu destaque, nos encontros formativos, foi o pouco estímulo em fortalecer uma formação continuada em serviço que caminhasse a favor de uma cultura de colaboração entre os/as professores/as no período de incertezas ocasionados pela pandemia. É importante destacar que a colaboração entre os pares ocorreu espontaneamente nos primeiros entendimentos acerca das ferramentas digitais adotadas no município, não como uma cultura formativa.

Nóvoa (2020) considera que a colaboração entre os/as professores foi decisiva em propor alternativas mais assertivas ao fazer docente frente aos desafios enfrentados. Para o autor, os movimentos colaborativos são relevantes ao futuro da profissão docente. Afinal, será que precisamos apenas dar conta das normativas

vigentes? Os/as docentes estão na linha de frente com inúmeras questões, podendo trazer proposições para uma formação em serviço mais significativa, colaborativa, dialogando com as suas demandas atuais.

Diante da contextualização apresentada, esta pesquisa teve como pergunta orientadora: como a formação continuada em serviço subsidiou a prática docente na pré-escola, durante o período pandêmico 2020-2021, segundo as percepções das docentes?

O objetivo geral do estudo foi compreender como a formação continuada em serviço subsidiou o fazer docente em uma escola municipal de Educação Infantil, na cidade de São Paulo, no contexto pandêmico (2020-2021), segundo as percepções das professoras e quais contribuições da formação pós pandemia.

Como objetivos específicos elencamos:

1. Identificar como ocorreu a formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021).
2. Analisar, segundo as percepções das professoras, indicadores de contribuição da formação continuada em serviço para qualificar o fazer docente durante o período de isolamento social (2020-2021) e pós pandemia.
3. Verificar possíveis avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação continuada durante a pandemia.
4. Elaborar um *e-book* com as narrativas das docentes com o propósito em dar visibilidade às aprendizagens do professorado que estiveram à frente das demandas educacionais ocorridas nos anos 2020/2021.

Para ampliar o entendimento sobre a formação continuada em serviço no isolamento social, ocasionado pela pandemia de Covid-19, assim como identificar possíveis lacunas ainda não investigadas, realizamos um levantamento para observar os estudos com temáticas semelhantes a esta pesquisa, entre fevereiro e março de 2021.

A pesquisa ocorreu, primeiramente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Recorremos aos seguintes descritores: “formação continuada” *and* “pandemia” *or* “educação infantil”, utilizamos como filtro o período entre 2020 e 2021.

Na busca, foi encontrado apenas um trabalho sobre a temática da formação continuada dos/as professores da Educação Infantil. Apropriando-se do resumo,

verificamos que a dissertação não tinha como eixo central a formação continuada na pandemia. Assim, descartamos a pesquisa.

Com os descritores “formação continuada” *and* “pandemia” somaram-se quatro dissertações. Em posse dos resumos e considerando trabalhos com a abordagem da formação continuada, no contexto da pandemia de Covid-19, o trabalho que mais se aproximou da temática pesquisada, está descrito no quadro 1.

**Quadro 1 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: BDTD.**

<b>Autor</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
João Antônio Rufato	Práticas docentes na Educação Básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	2021	Uninter

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora a dissertação explane as questões formativas dos/as docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a pesquisa traz proposições que versam sobre as fragilidades dos fazeres docentes, assim como os déficits da formação, explanados pelos/as professores/as. O trabalho pôde ampliar a discussão da formação continuada realizada pelos/as docentes da Educação Infantil no mesmo contexto pandêmico.

Quanto aos artigos, realizamos um levantamento no portal de periódicos da CAPES utilizando os seguintes descritores: “formação continuada” *and* “pandemia”. Na primeira pesquisa, encontramos onze artigos. Em posse dos títulos e resumos, observamos os artigos mais próximos à temática da pesquisa, apresentados no quadro 2.

**Quadro 2-** Artigos selecionados no portal da Capes – descritores: formação continuada e pandemia.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Local da publicação</b>
Lilian Moreira Cruz, Edite Marques de Moura, Claudia Celeste Lima da Costa Menezes	Contribuições Freirianas para a formação continuada de professores/as em contexto da pandemia	2021	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
Thaís de Oliveira da Silva, Rita Buzzi Rausch Cleide dos Santos Pereira Sopelsa	Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docentes de professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia	2022	Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
Floraci Mariano de Carvalho, André Leite, Renato de Oliveira Brito	A formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia	2021	Research -Society and Development
Carla Michele da Silva, Deusilande Muniz, Thayssa Dâmares, Antônio Veimar da Silva	Formação de professores: adaptabilidade dos profissionais da educação e a utilização da tecnologia digitais frente à crise pandêmica da Covid-19	2021	Research -Society and Development

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os artigos selecionados trazem proposições que dialogam com a temática em tempos de pandemia (assuntos da pesquisa), assim como autores referenciados pelas pesquisadoras. Levou-se em consideração um artigo recente, datado em 2022, ampliando as reflexões nesse estado inédito dos fazeres docentes. O terreno envolto às mídias digitais também corrobora na dissertação desta pesquisa, pois os/as professores/as da rede municipal de São Paulo estiveram envolvidos com as ferramentas digitais adotadas no município.

Em breve síntese explanamos os artigos selecionados no portal de periódicos da CAPES:

O artigo, Contribuições Freirianas para a formação continuada de professores/as em contexto de pandemia, versa sobre os desafios dos/as docentes enfrentados na pandemia, assim como a contribuição dos referenciais de Paulo Freire na construção de uma formação que se aproxima ao referencial teórico da temática pesquisada.

O texto, Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docentes de professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia, aborda a transformação da escola como uma comunidade de aprendizagem como possibilidade de formação em serviço. Como a temática da

pesquisa versa sobre a formação de/a professores/as na Educação Infantil e pandemia, traz contribuições no que se refere à fundamentação teórica e ao fazer docente.

O artigo, A formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia, apresenta proposições ocorridas nos processos formativos e as expectativas dos/as professores/as pós-pandemia. Por meio das narrativas, são apresentadas as expectativas e entraves dos/as docentes ocorridos nos encontros formativos. As narrativas podem auxiliar na compreensão visto que, a coleta de dados, da nossa pesquisa, contará com as escritas das cartas pedagógicas realizadas pelos/as professores/as e coordenador/a.

Por fim o artigo, Formação de professores: adaptabilidade dos profissionais da educação e a utilização da tecnologia digitais frente à crise pandêmica da Covid-19, diz que a aplicabilidade das tecnologias no contexto escolar não é de hoje, mas com a suspensão das aulas para o modelo remoto, provocado pelo Covid-19, sua aplicabilidade emergencial foi o modo de trazer a sala de aula para o contexto familiar. Portanto, o presente artigo traz proposições acerca do uso das tecnologias como mediador das aulas, dialogando com a temática formativa por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Em um segundo levantamento bibliográfico, com os descritores “educação infantil” *and* “pandemia”, considerando o recorte 2020/2021 e artigos revisados por pares, no portal de periódicos da Capes, os artigos encontrados somam mais de quarenta, já excluídos artigos em duplicidade. Em posse dos resumos, foram selecionados os três artigos que mais se aproximaram da temática desta pesquisa, considerando o período pandêmico.

**Quadro 3-** Artigos selecionados no portal da Capes – descritores: Educação Infantil e pandemia.

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Local da publicação</b>
Eliane Terezinha Tulio Ferronato Helen Thais dos Santos	Bem-estar e mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia	2021	Devir Educação
Virgínia Louzada	A Educação Infantil, o Saeb e o contexto gerado pela Covid-19	2020	Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação UnB
Pollyanna Rosa Ribeiro	Crianças e distanciamento social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil	2020	Sociedade e Infâncias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em breve síntese explanamos os artigos selecionados no portal de periódicos da CAPES:

O artigo, Bem-estar e mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia, dialoga com a temática da pesquisa, por trazer as subjetividades como o medo e a angústia vivenciados pelos/as profissionais de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa.

O texto, A Educação Infantil, o Saeb e o contexto gerado pela Covid-19, apresenta uma discussão em torno da inclusão da Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A pesquisadora é contrária a esta inclusão, com o objetivo de avaliar atrasos ou não no desenvolvimento infantil. Apesar de não ter temática semelhante a esta dissertação, pode ampliar a discussão sobre o universo da Educação Infantil e os direitos das crianças em tempos de isolamento social.

A escolha do artigo, Crianças e distanciamento social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil, deu-se por apontar reflexões da criança, em tempos pandêmicos, e a educação ofertada para esse público.

Em posse do levantamento bibliográfico, considerando apenas os trabalhos em língua portuguesa, observamos nas pesquisas as inquietações quanto aos processos formativos ofertados durante a pandemia, com pouco tempo para as discussões e o excesso de trabalho docente. As leituras ampliaram as reflexões acerca das percepções docentes, no que tange às aprendizagens formativas ocorridas na pandemia.

Em face aos objetivos desta pesquisa, a opção metodológica foi por uma pesquisa exploratória, no âmbito da pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados temos a investigação dos documentos utilizados nos encontros formativos (pautas formativas) e as narrativas das professoras por meio de cartas pedagógicas sobre suas percepções em relação à formação recebida no período pandêmico.

A presente pesquisa dialoga com os autores/as que investigam a formação continuada dentre eles/as: Bernadete Gatti; Francisco Imbernón; António Nóvoa; Paulo Freire; Dermeval Saviani; Carlos Marcelo García. Para refletirmos acerca do período pandêmico: Boaventura de Souza Santos; entidades (Anfope e Anped); dossiês da Educação Infantil, ampliando as discussões frente ao isolamento social nesses últimos dois anos.

O texto, desta dissertação, está organizado da seguinte forma: apresentação, introdução, seções e subseções.

A subseção, Formação continuada em serviço no município de São Paulo, versa sobre os conceitos de formação continuada/serviço, dialogando com os constructos teóricos de Imbernón (2001, 2011); Gatti, Nunes (2009); Nóvoa (2002, 2007, 2021); Saviani (2022), com o cenário pandêmico e marcos legais que legislaram acerca do ensino remoto emergencial.

A subseção, Saberes e fazeres docentes, na Educação Infantil, em uma escola do município de São Paulo, discorre sobre os saberes do/a educador/infantil construídos, ao longo do tempo, frente à educação pré-escolar e as singularidades do fazer docente para essa etapa de ensino.

Na seção, Procedimentos metodológicos, é exposto o percurso do estudo quanto à opção metodológica, aos instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados (cartas pedagógicas e pautas formativas), juntamente com o universo da pesquisa. As etapas da análise de conteúdo fundamentam-se em Bardin (1977). As análises serão realizadas, em ATLAS.ti.<sup>23</sup><sup>6</sup> e apresentadas, assim como as funcionalidades do programa e sua colaboração neste estudo.

Na seção, Resultados e discussões, apresentamos todas as discussões trazidas nos documentos investigados, assim como a análise das narrativas docentes por meio das cartas pedagógicas e pautas formativas. Por meio da análise de conteúdo e relação dos códigos gerados a partir dos documentos, foi possível afirmar

---

<sup>6</sup>Ferramenta digital utilizada para a análise qualitativa de grandes quantidades de textos, gráficos, áudio e vídeo. Disponível em: <https://atlasti.com/pt/what-s-new-in-atlas-ti-23>

se os indicadores propostos respondem às perguntas do estudo, no sentido de sugerir se realmente houve a formação continuada no período pandêmico, as percepções das docentes e os avanços e/ou obstáculos na formação durante a pandemia. A partir dos dados analisados, os resultados foram discutidos com a literatura.

Por fim, na seção Produto Educacional, discorreremos acerca do produto educacional, a elaboração de um *e-book* com as narrativas das participantes.

Essa investigação pretendeu contribuir com outros estudos que versam sobre a formação continuada de professores/as, em especial para dar visibilidade às vozes e percepções acerca da formação ocorridas nas instituições de Educação Infantil no município de São Paulo.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Nesta seção, apresentamos os conceitos acerca da formação continuada segundo Freire (1997), Nóvoa (2002; 2007; 2020), Imbernón (2001; 2011), Pimenta (2000), Placo (2009), dentre outros. Discorreremos sobre a formação em serviço dos docentes da rede municipal de São Paulo, dialogando com os marcos legais pós CF (BRASIL, 1988) e normativas que legislaram o ensino remoto emergencial no município de São Paulo.

### 2.1 Formação Continuada Docente

Neste trabalho, assumimos o conceito de formação continuada adotado nas publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE), partindo do pressuposto de formação para o desenvolvimento profissional docente, uma formação que não se esgota na graduação, tampouco se reduz a cursos esporádicos de curta duração descontextualizados com as necessidades reais, mas sim, ininterrupta que incite o professorado a produzir toda uma série de reflexões individuais e coletivas acerca das problemáticas, acertos e erros vivenciados no contexto do seu trabalho, confrontando teoria e prática, compreendendo sua importância na ressignificação e transformação da prática docente.

As pesquisas, que versam acerca da temática formação, têm utilizado outras denominações como: formação contínua e formação permanente. Em relação à denominação, Nóvoa pontua:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar por professores) e construir dispositivos de *parceria* entre todos os *atores* implicados nos processos de formação contínua (NÓVOA, 2002, p.38).

Já Imbernón propõe:

A formação permanente deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho (IMBERNÓN, 2005, p.55).

Na compreensão de Freire (1997), a formação permanente é fruto da acepção do inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento. Nas palavras do educador:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam (FREIRE, 1997, p. 20).

Diante das denominações utilizadas pelos referidos autores, é consenso que a formação docente deve conduzir o professorado em um repensar sobre o seu fazer pedagógico e o como fazer sua docência de forma a utilizar as novas tecnologias quanto colocar-se como sujeito em um movimento de reflexão crítica acerca do que está ocorrendo e influenciando o seu entorno.

Conforme os marcos legais pós constituição referentes à formação docente, investir na formação continuada é endossar um direito subjacente à carreira docente previsto legalmente por meio de vários instrumentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seus artigos 61 e 67; e a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (BRASIL, 2019), sendo inerente ao trabalho do/a professor/a a exigência de buscar qualificação constante.

A formação é continuada por ser um processo contínuo, que valoriza a experiência ao longo do percurso do seu fazer pedagógico. Valorizar a experiência e o saber docente traduz um respeito com a história de vida/carreira, opondo-se a racionalidade técnica, para uma dimensão formativa crítica, humana e reflexiva.

Para Pimenta (2000), a formação é um processo de autoformação, pois professores e professoras recriam os seus saberes e hipóteses iniciais confrontando às suas experiências e práticas vivenciadas. Assim, constroem os seus saberes, refletindo sobre o seu fazer docente.

A ideia de uma formação de abordagem mais crítica na educação se fortaleceu a partir dos anos de 1980, pois o Brasil se encontrava no processo de redemocratização, período pós-ditadura. Os movimentos dos/as professores/as, dos sindicatos, dos movimentos de lutas pela valorização da carreira docente ganharam força, culminando em avanços posteriores, a exemplo, a formação docente aligeirada na lei como um direito.

O processo de formação caminha em paralelo à identidade docente. A identidade se constrói ao longo do exercício da profissão, das atividades relacionais dentro e fora da escola, a partir dos saberes técnicos, éticos, estéticos, políticos, não se findando com o término de um curso ou graduação.

O desenvolvimento na profissão docente ocorre num processo contínuo de crítica, reflexão e *práxis* entre o que o professor desenvolve em aula, e as potencialidades que ele, como ser humano e docente, pode vir a utilizar em classe ou ainda junto a outros docentes ou mesmo junto à gestão escolar.

A formação continuada seria, nesse âmbito, a mola propulsora de uma visão mais crítica do fazer docente, um espaço para a reflexão e um tempo para a construção de ações pedagógicas. Porém, a realidade retratada em inúmeros trabalhos acadêmicos, pesquisas, artigos, os quais fundamentam esta dissertação, trazem, em seu bojo, um retrato contrário do que seria uma formação defendida pelos autores que embasam este trabalho.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Casagrande e Santos (2020), em uma escola pública do oeste catarinense, tanto professor/a quanto gestores foram unânimes em relatar que as formações continuadas, apesar de necessárias, mostravam-se “fracas”, com metodologias repetitivas e já utilizadas na escola, sem apresentar reflexões docentes inovadoras, sem espaço para o pensamento crítico de gestores e professores/as da rede pública. Assim se manifesta Miriam, uma das entrevistadas da pesquisa de Casagrande e Santos (2020), acerca da formação continuada:

Em partes viável, mas em grande parte ele é um processo que se torna “fraco”, porque nós, depois de alguns anos (10 ou 12 anos) a formação se desenvolve na escola sem ter um subsídio de profissionais externos à escola que venham contribuir com suas experiências, seus estudos e pesquisas para poder elevar o grau de experiência acerca destas experiências educacionais. Quando iam para outros lugares, era organizado com palestrantes com “n” experiências e conhecimentos com aquilo que era proposto na formação de professores. [...] O olhar dessas pessoas que vem de fora é importante. Pode ser na escola, mas é interessante que venha alguém que possibilita essa troca de experiências (CASAGRANDE; SANTOS, 2020, p.268-269).

Em contrapartida, houve em São Paulo e no Rio de Janeiro propostas bem-sucedidas de formação continuada de professores/as. No entanto, as políticas governamentais e as constantes trocas de gestores públicos, produz um efeito bastante prejudicial em relação a tais iniciativas educacionais. No caso de São Paulo, nos anos da gestão de Paulo Freire (1989-1992), surgiram os “Grupos de Formação” onde os/as educadores/as, de acordo com Saul:

[...] se reuniam por adesão, em encontros periódicos e planejados para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica. Os primeiros grupos de formação foram desenvolvidos com professores de Educação Infantil e alfabetizadores, congregando representantes de diferentes escolas. [...]. Apostava-se na escola como espaço de ensino aprendizagem, ou seja, uma prática de análise e de crítica da realidade, no transcurso de uma vivência da metodologia dialógica que permitisse a construção de conhecimentos com a compreensão de que educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos (SAUL, 2016, p.26).

Assim, se por um lado se busca construir um novo fazer pedagógico, por outro lado existe todo um sistema perverso e hegemônico que vem paulatinamente desconstruindo o papel do educador, em muitas regiões do Brasil. Isso fica ainda mais evidente no relato de Nunes (2021), professora de uma escola básica no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro:

Em contrapartida, a realidade da profissão, no Brasil, é diferente do que relata a Carta Magna da Educação, pois em muitos momentos não recebemos a liberação para nos aperfeiçoarmos, contamos com salários defasados e abaixo do piso nacional, não possuímos horário reservado para estudos e muito menos planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho. Além disso, nos vemos em condições precárias, na qual, muitas vezes, nos falta o mínimo de recursos para executarmos nossas atividades diárias dentro da sala de aula (NUNES, 2021, p.69).

Nunes (2021), professora participante do grupo Coletivo Investigador (grupo de pesquisa-ação pedagógica, criado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro –

UERJ), em São Gonçalo, dentro do curso de extensão denominado, A formação docente centrada na escola como estratégia pedagógica, explicita sua experiência como uma construção dialógica e crítica do conhecimento ressignificando a sala de aula:

Ao participar das atividades de pesquisas propostas pela universidade, pude perceber que quanto mais me aprofundava nas teorias, mais observava a prática das atividades desenvolvidas dentro da escola com um olhar crítico e percebia que estava sendo realizado, não só o meu, mas que os demais profissionais que comigo trabalhavam, conseguiam desenvolver uma prática referenciada em teoria (NUNES, 2021, p.68).

Nesse sentido, a professora vem referenciando a importância dos cursos de formação continuada de professores e trazendo uma reflexão acerca da identidade docente:

A partir da minha experiência, venho refletindo sobre a necessidade de órgãos municipais e estaduais de incentivarem e construírem cada vez mais espaços que fortaleçam o diálogo entre as escolas e a universidade, fazendo que possamos ter espaço de trabalho em conjunto, espaço para formulação de saberes e novas experiências significativas para nossa prática e a dos futuros docentes. Espaços como esses são de suma importância para garantir o futuro do magistério e da Educação pública brasileira. O lugar que me refiro não é apenas para produzir a profissão de professor ou ao menos um plano de formação, mas também um plano de sua afirmação e reconhecimento público (NUNES, 2021, p.68-69).

Destarte, podemos inferir que a identidade docente prescinde de certo *status* social, visto que o/a professor/a é o elemento formador e transformador da sociedade como um todo. Para Arroyo (2000), ter um ofício representa um fazer qualificado de um coletivo que possui identidade, história própria, preparo e formação específica, que desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social.

Autores/as como Pimenta (1996) e Libâneo (2003), que também se debruçam acerca da formação de professores/as em uma abordagem crítica, intentam-se para o reconhecimento da profissão na sociedade e o reconhecimento de sua identidade enquanto processo em construção.

A educação que o/a professor/a profere às crianças tem de ser vista como prática social. Como prática é levar o sujeito para sua transformação e mudança, incorporando os conhecimentos construídos pela humanidade a um significado social. Não é qualquer ação. É uma ação formal e diferenciada implicando comunicabilidade

(capacidade de se relacionar com a criança) no sentido freiriano, a comunicabilidade permeada na humildade, na relação horizontal (FREIRE, 2005).

Na atualidade, é oportuno salientar que a sociedade está em constante transformação e milhares de informações são propagadas em uma velocidade voraz. Em certa medida, a compreensão das inúmeras informações recebidas pode se dar de forma superficial e confusa, não agregando um conhecimento em si. Entretanto, quando o indivíduo atribui significado a essas informações correlacionando-as com seus saberes, podemos enunciar que construiu conhecimento.

Pescuma (2005) corrobora afirmando que transformar uma massa de informações em conhecimento é um ato de pesquisar, buscar, selecionar, ordenar, elaborar e sistematizar. A formação continuada incide no processo da sistematização e ordenação dos conteúdos a serem trabalhados, juntamente com informações atuais propagadas a todo instante, visto que estas, muitas vezes, influenciam nos processos formativos.

Os estudos, que versam acerca da temática, avançaram muito nos últimos anos. A figura do/a professor/a bem formado/a tem estado na centralidade de inúmeras pesquisas, procurando entender as fragilidades no campo da docência a fim de buscar transformações mais imediatas na educação.

García (1999) considerando as diferentes compreensões e tendências de conceito de formação de professores/as, afirma que é algo que se constitui de uma área de conhecimento e investigação, em que o/a docente aprende e desenvolve sua competência profissional, operando, assim, transformações na identidade e profissionalidade docente.

É na formação continuada que o/a professor/a tem a oportunidade de confrontar teoria/prática, um confronto de concepções filosóficas-pedagógicas constituídas ao longo da docência frente às práticas adotadas em sala.

Portanto, a formação continuada requer um olhar minucioso e participativo, de responsabilidade de quem participa, pois, o professor se torna a figura central no processo. Nesse contexto de confronto entre teoria e prática que estão imbuídos e ancorados na formação continuada tem-se o papel da reflexão, ação fundante nos processos de formação.

