



ARTIGOS

Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia

Thaís de Oliveira da SILVA

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Blumenau, Santa Catarina, Brasil

tatahago18@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5378-508>

Rita Buzzi RAUSCH

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Blumenau, Santa Catarina, Brasil

ritabuzzirausch@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Cleide dos Santos Pereira SOPELSA

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Blumenau, Santa Catarina, Brasil

csopelsa@furb.br

<https://orcid.org/0000-0002-4957-7834>

RESUMO: No ano de 2020, devido à pandemia, as instituições de educação tiveram que se reinventar para dar continuidade às propostas de formação de professores. O presente artigo tem por objetivo compreender as implicações de uma comunidade de aprendizagem em tempos de pandemia ao desenvolvimento profissional docente de professoras de um Centro de Educação Infantil do município de Gaspar, Santa Catarina. O estudo fundamenta-se em Nóvoa (1992), Garcia (1999), Gatti (2008), Imbernón (2009), dentre outros. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos dados, gerados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e grupo de interlocução, apontaram para: ampliação de saberes docentes; reflexões sobre a prática educativa em tempos de pandemia; amenização dos dilemas da prática no retorno das aulas presenciais; mudanças na prática docente; e continuidade no processo de formação. Espera-se, com esta pesquisa, ampliar as reflexões acerca da potência de processos formativos colaborativos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores. Educação Infantil. Educação em tempos de Pandemia. Comunidade de aprendizagem.

Implications of a learning community to the professional teacher development of early childhood teachers during the pandemic

ABSTRACT: In 2020, due to the pandemic, educational institutions had to reinvent themselves in order to continue with the proposed teacher training. This article aims to understand the implications of a learning community in times of pandemic for the professional development of teachers at a Child Education Center in the city of Gaspar, Santa Catarina. The study is based on Nóvoa (1992), Garcia (1999), Gatti (2008), Imbernón (2009), among others. It is qualitative research, whose data, generated through individual semi-structured interviews and a dialogue group, pointed to: expansion of teaching knowledge; reflections on educational practice in times of pandemic; alleviation of the dilemmas of practice when returning to face-to-face classes; changes in teaching practice; and continuity in the training process. It is expected, with this research, to broaden the reflections about the potency of collaborative formative processes.

Keywords: Teacher professional development. Child education. Education during pandemic. Learning community.

Implicaciones de una comunidad de aprendizaje para el desarrollo profesional de maestros de la primera infancia en tiempos de pandemia

ABSTRACTO: En 2020, debido a la pandemia, las instituciones educativas tuvieron que reinventar-se para continuar con la formación docente propuesta. Este artículo tiene como objetivo comprender la implicaciones de una comunidad de aprendizaje en tiempos de pandemia para el desarrollo profesional de los docentes de un Centro de Educación Infantil de la ciudad de Gaspar, S.C. El estudio se basa en Nóvoa (1992), García (1999), Gatti (2008), Imbernón (2009), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos datos, generados a través de entrevistas individuales semiestructuradas y un grupo de diálogo, apuntan a: expansión del conocimiento docente; reflexiones sobre la práctica educativa en tiempos de pandemia; alivio de los dilemas de la práctica al regresar a clases presenciales; cambios en la práctica docente; y continuidad en el proceso de formación. Se espera, con esta investigación, ampliar las reflexiones sobre la potencia de los procesos formativos colaborativos.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Formación continua del profesorado. Educación Infantil. Educación en tiempos de pandemia. Comunidad de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda a comunidade de aprendizagem como uma possibilidade de formação continuada centrada na escola. O foco é uma comunidade de aprendizagem que envolve professoras de um Centro de Educação Infantil - CEI, particular, do município de Gaspar, Santa Catarina – SC. O interesse pelo tema se deve ao fato de que as pesquisadoras fazem parte de um grupo de pesquisa, vinculado ao programa de Pós-Graduação da Universidade, que tem como foco investigar a formação de professores e práticas educativas em contextos formais e não formais, considerando processos que envolvem o desenvolvimento profissional docente, a fim de elaborar conhecimentos científicos que contribuam para a qualificação dos processos de ensinar e aprender.