Sobre a formação docente na ótica do professor reflexivo, Pimenta (2006) pontua que a formação de professores/as propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir.

O movimento de reflexão sobre a reflexão na ação é o que Schön designa como professor reflexivo. No entanto, para que isso aconteça é imprescindível valorizar as pesquisas e a prática no processo de formação de professores como algo contínuo e articulado a partir do elo entre as universidades e escolas que são por excelência instâncias formativas (PIMENTA, 2006, p.29).

Para a autora, ser reflexivo, no Brasil, significa que o/a professor/a deve ser reflexivo na escola, para os seus alunos e como professores/as universitários para uma boa formação dos futuros docentes, ambos formando cidadãos. Na compreensão de Libâneo (2006), o professor reflexivo é aquele que realiza uma autoanálise das suas ações. Vale destacar que a autoanálise é premissa no processo reflexivo, mas nem sempre é fácil, pois as demandas dos fazeres docentes em sala de aula, inviabilizam um olhar atento acerca de suas próprias práticas pedagógicas, facilitando reflexões, muitas vezes, equivocadas. Portanto, a escola é um espaço fecundo para reflexão, atualização e transformação.

Para tanto, pensar em uma formação que articule os saberes científicos aos saberes da carreira docente na perspectiva do/a professor/a reflexivo, consciente de seu papel político e social são prerrogativas para que o espaço escolar se torne um território de pesquisa constante.

## **2.2 A Formação continuada em serviço**

A dimensão da formação continuada em serviço, uma modalidade da formação docente engendrada a partir do *lócus* escolar, privilegia o protagonismo do professorado em si e no coletivo, a fim de compor ações qualificadas na prática, referendado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e princípios didáticos que pautam uma instituição.

Quando nos reportamos a formação em serviço, discorremos sobre um processo contínuo que deve ocorrer preferencialmente dentro do espaço escolar. De acordo com Nóvoa (2019, p.68),

[...] A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando a escola um espaço privilegiado à formação continuada, no compartilhamento de saberes, ela também assume um papel importante na inserção da profissão. A construção profissional se dá em um processo contínuo e permanente de experiências vividas, na incorporação dos saberes inerentes ao ofício profissional, na observação, nas trocas com professores e professoras mais experientes, ações que vão construindo a profissionalidade docente. Como bem expressa Nóvoa (1992), a prática docente é um espaço de formação e produção de saberes, revelando a intrínseca relação entre o exercício profissional e a formação em que o/a professor/a mobiliza os seus conhecimentos, construídos e reconstruídos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, precisando ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Nesse sentido, Tardif pontua que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007, p.41).

Desse modo é importante salientar que a formação docente se inicia desde o ingresso como estudante, estendendo ao exercício da profissão (em serviço). Constitui-se na interação com o cotidiano, na universidade, consolidando-se na prática profissional.

Outrossim, valorizar a cultura dos integrantes que nela atuam, a escola passa a ser um espaço de empoderamento refletindo na formação de todos os envolvidos. Um espaço importante na inserção de uma profissão tão peculiar como é a carreira docente.

Placco (2010) define que a formação é um processo complexo de conhecimentos e saberes da profissão sendo a escola um *lócus* privilegiado da formação. A autora parte do pressuposto de um/a professor/a com presença autônoma, sujeito autor da sua profissão.

Salientamos que a reflexão é um elemento fundante na formação continuada.

Apoiados nos estudos de Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2005, p.41).

O processo formativo traz um papel preponderante da gestão escolar, mais precisamente a figura do/a coordenador/a como articulador/a do trabalho coletivo. Tal afirmação é defendida também pela autora quando advoga que o papel articulador do/a coordenador/a assume uma posição de corresponsável juntamente com o/a professor/a pela qualidade da aprendizagem da criança. Se tratando da educação de crianças pequenas, conforme afirma Gomes:

Temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Não seria de antemão, um educador infantil, tomando de empréstimo o sentido etimológico de “infância” nem um profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, mas antes de tudo, um profissional capaz de reconhecer suas identidades profissionais e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo (GOMES, 2009, p.25).

Sendo assim, entendemos que a formação continuada e em serviço são complementares, porém, distintas. Embora congruentes, ambas as formações se tornam significativas se considerarmos a valorização do trabalho e dos saberes, garantir vez e voz à classe, possibilitando a articulação da prática com a teoria e vice-versa, as experiências, as dúvidas, as ideias e as expectativas.

Corroborando Placco (2010), sugere que o professor seja:

[...] como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia profissional em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010 p.1).

A formação em serviço tem como principal espaço a escola, onde os/as professores/as possuem a oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico. Neste sentido, este tipo de formação atinge tanto o coletivo de professores/as quanto os gestores, a coordenação pedagógica e os convidados de universidades e outras

instituições de ensino, que possam vir a colaborar nas ações e nas reflexões acerca da prática docente.

Assim, este é um constante processo de aprimoramento, autoconhecimento e transformação tanto pessoal e profissional quanto social. Isto porque o professor é o elemento-chave das mudanças sociais e porque não dizer da formação de novas consciências, mais inclusivas, ecológicas e humanizantes. Dessa maneira, a formação em serviço deve atentar para algumas circunstâncias. Na perspectiva de Placco (2010), são elas:

- a) Estar em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado pelos próprios educadores da escola, liderados pelos seus gestores [...]; c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados, possibilitem a participação de todos [...]; d) consideração e valorização do trabalho didático e vivências do professor [...] de modo a lhe permitir a reinvenção de suas ações, de suas crenças, de suas práticas, de suas histórias; e) a reflexão e o estudo da natureza do fazer pedagógico, confrontando-o com crenças, representações e teorias subjacentes à prática cotidiana e às falas de cada um [...] (PLACCO, 2010, p.3)

Segundo esta autora, as narrativas e as crenças dos docentes podem fazer toda a diferença nas práticas de ensino propostas em aula. A escola é, nesse sentido, uma construção dialógica, onde as vozes dos professores e as vozes das crianças se encontram para juntos sobrepujar uma ótica tecnicista e neoliberal de educação e irem ao encontro de um aporte mais humanizador de ensino e aprendizagem.

Assim, no século XXI, pós-pandemia, o ambiente escolar apresentaria três diferentes desafios, de acordo com Nóvoa (2021, p. 21), são eles: a domesticação, a hiperpersonalização e a digitalização. Em resumo, a educação deste novo milênio, necessita rever pelo menos três posicionamentos sociais, quais sejam, “o regresso da educação à esfera familiar ou doméstica; a hiperpersonalização das aprendizagens e as dinâmicas de digitalização na educação”. Para o autor, a figura do/a professor/a estaria em franca perda de sentido e de importância, em uma tentativa do sistema neoliberal de substituir ou quase que anular o papel docente, transformando-o numa espécie de facilitador de aprendizagens ou tutor de programas didáticos pré-concebidos pela indústria educacional mundial. Nas palavras de Nóvoa:

De maneiras distintas, todas elas comportam uma visão desvalorizada dos professores, pois redefinem a profissão “desde fora” e não “de dentro”. Os professores são vistos como tutores ou organizadores das aprendizagens, reduzindo a importância de sua relação intrínseca com o conhecimento; ou como “aplicadores” das descobertas feitas em outras áreas científicas, diminuindo o seu papel na produção de conhecimento profissional docente; ou como profissionais dependentes dos materiais pedagógicos e didáticos construídos no mundo digital (NÓVOA, 2021, p.6).

Por todas as razões elencadas acima, o que o autor propõe são outros paradigmas educacionais, quais sejam: a) criar espaços comuns, onde haja trocas entre as crianças, jovens e professores/as, alargando a visão de mundo de cada um desses atores sociais; b) criar tempos e espaços de aprendizagens através da “arte do encontro” e dos cuidados que a pedagogia demanda, saindo de um campo de hiperpersonalização do ensino, para um campo de partilha de saberes; c) sem menosprezar os meios digitais, utilizar os gestos, as falas, o corpo, a voz, a presença, como um viés educacional e humanizador das relações interpessoais, e ainda mais em se tratando de professores/as e alunos/as (NÓVOA, 2021).

Assim, ao criar um novo paradigma educacional para o século XXI, Nóvoa (2021), propõe que o diálogo seja a base do ensino e das aprendizagens. De acordo com o autor:

[...] a nossa liberdade está no diálogo, na conversa, no debate. A liberdade pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas ganha um alcance bem maior no encontro com os outros. Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio dessa tragédia pandémica, sabemos melhor ainda, que isoladamente pouco ou nada podemos. E em educação, ainda menos (NÓVOA, 2021, p. 7).

Partindo de tais reflexões apresentadas até aqui, podemos afirmar que a formação continuada em serviço é uma ferramenta a mais para os docentes e para a coletividade da escola com vista a criar e recriar novos horizontes educacionais, pesquisar práticas pedagógicas, refletir acerca da *práxis* docente e, por fim, desenvolver um espaço de liberdade, debate e diálogo como Nóvoa (2021) nos convida a fazer.

### 2.3 O cenário pandêmico no município de São Paulo

No ano de 2020, mais precisamente no dia 17 de março, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) estabeleceu a Portaria de n. 343, suspendendo as aulas presenciais em todas as instituições de ensino, as quais, nesse período de pandemia, foram substituídas por aulas em plataformas digitais (BRASIL, 2020).

No intuito de seguir as orientações vinculadas às instâncias superiores, a SME do município de São Paulo, publicou o Decreto n. 59.283 de 19 de março de 2020, declarando a suspensão das aulas presenciais em toda a rede. Na mesma data editou a Instrução Normativa SME N. 13 (SÃO PAULO, 2020), antecipando o recesso escolar e, conseqüentemente, o regime de trabalho remoto.

A Educação Infantil é a etapa que requer um olhar global frente ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e interações presenciais entre os pares, a fim de viabilizar um atendimento que comungue com as especificidades da infância. A SME adotou como ponto de partida o material, Trilhas de Aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos, volume I e II (SÃO PAULO, 2021). Este material é composto por sugestões pedagógicas enviadas às famílias e orientadas pelos professores e pelas professoras por meio da plataforma digital Google Classroom, WhatsApp e redes sociais das unidades escolares.

O referido documento, elaborado por educadores/as do município em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, considerando a diversidade das crianças matriculadas produziu o material em três idiomas (espanhol, inglês, francês) além do português, contendo sugestões de vivências com leitura, brincadeiras diversas e acolhimento, tendo como referência o currículo municipal para a infância (SÃO PAULO, 2019).

As unidades educacionais ofereceram contas no e-mail institucional aos docentes e famílias para acesso à plataforma digital. As atividades, na educação infantil, ocorreram por meio de vídeos anexados, em grupos, criados pela plataforma do WhatsApp e por atividades impressas que foram entregues aos pais, mães ou outros(as) responsáveis pelas crianças, sendo essa, uma das formas de dar continuidade às práticas pedagógicas, principalmente para as famílias com dificuldade em acessar a plataforma, seja por falta de conectividade ou por falta de artefatos digitais (*smartphones*, computadores, *notebooks*), ressignificando a manutenção dos vínculos afetivos.

Com o propósito de minimizar os efeitos do isolamento social, o município de São Paulo, por meio da SME, produziu um material chamado, Em tempos de Coronavírus: é preciso criar um ambiente de amor, carinho e segurança para a sua família (SÃO PAULO, 2020). O material possui a finalidade de orientar famílias e estudantes a terem um convívio com menos estresse, sugerindo estratégias criativas, atendendo bebês, crianças e adolescentes em suas necessidades.

O ensino remoto e, conseqüentemente, a elaboração de atividades e interações brincantes por meio da plataforma Google Classroom provocaram um desafio nos fazeres de muitos/as docentes, pois o uso cotidiano das tecnologias digitais, longe de ser exclusividade adotada na pandemia, ainda não é uma realidade em muitas escolas do município, tampouco se apresenta enquanto temática nos processos formativos.

O trabalho dos/as docentes, mais especificamente na modalidade da Educação Infantil, é pautado nas brincadeiras e interações presenciais e não na ausência destas, sem interações entre os pares e professores/as. Isso porque, o brincar e o interagir são imprescindíveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas (SILVA, 2001).

No tocante à formação continuada em serviço, ocorrida nas escolas no município de São Paulo, o professorado e toda a equipe gestora organizaram-se para uma formação nos moldes remotos.

Nesse sentido, diversos obstáculos foram identificados a partir da formação docente, sendo um deles a ausência de conhecimento sobre o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas, devido às aulas remotas (on-line). Observa-se assim, como defende Libâneo (2014), que o/a docente, em seu processo de formação, necessita estar em constante aprendizado visto que:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2014, p. 4).

Diante da ausência, seja por falta de conhecimento no manuseio das tecnologias ou ministrar as aulas por meio remoto, uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, no ano de 2020, revelou que cerca de 55% dos/as docentes entrevistados/as apontaram que o apoio emocional foi um dos pontos mais relevantes no momento pandêmico. Em relação ao suporte pedagógico, 64% responderam que

houve déficit nesse quesito. Quando questionados/as sobre como se sentiam com o ensino remoto, 88% disseram nunca terem tido contato com o ensino remoto antes da pandemia e que não se sentiam preparados para esse tipo de aula (PONTES, 2020).

Dados da UNICEF Brasil, em 2022, apontaram que 79% dos alunos/as assistiram às aulas remotas no período pandêmico, atribuindo aos professores/as horas maciças de trabalho.

A necessidade em fechar as instituições de ensino de modalidade presencial e o encaminhamento das atividades para o ensino remoto surpreendeu a todos/as, igualmente: incluindo neste ponto, os/as docentes que tinham uma certa experiência com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC (SANTOS, 2021).

O cenário, no ano de 2020, ocasionado pela Covid-19 exigiu dos/as docentes a procura por outras possibilidades de práticas de ensino, no intuito de atender às demandas das crianças no município de São Paulo, em especial o emprego das tecnologias que ajudam no auxílio e no processo de ensino-aprendizagem. Foi preciso desenvolver novas habilidades, objetivando encontrar uma metodologia de ensino que proporcionasse às crianças a apropriação do conhecimento, ainda que a distância, aprimorando, deste modo, novas maneiras de intervenções igualmente qualificadas (SILVA, 2021).

Saviani e Galvão (2021) retratam que nas atividades desempenhadas, no ensino à distância, o/a estudante dependerá dos pais, das mães ou outros/as responsáveis para conseguir responder às suas atividades, sendo que na escola ele/a tem outro/a mentor/a em que, este/a será capaz de identificar com mais facilidade aqueles/as que apresentam mais dificuldade em relação ao conteúdo que lhe está sendo ensinado.

Vale dizer que esse 'Outro' na escola, é o(a) professor(a), pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas, a fim de promover o desenvolvimento. Minimizar a função do(a) educador(a) na prática pedagógica, desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Assim, para se compreender a insuficiência do ensino remoto é fundamental que se atente aos aspectos constitutivos das práticas pedagógicas. Macon e Carvalho (2018, p. 273) apontam que é imprescindível "possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhe permitam o traquejo com as

tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo".

Dessa forma, é preciso pensar sobre os processos de formação docente como um desenho didático, em que professores e professoras serão capazes de proporcionar a interação, engajamento, colaboração e autonomia dos indivíduos envolvidos (SANTO; LIMA, 2020):

[...] é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação etc.) e se diferencia na gestão desses elementos e na exploração das possibilidades pedagógicas das tecnologias de suporte, constituindo a EAD on-line como uma nova modalidade formativa (ALMEIDA, 2010, p. 72).

As aulas presenciais faziam pouco uso das TDIC, mas com a chegada da Covid-19, este cenário precisou ser repensado para que se pudesse dar continuidade ao trabalho pedagógico nas instituições. No tocante à Educação Infantil, uma modalidade em que o educar e cuidar são ações indissociáveis, é papel do/a professor/a, com o apoio da família, mediar uma educação que contribua no desenvolvimento das relações interpessoais, de autoestima, de curiosidade, imaginação. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p.36).

Nesse sentido, o referido documento, norteador do trabalho na Educação Infantil, pontua a inserção da tecnologia como um direito no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme explicita:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p.40)

De acordo com esse documento, entende-se que o uso da tecnologia, no contexto da Educação Infantil, é um direito e deve ser feito com parcimônia. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), no manual de orientação, Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital, publicado em 2016, considera regular o tempo de exposição às telas de uma hora por dia para as crianças de até cinco anos, o qual se depreende que deva haver atenção para os crimes de violência virtual, monitoramento de jogos on-line. São algumas recomendações dentre as inúmeras tratadas no manual.

No que tange o uso das TDIC, na Educação Infantil, é importante considerar que as tecnologias corroboram no desenvolvimento cognitivo da criança, no ensino aprendizagem, mas seu uso, nas salas, requer um olhar crítico do/a professor/a, sabendo desenvolver estratégias pedagógicas significativas, estando a serviço da aprendizagem. Nessa direção:

Embora seja um instrumento fabuloso devido a sua grande capacidade de armazenamento de dados e a facilidade na sua manipulação não se pode esquecer que este equipamento não foi desenvolvido com fins pedagógicos, e, por isso, é importante que se lance sobre o mesmo um olhar crítico e se busque, face às teorias e práticas pedagógicas, o bom uso desse recurso. O mesmo só será uma excelente ferramenta, se houver a consciência de que possibilitará mais rapidamente o acesso ao conhecimento e não, somente, utilizado como uma máquina de escrever, de entretenimento, de armazenagem de dados. Urge usá-lo como tecnologia a favor de uma educação mais dinâmica, como auxiliadora de professores e alunos, para uma aprendizagem mais consistente, não perdendo de vista que o computador deve ter um uso adequado e significativo (ROCHA, 2008 apud OLIVEIRA; MARINHO, 2020, p.1).

A inserção das tecnologias no espaço educacional, nos processos formativos, oportuniza um saber pedagógico qualificado ao fazer docente, propiciando lançar propostas pedagógicas mais assertivas e condizentes com o universo infantil.

Ribeiro (2020) retrata que alguns/mas docentes, da Educação Infantil, buscaram empregar, em suas aulas remotas, a leitura de histórias, o uso de brincadeiras com músicas e, principalmente, atividades que estabelecesse uma conexão com os/as responsáveis pelas crianças. O intuito é que estes/as criassem, em casa, um ambiente propício à aprendizagem e à interação de todos.

Grandisoli (2020) menciona que, considerando a realidade individual de cada criança, foi um grande desafio a introdução das aulas remotas, visto que nem todas as famílias dispunham de recursos como ter internet em casa, computadores e aparelhos celulares, o que contribuiu por inviabilizar o acompanhamento das aulas de forma virtual.

Ao adentrar o ensino remoto emergencial (ERE), no universo da Educação Infantil, o apoio da família e a reestruturação nos modelos de interações realizados/as pelos/as professores/as foram fundantes na manutenção de vínculos que impedissem a evasão e o abandono escolar.

As responsabilidades dos/as docentes foram além nesta pandemia, visto que diante do planejamento das atividades, eles/as precisaram motivar a aproximação das crianças por meio de seus responsáveis com as plataformas virtuais, a fim de qualificar as interações infantis no tempo pandêmico, procurando garantir assim um fazer pedagógico apto a se impor aos obstáculos encontrados nos lares das crianças.

Nesse inédito, em 2020-2021, viu-se a carreira docente ser reinventada na Educação Infantil, a fim de trazer a escola para dentro dos lares. Foi através desse reinventar que a colaboração das famílias se tornou essencial para que o trabalho pedagógico ocorresse. Com o estreitamento das relações, muitos/as docentes identificaram algum reconhecimento da profissão, visto que muitas famílias estavam com acúmulo de funções. Corroborando com a afirmação:

[...]o importante é que a partir de agora as profissões desvalorizadas passem a gozar de pleno reconhecimento social, que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevaram durante a crise e na qual deveriam ser mantidas (MORIN, 2020, p.30).

A formação continuada promovida no município de São Paulo tem como pano de fundo o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Um documento norteador do trabalho pedagógico dos/as educadores/as da infância, articulado ao PPP das unidades educacionais. O documento como elemento do processo de formação, traz algumas proposições quanto às situações midiáticas nos espaços infantis. Corrobora na discussão do conteúdo ofertado e defende uma interação da criança pautada em investigar o mundo. O documento legitima:

Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta. Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos. Equipamentos e recursos digitais proporcionam situações e contextos em que bebês e crianças podem exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a autoria e o protagonismo (SÃO PAULO, 2019, p.124)

Sendo assim, o período pandêmico foi de grande reflexão, visto que as interações nos espaços coletivos são territórios importantes ao desenvolvimento infantil e no isolamento social fizeram muita falta. O ERE foi a única alternativa que as instituições escolares dispuseram a ofertar e aos poucos o cotidiano do docente foi se aprimorando, visando minimizar as fragilidades na realidade configurada pelo Covid-19.

#### **2.4 Formação continuada em serviço no município de São Paulo no contexto pandêmico (2020-2021)**

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020, p. 134).

A citação acima traduz o impacto que as desigualdades socioeconômicas já existentes, tornaram-se mais evidentes no período da pandemia de Covid-19. Estratégias pedagógicas adotadas, nesse período, obtiveram efeitos positivos para uma parcela dos estudantes habituados com as TIDC, contudo, para os estudantes mais vulneráveis o efeito foi contrário.

Passados três anos e com uma margem de 90,20%<sup>7</sup> da população vacinada com duas doses, nota-se que o país tem a pandemia sob controle, embora novos casos sejam anunciados diariamente. Os efeitos da pandemia provocaram impactos em diversos setores da sociedade e estes foram observados no elevado número de

---

<sup>7</sup>Dados do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde/Fiocruz. Disponível em: <https://pcdas.icict.fiocruz.br/covid-19/pandemia-na-internet/fiocruz/> Acesso: 10 ago. 2022.

óbitos, desemprego, defasagem educacional, insegurança alimentar, provocando um aumento do estresse na população frente ao isolamento social.

O ser humano é um ser social (WALLON, 1962). Na relação com o outro que evolui, desenvolvendo a sua capacidade de adaptar-se ao seu meio. Partindo da afirmação, milhares de estudantes (estima-se que 19 milhões ficaram sem aula em 2020). Dessa forma, bebês, crianças e estudantes deixaram de interagir e evoluir entre si.

Na compreensão desse fenômeno mundial, faremos uma trajetória do percurso escolar antes da pandemia, durante e após a retomada vagarosa das aulas presenciais. O ano letivo municipal iniciou em 05 de fevereiro de 2020. Algumas informações sobre o vírus remontam ao mês de dezembro, do ano anterior, na cidade de Wuhan, China. O primeiro caso confirmado, no Brasil, data em 26 de fevereiro de 2020. As informações eram retratadas timidamente pela mídia.

O cenário escolar caminhava na direção de uma certa normalidade. Na segunda quinzena de março, o governo do Estado de São Paulo, por meio do governador João Dória e sua equipe, em uma coletiva de imprensa, fez um alerta sobre o avanço do vírus e sua transmissão acelerada no Estado. Em 21 de março de 2020, o governador decreta quarentena no período de quinze dias.

O município de São Paulo por meio do Decreto 59.283, em seu artigo n.16, declara emergência, definindo medidas para o enfrentamento da pandemia, assim como ponderações acerca da SME, como a organização das unidades quanto à interrupção gradual das aulas, à capacitação dos/as professores/as acerca das medidas sanitárias, orientação às famílias e antecipação do recesso escolar.

Diante do enfrentamento da pandemia, o referido decreto por meio do programa Cidade Solidária<sup>8</sup> inicia o fornecimento de cestas básicas e Kit higiene aos estudantes e crianças, em situação de vulnerabilidade, cumprindo o artigo 6º da emenda constitucional n.64 da CF (BRASIL, 1988), que reafirma “[...] os direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

---

<sup>8</sup>Programa intersecretarial da Prefeitura de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, de distribuição de cestas básicas enquanto persistir o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia.

Nos meses subsequentes, as aulas passam da presencialidade à virtualidade, logo as formações seguem o mesmo formato. Os encontros formativos iniciais se limitaram a instruir os/as professores/as quanto ao uso da plataforma digital. Em um primeiro momento, a plataforma Teams e, posteriormente, Google Classroom e demais informações da secretaria municipal acerca da Covid-19. Nesse ínterim, a SME disponibilizou em caráter obrigatório dois cursos: A Formação EAD: autocuidado, um novo olhar em tempos de pandemia<sup>9</sup> e Protocolos de segurança<sup>10</sup> volta às aulas: guia de recomendações para a abertura das escolas.

Em face às aulas mediadas por meio digital, a rede municipal de São Paulo adotou o ensino remoto, adequando em certa medida à realidade dos/as estudantes. Na Educação Infantil, o atendimento seguiu, de acordo com o artigo 2º, inciso VII da Resolução CME n. 02/2020 (São Paulo) que diz: “Na Educação Infantil faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais”

O trabalho pedagógico para o público infantil ocorreu por meio das interações virtuais norteadas pelos materiais Trilhas de Aprendizagens I e II (SÃO PAULO, 2020). Após o decreto do fechamento das unidades educacionais e as aulas direcionadas para o atendimento remoto, a equipe docente e gestora da unidade educacional pesquisada promoveu reuniões por meio do WhatsApp, a fim de estruturar as demandas que viriam a seguir.

Em contraposição ao Parecer CNE/CP n. 5/2020 (São Paulo), que reorganizou o calendário escolar e a adoção do ERE, algumas entidades em defesa de uma Educação Infantil de qualidade se manifestaram, dentre elas o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020):

[...] sugerir que as instituições de educação infantil orientem as famílias a desenvolver, no período de distanciamento social, atividades escolares centradas quase exclusivamente, na dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, além de encontrar-se em desalinho com as DCNEI, cujas bases filosóficas estruturam-se em consonância com experiências educativas internacionais exitosas que têm compromisso com desenvolvimento pleno das crianças, pode acarretar em estresse tanto para os adultos/familiares quanto para os bebês e as crianças pequenas, uma vez que processos de aprendizagem não podem prescindir de profissionais preparadas/os para tanto (MIEIB, 2020, p.2).

---

<sup>9</sup>Curso em parceria com a Escola Municipal em Saúde nos meses out/nov e dez/2020.

<sup>10</sup>Curso em parceria com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM).

Neste contexto, a SME atendeu a esfera federal, adotando as interações remotas em colaboração com as famílias procurando minimizar os efeitos do isolamento, privilegiando uma organização do trabalho pedagógico que prioriza o acolhimento das famílias/crianças e, por conseguinte, o tempo das propostas pedagógicas não ultrapassaram três minutos. Seguiu-se as orientações do tempo/tela, conforme o manual de pediatria que sinaliza o tempo de até 1 hora/diária para as crianças entre 2 e 5 anos.

No que concerne à formação continuada em serviço, denominado Projeto Especial de Ação (PEA), definido com instrumentos elaborados e organizados pelas unidades educacionais, no ano de 2020, teve como tema central: Tempos, espaços e materiais na Educação Infantil, na unidade educacional pesquisada.

A proposta formativa dialogada com a unidade no ano em questão, levou em consideração a qualificação dos materiais da unidade ofertado às crianças, assim como a ocupação desses espaços pelos adultos/crianças. O referido documento, em anexo no PPP, aponta:

Ter este olhar sensível e atento aos elementos postos em sala, organização dos materiais, a forma como crianças e adultos ocupam este espaço se faz essencial na Educação Infantil, num fazer pedagógico que ofereça espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantil, tornando esta organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica e possibilitando as crianças exercitarem a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, tendo o espaço, tempos e materiais adequadamente organizados (SÃO PAULO, 2020, p.42)

Assim, professores/as e equipe gestora em reuniões semanais e/ou encurtando o tempo entre as reuniões, organizavam as propostas em meio as informações retratadas em *lives* e normativas vigentes.

Deu-se ênfase à formação em serviço no modelo remoto, abarcando todos/as professores/as, uma vez que o PEA atende os/as docentes com uma jornada ampliada de trabalho ou profissionais que não acumulam dois cargos de professores/as.

Para elucidar a compreensão acerca das horas de trabalho/formação em serviço, a carreira do magistério está organizada em:

**Quadro 4-** Organização da carreira do magistério.

<b>Jornada Básica (JB)</b>	<b>Jornada Básica Docente (JBD 30)</b>	<b>Jornada Especial Integral/Formação (JEIF 40)</b>	<b>Jornada Básica do Professor (JB 20)</b>
25 horas em regência de turma e 5 h/atividade semanais. (3 horas de trabalho coletivo no CEI e 2 horas em local de livre escolha)	25 horas em regência de turma e 5 h/atividade semanais (3 horas na escola e 2 horas em local de livre escolha). Total de 180h/aula mensais.	25 horas em regência de turma e 15 h/adicionais semanais (11 horas na escola e 4 horas em local de livre escolha). Total de 240h/aula mensais.	18 horas aulas e 2 h/atividade semanais (1 hora na escola e 1 hora em local de livre escolha).

Fonte: Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (2022).

Nota-se que a Jeif-40 se apresenta como uma jornada de formação do professor/a, já que ele permanece mais tempo na escola, participando de seu processo formativo. O PEA está inserido na jornada ampliada e demais jornadas de trabalho, exceto para os profissionais atuantes na jornada de 20 horas. Evidenciamos que os/as professores/as que possuem dupla jornada de trabalho comprometem sua participação na formação em serviço.

As crianças, nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo, permaneceram em atendimento remoto entre março a dezembro de 2020. No ano de 2021, a Instrução Normativa SME n. 01 de 28 de janeiro (SÃO PAULO) publica o retorno das atividades presenciais. Ressaltamos que o documento traz algumas considerações acerca do número de crianças atendidas (35%), cada agrupamento com 11 crianças, garantindo o distanciamento mínimo de 1,0 metro e retorno facultativo. Para as famílias optantes pelo atendimento remoto, foi acentuado o caráter obrigatório em acompanhar as propostas por meio da plataforma Google Classroom, Facebook e WhatsApp.

A demanda de trabalho docente se intensificou com o ensino híbrido, conforme a normativa, o mesmo professor acompanharia a criança em atendimento remoto e presencial. A unidade educacional pesquisada atendeu as crianças nos dois formatos.

No PEA, em 2021, não ocorreu uma construção coletiva, os assuntos tratados foram referentes ao retorno presencial, aos protocolos de segurança e à pandemia. A formação em PEA, nos anos de 2020-2021, não pontuaram para fins de evolução funcional. Os encontros formativos mantiveram-se por meio remoto e *lives* instituídos pela secretaria municipal e demandas pedagógicas das unidades educacionais.

Foram lançados alguns materiais formativos oficiais e entregues alguns exemplares nas unidades educacionais, a Revista Infâncias Conectadas I/II 2020/2021 (SÃO PAULO, 2020/21), trouxe proposições acerca da infância, suas interações com foco na curiosidade/pesquisa da criança. Na edição de 2021, narra o período de confinamento e experiências das unidades educacionais ao longo do ano.

Quanto ao uso das tecnologias, em 2021, a SME publicou o documento, Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos? E como prosseguir aprendendo, publicação voltada para a Educação Infantil. O documento destaca a importância do acolhimento, na Educação Infantil, mediado por meio das tecnologias.

Não foram publicados documentos formativos que contenham o uso das tecnologias na Educação Infantil, na gestão municipal atual. O último documento publicado foi na gestão de Fernando Haddad, em 2015, denominado, O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015).

Portanto, nas propostas formativas realizadas no coletivo, não foram aprofundados temas como tecnologias, por exemplo, não ocorrendo uma reflexão entre tecnologias no contexto escolar da Educação Infantil, visto que seu uso se deu em certa medida ao longo da pandemia, onde crianças/famílias foram mediadas por elas. As crianças nascem em um contexto, em que as mídias digitais estão em crescente expansão. Legitimando tal afirmação:

Formação docente na cultura digital permite aprender quando for oportuno, com ou sem momentos presenciais, mas sempre com a possibilidade de estarmos juntos, de aprender colaborativamente e de construir roteiros pessoais. Com a riqueza de mídias, tecnologias e linguagens, podemos integrar conteúdo, interação, produção tanto individual como grupal do modo mais conveniente para cada aluno e para todos os participantes (MORAN, 2011, p. 47, apud RUFATO, 2021).

Entendemos que para melhor qualificar o trabalho docente, temos que estar preparados para as mudanças da contemporaneidade. Os recursos tecnológicos na educação já existiam e as crianças têm o direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ter materiais tecnológicos, nas salas de Educação Infantil, não garante uma boa educação, mas sim, tendo professores/as bem formados terão instrumentos mais assertivos em prol de uma aprendizagem mais qualificada.

A escola sente os reflexos da cultura digital e estudar a mídia e as tecnologias digitais, presentes neste contexto, com os sujeitos que as experimentam, é fundamental para pensar as práticas pedagógicas e, principalmente, repensar novos

paradigmas, permitindo às pessoas outro tipo de posicionamento, de referenciais necessários para a compreensão da realidade e da possibilidade de intervenção por meio do redimensionamento da prática pedagógica (MORAS; SILVA, 2021).

## **2.5 Projeto Especial de Ação: a formação em serviço dos docentes do município de São Paulo**

Após a administração de Luiza Erundina que trouxe avanços na Educação, no município de São Paulo, com o Estatuto do Magistério, valorização e plano de carreira docente e a reestruturação curricular proposta na perspectiva da construção coletiva, defendida pelo então secretário de educação Paulo Freire, a reorganização curricular primava:

Um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo. Esse movimento buscou garantir autonomia da escola, permitindo o resgate de coisas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favoreçam a diversidade da unidade (SAUL, 2012, p.6).

Desse modo, foi uma administração que buscou em sua proposta educacional caminhar na lógica da coletividade, nas relações de horizontalidade entre as instâncias do município (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação), na democratização do ensino público.

A gestão seguinte, teve Paulo Maluf como prefeito (1993-1996), que trouxe como princípio o conceito de Qualidade Total, visando aproximar o currículo à realidade escolar. Esta concepção é um modelo gerencial importado e utilizado nas empresas, todas as secretarias da administração, na época, adotaram como estrutura organizacional esse modelo, exceto a secretaria de educação que resistiu se estruturar seguindo essa premissa.

Na área educacional foi construído um documento orientador para a implantação da proposta educacional e, conseqüentemente, a formação docente, denominada Referencial Analítico da Realidade Local (R.A.R.L)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>RARL: é a sigla para Relatório Analítico da Realidade Local. Tem como objetivo traçar a realidade de cada escola, diagnosticando suas deficiências a fim de construir o plano escolar. O RARL deveria ser cadastrado oficialmente em uma planilha específica contendo meta, diagnóstico, proposta, procedimentos e prazos para sua execução. A criação do PEA é anterior a sua primeira portaria de

Constituem-se no instrumento de viabilização das propostas pedagógicas de ação pedagógica, indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L visando atender às necessidades reais e imediatas da escola em coerência com a sua proposta pedagógica (SÃO PAULO, 1994).

Quanto aos profissionais participantes da formação, estes deveriam estar nas jornadas: Jornada Básica (JB) ou Jornada Especial Ampliada (JEA), em exercício nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o desenvolvimento dos Projetos Estratégicos de Ação, os profissionais deveriam ser convocados pelo diretor das unidades educacionais a fim de compor uma Jornada Especial de trabalho excedente (TEX)<sup>12</sup>. As horas adicionais são destinadas para a formação por meio de projetos regulados pela SME, tendo em vista a melhoria das necessidades escolares. O conteúdo explorado nas formações compunha a atualização do material didático, das teorias educacionais e metodologia de ensino.

Embora a formação docente seja garantida pela Lei n. 11.229 do Estatuto do Magistério (SÃO PAULO, 1992), o PEA foi criado na perspectiva da qualificação do professorado, mas limitou-se em buscar ferramentas embasadas nos princípios da Qualidade Total otimizando os programas de governo, sendo os/as professores/as responsáveis pela execução dos princípios.

Nos anos 1997-2001, na gestão do então prefeito Celso Pitta, a educação municipal assegurada por essa administração é explanada conforme a Portaria n.1401, promulgada em 12 de março de 1997. Suas proposições são:

Respeito aos princípios universais de solidariedade, liberdade de pensamento, ensino e demais direitos fundamentais do ser humano; Oferta de ensino público de qualidade vinculado ao trabalho e às práticas sociais, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da e seu preparo para o exercício da cidadania. Incentivo à construção coletiva do Projeto Pedagógico que considere as peculiaridades da comunidade na qual está inserida com progressivos graus de autonomia administrativa e da gestão financeira na forma da lei. Garantia de acesso e igualdade de condições para a permanência na escola. Valorização do profissional da educação e da experiência extraescolar do aluno (SÃO PAULO, 1997).

Os princípios contidos na portaria coadunam com a LDB (BRASIL, 1996); com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com órgãos internacionais como o

---

regulamentação, estando associado ao RAR, como uma metodologia para operacionalizar a superação das dificuldades encontradas nas escolas (SÃO PAULO, 1994).

<sup>12</sup>Conforme o artigo 43, a Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente (TEX), corresponde às horas prestadas, além daquelas fixadas para a Jornada Básica do professor ou para a Jornada Especial Ampliada, na realização de projetos pedagógicos, na forma a ser estabelecida no regulamento específico (SÃO PAULO, 1994).

Relatório Delors: um tesouro a descobrir da Unesco e Declaração dos Direitos Humanos (BRASIL, 1990). Foi alterada a nomenclatura – estratégico para a nomenclatura – especial, desvinculando o RARL, reconfigurando as bases do novo formato do PEA.

Na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), a formação em PEA passa a constituir-se como uma política de formação para os docentes do município. Cabe destacar a Portaria n. 654 de março de 2004, em seu artigo 1º, traz afirmações acerca do PPP:

Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional (SÃO PAULO, 2004).

O referido documento traz outras proposições, como estar em consonância com as diretrizes municipais acrescidas de eixos norteadores. É interessante notar dois aspectos do governo de Suplicy em relação à educação, em especial no que concerne ao ensino básico e fundamental.

De acordo com Silva (2019), se por um lado houve todo um controle ideológico e político dos instrumentos de educação, por outro lado, houve pela primeira vez em São Paulo, o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior – PEC Formação Universitária, onde os/as professores/as da rede pública tiveram a oportunidade de se formar em exercício e aqui falamos tanto dos professores da Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que concerne ao governo seguinte, na Gestão Serra/Kassab, a alfabetização tornou-se o foco principal do PEA através do Programa Ler e Escrever (SILVA, 2019). Nesse sentido, a concepção do PEA transformou-se em um espaço para formação docente continuada em serviço e teve como foco de suas diretrizes, provas externas aplicadas aos/às alunos/as. De acordo com Silva (2019, n.p.), “tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental participaram da Prova São Paulo e constituíram-se como modalidades de projetos”.

Se a leitura e a escrita foram eixos norteadores das políticas públicas de Serra/Kassab, na gestão seguinte, Fernando Haddad intensificou a temática alfabetização e se consolidou através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC), cujo objetivo primordial era a alfabetização plena das crianças até os oito anos de idade (SILVA, 2019).

Além disso, houve toda uma reestruturação do ensino em São Paulo através do Programa Mais Educação. Com isso, toda a rede pública de ensino foi reorganizada, incluindo aí as jornadas de trabalho dos/as professores/as (SILVA, 2019) e as disposições para um aprendizado docente em serviço, como estamos demonstrando neste trabalho.

À guisa de conclusão, podemos inferir que o PEA vem sendo uma ferramenta de aprimoramento do ensino para os/as professores/as municipais de São Paulo, ao organizar encontros formativos, criar soluções para práticas em sala de aula, discutir *práxis* da educação básica, enfim, tornar-se um espaço de vivências e aprendizagens várias para os/as professores/as da rede pública de ensino. E, além disso, tem se mostrado como um instrumento útil de avaliação tanto para os alunos, crianças quanto para os/as docentes no município de São Paulo.

## **2.6 Saberes e fazeres docentes, na Educação Infantil, na escola municipal de São Paulo**

Os saberes docentes são permeados por conhecimentos didáticos. É refletir na ação sobre a ação, como afirma Pimenta (1995, p. 38), na qual “o trabalho docente é a *práxis* em que uma unidade teórica e prática se caracterizam pela ação reflexão-ação”. Um movimento permanente em revisitar teorias basilares confrontando-as com as mais recentes, são ações essenciais à prática pedagógica.

Complementando a afirmação:

Um professor, além de precisar dominar saberes ligados a um campo disciplinar específico, precisa saber ensinar, o que situa os conhecimentos da didática como basilares e necessários à aprendizagem da docência. Esta compreensão, por conseguinte, é também indicativa de que não se pode pensar nos conhecimentos da Didática sem perpassar pelas questões que permeiam a aprendizagem da docência (HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 12).

É fundamental que se criem condições para que os/as docentes consigam compartilhar e refletir sobre os inúmeros saberes que se encontram compreendidos em suas ações pedagógicas. Para Mizukami (2004):

Professores bem-sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar a compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino [...] (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Sendo assim, esses inúmeros saberes que são elaborados e desenvolvidos no cotidiano escolar, apresentarão elementos essenciais e significativos à construção de novos caminhos para as novas práticas de ensino (MEDEIROS, 2015).

Os saberes dos/as profissionais da Educação Infantil vêm se constituindo, ao longo do tempo, assim como a sua importância para a sociedade em conjunto com a importância da escola para a infância. Desde a CF (BRASIL, 1988) e legislações posteriores, as concepções de criança e educação vem se aprimorando devido às descobertas das ciências (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Neurociência, Pedagogia). De tutela do Estado a cidadão de direitos civis, econômicos, sociais, de cuidado, educação e afins.

A educação como direito das crianças pequenas de 4 e 5 anos, obrigatória para o Estado na garantia de vagas e famílias na manutenção desse direito, foi legitimada em 2009, na Lei n. 12.796 (BRASIL, 2009) com prazo de quatro anos para os municípios se reestruturarem.

O/a profissional atuante, nessa modalidade de ensino, requer compreender as especificidades dos bebês e crianças em desenvolvimento (saindo do seio da família e compartilhando o cuidado com a educação formal em espaços coletivos) e a construção de sua identidade ao longo do seu desenvolvimento. Os impactos dessas especificidades influenciam todo o trabalho docente.

A docência, na educação de crianças pequenas, constituiu-se mediante a muitos desafios diante das concepções sociais e políticas que se deu ao longo do tempo.

Na contemporaneidade, as discussões versam acerca da articulação do cuidar/educar, os modos de interações, o brincar como elemento fundante, as relações com a família e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no sentido de não escolarizar a criança, mas sim como uma passagem de uma etapa a outra. Segundo Kramer (2007):

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...]. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...]. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2002, p.20).

No que concerne aos fazeres reinventados na pandemia e com a expansão das tecnologias, o ensino remoto adentrou nas escolas públicas e como sabemos nem todas as instituições possuem infraestrutura tampouco um corpo docente formado para o uso das tecnologias. Saviani e Galvão (2021), ressaltam:

[...] diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38).

Considerando a intensificação do trabalho nesse inédito, a especificidade da docência para as crianças pequenas, assim como a importância do papel do/a professor/a na construção dos saberes e fazeres da profissão, o município de São Paulo, nos anos recentes, vem traçando um perfil de profissional.

O(a) educador(a) da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo” que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (SÃO PAULO, 2014, p. 15).

O perfil do/a educador/a da infância converge com o seu fazer docente. A ação docente, no município de São Paulo, tem como princípio inserir a criança na escola como espaço de interação. No sentido pedagógico, promover a ampliação e diversificação do seu aprendizado, vislumbrando a construção do seu conhecimento.

O trabalho pedagógico dos/as docentes da infância na rede é ancorado pelo Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) partindo do pressuposto de educar para a equidade (oportunizada a todos), para inclusão (social e racial) e educação integradora.

O conceito de educação no documento, visto que são princípios norteadores da ação docente, pressupõe que os planejamentos de propostas pedagógicas deem

visibilidade às vozes de bebês/crianças, acolhendo suas histórias e especificidades (SÃO PAULO, 2019).

Os documentos norteadores, do município de São Paulo, têm como propositiva que a compreensão da aprendizagem dos bebês/crianças está na base do fazer pedagógico docente e que elas determinam as escolhas pedagógicas.

Ao redesenhar os fazeres docentes imposto pela pandemia, visando suprir as demandas temporárias e continuidade do atendimento, o intuito não foi seguir um currículo que abarcasse as competências e habilidades dos meninos e das meninas, mas sim manter o vínculo com as famílias/crianças.

O foco pedagógico intencionava o cotidiano, levando em consideração o contexto das famílias, propondo situações pedagógicas com materiais acessíveis e sugestões traçadas no material Trilhas de Aprendizagens.

Muitas famílias retiraram os exemplares nas unidades educacionais. Foram lançados o material para as crianças de 0 a 3 anos (creche) e para 4 e 5 anos (pré-escola). O referido documento traz, logo da primeira página, uma mensagem de conforto às famílias e explicações de como utilizá-lo e algumas proposições conforme pontua:

Com este material, gostaríamos de construir juntos com vocês um diálogo que possibilite aos bebês e às crianças vivenciarem experiências junto com sua família, neste momento desafiador para todos nós. Não pretendemos que os familiares reproduzam experiências às crianças à luz do contexto educacional, isto é papel da escola. Mas que fiquem atentos, pois as crianças, nesse período de isolamento social, necessitarão de mais interações com as pessoas que convivem e da disponibilidade dos adultos para momentos de brincadeira (SÃO PAULO, 2020, p.11).