A formação continuada de professores é um processo permanente e constante, de desenvolvimento de saberes necessários à docência. Sua importância é apontada pelas Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada (BRASIL, 2001) e seu direito garantido desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). No entanto, o modo como os processos formativos têm acontecido em nosso país apresenta características específicas nos diferentes espaços em que se realizam, dependendo do contexto sócio-histórico, dos objetivos, dos sujeitos envolvidos, entre outros fatores. Organizá-los de forma autônoma, a partir das necessidades percebidas pelos próprios integrantes do grupo nem sempre é possível. Geralmente, questões como não coincidência de horários disponíveis, falta de articulação de quem coordena, entre outros fatores, dificultam que os professores estudem de modo colaborativo em seus locais de trabalho.

No ano de 2020, a educação passou por uma experiência não vivida anteriormente. A ameaça pandêmica do coronavírus fez com que todas as atividades presenciais fossem suspensas e passassem a acontecer de modo virtual. Diante desta situação, que impossibilitava encontros presenciais, um grupo de dez professoras de um CEI, particular, do município de Gaspar-SC, encontrou uma forma de estudar e de aprender de modo colaborativo durante a pandemia. Para isso, organizaram, de modo virtual, uma comunidade de aprendizagem.

O fato de uma das integrantes fazer parte do grupo de pesquisa ao qual pertencem as pesquisadoras, levou ao interesse das autoras em investigar a proposta e buscar compreender melhor o processo vivenciado no CEI.

Diante do exposto, a pergunta de partida desta investigação é quais as implicações de uma comunidade de aprendizagem, em tempos de pandemia, ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil, de um Centro de Educação Infantil – CEI, particular, do município de Gaspar-SC? O objetivo geral deste trabalho foi compreender as implicações de uma comunidade de aprendizagem, em tempos de pandemia, ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Infantil de um Centro de Educação Infantil – CEI, particular, do município de Gaspar-SC.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e da organização de um grupo de interlocução com as professoras participantes da comunidade de aprendizagem. Como aporte teórico para interpretação do percurso formativo, apoiamos-nos nas reflexões de Nóvoa (1992), Garcia (1999), e Imbernón (2009), dentre outros.

A organização deste artigo consiste em introdução, com o desenvolvimento da problemática, questão problema e objetivo da pesquisa; fundamentação teórica; procedimentos metodológicos; resultados e discussão dos dados; e, por fim, considerações finais, nas quais são apresentadas as contribuições da pesquisa.

Esperamos, com esta investigação, contribuir para a reflexão e o aprimoramento da formação continuada de maneira colaborativa, considerando suas implicações no desenvolvimento profissional dos professores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada é componente essencial para a profissionalização dos professores. (BRASIL, 2001). Em nosso país, desde 1996, com a LDB, é assegurado que todos os professores e professoras da educação básica sejam capacitados e tenham direito à formação continuada (BRASIL, 2014). Portanto, trata-se de direito garantido pela legislação. A concepção que tem orientado essas discussões é de que formar-se professor é um processo contínuo, de múltiplos saberes e que se desenvolve, individual e coletivamente, nas relações consigo, com os outros na escola e em determinados contextos histórico-sociais. (NÓVOA, 2017; VAILLANT E MARCELO, 2012)

Compreendida desse modo, a ideia de desenvolvimento profissional docente rompe com o modelo de racionalidade técnica que historicamente tem vigorado na formação de professores. De acordo com Sacristán (1998), este modelo provoca a divisão do trabalho em diferentes níveis e estabelece relações de subordinação, reduzindo a docência à uma dimensão técnica em que cabe ao professor implementar métodos e técnicas que possibilitem conquistar resultados, sem que tenha compreensão das intencionalidades do processo de ensino que coloca em andamento.