Sendo assim, tendo como elemento fundante o brincar, as propostas desafiadoras e um perfil de profissional observador e pesquisador proposto pela rede municipal, no período pandêmico educadores/as debruçaram na organização pedagógica por meio remoto inserindo propostas que dialogassem com peculiaridades das crianças e das famílias, compreendendo as limitações que o momento impôs.

No ano de 2021, já com a retomada parcial dos estudantes, a SME investiu na compra de *notebooks* para os profissionais de todos os níveis de ensino, inclusive os profissionais da Educação Infantil. Foi adquirido *tablets* para os estudantes e crianças. Nas salas de referência, na pré-escola, foram três *tablets* para 35 crianças.

A pandemia exigiu o isolamento social. Medidas de segurança, confinamento e óbitos foi a rotina mundial. O cenário educativo, no Brasil, enfrentou enormes desafios.

Mesmo diante de muitos avanços, principalmente na Educação Infantil, esse público como muitos outros e docentes ficaram à mercê de boas políticas públicas que visassem um melhor preparo diante das adversidades ou inédito. Conforme adverte Saviani (2020), em seu artigo, *A falácia do Ensino Remoto*, é um discurso falacioso quando discursam que o ERE foi adotado por falta de alternativas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos a opção metodológica e os procedimentos de coleta dos dados, assim como o campo e os sujeitos da pesquisa.

O presente estudo buscou compreender como a formação continuada em serviço subsidiou o fazer docente em uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo, no contexto pandêmico (2020-2021), segundo as percepções das docentes. Em face a este objetivo, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Para Lüdke e André:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, uma abordagem que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (1986, p.12-13).

Optamos pela abordagem qualitativa por oferecer insumos necessários na compreensão da subjetividade humana e dos fenômenos sociais, tendo como sujeitos professores/as e coordenador/a da rede municipal de ensino, um terreno fértil de interações entre os pares e subjetividades que trafegam nas relações sociais.

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória objetiva criar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses.

Como procedimento metodológico foi realizada uma investigação documental, a partir das cartas pedagógicas e das pautas formativas.

#### 3.1 Universo da Pesquisa

De acordo com a rede municipal de ensino, 235 mil crianças estão matriculadas nas escolas municipais de Educação Infantil. A Delegacia Regional de São Mateus possui quarenta e três escolas municipais de Educação Infantil (EMEI).

A pesquisa foi realizada na escola em que a pesquisadora atua como professora de Educação Infantil, por estar inserida no contexto formativo e trabalho remoto, perpassando pelas fragilidades vivenciadas no período de isolamento social

A EMEI ocupa um prédio antigo com dois andares. Está localizada em uma área urbana de fácil localização com infraestrutura que contém laboratório de

informática, quadra, parque e sanitários para deficientes. Possui cinco salas com atendimento no período da manhã das 7h às 13h e no período da tarde das 13h às 19h.

A educação das crianças pequenas, no município de São Paulo, está organizada em Centros de Educação Infantil (CEI) e em EMEI distribuída em treze Diretorias Regionais, que corroboram com a materialização dos currículos e normativas municipais, formação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, docentes e demais demandas educacionais. O campo empírico da pesquisa está voltado para uma EMEI e com as professoras que atuam com crianças entre 4 e 5 anos.

As professoras atuam dependendo da sua jornada de trabalho nos períodos: (manhã, intermediário e tarde). Cada sala de referência atende trinta e cinco crianças, totalizando dez turmas distribuídas nos períodos da manhã, intermediário e tarde. O corpo docente é composto por dezoito professoras com licenciatura plena em pedagogia, um quadro de apoio e equipe gestora

O trabalho com as crianças, nas escolas municipais de Educação Infantil, está apoiado nos documentos que norteiam o trabalho docente. O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), Padrões de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) advogam uma educação em que respeite as singularidades de bebês e crianças, incentivando-as a descobrir e redescobrir o mundo visando uma interação entre criança/adulto, criança/criança onde o protagonismo esteja presente. Corroborando com a afirmação o documento propõe:

[...] desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. (SÃO PAULO, 2015a, p. 9)

Os quadros 5 e 6 trazem informações detalhadas dos sujeitos da pesquisa. As reflexões a partir das pautas formativas foram realizadas apenas pelas professoras P4 e P5, pois estas são docentes com sua carga horária estendida (Jeif) compondo assim sua formação continuada *in lócus*, após a sua jornada de trabalho.

Foram utilizadas 9 pautas formativas do ano de 2020 em que a formação foi exclusivamente on-line e as interações docentes nesse formato.

**Quadro 5-** Professoras participantes do estudo (cartas pedagógicas) (n=5).

Professora (P)	Formação	Idade	Tempo de trabalho
P1	Pedagogia especialização em Educação Ambiental	42	15 anos
P2	Pedagogia	41	12 anos
P3	Pedagogia com especialização em Artes e Alfabetização	30	8 anos
P4	Pedagogia com especialização em Docência do Ensino Superior	42	15 anos
P5	Pedagogia	45	13 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 6-** Pautas formativas utilizadas no estudo (n=9).

Pauta Formativa (PF)	Professora (P)
PF1	P4/P5
PF2	P4/P5
PF3	P4/P5
PF4	P4/P5
PF5	P4/P5
PF6	P4/P5
PF7	P4/P5
PF8	P4/P5
PF9	P4/P5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.2 As cartas pedagógicas

A pandemia de Covid-19 aflorou, no meio educacional, as fragilidades tecnológicas que os/as docentes enfrentaram no início das aulas remotas ou 'talvez' continuem enfrentando no seu dia a dia. No emaranhado de tensões vividas, a formação em serviço ganhou novas demandas educacionais frente ao contexto anunciado e novos contornos interacionais. Professores/as, coordenadores/as participantes nos processos formativos, atentos/as ao cenário desenhado, muitos/as adquiriram novos artefatos (celulares e *notebooks*), buscando informações uns com os outros a fim de coletar subsídios necessários para atuarem em seus territórios.

Neste sentido, optamos por descrever esses processos formativos ocorridos no auge da pandemia, período marcado pelo desconhecido e a formação ocorrida a *posteriori*. O processo formativo ocorrido a *priori* e *posteriori* foram analisados por meio das cartas pedagógicas, por compreendermos que esse veículo de comunicação, tão tradicional na história, possa contribuir para que os/as participantes da pesquisa rememoram suas ações nos contextos formativos, a escuta, desvelando subjetividades do sujeito que a escreve.

As cartas, como instrumento de pesquisa, podem desnudar na visão dos/as educadores/as como vivenciaram seus processos formativos. Os manuscritos podem vir imbuídos de sentimentos, contradições e autorreflexão. Para Brandão (2005), os diálogos produzidos pelas cartas levantam questões, ampliando a compreensão mais profunda em si mesmo. É um diálogo mediado pela escrita.

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (VIEIRA, 2018, p. 75)

Escrever cartas pedagógicas não é uma ação nova para o professorado que atua nas escolas de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Desde 2019, os/as professores/as da rede municipal têm acrescentado em seus planejamentos o instrumento de intenções e objetivos pedagógicos viabilizados por meio da escrita das cartas de intenções. Esse modelo de planejamento tem ultrapassado uma visão rígida de pensar a educação não contextualizada com as múltiplas infâncias existentes nos territórios educativos, assim, como a ausência das vozes infantis. Portanto, elaborar uma carta de intenção, um instrumento narrativo autoral do/a professor/a não pressupõe modelos fixos, sua linguagem pode favorecer seu compartilhamento com crianças, famílias e responsáveis aproximando do processo vivenciado desde o início (SÃO PAULO, 2021, p.31).

Pautados na concepção da não rigidez da escrita, da intencionalidade pedagógica e emancipadora de Freire, traremos para a coleta de dados a escrita das cartas pedagógicas, possibilitando fornecer insumos para compreendermos o processo de formação em serviço no contexto da pandemia. Assim, tomando como referência Camini (2012), assevera que:

A narrativa é uma das maneiras mais correntes nas cartas, especialmente porque nelas estão os detalhes e os pormenores que ajudam o leitor/a compreender o contexto dos fatos. Por isso, cartas bem escritas nos estimulam a ler e a apreender o mundo dos homens e mulheres que as escrevem, que registram e fazem histórias através delas; cartas que, por sua natureza, exigem e estimulam uma resposta (CAMINI, 2012, p.85).

Como professora da escola pesquisada, o convite foi realizado para seis professoras que estavam na unidade educacional no período 2020-2021. Duas professoras têm, em sua jornada do cargo, a formação em PEA, as demais (4) estão na jornada básica docente, não compondo em sua jornada a referida formação, mas participaram da formação devido ao trabalho remoto. A escrita das pautas formativas acerca das proposições docentes ocorridas na formação ficaram sob a responsabilidade das professoras com carga horária estendida em sua composição da jornada.

Para início desse diálogo por meio das cartas, foi enviada uma carta redigida pela pesquisadora com duas perguntas centrais: 1) lembrar como ocorreu o processo formativo em serviço no auge da pandemia em 2020 e posteriori 2021; e 2) como este trabalho formativo subsidiou o seu fazer docente? (Apêndice A).

As cartas de envio e respostas foram entregues no e-mail da pesquisadora, em um prazo entre 15 e 20 dias (conforme a disponibilidade das participantes).

Iniciamos a pesquisa enviando 6 cartas para as participantes, recebendo 6 respostas. Seguindo o percurso narrativo com cada docente, após uma leitura minuciosa foi percebido lacunas que precisavam ser exploradas. Assim, foram enviadas 6 novas cartas e recebendo 5 respostas, pois conforme mencionado, uma professora desistiu da pesquisa.

Deste modo, a carta da professora desistente não foi utilizada na coleta de dados e resultados. Finalizamos a terceira rodada com o envio das 5 cartas finais, recebendo 4 respostas. Retirando a carta da professora desistente (envio/recebido) foram enviadas 15 cartas com 14 respostas recebidas. Cinco professoras contribuíram até o final do trabalho.

A partir das cartas pedagógicas obtidas pelas professoras e das pautas formativas foi realizada a análise de conteúdo inspirado nos estudos de Bardin (1977).

### **3.3 Análise de conteúdo**

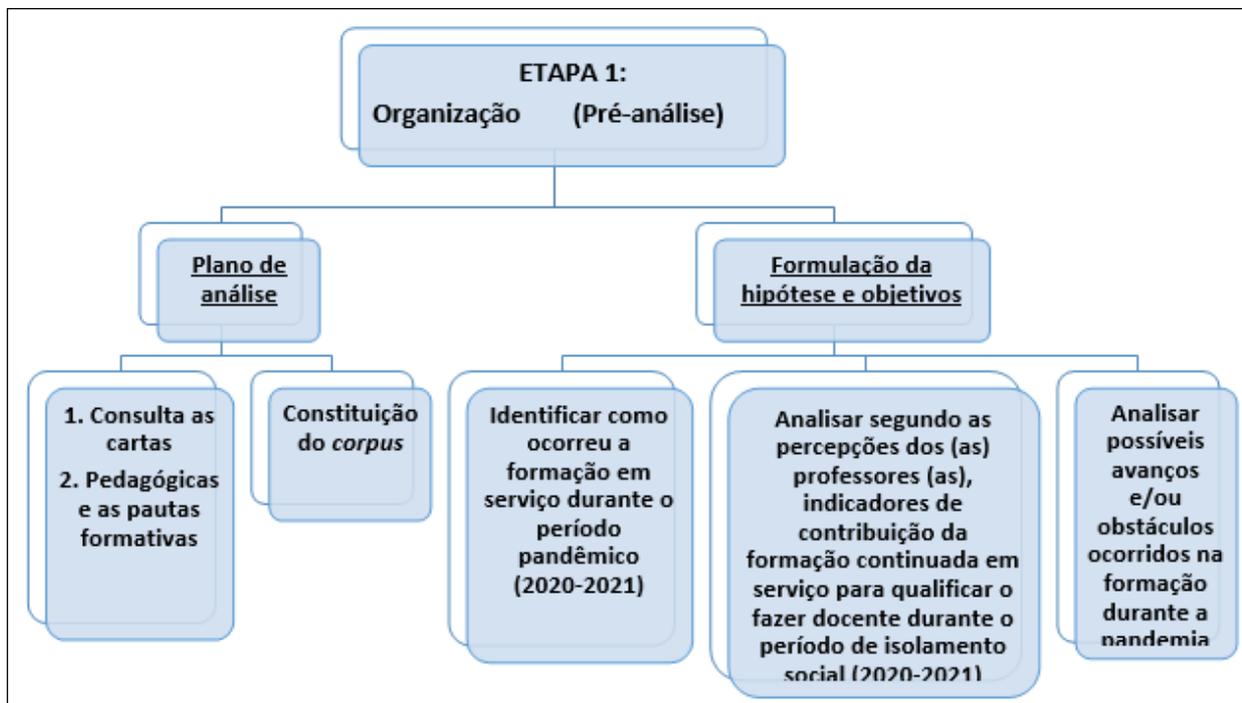
A Análise de Conteúdo (AC) foi utilizada, neste estudo, de acordo com Bardin (1997), seguindo as etapas de organização, de categorização e de codificação dos dados. A AC é uma ferramenta avaliativa que permite uma emersão às categorias exploradas a partir das cartas pedagógicas, em uma abordagem qualitativa e exploratória.

De acordo com Bardin (1977), a função primordial da AC é o desvendar crítico, os estudos emergentes sobre análise de conteúdo visam diversas fontes de dados como: discursos, material jornalístico, cartas, relatórios oficiais entre outros. Nesse período, preocupava-se com a objetividade nas análises.

#### **3.3.1 Organização**

A etapa de organização também é conhecida como a fase de pré-análise, nesta etapa as ideias iniciais são construídas para conduzir um plano de análise, através da escolha dos documentos, que são submetidas a análise, a formulação de objetivos e a prospecção de indicadores que fundamentam a interpretação final. As atividades realizadas nesta fase compreendem (Figura 1):

**Figura 1-** Fluxograma resumindo o processo de organização do estudo (Bardin, 1977).



Fonte: Adaptado de BARDIN (1977)

Conforme a figura 1, a etapa de organização da pré-análise é composta por cinco fases:

Leitura flutuante, que consiste em estabelecer intimidade com os documentos a serem analisados e aprender a interpretá-los.

Escolha dos documentos (cartas pedagógicas e pautas formativas).

Constituição do *corpus*, conjunto de documentos a serem analisados, regido pelas regras de representatividade, de exaustividade e de pertinência.

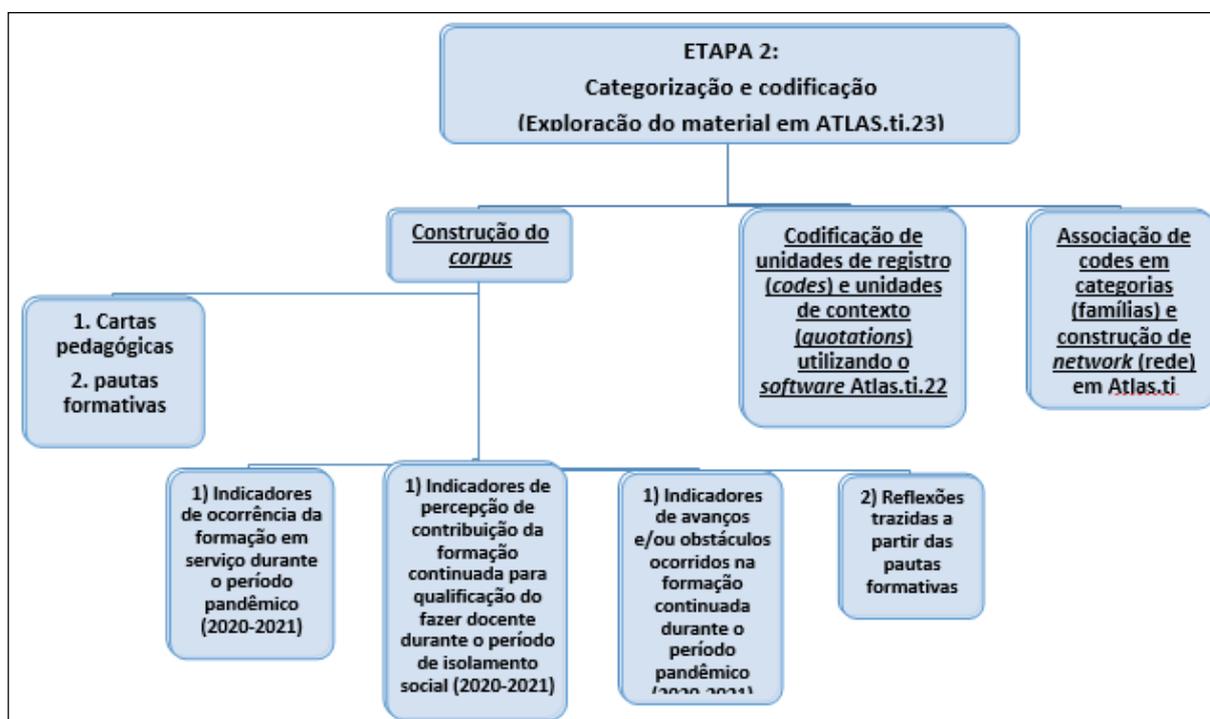
Formulação dos objetivos.

Referenciação e elaboração dos indicadores.

### 3.3.2 Categorização e codificação

Esta fase é a fase de exploração do material, que segue a aplicação sistemática das decisões obtidas na etapa de pré-análise e consiste em operações tanto de categorização como de codificação, de enumeração em função de regras previamente formuladas no período de organização (Figura 2).

**Figura 2-** Fluxograma resumindo o processo de categorização e codificação do estudo (Bardin, 1977).



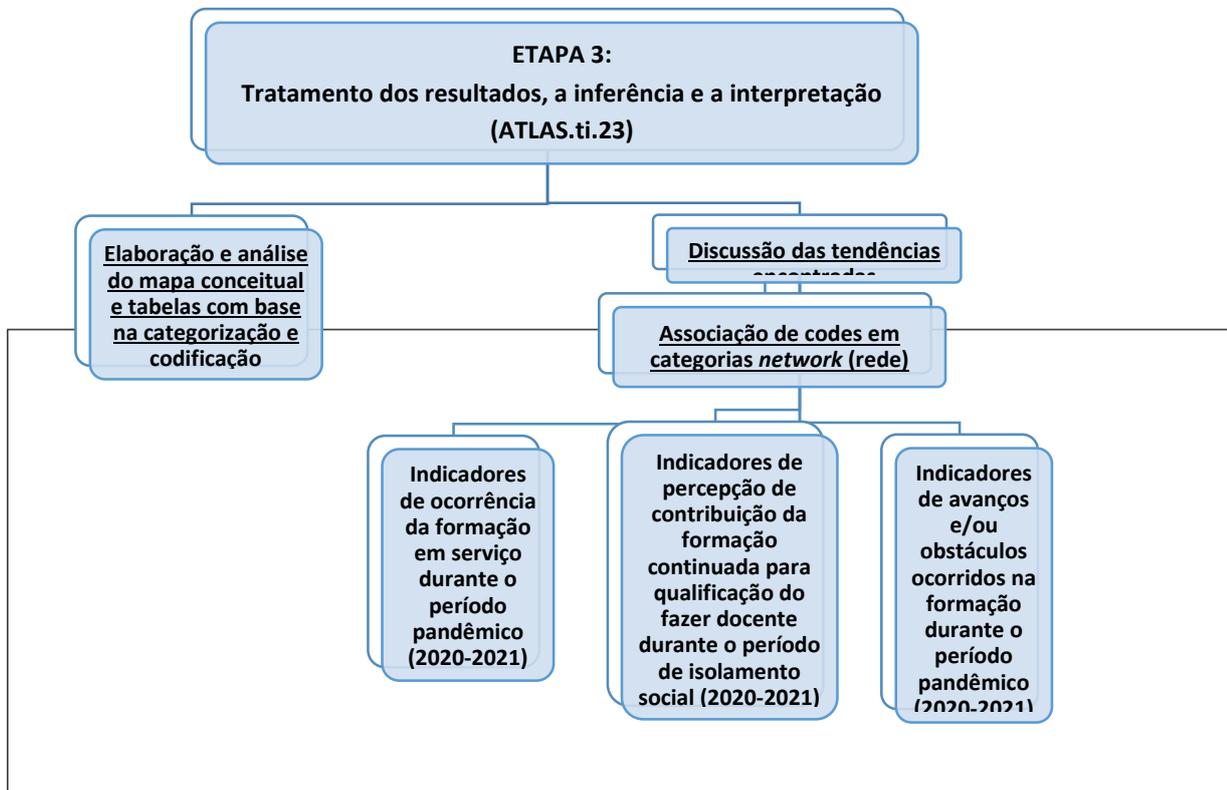
Fonte: Adaptado de BARDIN (1977)

O *corpus* foi constituído a partir das cinco cartas pedagógicas escritas por docentes durante o período de isolamento social (2020-2021) e pós pandemia, assim como as pautas formativas.

### 3.3.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Os resultados surgiram a partir das informações contidas no *corpus* avaliado por análise fatorial, que permite estabelecer tabelas e mapas conceituais com os resultados (categorizados e codificados), que evidenciam as informações fornecidas pela análise dos dados (descrita em 4.4.4). Posteriormente, foram propostas inferências e interpretações a partir dos objetivos, bem como a elaboração de indicadores e percepções (figura 3).

**Figura 3-** Fluxograma resumindo o processo de tratamento, inferência e interpretação da análise do estudo (Bardin, 1977).



Fonte: Adaptado de BARDIN (1977)

### 3.3.4 Análise dos dados em ATLAS.ti.23

A análise dos dados foi realizada através do *software* ATLAS.ti.23 com generalização dos dados tratados por meio da AC de Bardin (1977), decorrido das etapas de codificação e categorização no *software* (Figuras 2 e 3). Também foram construídas nuvens de palavras pelo levantamento da frequência das palavras (códigos) que indicavam as percepções dos docentes e os principais tópicos das pautas formativas utilizando o *software* ATLAS.ti.23.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

O estudo refere-se a uma pesquisa que teve como objetivo compreender como a formação continuada em serviço subsidiou o fazer docente em uma escola municipal de Educação Infantil, em São Paulo, no contexto pandêmico (2020-2021), segundo as percepções das docentes, por meio das cartas pedagógicas. Possíveis avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação nesse período, também foram avaliados com base nos documentos constituídos.

A pesquisa social explora a singularidade, experiências, vivências e subjetividade do grupo (MINAYO 2011). A abordagem adotada foi a qualitativa descritiva, exploratória e retrospectiva, inspirada no método de Bardin (1977) para análise de conteúdo.

Os quadros 5 e 6 trazem informações completas dos documentos escolhidos durante a etapa de pré-análise utilizados durante todo o estudo.

Com base na AC (BARDIN, 1977), foram propostos indicadores durante a etapa de organização (pré-análise), por meio das cartas pedagógicas:

- 1) Indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) (tabela 1);
- 2) indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021) (tabela 2);
- 3) Indicadores de possíveis avanços e/ou r obstáculos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021) (tabela 3).

A pré-análise seguiu com a categorização inicial, com base na análise dos documentos, desta forma a pré-categorização foi proposta a partir das respostas redigidas pelas docentes participantes (tabelas 1, 2 e 3).

De acordo com o contexto em que as professoras expuseram acerca um determinado assunto foram constituídas as categorias iniciais para cada indicador (tabelas 1, 2 e 3).

**Tabela 1-** Pré-categorização dos possíveis indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) com base nas cartas pedagógicas (n=5).

Categoria inicial	Contexto
Descrição da Formação Continuada	Houve sim formação. (P1)
	A formação ocorreu nos moldes on-line. Aprimoramento das ferramentas, reuniões on-line e vídeos postados para as crianças. (P3)
	A coordenadora trazia pautas com os itens a serem discutidos e estudados. Se davam através das plataformas Teams ou Google Sala de Aula com reuniões periódicas. (P4)
	As mediações e os encontros no formato que se davam, sendo o único possível em frente às telas. (P2)
	No início, as pautas eram interessantes com vídeos, textos e <i>lives</i> . Assistimos, fazíamos as discussões. O momento coletivo era importante para trocarmos informações e experiências. (P5)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Tabela 2-** Pré-categorização dos possíveis indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021), com base nas respostas das cartas pedagógicas (n=5).

Categorias iniciais	Contexto
Carga horária exaustiva	Excesso de <i>lives</i> , textos e outras demandas. (P1)
	Reuniões extensas dificultando o foco, especificamente, no tema tratado, além de entrar em discussões paralelas no decorrer do processo. (P3)
	Trabalhei mais horas do que estivesse trabalhando presencialmente. (P1)
	Roubado meu tempo para questões mais essenciais. Lembro que as demandas não eram apenas formativas, mas também de pesquisa e propostas e produção de vídeos me dedicando mais tempo às tais demandas. (P1)
	Excesso de trabalho devido aos obstáculos tecnológicos. (P5)
	O que seria mais adequado para os textos e <i>lives</i> terem um tema em comum, para aprofundamento e espaço adequado para reflexão em grupo. (P1)
	Não permitiu o aprofundamento sobre os temas e ao assistir às <i>lives</i> não parei para refletir sobre o que estava sendo pontuado. (P1)
	Tivemos diversas <i>lives</i> da Secretaria Municipal de Educação com duração de mais de 60 minutos, muitas vezes, debatendo o mesmo tema que não nos ajudavam. (P5)
Aprofundamento	Com as <i>lives</i> o processo foi mais significativo, pois consegui compreender qual era o meu papel enquanto docente na pandemia, sendo essencial na reflexão da minha prática. (P3)
	Tempo para estudar. (P1)
	Leituras. (P2)
	Realizar pesquisas, atualização em temas pertinentes à Educação Infantil e meu fazer pedagógico. (P2)
	Reitero, havia muita demanda de trabalho e assistir a uma <i>live</i> não propicia apropriação do tema.
	Período de estudo e contato com outras unidades com realidades diferentes. (P3)
	Muitas demandas não eram formativas, mas de pesquisa de proposta e produção de vídeos. (P1)
Momentos Formativos	Com o tempo, os horários de formação passaram a ser cansativos, repetitivos e extensos. (P5)
	Não me senti acolhida quanto às minhas angústias e dúvidas. (P3)
	As pautas eram de grande valia para as discussões que contribuíram para pensar práticas que poderiam ocorrer de outra maneira. (P2)
	Foram de grande valia, pois através dele que estudamos, discutimos e traçamos as estratégias para adequar o nosso fazer pedagógico, visto que foram dois anos de intensas novidades. (P4)
	Poderia se manter a proposição de vídeos para reflexão, observando o interesse e necessidade do grupo
	Causavam desconforto por se tratar de estar em frente às telas, mas eram de grande valia. (P2)

	Eu sentia a necessidade de textos e vídeos que subsidiassem o meu trabalho, com sugestões de propostas para alcançar quem realmente importava (crianças e suas famílias). Fui me virando sozinha, fazendo alguns cursos de formação com professores e estudiosos e <i>youtubers</i> . (P5)
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Tabela 3-** Pré-categorização dos possíveis indicadores de avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021) com base nas cartas pedagógicas (n=5).

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Contexto</b>
Obstáculos nas formações	Alienação, onde a educação infantil era um mundo à parte e que nós professores abraçassem nossa profissão como vocação. (P5) Não contribuíram no meu fazer pedagógico. (P5) Formação não significativa. (P5) Estresse emocional, exaustão. (P1) O nosso emocional foi deixado de lado. A SME em nenhum momento preocupou-se com os/as professores/as, pois era um momento em que todos estavam frágeis. (P5)
Avanços nas formações	Fizemos contato com as famílias/pesquisas e conversas individuais. (P4) Percepção de como nós professores somos importantes na vida das crianças e famílias no desenvolvimento dos pequenos. (P4) Houve momentos positivos na formação. (P3, P1) Formações em JEIF (Poder participar das formações já que não faço parte delas). (P1) As formações contribuíram para a construção do planejamento; as propostas deram continuidade no atendimento presencial. (P3)
Suporte socioemocional (Avanços)	Contato com a família. (P4) Emoções e relações pessoais. (P4) Autonomia/ gerencialmente das emoções de forma autônoma e saudável. (P4)
Aprendizagens significativas (Avanços)	A importância da natureza na aprendizagem da criança. (P1) O desamparado na infância. (P1) Conhecimento do trabalho com o da Escola da Floresta, contemplações do “Ser Criança É Natural” com Ana Carol Thomé; e as pesquisas do autor e pesquisador Gandhi Piorski. Os estudos realizados sobre esse tema contribuíram qualitativamente para a minha prática docente. (P1)
	As propostas com os materiais abordados (natureza/ e não estruturados) facilitaram sua realização em casa. Desenvolvimento das crianças (aprofundamento). (P3) Conseguimos percorrê-lo com mais confiança, sempre pensando em evidenciar o protagonismo infantil. (P3)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O contexto em que uma unidade de registro se encontra, precisa ser explícito para que a mesma possa fazer sentido, desta forma na análise de conteúdo existem

as unidades de contexto (citações) e as unidades de registro (códigos) (BARDIN, 1977) (tabelas 1, 2 e 3).

As unidades de registro, deste estudo, trazem um destaque das informações relevantes contidas na unidade de contexto, uma vez que seria difícil agrupar no mapa conceitual a codificação de trechos tão longos, tanto das cartas pedagógicas (tabelas 1,2 e 3) quanto das pautas formativas (Quadro 7).

A partir das pautas formativas, foi possível obter reflexões sobre a formação continuada, neste período (2021-2022), destacando as unidades de contexto e as unidades de registro mais relevantes (Quadro 7).

As principais reflexões foram acerca do espaço para discussão e escuta sobre a formação neste período, pois as unidades de contextos trazem falas sobre momentos de conhecimento, momentos de troca e percepções. Assim como reflexões acerca das interações on-line com as crianças e famílias e a reabertura das escolas.

A formação continuada defendida neste trabalho decorre do processo de um coletivo que tenha voz, assim como um coletivo capaz de vivenciar um cotidiano formativo que fomente a melhoria nas práticas docentes. Corroborando com afirmação de Tozetto (2017) que discorre que a docência engloba o desafio de ensinar, acompanhar e avaliar, assim como a compreensão em qualificar as práticas docentes, estando ligadas a atitudes críticas construídas nos coletivos formativos compondo o processo de ensino/aprendizagem durante a formação continuada docente (Quadro 7).

**Quadro 7-** Análise das unidades de contexto e das unidades de registro (códigos) referente às reflexões trazidas a partir das pautas formativas (n=9).

Unidades de contexto	Unidades de registro
<p>Nesta data, o grupo reuniu-se virtualmente para refletir e socializar as propostas apresentadas no “texto de autor desconhecido que está circulando nas redes sociais”.</p> <p>Em discussão via mídias sociais, nosso grupo apresentou inúmeras questões conflitantes expostas no texto, situações vividas pelas crianças nesse momento tão incerto de pandemia.</p> <p>Ainda nossa discussão permeou sobre o texto de Maria Malta Campos como tema: “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores”</p> <p>O texto foi agregador para nossos questionamentos, que fomentavam muito nos últimos dias, estamos obviamente sentindo falta da escola, das crianças, pensamos, diariamente, no reflexo deste aprendizado escolar “interrompido”, porém acima de tudo isso, está a vida desse aluno, nossa, dos familiares, dos brasileiros, do mundo [...]</p>	<p>PF1: grupo, virtualmente, refletir, socializar.</p> <p>Discussão, mídias sociais, questões conflitantes, momento tão incerto, pandemia.</p> <p>Discussão, direitos fundamentais das crianças.</p> <p>Questionamentos: falta da escola, das crianças, aprendizado escolar interrompido.</p>
<p>Nesta data, o grupo se reuniu para mais um encontro coletivo de informes e orientações. A coordenadora iniciou a reunião dando orientações sobre a pesquisa para saber qual seria o melhor horário para se fazer as reuniões coletivas.</p> <p>Dando prosseguimento à reunião, a Diretora orientou a equipe escolar para respeitar o seu horário de trabalho, sem excessos de trabalho fora da jornada individual de cada um.</p> <p>O grupo fez considerações sobre a <i>live</i> com Mário Sérgio Cortella, considerando bem pertinente os assuntos abordados por ele, no que se refere ao fato de todos reconhecerem a grande falta que o “professor” faz, no dia a dia do aluno dentro do ambiente escolar; no que se refere ao fator “carência” que virá acompanhando muitos de nossos alunos e no que se refere ao inédito viável.</p> <p>Fase inédita e que apesar de todas as dificuldades será um processo viável; por fim Cortella considera de suma importância que o professor volte à rotina com “aquela velha energia pedagógica”, para que continue garantindo a qualidade e profissionalismo no atendimento às crianças e suas famílias.</p> <p>“Volta ao trabalho tendo os direitos das crianças, famílias e professores garantidos”.</p>	<p>PF2: Encontro coletivo, informe e orientações, reuniões coletivas, sem excesso de trabalho.</p> <p>Fora da jornada, respeito ao horário de trabalho.</p> <p>Considerações do grupo, falta do professor, vida do aluno, ambiente escolar, carência, inédito viável.</p> <p>Fase inédita, dificuldades, professor, rotina, energia pedagógica.</p> <p>Volta ao trabalho, família, professores, direitos garantidos.</p>

<p>Reconheceu que apesar de uma certa “desvalorização” do trabalho realizado nos primeiros anos de vida escolar, os educadores têm nas mãos a função de permanecer executando o seu trabalho com a qualidade e o respeito que nossa criança merece.</p> <p>Conscientizar as famílias de que todo o tempo utilizado nas propostas apresentadas na Educação Infantil, é um tempo “ganho”, que trará muita maturidade e experiências que servirão de base para muitos outros aprendizados, sendo assim, esse tempo jamais deve ser visto como um tempo perdido ou mal utilizado [...]</p>	<p>Desvalorização do trabalho, vida escolar, criança merece</p> <p>Conscientizar as famílias, Educação Infantil, maturidade e experiências, aprendizados, tempo perdido ou mal utilizado.</p>
<p>O grupo reuniu-se virtualmente para compartilhar nossas reflexões das <i>lives</i> que foram indicadas para a semana de Jornada Pedagógica.</p> <p>[...] refletirmos nesse momento, notamos a importância da observação como um ato de conhecimento para proporcionar avanços e valorizar os saberes das crianças. Observar por que, para que e o que fazer com o observado? Essa foi a questão que norteou a palestra e que ressignificou o ato de planejar.</p> <p>Ao refletir sobretudo, pudemos constatar que nossa prática cotidiana tem conversado com o que foi explanado aqui, mesmo diante de tanta adversidade que a pandemia nos impõe, e embora nos deparamos, vez por outra, com questionamentos infundados de pessoas que pouco entendem a riqueza de conhecimentos que cada criança traz, qual protagonista de suas construções de conhecimentos.</p> <p>E ao fazer uma breve reflexão sobre todos os momentos, vemos que fazemos parte de uma equipe comprometida, atenta, observadora, que está a vanguarda da Educação Infantil e que tem como foco a criança, principal ator em todo processo da Educação Infantil de qualidade.</p>	<p>PF6: Virtualmente, <i>lives</i>.</p> <p>Refletirmos, importância da observação, conhecimento, avanços, ressignificou, planejar.</p> <p>Refletir, prática cotidiana, pandemia, construções, conhecimentos.</p>

	Breve reflexão, equipe comprometida, atenta, observadora, Educação Infantil, criança, qualidade.
<p>A amizade madura é uma coisa inexplicável, pois está na essência da vida, somos seres sociáveis, precisamos uns dos outros.</p> <p>Com o avanço das redes sociais podemos manter contato com os amigos, mesmo em fases que não temos tempo de encontrá-los, através de mensagens de texto e áudio podemos nos comunicar a qualquer momento, seja para um bate papo ou para uma situação de ajuda, isso é a amizade madura em tempos de avanços tecnológicos.</p>	<p>PF7: Seres sociáveis, essência da vida.</p> <p>Avanço das redes sociais, contato com os amigos, avanços tecnológicos.</p>
<p>Reuniu-se virtualmente para socializar as considerações referentes à <i>live</i> de formação disponibilizada pela SME “Caminhos e Cuidados na Educação Infantil – uma construção coletiva” com a participação de Cristiano Rogério diretor da divisão de Educação Infantil, Cisele Ortiz coordenadora adjunta do Instituto Avisa Lá e Elza Corsi fundadora e formadora do Instituto Avisa Lá.</p>	<p>PF8: Reuniu-se virtualmente, socializar, construção coletiva.</p>
<p>Fala dizendo que é fato que, em algum momento, temos que voltar às nossas atividades presenciais e, para isso, temos que nos preparar e planejar estratégias. Para que isso aconteça da melhor maneira possível, convidando todos para uma construção coletiva pensando a educação não somente sobre os aspectos da aprendizagem, mas também como parte da Rede Protetiva que também é uma dimensão da escola.</p> <p>Sendo assim, é necessário que cada unidade continue discutindo e construindo coletivamente protocolos que atenda seu território, tornando assim, esse possível retorno mais seguro, essa construção tem que ser feita da forma mais participativa e colaborativa possível com a participação da comunidade para que todos se sintam mais seguros e confortáveis com as decisões que o grupo vai construir e colocar em prática em suas Unidades.</p>	<p>Planejar estratégias, educação infantil, atividades presenciais, construção coletiva, rede protetiva, dimensão da escola</p> <p>Construindo coletivamente, retorno seguro, participação da comunidade, participativa e colaborativa.</p>

<p>O grupo se reuniu para mais um encontro de debates e discussões acerca de pautas pertinentes ao planejamento e preparo psicológico do grupo escolar para uma volta ao trabalho presencial.</p> <p>A <i>live</i> nos sugere como lidar com todos os sentimentos de perdas e angústias durante esse momento tão delicado, sem que fiquemos doentes, depressivos e tomados por um sentimento de desânimo e falta de esperança em dias melhores.</p> <p>É necessário saber administrar nossos sentimentos e emoções, ainda que eles sejam momentos de perdas, dor e insegurança é necessário não permitir que esses sentimentos nos paralisem, nos impedindo de agir e seguir, avançando para uma nova fase de evolução.</p>	<p>PF9: Reuniu, debates e discussões, planejamento, grupo escolar, trabalho presencial</p> <p><i>Live</i>, sentimentos e perdas, angústias, doentes, depressivos, falta de esperança.</p> <p>Sentimentos e emoções, dor, insegurança, agir e seguir, nova fase de evolução.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante das proposições sinalizadas pelas participantes, nos encontros formativos, tendo como documento norteador as pautas formativas, investigou-se nove pautas no período entre junho/ julho/ agosto de 2020, por estar em um contexto ainda incerto com aulas e formações virtuais (Quadro 7).

Já em 2021, as aulas estavam iniciando no contexto da presencialidade e as formações em dois formatos, optando assim, por investigar as formações virtuais ainda inédita ao grupo de professoras.

Kubrusly et al. (2021) relataram as percepções dos docentes sobre o ensino remoto durante esse período de pandemia. Neste estudo, as percepções foram analisadas qualitativamente enquanto no estudo de Kubrusly et al. (2021) as percepções foram analisadas quantitativamente, mas ambos refletem aspectos positivos na formação.

Pode-se concluir, em todas as pautas, que as demandas ocorridas no ensino remoto emergencial foram temas de estudos nos encontros coletivos tais como: formação virtual, *lives*, emoções, sentimentos, angústia, construção coletiva, Educação Infantil, dimensão da escola, rede protetiva, tecnologia (Quadro 7). A formação ocorrida não se desvinculou do cotidiano vivido. As relações interpessoais, naquele momento, estavam se reconfigurando, assim como as demandas e sensações do professorado. Pimenta (1997) discorre que a escola é um processo de humanização em permanente construção do ser humano.

Na investigação, destacou-se o encontro entre as docentes refletindo suas percepções acerca das problemáticas apresentadas. Todas as pautas fizeram

menções às discussões e reflexões das vivências coletivas. Corroborando com as proposições de Nóvoa:

[...] diz que a vivência coletiva entre os professores abre novas possibilidades, proporciona novas ferramentas teóricas e metodológicas que lhes permitem pôr em prática ideias e perspectivas que já aderem, mas que não sabem pôr em prática (NÓVOA, 2004, p.5)

Devido ao isolamento social, o trabalho docente esteve atrelado aos sentimentos de angústias, às incertezas e à falta de esperança. Dessa maneira, o trabalho do professor e professora não foi paralisado e, em coletividade, encontraram estratégias para seguir adiante.

Nóvoa (2020) e Imbernón (2011) reforçam a autonomia e colegialidade na profissão docente diante dos novos desafios. O papel do professor neste panorama excepcional é de suma importância e relevância social, visto que a futura geração depende do desempenho, habilidades e competência desses profissionais.

Foi possível, com base nas pautas formativas, que as docentes participantes expressassem suas experiências e percepções vividas no período pandêmico e que os estudos realizados não estivessem desvinculados da realidade.

As docentes trouxeram proposições como a relação entre família e escola, assim como a Educação Infantil. Assim sendo, a aproximação entre escola e família, em tempo pandêmico, vincula-se ao artigo 12, da LDB (BRASIL, 1996), inciso VI que define como incumbência dos estabelecimentos de ensino “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

As pautas formativas apresentaram uma preocupação em dialogar com a comunidade escolar e famílias, acerca dos protocolos de segurança e em como se daria o retorno presencial após um ano de confinamento.

O planejamento pedagógico foi desafiador diante do ensino remoto, entretanto, não desconsidera que as propostas pedagógicas enviadas às famílias fossem desvinculadas das diretrizes para a infância. Portanto, os temas abordados permitiram aos docentes apropriarem-se da realidade em transformação, colaborando uma com as outras, permitindo-se ver como parte de um coletivo. Ressaltando a importância do coletivo, Canário (2006) assevera:

É neste sentido que cada escola constituiu uma singularidade, por definição, contingente, construída pelos atores e em uma permanente interação com o contexto em que se insere, fundamenta-se aqui a pertinência da construção de projetos educativos para a escola, bem como a articulação permanente entre os processos de mudança, atividades de pesquisa e dinâmicas de formação que permitam aos professores e às escolas aprender com a sua experiência (CANÁRIO, 2006, p. 92).

O desafio imposto pela pandemia promoveu transformações nas escolas de Educação Infantil e nos fazeres dos/as profissionais atuantes nesta etapa de ensino.

Com o distanciamento social o trabalho docente foi desafiador, o virtual e a conectividade estavam intrínsecos na sociedade e as crianças já faziam parte desse mecanismo digital (brincando, interagindo com *smartphones/tablets*) fora do contexto educacional.

O desafio do virtual, na Educação Infantil, trouxe desconfortos aos/às docentes na preparação das interações pedagógicas por meio das telas, procurando buscar parcerias com as famílias e um ambiente acolhedor próximo ao ambiente da presencialidade.

Assim sendo, é relevante destacar a importância do investimento na formação do professorado para as tecnologias na educação em todas as etapas de ensino, diminuindo assim o abismo tecnológico ao trabalho docente como se viu no auge da pandemia. O trabalho defende uma formação continuada que dialogue com as demandas da sociedade refletidas na escola. Cunha; Ferst; Bezerra (2021), corroboram:

O maior desafio ainda é a busca por uma metodologia voltada para um ensino produtivo e motivador. Essa é uma meta que recai principalmente sobre os educadores, mas também exige grande responsabilidade da família, que está acompanhando de perto todo esse processo. Como adaptar os conteúdos e as dinâmicas de sala de aula que agora terão de ocorrer em casa e em conjunto com a família? Como não prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados nas aulas não presenciais? A tarefa é ainda mais complexa para aqueles que atuam em áreas distantes da tecnologia ou que lecionam na Educação Infantil (CUNHA; FERST; BEZERRA, p. 572).

Isto posto, a formação continuada ocorrida, no ano de 2020, tendo a virtualidade como espaço de interação, anunciou assuntos pertinentes ao contexto em questão e as percepções das docentes, não desconsiderando o ambiente exaustivo em que todas/os estavam experienciando.

Diante das ponderações investigadas a partir das pautas formativas, foi possível organizar encontros formativos coletivos que em certa medida subsidiaram o trabalho docente, levando a Educação Infantil aos lares das famílias e crianças do município de São Paulo.