As discussões em torno do desenvolvimento profissional têm possibilitado além da superação da fragmentação entre formação inicial e continuada, ampliar o entendimento do que envolve o processo formativo, estendendo o olhar também para os processos que acontecem de modo informal ou não institucional. Além disso, tem alavancado o reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da necessidade de entender a especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos. Neste sentido, a ideia de autoformação e de docência como prática reflexiva tem ganhado visibilidade na formação de professores ao longo dos últimos anos.

No entanto, um dos desafios que tem se colocado é o de superar a ideia de reflexão como ação individual e restrita à própria prática. Entende-se que a reflexão na prática profissional que se sustenta na teoria e na coletividade, possibilita aos professores tomar consciência do sentido da profissão e ressignificar a própria prática. Desse modo, ao desenvolver a reflexão com os pares, as dimensões crítica, política e social são exercidas.

O contexto de pandemia apresenta aos professores mais um desafio, o de lidar com as tecnologias digitais na educação infantil e nos processos de formação. Nóvoa (2020) menciona que as tecnologias digitais fazem parte da cultura das sociedades contemporâneas e sua entrada e uso nas escolas é imprescindível. No entanto, na pandemia, o que era possibilidade se tornou realidade emergencial, exigindo uma apropriação rápida por parte dos professores do uso destas ferramentas.

É neste contexto, na esteira dessas discussões que a organização de comunidades de aprendizagem vem ganhando força. O termo, apesar de bastante utilizado em outros campos, é recente no campo da formação. A ideia, associada ao conceito de comunidade de prática, refere-se aos grupos que se reúnem com o propósito de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas. (IMBERNÓN, 2011)

Assim, o professor aprende e se desenvolve de forma contextualizada a partir de sua comunidade, instituição, organização política e profissão. Esses espaços criam oportunidades para que professores e professoras pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Os professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.

Em nosso país, tais compreensões a respeito da formação continuada de professores são resultado de discussões e conquistas progressivas que culminaram com o Parecer CNE/CP no 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP no 2, de 1/07/2015 que articularam a formação inicial e continuada, representando um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos.

Há que se ressaltar, no entanto, que a elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP no 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP no 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), demonstram não valorizar a história da formação de professores do país e as conquistas alcançadas mediante grande esforço. Além disso, desconsidera a legislação ao não considerar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (lei no 13.005/2014), que busca a articulação entre a formação inicial e continuada e entre estas e as demandas da escola e seus profissionais. Além disso, acentua os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais da educação básica.

Diante disso, faz-se necessário manter a compreensão de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, entendendo-a como direito a ser respeitado e incentivado aos professores no exercício da docência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa. O contexto foi um CEI particular do município de Gaspar - SC, local onde a comunidade de aprendizagem autônoma foi desenvolvida.

O CEI foi fundado em 2017 e conta, atualmente, com 27 servidores, que atendem 110 crianças entre zero a seis anos. A comunidade de aprendizagem foi realizada semanalmente durante o período de abril a novembro de 2020, de forma *on-line*, com continuidade em 2021 de forma presencial. As participantes foram dez professoras que trabalhavam na instituição. Para a realização dos encontros, o grupo selecionou textos que fundamentam as ações pedagógicas na educação infantil e que serviram como ponto de partida para as discussões, seguidas da socialização de experiências por parte das docentes. Os temas estudados foram diversos, porém os tópicos que orientaram as discussões da comunidade de aprendizagem são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese dos temas tratados nos encontros