**Figura 4-** Nuvem de palavras que expressam as experiências e percepções das professoras referente à formação continuada durante o período de isolamento social (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

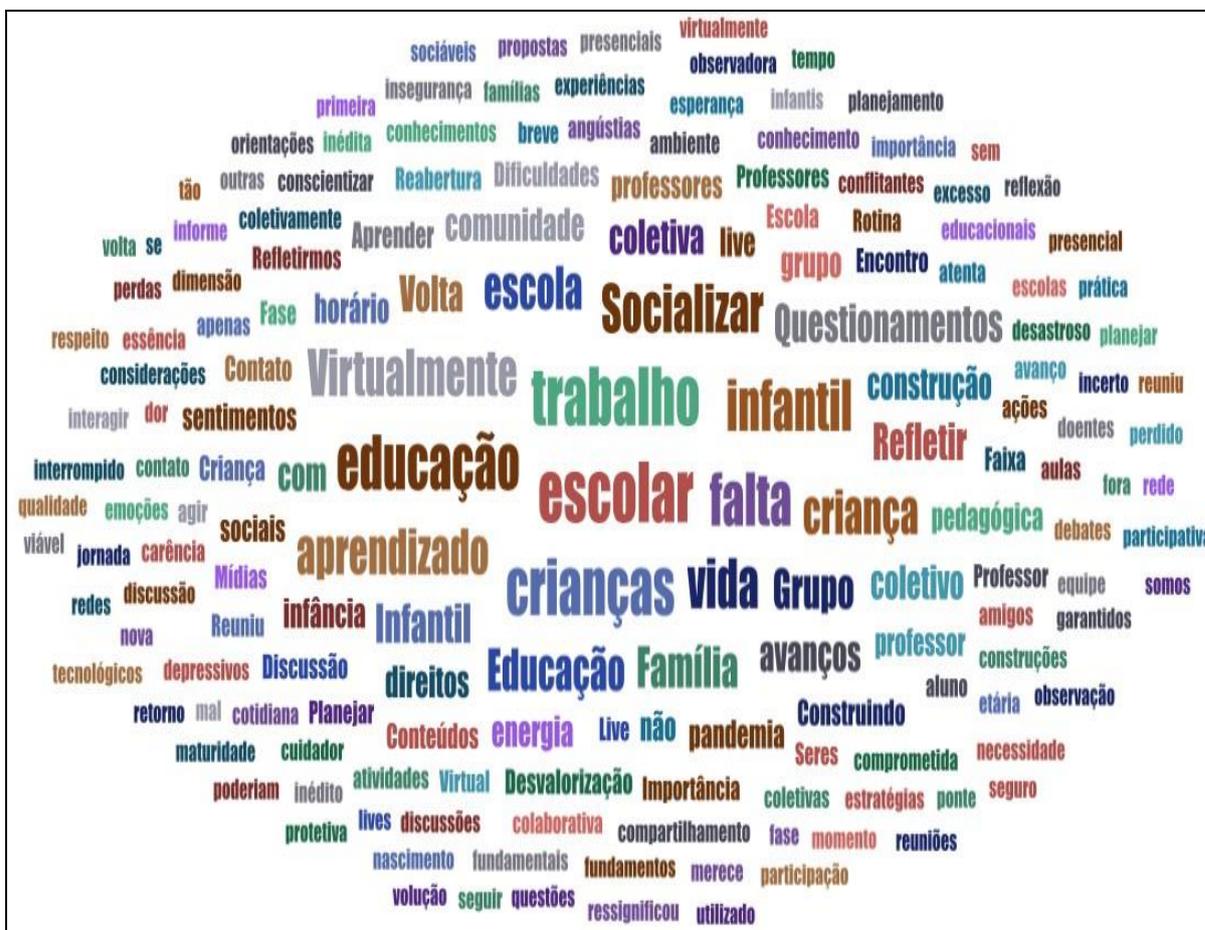
A nuvem expressa palavras com maior frequência como: *lives*, tempo, formação, pautas, on-line, fazer, entre outras e percepções das professoras referente à formação continuada (figura 4).

A próxima nuvem de palavras refere-se às pautas formativas, nela destacam-se as palavras: virtualmente, trabalho, educação, crianças, socializar, questionamentos, entre outras (figura 5).

De acordo com Marques (2003), “a formação do educador é através da reconstrução dos cursos a ela direcionados e através do exercício da profissão

enquanto formação continuada”. A palavra formação neste estudo esteve atrelada a contextos de cursos, tempo para estudos e qualificação profissional.

**Figura 5** - Nuvem de palavras mostrando as principais palavras abordadas nas pautas formativas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As figuras 6, 9, 12 e 14 trazem a representação codificada dos indicadores propostos: 1) indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) (figura 6); 2) indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021) (figura 9); 3) indicadores dos possíveis avanços e/ou obstáculos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021) (figuras 12 e 14). Os códigos são prospecções baseadas nas cartas pedagógicas (n=5) (respostas das docentes participantes (quadro 6), que após a etapa de pré-análise foram codificadas dentro do *software* ATLAS.ti.23 para criação do mapa conceitual (*network*).

Os indicadores propostos para ocorrência da formação em serviço, durante o período pandêmico (2020-2021), foram compostos por uma categoria principal (descrição da formação continuada) e oito códigos (*lives*, aprofundamento, formação, reuniões, pautas, textos, processo formativo e vídeos) (figura 6). Os códigos trazem citações referente às sentenças destacadas a partir de cada carta pedagógica durante a codificação (figura 6).

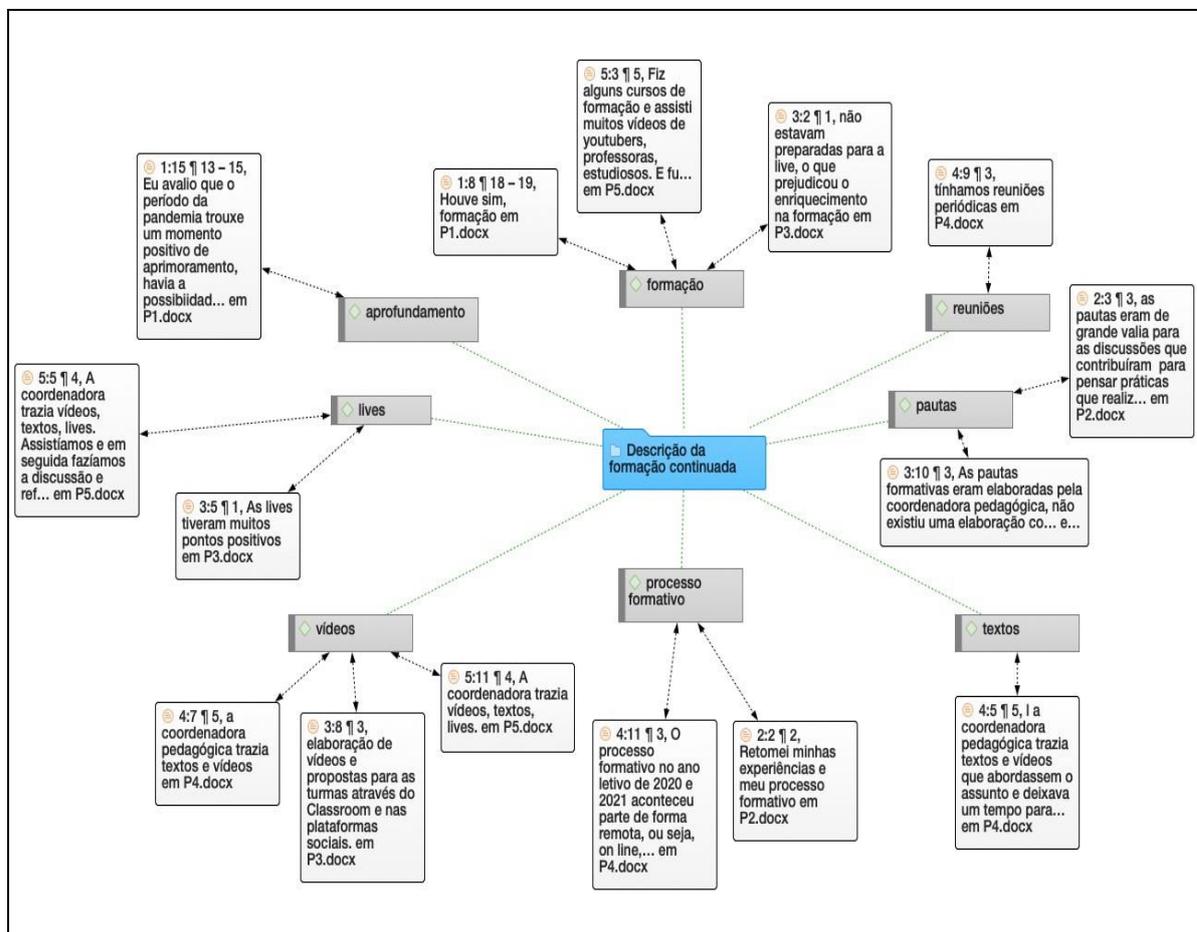
Com base nos resultados obtidos a partir da codificação e da criação do mapa conceitual, é possível afirmar que durante este período houve formação continuada, onde as docentes destacam “houve sim formação”, “momentos positivos”, sendo os relatos positivos sobre a descrição da formação bastante frequentes (figura 6 e 7).

Entende-se que no início da pandemia as docentes descreveram que a formação ocorreu nos moldes on-line, *lives*, pautas e discussões coletivas e que aos poucos se apropriaram das ferramentas digitais (figuras 6 e 7).

No que concerne às ferramentas digitais, observou-se nos relatos das docentes que ocorreu um incômodo inicial no manejo das plataformas, citado como obstáculo tecnológico (P5), mas com ajuda conseguiu seguir em frente.

Pode-se observar que o município de São Paulo se organizou diante do contexto apresentado pelo isolamento social, trazendo estudos pertinentes à infância, mas também outros emergenciais como: interações remotas, retomada das aulas presenciais, protocolos de segurança, acolhimento e vínculos com as famílias e crianças e demais assuntos relacionados a pandemia (Quadro 8).

**Figura 6-** Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação continuada, oferecida aos docentes por meio das *lives*, procurou trazer estudos e reflexões, aproximando a rede municipal das equipes escolares. Professores e professoras buscaram formas individualizadas de conceber suas aprendizagens (figura 6). Para Moran (2013, n.p.), “Podemos aprender estando juntos fisicamente e conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes”.

No que tange às estratégias formativas iniciais adotadas pela SME, tendo as *lives* como plano de fundo e sendo o único recurso disponível, foi possível oportunizar interações, troca de experiências entre os/as docentes. Almeida e Alves (2020), pontuam:

Nesse contexto de consumo, as *lives* (vídeos ao-vivo produzidos por artistas, empresários, professores, pesquisadores e *youtubers*) se transformaram em verdadeiras vedetes da pandemia. Promovidas e disponibilizadas em diferentes plataformas, como o Instagram, o Facebook e o YouTube, as *lives* contemplam diferentes temáticas que vão desde a área de entretenimento e orientação para manter a saúde mental durante a pandemia, até a formação profissional e acadêmica (ALMEIDA; ALVES, 2020, p.153).

Desta maneira, a professora (P4) relata que as *lives* foram positivas em sua formação. Em contrapartida (P3 e P5) demonstram desconforto com a duração e excesso delas, não aprofundamento nos temas abordados (P1). A professora (P1) destaca que as *lives* e textos deveriam ter um tema em comum e espaço adequado para seu aprofundamento (tabela 1 e figura 6).

É importante destacar que nos encontros formativos as pautas formativas/textos e vídeos utilizados não eram construídos coletivamente, conforme relatados pelas professoras (P1, P2, P3 e P5), tendo a coordenadora pedagógica como responsável em apresentar os documentos utilizados no coletivo (Quadro 8).

Assim, a função do coordenador pedagógico é de articulador, oferecendo subsídios para que professores e professoras trabalhem no coletivo não invalidando a escuta para com os/as docentes, a fim de repertoriar o grupo com assuntos/temas de interesse do coletivo, alguns pontos apontados pela professora (P1).

Deste modo, não houve ponderações negativas quanto ao trabalho da coordenadora, apenas narrativas que apontaram a não participação docente na escolha das pautas e demais documentos formativos.

Conforme pontua Vasconcelos (2006):

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador e como tal deve estar no controle a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola etc. (VASCONCELOS, 2006, p. 87).

No decorrer do processo formativo a professora (P2) revelou que as pautas e documentos utilizados foram de grande valia para pensar na sua prática pedagógica.

A figura abaixo representa a frequência dos códigos e sua relação com as cartas pedagógicas, referente aos indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) (figura 7).

O código mais frequente foi *live*, as docentes relataram em vários momentos, o uso dessa tecnologia com o advento da pandemia (figura 6, 7 e 8). Contudo, a intermediação pedagógica por *lives*, como mostrado neste estudo, é um excesso e dificuldade em aprofundar-se nos temas propostos, pois o recurso adotado nas formações quase que diariamente foi inédito e cansativo ao professorado municipal.

**Figura 7-** Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021).

	1 P1.docx 16	2 P2.docx 5	3 P3.docx 10	4 P4.docx 13	5 P5.docx 22	Totais
reuniões	5	1	1	2	1	5
aprofundamento	3					3
processo formativo	2	1		1		2
lives	15	6	3	2	4	15
pautas	12	3	1	2	6	12
textos	6	2		2	2	6
formação	12	2	4	2	4	12
vídeos	10	2	1	2	5	10
Totais	15	5	10	13	22	65

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme revelado nas análises (AC), o termo *live* foi muito descrito pelas professoras participantes, pois é sabido que as relações no seio escolar sofreram alterações com o ensino remoto emergencial. Mesmo diante das situações emergenciais trazidas com a pandemia, (resgate dos vínculos afetivos com as famílias e crianças, o isolamento social, as interações infantis pelo meio da virtualidade), as *lives* embora extensas contribuíram, em muitos momentos, tirando dúvidas, apresentando sugestões e reflexões de outros professores/as da rede municipal.

*Lives* assim como o uso de vídeos fazem parte das tecnologias digitais e, em um primeiro momento, as participantes, deste estudo, sentiram-se confrontadas tendo que dominá-las, expondo-se em frente às telas por horas a fio.

De acordo com Neves et al. (2021), as *lives* possibilitaram confirmar o pressuposto no qual ações educativas intercedidas por esta ferramenta contribuem

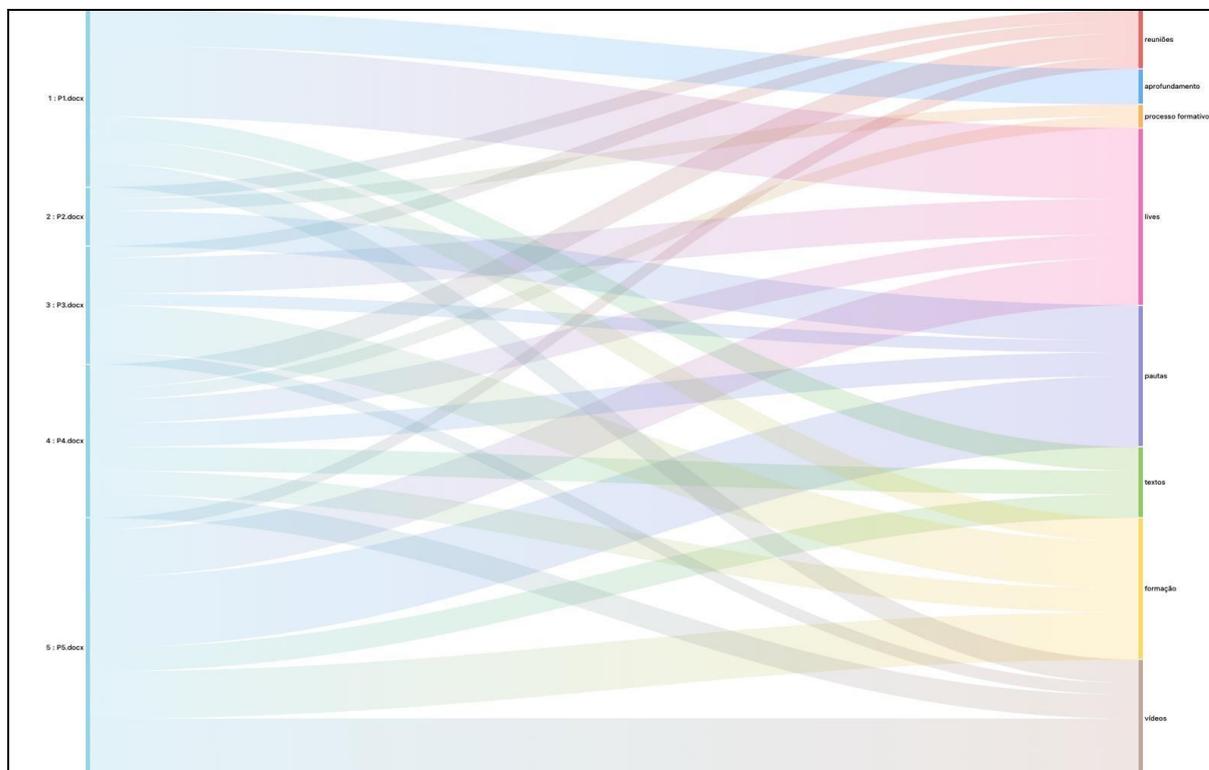
para a disseminação de informações seguras, além de demonstrar a possibilidade de articulação entre os profissionais. Como desafios das *lives*, destacaram-se: a falta de habilidade no manejo das ferramentas digitais necessárias e a inacessibilidade a internet para as transmissões on-line (Neves et al., 2021). Alguns desses aspectos foram relatados pelas professoras participantes deste estudo, se destacando a dificuldade inicial com as ferramentas digitais e em seguida em alguns casos o excesso de *lives*.

O estudo evidenciou que mesmo as professoras se adaptando e reconfigurando seus fazeres, o uso das ferramentas digitais, das formações em *lives*, dos vídeos causaram estranheza e déficit em suas formações, pois, ainda há um abismo em inserir as tecnologias nas formações docentes. Feitosa (2019), corrobora:

[...] é fator decisivo para possibilitar inovações no ensinar. Para tanto, é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 50-51).

A formação continuada, ocorrida por meio virtual ou presencial, tem como um dos inúmeros princípios o aprimoramento docente e reflexões sobre as novas formas de ensinar. Deste modo, o contexto pandêmico expôs a fragilidade quanto ao uso das tecnologias na ação docente e reflexões destas nas formações (figuras 6, 7 e 8).

**Figura 8-** Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

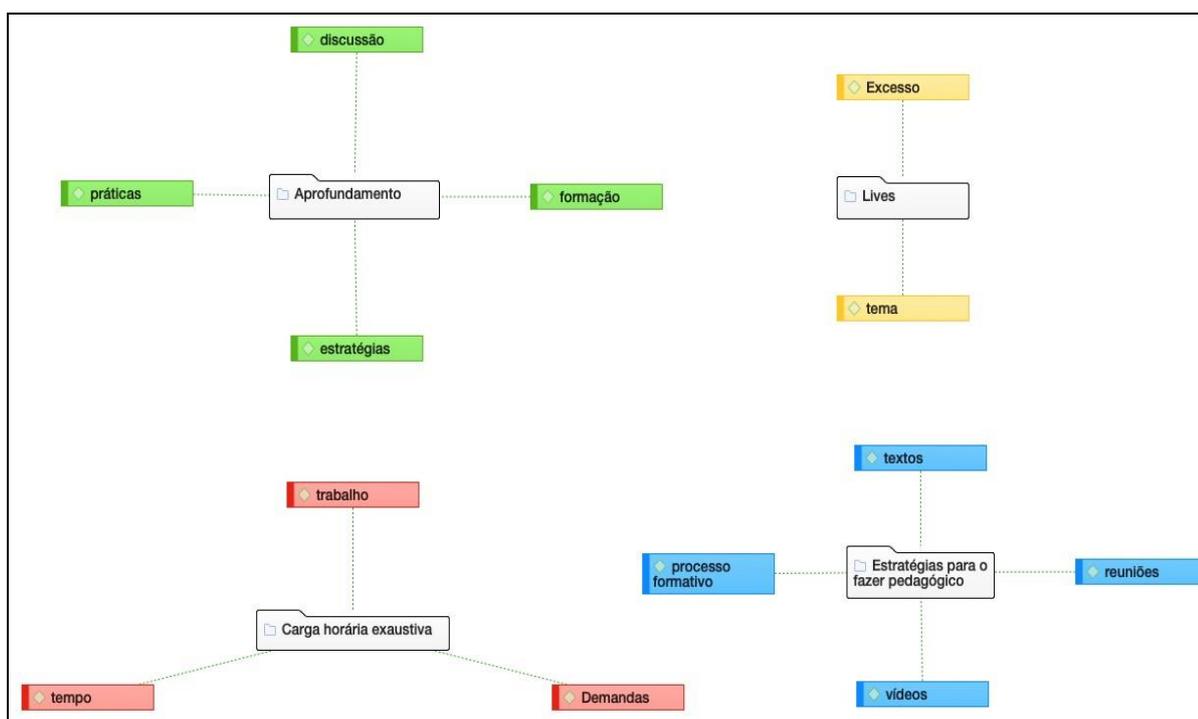
O diagrama de Sankey evidencia de uma maneira mais visual as relações (figura 8). Os diagramas de Sankey são um tipo de diagrama de fluxo, no qual a espessura das linhas é proporcional a taxa da exposição do fluxo e seu nome foi dado devido ao uso desse tipo de diagrama em uma figura elaborada no ano de 1898. Desta forma, o nome é em homenagem ao construtor da imagem, o capitão irlandês Matthew Henry Phineas Riall Sankey (KENNEDY et al., 1898).

Neste estudo, o diagrama de Sankey mostra especificamente a densidade e relação dos códigos com as cartas pedagógicas das docentes participantes do estudo: P1, P2, P3, P4 e P5, para os indicadores de ocorrência da formação em serviço durante o período pandêmico (2020-2021) (figura 8).

A figura 9 mostra o mapa conceitual construído para evidenciar os indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de

isolamento social (2020-2021). A frequência dos códigos e as relações também são mostradas (figuras 9 e 10).

**Figura 9-** Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Figura 10-** Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021).

	1 P1.docx 37	2 P2.docx 8	3 P3.docx 22	4 P4.docx 18	5 P5.docx 34	Totais
○ □ Aprofundamento ◇ 4 27	2	2	13	4	6	27
● ◇ discussão 3		1	1		1	3
● ◇ estratégias 3			1	2		3
● ◇ formação 12	2		4	2	4	12
● ◇ práticas 9		1	7		1	9
○ □ Carga horária exa... ◇ 3 30	17	1	3	1	8	30
● ◇ Demandas 4	3				1	4
● ◇ tempo 17	11	1	2	1	2	17
● ◇ trabalho 9	3		1		5	9
○ □ Estratégias para o... ◇ 4 23	4	2	2	7	8	23
● ◇ processo formativo 2		1		1		2
● ◇ reuniões 5		1	1	2	1	5
● ◇ textos 6	2			2	2	6
● ◇ vídeos 10	2		1	2	5	10
○ □ Lives ◇ 2 8	4			2	2	8
● ◇ Excesso 1	1					1
● ◇ tema 7	3			2	2	7
Totais	54	10	36	28	48	176

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme exposto acima, dentro das categorias iniciais que traçamos com base nas narrativas das cartas pedagógicas foram destacados treze códigos no total (figuras 9 e 10). Na categoria Aprofundamento, destacam-se os códigos: discussão, práticas, formação e estratégias.

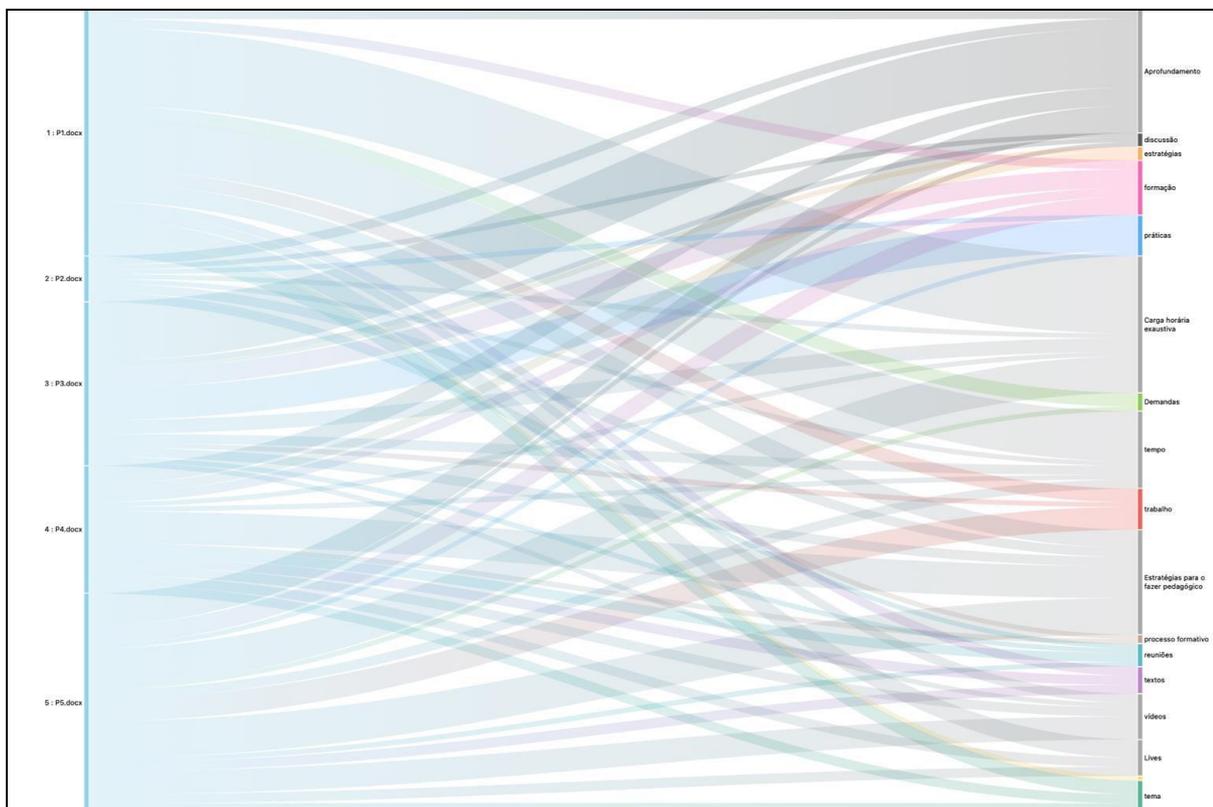
Portanto, a percepção das docentes perante a formação continuada recebida no decorrer do processo, revelou discussão coletiva, formação para a prática, contribuindo para a maioria das participantes, trouxe uma melhora no seu fazer docente durante o ensino remoto emergencial (figuras 9 e 11)

Embora a formação realizada no auge da pandemia tenha ocorrido com a finalidade em atender às demandas que estavam se apresentando no momento, não levando em consideração o coletivo dos/as docentes, no decorrer do processo a formação inclinou-se mais para uma perspectiva de um pensamento coletivo das demandas apresentadas.

Nóvoa (2014) posiciona-se em favor de uma formação em que a reflexão partilhada entre os/as docentes não sejam apenas palavras, mas sim uma formação com estudos aprofundados dialogando com as situações do cotidiano. Já Imbernón

(2010) aponta que uma das exigências para uma boa formação requer a colaboração entre os docentes. O mesmo autor defende uma formação bem estruturada nas organizações escolares em um clima que propicie os diferentes pensares (IMBERNÓN, 2010).

**Figura 11-** Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos e categorias com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de percepção das docentes acerca da formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021). A) Categoria: Aprofundamento; B) Categoria: Carga horária exaustiva; C) Categoria: Estratégias pedagógicas para o fazer docente e D) Categoria: Lives.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

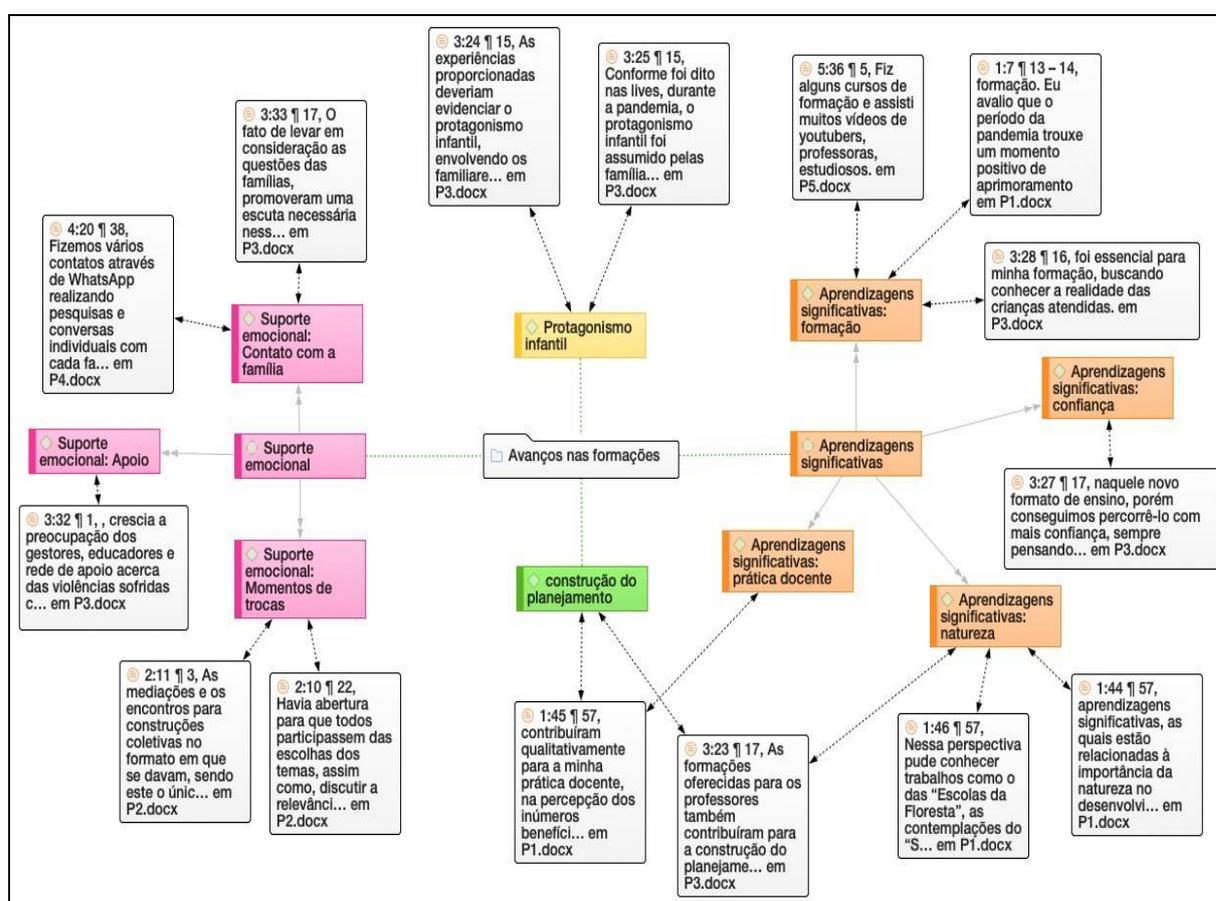
Na categoria carga horária, foi mostrado os desconfortos das docentes frente às amplas demandas de trabalho (figuras 9 e 10). No relato da professora (P1), ela advertiu que sua vida pessoal ficou em segundo plano pelo excesso de trabalho. Capela e Brasil (2020) revelam que devido ao uso indevido das tecnologias mediante

a vulnerabilidade do sistema educacional, professores/as, muitas vezes, inexperientes ao uso das tecnologias, acentuaram as horas extras de trabalho.

As categorias estratégias pedagógicas e *lives* se inter cruzam, pois as *lives* nos relatos (da maioria das participantes) apresentaram como positivos de grande valia para remodelar os fazeres pedagógicos (figuras 9 e 11). Isto posto, as percepções docentes revelaram que a formação instituída, mesmo diante dos contratempos, contribuiu na qualificação das professoras.

As figuras 12 e 14 trazem os mapas construídos para evidenciar os indicadores de avanços e obstáculos ocorridos na formação continuada durante período de isolamento social (2020-2021). A frequência dos códigos e as relações também são mostradas (figuras 13, 15 e 16).

**Figura 12-** Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores de avanços ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A figura 12, apresentada acima, revela que a formação ofertada trouxe avanços significativos às professoras participantes. Destacamos suporte emocional: P2, P3 e P4 (preocupação no apoio às crianças e famílias, momentos de trocas entre as docentes) construção do planejamento e aprendizagens significativas (figuras 12 e 13).

Quanto à preocupação em abordar temas que embasam os vínculos com as famílias e apoio a elas, vão ao encontro no que concerne à rede de proteção à infância, um compromisso assumido pelo município de São Paulo, conforme anunciado no documento Currículo da Cidade:

Partindo do princípio de que pensar numa gestão democrática é pensar numa gestão feita por todos, faz-se necessário pensar e agir em direção à qualidade da educação além dos muros da escola, constituindo parceria entre escola e família/responsáveis, comunidade e cidade: uma rede de proteção sociocultural, conforme os indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2019).

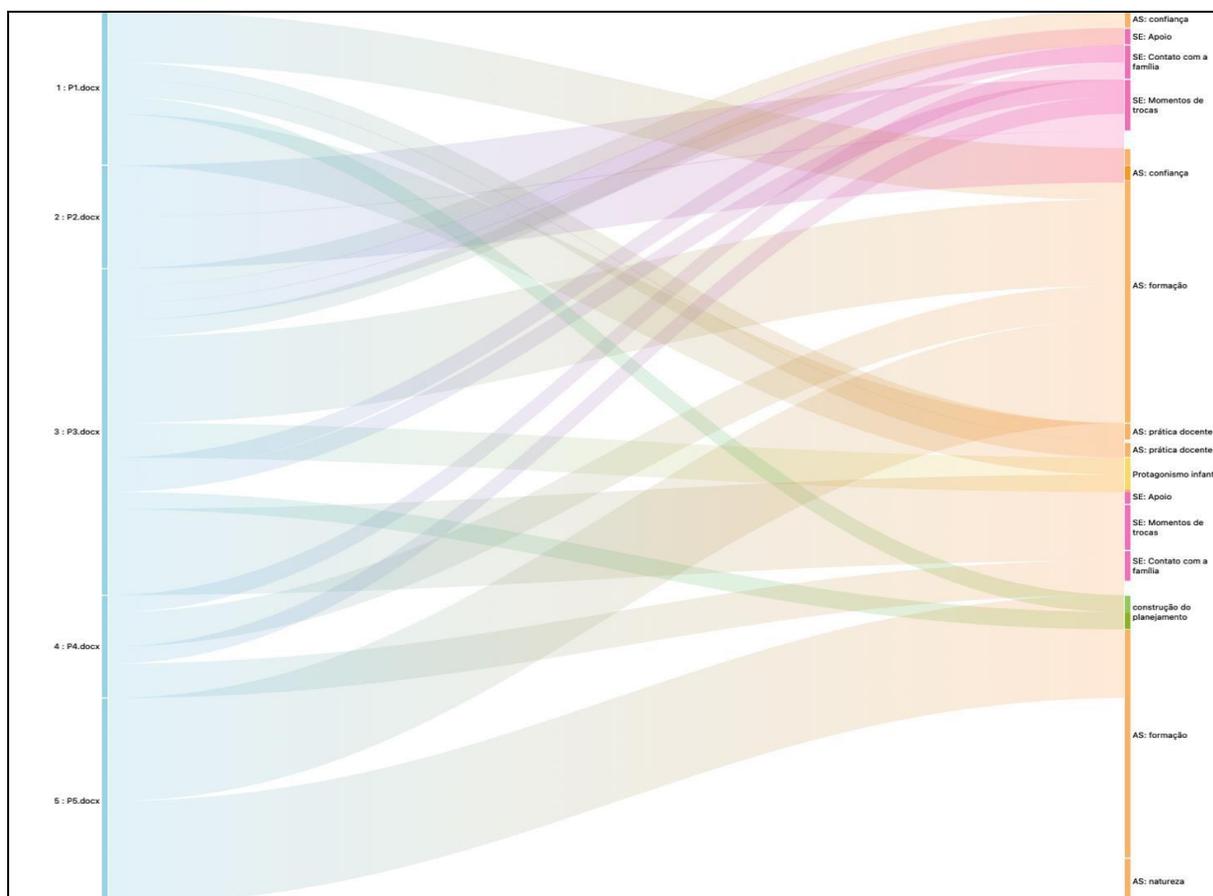
É importante ressaltar que a rede municipal adotou medidas de apoio às famílias em vulnerabilidade com a distribuição de cestas básicas e de higiene, assim como busca ativa às famílias sem acesso ao ensino remoto.

No que tange ao planejamento e às aprendizagens significativas, nota-se que as docentes construíram novos aprendizados, conheceram novas literaturas pertinentes ao seu trabalho (P1, P2, P3 e P4) frente ao coletivo formativo (figura 12).

Imbernón (2011) defende que a escola deve desenvolver ações interventivas a partir dos conhecimentos prévios do/as professores/as, fortalecendo sua profissionalização. Ausubel (1982) revela que para uma aprendizagem significativa ocorrer, ela precisa partir do pressuposto dos conhecimentos prévios dos estudantes. As docentes eram experientes em seu ofício, mas no processo das trocas coletivas foi possível ressignificar o seu trabalho.

As pautas quanto as cartas expressaram o protagonismo infantil (figura 12 e quadro 7). Para as professoras, as crianças assumiram um papel de protagonista diante das propostas formativas enviadas às famílias neste período.

**Figura 13-** Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos e subcódigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) para indicadores de avanços ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021). AS: Aprendizagem significativa; SE: Suporte emocional.

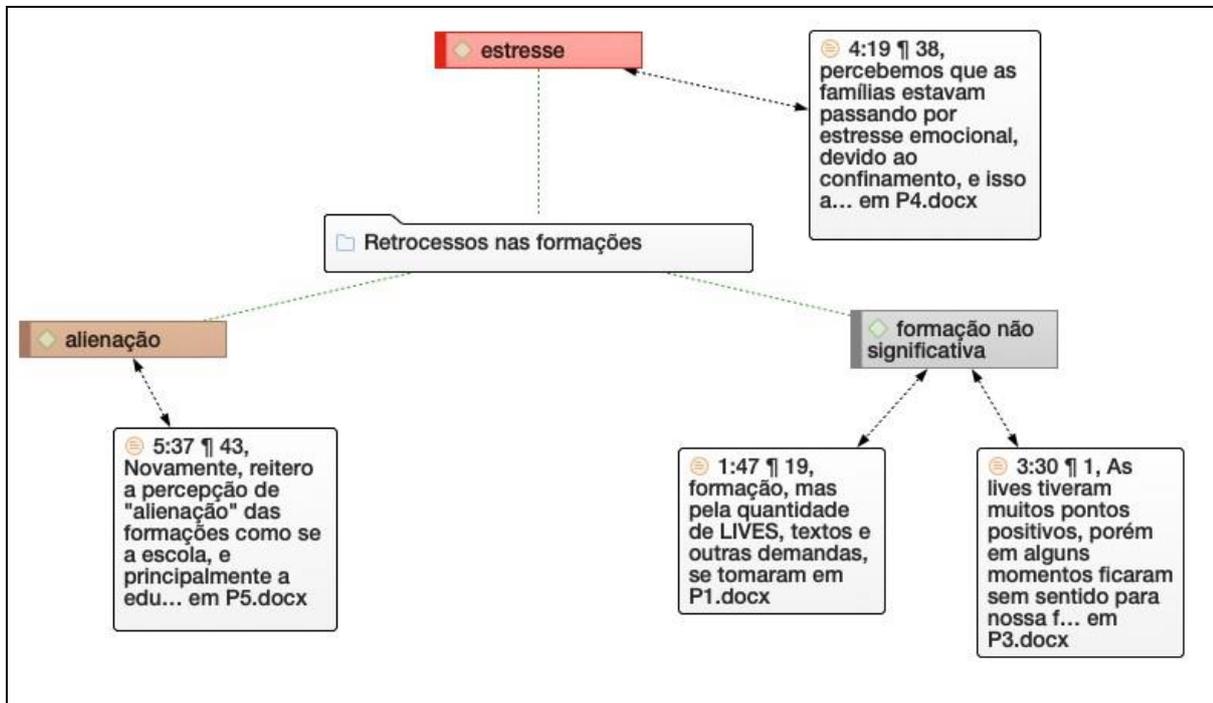


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora (P5) abordou questões sobre a formação e a construção do planejamento, as professoras (P4 e P5) também expressaram sobre a formação. A professora (P3) destacou o protagonismo infantil e prática docente, já as professoras (P1, P2 e P4), momentos de trocas (figura 13).

De acordo com os resultados de codificação para indicadores de avanços (figura 12) e para indicadores de obstáculos (figura 14), é possível observar uma tendência das cartas mais para os avanços do que para os r obstáculos (figuras 13 e 15).

**Figura 14-** Categorização empírica através da codificação (unidades de registro) de indicadores obstáculos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020/2021).

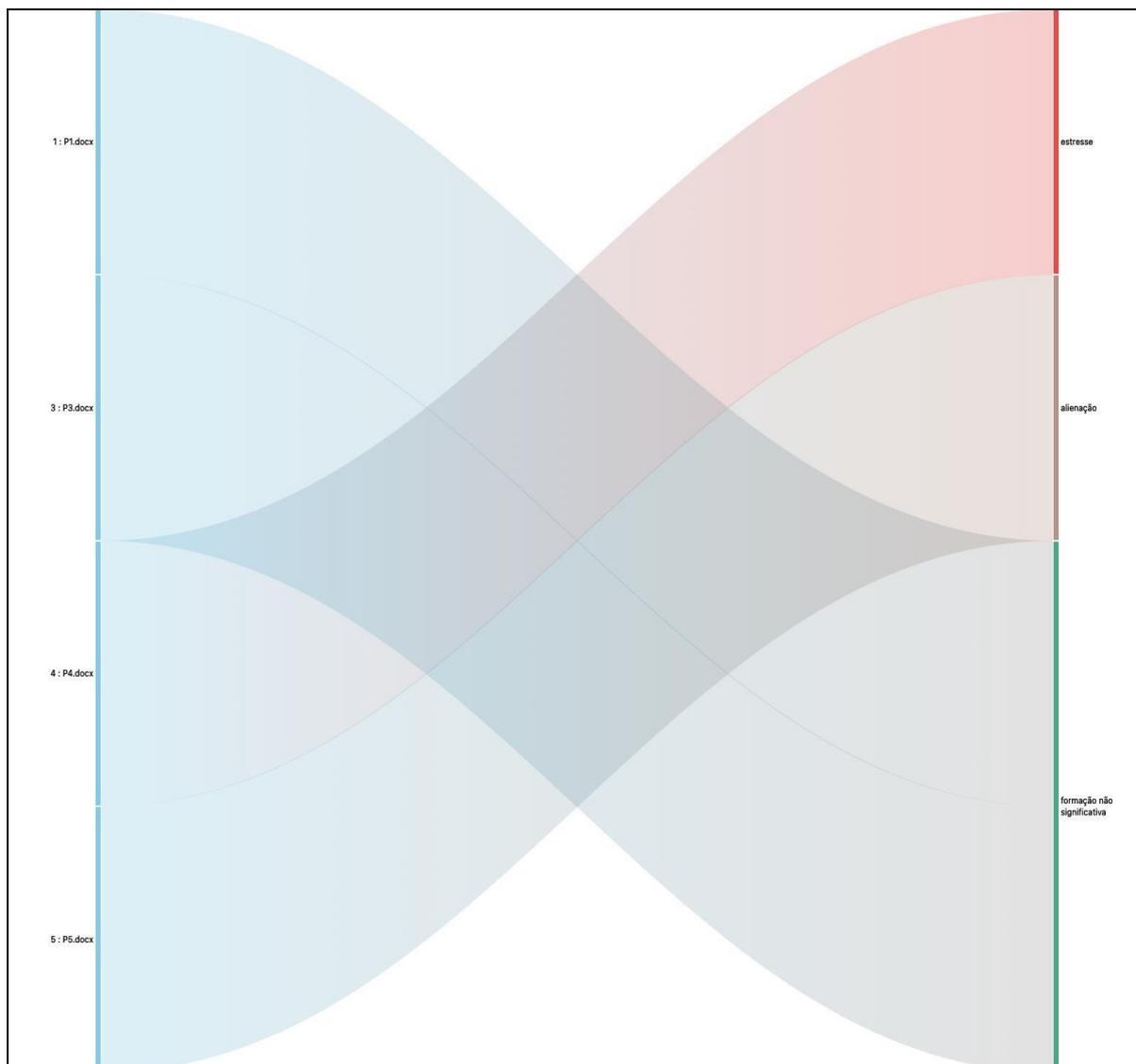


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da figura 14 as professoras (P1 e P3) trazem sentenças sobre a formação não significativa.

De acordo com o estudo e ao longo da discussão dos resultados, observa-se descontentamento de ambas as professoras (P1 e P3) por se tratar de um início incerto do trabalho explanado na figura 7, mas no decorrer do processo formativo novas significações foram observadas. A professora (P4) descreve estresse das famílias devido ao confinamento, a mesma professora (P4) também aponta avanços acerca ao apoio da escola/gestores perante a saúde emocional das famílias/crianças, no decorrer do processo (figura 12). Já a professora (P5), no seu entendimento, a formação trouxe alienação (figura 14).

**Figura 15-** Diagrama de Sankey mostrando a densidade e relação dos códigos com as cartas pedagógicas (P1, P2, P3, P4 e P5) indicadores de obstáculos ocorridos na formação durante o período pandêmico (2020-2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os códigos que mais se destacam em relação aos indicadores de avanços e obstáculos ocorridos na formação durante período de isolamento social (2020-2021) são: aprendizagens significativas e formação, ambas dentro da categoria de avanços (figura 16).

**Figura 16-** Ocorrência dos códigos (unidades de registro) propostos para indicadores de avanços e obstáculos ocorridos na formação durante período de isolamento social (2020-2021).