TEMA	SÍNTESE DA DISCUSSÃO
<p>Texto base: Documentação pedagógica: teoria e prática Autor: MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017)</p>	<p>O livro trata sobre modos de compreender as crianças, a pedagogia e a escola. Aborda textos de pedagogia do dia a dia, que se classificam como pedagogias democráticas, participativas e contextualizadas.</p>
<p>Texto base: A vez e a voz das crianças Autor: FRIEDMANN, 2020</p>	<p>O livro aborda reflexões a respeito das diversas infâncias, suas linguagens e culturas. e linguagens, que podem ser explorados por meio de música, brincadeiras lúdicas, teatro, literatura e sonhos.</p>
<p>Texto base: Abordagem Emmi Pikler (FALK, 2016)</p>	<p>A abordagem se baseia no respeito às crianças, na valorização do vínculo entre criança e professor em momentos de troca, na valorização das relações pessoais estáveis, alimentação, na valorização da atividade autônoma das crianças através da liberdade de movimentos e do brincar livre.</p>
<p>Texto: A abordagem Reggio Emilia Autor: MARAFON; MENEZES, 2017)</p>	<p>A abordagem Reggio Emilia combina princípios como protagonismo infantil, pedagogia da escuta, pensamento crítico, arte e documentação, tendo como seu criador Loris Malaguzzi.</p>
<p>Texto: Gandhi Piorski: Os 4 elementos da natureza Autor: PIORSKI, 2016)</p>	<p>Gandhy estuda o brincar e o brinquedo há mais de 20 anos. Na busca por conhecer a criança brasileira, se deparou com a intimidade e o manejo que elas têm com os 4 elementos da natureza: terra, fogo, ar e água.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Para atender ao objetivo geral proposto, a pesquisa foi organizada em duas etapas. Inicialmente, foram realizadas *entrevistas* semiestruturadas¹, no mês de março de 2021, com cada professora. No segundo momento, após a análise das entrevistas individuais, foi organizado um *grupo de interlocução*. Foi o momento que as professoras puderam conversar em torno dos resultados da entrevista e apresentar umas às outras o que aprenderam e quais foram os temas que as intrigaram e que pretendiam aprofundar em estudos futuros (FIORIN, 2012). O grupo de interlocução ocorreu em abril de 2021, após os encontros da comunidade de aprendizagem e das entrevistas individuais.

A análise dos dados se deu a partir de categorias pré-definidas e teve como fundamento os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Sendo que estes foram interpretados com base nas contribuições teóricas de Nóvoa (1992), Garcia (1999), Imbernón (2009), e Vaillant e Marcelo (2012), a respeito da formação de professores.

¹ Foram realizadas cinco perguntas cuja intenção foi verificar as seguintes questões: i) se a comunidade de aprendizagem foi significativa e trouxe mudanças na vida profissional das professoras; ii) se elas conseguiram pôr em prática algum aprendizado adquirido na comunidade de aprendizagem durante a pandemia; iii) se os estudos no ano de 2020 estão sendo aplicados em 2021, com a volta das aulas presenciais; e, iii) qual conteúdo estudado mudou a prática no dia a dia com as crianças.

A seguir, são analisados os cinco tópicos resultantes da análise: ampliação de saberes docentes; reflexões sobre a prática educativa em tempos de pandemia; amenização dos dilemas da prática no retorno das aulas presenciais; as mudanças na prática docente geradas pela comunidade de aprendizagem; e a continuidade no processo de formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Ampliação de saberes docentes

A formação continuada é uma etapa em que o professor, após a formação inicial, amplia seus estudos e seus conhecimentos. A depender da forma como é organizada, torna-se um momento de aprender e trocar experiências, possibilitando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, “potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 45). Para tanto, a formação continuada precisa ser, para os professores, mais do que simples horas de curso.

Nóvoa, (1992, p. 23) diz que “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente”. As professoras se referiram ao modo como aconteceu a ampliação de seus saberes no decorrer do processo formativo. Na entrevista, a professora 2 disse que “os efeitos foram enriquecedores e foi uma mudança de pensamento e prática, pois vimos com essa nova abordagem que pequenas coisas, pequenos gestos importam no processo de desenvolvimento da criança”. A professora 7, falou que “brincadeiras com ar, terra, fogo, água e vídeo de propostas sobre brincadeiras para as crianças foram realizadas”. Ela ainda acrescentou que a comunidade de aprendizagem a “fez repensar muitos aspectos do cotidiano, e da conduta como profissional da Educação Infantil. Observar as minúcias, e tentar não me apegar tanto ao produto final.”