		1 P1.docx 42	2 P2.docx 11	3 P3.docx 30	4 P4.docx 20	5 P5.docx 40	Totais
Avanços nas formações	11 30	6	3	11	3	7	30
Aprendizagens significativas	21	6		7	2	6	21
Aprendizagens significativas: confiança	1			1			1
Aprendizagens significativas: formação	16	3		5	2	6	16
Aprendizagens significativas: natureza	3	2		1			3
Aprendizagens significativas: prática docente	1	1					1
construção do planejamento	2	1		1			2
Protagonismo infantil	2			2			2
Suporte emocional: Apoio	2			1		1	2
Suporte emocional: Contato com a família	2			1	1		2
Suporte emocional: Momentos de trocas	3		3				3
Retrocessos nas formações	3 4	1		1	1	1	4
alienação	1					1	1
estresse	1				1		1
formação não significativa	2	1		1			2
Totais		21	6	32	10	22	91

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os indicadores referentes às situações de trabalho (figuras 14 e 15), levantam discussões relacionadas ao trabalho produtivo, a força de trabalho, o desprovimento dos instrumentos adequados, entre outros (KUENZER, 2021; BOIM, 2021). O estresse na profissão professor é entendido por Trourinho, Silva et al. (2021, p.12), “[...] como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a capacidade de enfrentamento”.

As negativas apontadas pelas professoras (P1, P3 e P5) vão ao encontro das ponderações de Souza (2005, p.5), quando afirma que “as práticas que inquietam geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual é o caminho mais adequado para a educação”. Portanto, as percepções docentes demonstraram mais pontos positivos em relação aos negativos.

Compreendendo a formação continuada *in lócus* como um espaço que oportuniza as trocas de saberes, as decisões pedagógicas mais assertivas, propiciando o desenvolvimento profissional entre os/as docentes (NÓVOA 2002, 2007), as professoras expuseram demandas excessivas referente à carga horária, à falta de tempo para assuntos pessoais, pois tinham que gravar vídeos e pesquisar

materiais para o envio às famílias (P1) (figuras 14 e 15). A professora (P3) classificou que os encontros formativos em muitos momentos eram extensos, com discussões paralelas dificultando o aprofundamento. Para a professora (P5) assistir aos vídeos de outros pesquisadores/*youtubers* contribuiu no seu processo formativo.

Kubrusly et al. (2021) demonstraram que 70% dos docentes não tinham nenhuma e/ou mínima experiência com tecnologias digitais antes da pandemia; 46% tiveram dificuldades de adaptação à modalidade remota; 69% evidenciaram a sobrecarga. Esses dados corroboram com os dados deste estudo, pois as professoras relataram dificuldades com as tecnologias digitais (tabela 1 e figura 6) e expressaram uma sobrecarga de trabalho (tabela 3 e figura 14).

O isolamento social e a inserção do trabalho remoto, derivados da pandemia de Covid-19, transformou o trabalho docente de uma hora para a outra. Os/as professores/as tiveram que recorrer às mídias digitais, aprender a manipulá-las para que o seu trabalho prosseguisse. Em decorrência, manter vínculos com as famílias/crianças, com os pares e uma formação continuada em frente às telas. Concordamos com Soares (2020) quando aponta que o trabalho remoto em conjunto com o trabalho doméstico do professorado sobrecarregou a classe docente. Diante do exposto os/as professores/as tiveram que se reinventar em meio a metamorfose vivida. Segundo Nóvoa (2022):

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores (NÓVOA, 2022, p.17).

Portanto, o presente estudo revelou de certa forma, que as professoras não estavam preparadas para a avalanche de demandas, novas interações em uma etapa de ensino onde o presencial é de suma importância ao desenvolvimento das crianças, entretanto, buscaram apoio entre os colegas participando da formação *in lócus* tecendo novos significados pós pandemia, como mostrado através da análise de conteúdo a partir dos documentos constituídos.

De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2020), a pandemia aconteceu dentro de um contexto peculiar no tocante à educação, pois sabemos que as questões de desigualdade social afetam bruscamente o nosso país, prejudicando diretamente a

educação brasileira. Neste sentido, a pandemia evidenciou ainda mais essas desigualdades em termos de educação. Neste estudo, algumas dificuldades foram expostas em relação às barreiras tecnológicas, à dificuldade do on-line e do fazer docente frente a isto.

É de conhecimento prévio que a jornada de trabalho dos docentes é elevada (PICCININI; CORRÊA; MOREIRA, 2021). Com base nas análises realizadas, neste estudo, podemos indicar por meio das percepções das docentes que durante o período pandêmico a carga de trabalho foi ainda mais elevada (tabela 2). Como principais códigos referentes a tais percepções estão (Excesso de *lives*, desconforto, tempo, qualidade, emocional) (figuras 5 e 14).

Na Educação Infantil, os desconfortos se acentuaram, pois, as interações na presencialidade é a base da aprendizagem infantil. Assim sendo, interagir em um contexto pandêmico foi desafiador diante dos relatos das professoras participantes. As relações humanas fazem parte da profissão professor. Neste sentido, Tardif considera:

Sendo uma profissão de relações humanas, à docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes é individualizada, privada, secreta (advogado, terapeuta, médico etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objetivo do trabalho é coletivo e público. O professor, agindo só, lida com tudo, com um “outro coletivo” (TARDIF, 2005, p.68).

Desta forma, a educação enfrentou períodos muito difíceis e incertos. Em relação à Educação Infantil, considerada a primeira entrada da criança nos espaços coletivos, as incertezas foram ainda maiores, mas diante da situação atípica em que todos/as estavam vivendo, foi possível em certa medida manter a escola aberta (no virtual) e construir novos saberes que agregaram a profissão docente.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: NARRATIVAS DOCENTES

O percurso, desta pesquisa, teve como foco principal a formação continuada em serviço das docentes do município de São Paulo, em uma escola municipal de Educação Infantil, no contexto pandêmico 2020-2021.

No tocante às demandas formativas ocorridas no auge da pandemia e no decorrer do ensino remoto emergencial, professores e professoras da infância tiveram que compreender às pressas o momento vivido, reconfigurar suas metodologias, assim como adotar as tecnologias digitais no cotidiano do seu trabalho.

Neste sentido, a formação continuada docente assumiu um papel preponderante na atualização, na tomada de decisões mais acertadas ao seu fazer pedagógico refletindo e, muitas vezes, oportunizando o confronto das novas teorias com as basilares.

A formação continuada, realizada na escola, tem a possibilidade de trazer para o debate coletivo os reais acontecimentos experienciados pelos professores e pelas professoras. Para Nóvoa (1992), a escola é um potente espaço de reflexão, de aprendizagem e trocas entre os docentes.

Assim sendo, o foco principal deste trabalho, tendo a formação continuada como eixo norteador, a qual identificou como ocorreram o processo formativo, segundo as percepções das professoras participantes no auge da pandemia e no decorrer dela. As percepções foram coletadas por meio da escrita de quatorze cartas no total (entre perguntas e respostas) construindo uma narrativa enviadas para cinco professoras. Para Ferreira e Da Rosa (2017), as cartas pedagógicas são instrumentos que mobilizam a reflexão crítica acerca da dimensão elementar à vida.

Destarte, no propósito em compartilhar os resultados desse estudo e, conseqüentemente, proporcionar visibilidade às narrativas das docentes e suas percepções da formação recebida em 2020-2021, será elaborado como produto educacional um *e-book* (*electronic book*) – livro digital manifestando a trajetória da investigação construídas com as participantes da pesquisa.

Para isso, o *e-book* intitulado, Formação docente em contexto pandêmico: narrativas docentes, será estruturado da seguinte forma:

Elementos pré-textuais: capa, folha de rosto e dedicatória.

Elementos textuais, conforme organização a seguir:

- A. Apresentação - Introdução acerca do produto educacional, correlacionando com o contexto da pesquisa, seus objetivos, o campo e os sujeitos participantes, bem como as finalidades da pesquisa e o público a que se destina.
- B. Formação continuada em serviço no município de São Paulo: serão explanados conceitos de formação docente assumidos pela pesquisadora, o panorama do cenário pandêmico e a formação dos/as docentes no município de São Paulo ocorridos no período do isolamento social 2020-2021.
- C. Saberes e fazeres docentes na Educação Infantil na escola municipal de São Paulo: esta seção trará as especificidades do educador da infância e as narrativas das professoras participantes.
- D. Elementos pós-textuais: referências e informações sobre as autoras.

Espera-se, por meio da publicação deste *e-book* proporcionar um diálogo com os/as docentes da rede municipal de São Paulo atuantes nas escolas municipais de Educação Infantil, evidenciando as vozes das participantes desta pesquisa que vivenciaram toda metamorfose que a pandemia de Covid-19 impôs.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema, desta pesquisa, deu-se pelo fato da pesquisadora ser professora da unidade pesquisada e estar diante do contexto inédito vivenciado pelo ensino remoto emergencial, em uma pré-escola, no município de São Paulo. Defronte a esse cenário imposto pela pandemia de Covid-19, a pesquisa objetivou compreender como a formação continuada em serviço subsidiou o fazer docente em uma escola municipal de Educação Infantil no contexto pandêmico (2020-2021), segundo as percepções dos professores e das professoras e quais contribuições da formação pós pandemia.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, por meio dos relatos descritos nas cartas pedagógicas, com a participação de cinco professoras atuantes em uma pré-escola municipal de Educação Infantil.

O reencontro com as narrativas docentes desde a primeira carta enviada e o convite aceito, foi um diálogo interno em que foi possível lembrar com as participantes as muitas incertezas, medo, cansaço em que todas/os da unidade educacional experienciaram.

Neste sentido, todas as docentes, que atuaram na pré-escola pesquisada, buscaram aprender umas com as outras e vivenciar tudo aquilo que se aproximava diante delas no inédito vivido. Isso implicou na compra de novos celulares e computadores a fim de dar conta da avalanche de trabalho que se configurava. E com o tempo aquele cenário assustador foi se tornando possível.

Durante o percurso formativo os dados produzidos revelaram o excesso de *lives*, inadaptabilidade no que tange ao uso das ferramentas digitais adotadas no município, assim como alta demanda do trabalho pedagógico, ocasionando desconforto e estresse.

Quanto à percepção acerca da formação recebida, foi apontada por uma professora participante que não contribuiu no seu fazer pedagógico e em muitos momentos era de alienação, destacando que as *lives* abordaram a Educação Infantil como um mundo à parte, assim como a profissão professor vista como vocação.

Para as demais participantes foi possível conceber encontros formativos que subsidiassem as práticas docentes, não desconsiderando todos os percalços encontrados no início e no decorrer do ensino remoto emergencial.

No decorrer do ensino remoto, a formação foi ganhando uma identidade na perspectiva mais colaborativa, procurando dialogar com as professoras, propondo discussões pedagógicas mais próximas à realidade das crianças matriculadas na unidade educacional, assim como reflexões pedagógicas pertinentes às demandas trazidas pela SME.

A pesquisa revelou que houve avanços significativos. Quanto aos avanços, quatro professoras apontaram mais tempo para estudos, tiveram tempo para novas leituras referentes à Educação Infantil. Por estarem remotamente, a formação abrangeu um maior número de professoras participantes nos encontros.

Os dados analisados demonstraram que ao longo do processo houve apoio emocional para as famílias e para as docentes e que os temas eram discutidos nas formações. As formações contribuíram no planejamento pedagógico tendo em vista a preocupação em investir em propostas enviadas às famílias que estimulassem a interação entre eles/as e que o lúdico estivesse presente.

Dentre os obstáculos apontados por uma professora, destaca-se a não contribuição em sua carreira e no seu fazer pedagógico, investindo em cursos fora da sua unidade educacional.

As pautas formativas revelaram que temas como o retorno presencial, os protocolos de segurança, os direitos das crianças e a saúde emocional docente foram debatidos nos encontros coletivos.

Vale ressaltar que a organização e escolha das pautas não teve a participação das professoras. Não houve apontamentos negativos referentes à escolha das pautas.

O *corpus* teórico corroborou em estabelecer um diálogo entre as experiências vivenciadas pelas docentes e o conhecimento acadêmico. Em um exercício de memória que estabelecemos na escrita das cartas, em colaboração com as cinco professoras, mostraram-se mais avanços em detrimento aos obstáculos frente às percepções das participantes deste estudo.

Esta pesquisa não pretende concluir ou fechar-se em si, mas propor reflexões acerca da formação continuada ocorrida no interior da escola, tendo como proposições as considerações das docentes. Deste modo, as vozes de professores e professoras poderão contribuir para uma formação que dialogue mais próximo ao cotidiano vivido.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana; PANIAGO, Rosenilde Nogueira; CUNHA, Fátima Sueli Ribeiro. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do Ensino Médio integral. **Itinerarius Reflectionis**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 01-22, 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto:** educação a distância na Educação Infantil, não! Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 21 maio 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov., 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A crise educacional gerada pelo Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Org.). **De Wuhan a Perdizes:** trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v.8, n.3, jan./fev., p. 348–365, 2020.

ANDRADE, Pereira Andrade. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**. v.34, n.1, jan./abr., 211-239, 2019.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Lives*, Educação e Covid-19: estratégias de interação na pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, mar./abr., v. 10, n. 1, p. 149–163, 2020.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A humana docência. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 10 ed. São Paulo: Vozes, 2008.

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOIM, Thiago. A nova morfologia do trabalho (im)produtivo na era digital e a invenção do professor não-professor: infoprecarização e atividade magisterial no Ensino Superior à distância. In: AFFONSO, Claudia et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.5 de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL, Fábio; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Janelas escancaradas: o potencial da pandemia na mudança em Políticas Públicas. In: GROSSI, Miriam; TONIOL, Rodrigo. (Org.), **Cientistas sociais e o Coronavírus**. São Paulo: ANPOCS, 2020.

BRITO, Cosma Maria de; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. A Educação Infantil no contexto da pandemia: o processo ensino e aprendizagem fora das escolas. **Revista Psicologia**, [on-line], v.15, n.57, out., p. 808-815, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3256/5112>. Acesso em: 22 maio 2022.

BURIAN, Camilo López. **Pandemia, incertezas e possíveis mudanças globais** (2020). Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/08/pandemiaincertezas-e-possiveis-mudancas-globais>. Acesso em: 21 maio 2022.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas** – aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso Moysés; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez., 1999.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. 2011. Artmed, Porto Alegre.

COSTA, Wagner César Pinheiro; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [on-line], v.19, n. 3, p. 1–6, set./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27629>. Acesso em: 19 maio 2022.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERTS, Enia Maria; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 570-582, abr., 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. **Ensaio: Aval. Pol. Publi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set., 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Luciane Rocha; DA ROSA, Roberta Soares da. Cartas Pedagógicas: percepções da sororidade em tempos de crise. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo, v. 5, 2017. p.429-438.

FONSECA, João Joaquim Santos. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Luísa. **A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado**. São Paulo: Congresso nacional de educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 5.ed, Editora: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GAMA, Cláudia Vasconcellos Nogueira da; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; ZAMPIER, Patrícia da Paz. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo se aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v 7, n 1, p. 522-548, jan./abr., 2021.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÉGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Design para oferta de conteúdo educacional no ensino remoto**. Natal: Sedis – UFRN, 2020.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-42, set./dez., 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Flávia Maria. **Formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR**. 76f. 2019. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto Latino-Americano de Infraestrutura, Tecnologia e Território. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche Pública na cidade do Rio de Janeiro: técnica corporais, responsividade, cuidado**. 222f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GRANDISOLI, Edson. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 22 maio 2022.

GRANDISOLI, Edson.; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. **Pesquisa educação, docência e a COVID-19**. Programa USP Cidades Globais, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 20 maio 2022.

HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: bases para a Educação Infantil**. Santa Catarina: edição do autor, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Como os professores aprendem. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 8-13, fev./abr., 1998.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 1, p. 102-125, jan./abr., 2020.

HONORATO, T; NERY, A.C B. History of Education na Covid -19: the crisis of the school according to African (Akanbi, Chisholm), american. **Acta Scientiarum Education**, [online], v.42, p. 1-21, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez. Coleção Questões da nossa época, 2021.

JESUS, Dánie Marcelo de. Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores-alunos no ambiente digital. **Hipertextos**, Recife, v. 6, n. 1, p. 2-18, 2011.

KENNEDY, A. Ball Wilson; SANKEY, H. Riall. The Thermal Efficiency Of Steam Engines. Minutes of the Proceedings of the Institution of Civil Engineers. **Acta Scientiarum Education**, [online],134, p. 278–312, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 13-24, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, Claudia et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação**. Abordagens qualitativas. Editora: Nacional, 1986.

MEDEIROS, Denise Rita. formação docente: saberes e fazeres. **Educere**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

MEDEIROS, Marcos Cassio et al. Tecnologias digitais em aulas do Ensino Fundamental, **Tecnia**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 52-71, jul./dez., 2020.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, fev., 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, ago./set., 2004.

MORAES, Denise Rosana da Silva; SILVA, Luciane Cristina. Educação em tempos de pandemia: desafios à formação docente. **Revista Humanidades e Renovação**. Palmas, v.8, n. 62, p.140-151, out., 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Revista Sinpro-SP, 2007.

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

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Mello, 2014.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, s.n., abr., 2019.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago., 2020.

OLIVEIRA, Sidimar da Silva; SILVA, Obidália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer

docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p. 25-40, jul., 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, jan., 2020.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **Educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Brasília: Ministério da Educação: Observatório Socioeconômico da COVID-19 da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PESCUMA, Dema; CASTILHO, Antônio Paulo F de Castilho. **Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PICCININI, Cláudia Lino; CORRÊA, Ligia Karam; MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. Reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente. In: AFFONSO, Claudia et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, Volume II, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes da docência e a identidade do professor**. São Paulo: Nuances, Volume III, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTES, Carlos. **Formação de professores é assunto sério antes, durante e pós-pandemia**. (2020). Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/10/05/formacao-professores-covid/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RIBEIRO, Bruna. Lives, consoma com moderação. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 1, s.n., abr./jun., 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, 1º sem., 2020.

RUFATO, João Antônio. **Práticas docentes na Educação Básica em tempos de COVID-19**: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto. 184f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Edições Almeida S.A, 2020.

SANTO, Eliel do Espírito.; LIMA, Tatiana Poliana Pinto de. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google sala de aula. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p.283-297, set./nov., 2020.

SANTOS, Edméia. O ensino híbrido como “a bola da vez”: vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? (2021). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289> Acesso em: 29 abr. 2022.

SANTOS, Luís Anselmo Menezes.; SANTOS, Juliana Britto Oliveira; SOUZA, Viviane Novaes de. Reflexões sobre a formação na educação infantil: um estudo sobre conceitos de profissionalização nas produções publicadas nos periódicos da CAPES no período de 2010 a 2018. **Humanidades e Inovação**, São Paulo, v. 8, n. 32, p. 431-443, jan./fev., 2021.

SANTOS, Luís Claudio Corrêa dos; FERRO, Marcos Batinga. Formação e atuação docente na educação infantil. **Humanidades e Inovação**, São Paulo, v. 8, n. 32, p. 49-60, jan./fev., 2021.

SÃO PAULO. **Cartas de Intenções**: planejamento que se abre ao diálogo no movimento de projeção. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. /DIEI, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica., 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução normativa secretaria municipal de educação - SME n. 13 de 19 de março de 2020**. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020> Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução normativa secretaria municipal de educação - SME n. 2 de 06 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre os registros na Educação Infantil. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/7274-instrucao-normativa-sme-n-02-de-06-02-2019-aprova-a-orientacao-normativa-n-1-de-06-02-2019-que-dispoe-sobre-os-registros-na-educacao-infantil#:~:text=Os%20registros%20pedag%C3%B3gicos%20precisam%20comunicar,os%20educadores%20\(nos%20momentos%20de](https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/7274-instrucao-normativa-sme-n-02-de-06-02-2019-aprova-a-orientacao-normativa-n-1-de-06-02-2019-que-dispoe-sobre-os-registros-na-educacao-infantil#:~:text=Os%20registros%20pedag%C3%B3gicos%20precisam%20comunicar,os%20educadores%20(nos%20momentos%20de) Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO. **Magistério**. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – N. 9. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. / COPED, p. 64, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan., 2021.

SBP. Manual de orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria. **Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas** (2019). Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/21511d-MO\\_-\\_UsoSaudavel\\_TelasTecnolMidias\\_na\\_SaudeEscolar.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21511d-MO_-_UsoSaudavel_TelasTecnolMidias_na_SaudeEscolar.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

SEGATTA, Alexandra da. Silva. **Os desafios da coordenação pedagógica com a formação continuada dos/as professores/as nas escolas municipais de educação infantil de Erechim/RS**. 60f. 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, jul., 2020.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? **Anais da 23ª reunião da Anped**, Caxambu, 2000.

SILVA, Ana Valéria Barbosa da. **Coronavírus: a entropia do século XXI** (2020). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343558333\\_Coronavirus\\_A\\_entropia\\_do\\_s\\_eculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/343558333_Coronavirus_A_entropia_do_s_eculo_XXI).

SILVA, Maria Daiane Cavalcante da. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 159f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2019.

SILVA, Solimar. **O que você e sua escola aprenderam nesta quarentena?** Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVA, Elaine da. **Desafios da formação continuada em tempos de pandemia**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SOUZA, Rodrigo de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 69-79, ago., 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

THURLER, M. Gather. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Impactos da COVID-19 na Educação** (2020). Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response> Acesso em: 10 abr. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, Álvaro Pinto. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

## APÊNDICE A

Carta pedagógica – convite

### **CARTA PEDAGÓGICA: 17 de outubro de 2022**

Prezada professora, espero que estejas bem.

Agradeço desde já sua disponibilidade em participar da minha pesquisa de mestrado “**A formação continuada dos/as docentes da escola municipal de Educação Infantil no município de São Paulo durante o período pandêmico de 2020-2021**”, caracterizou-se em um contexto nutrido de dúvidas, medos, angústias, com acertos e erros que vivenciamos neste tempo.

Para construirmos uma narrativa das vivências ocorridas nos anos 2020-2021 escolhi a escrita das cartas pedagógicas, inspirada no instrumento do nosso fazer docente que são as cartas de intenções, pois ela permite uma escrita autoral, coloquial, imbuída de sentimentos, autorreflexão, revelando nossas percepções. Para a pesquisadora Isabel Camini, uma carta de cunho pedagógico necessita interagir, comunicar, provocar um diálogo pedagógico.

Inspirada nas palavras da autora te convido a:

- 1 - Rememorar como ocorreu o processo formativo em serviço no auge da pandemia em 2020 e posteriori 2021;
- 2 - Como este trabalho formativo subsidiou o seu fazer docente.

Proponho que nossas interações, mediadas pelas cartas, ocorram por e-mail, compreendendo ser esta uma via mais fácil de comunicação.

Agradeço imensamente na certeza de que iremos construir narrativas potentes, inspiradoras e singulares.

Um forte abraço!

Aline Alves