No debate do grupo de interlocução, a professora 8 falou que a comunidade de aprendizagem promoveu um “estudo intenso”, que contribuiu para a formação e aprendizado. E a professora 2 acrescentou que “foi ótimo porque tivemos muito tempo para estudar, aprender novas coisas, ampliou demais meu conhecimento em várias áreas, inclusive do uso de tecnologias.” No diálogo entre o grupo, percebeu-se que as participantes refletiram e aprenderam mutuamente sobre suas práticas (IMBERNÓN, 2009). Também relataram que houve aprofundamento em temáticas vistas rapidamente no curso de Pedagogia, assim como falaram da importância da oportunidade dada às pedagogas recém-contratadas para aprender sobre documentação pedagógica e outros assuntos.

A respeito do fato de os encontros da comunidade de aprendizagem acontecerem de forma *on-line*, as professoras apontam aspectos positivos. No grupo de interlocução, duas professoras (1 e 10) falaram que se sentem mais motivadas a interagir, dado que os encontros foram online, o que diminuía a timidez, e possibilitava que se comunicassem melhor com as colegas. A professora 8 se manifestou a esse respeito, dizendo “consegui melhorar meu currículo, fiz cursos online, apliquei algumas práticas até com meus filhos, cresci junto com a comunidade de aprendizagem, mas também individualmente. Sinto que estou mais calma para lidar com problemas e, também, que hoje sou uma professora e uma mãe melhor, em comparação com o início da quarentena”. A professora 9 complementou esta ideia durante o grupo de interlocução, dizendo que os estudos ampliaram uma gama de novas abordagens e olhares não vistos antes e que muitos assuntos que já haviam sido estudados anteriormente foram lembrados e experimentados, permitindo que “agora tudo se atrelasse e fizesse mais sentido.”

Neste sentido, Garcia (1999, p. 15) aponta que o desenvolvimento profissional docente é um “processo, que pode ser individual ou coletivo [...] e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências [...] tanto formais como informais”. De acordo com o autor, “Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema. Assim, o desenvolvimento de currículo gera a necessidade de os professores aprenderem novos conteúdos e estratégias didáticas” (GARCIA, 1999, p. 15).

4.2 Refletir a prática educativa em tempos de pandemia

O professor reflexivo consegue olhar para si e para a sua prática, procurando melhorá-la através da reflexão crítica e colaborativa.

A reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos. A reflexividade supõe uma análise totalizadora que captura e orienta a ação no contexto pedagógico. Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual, o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende de modo coletivo. (RAUSCH, 2008, p. 36).

A comunidade de aprendizagem possibilitou que as professoras conseguissem refletir a respeito de suas ações por meio dos estudos realizados em grupo.

A pandemia fez com que houvesse uma reorganização das propostas com as crianças. Devido à suspensão dos encontros presenciais, as atividades passaram a acontecer em casa, via plataforma virtual, e envolviam práticas, brincadeiras, música e dança. Os vídeos com as propostas eram enviados duas vezes na semana aos pais. A preocupação era em manter, ao menos em parte, o que é apontado por Friedmann (2020), a respeito da importância que essas expressões infantis têm para o desenvolvimento da criança. No entanto, a professora 4 relatou, na entrevista, que *“algumas brincadeiras ou propostas não foram possíveis, dado que necessitavam ser feitas presencialmente e em grupo. Por isso algumas coisas serão feitas agora com o retorno ao CEI”*. A presença física que possibilita processos interativos é fundamental na educação infantil. As crianças aprendem umas com as outras e isso favorece o processo de desenvolvimento (IMBERNÓN, 2009).

Na entrevista, a professora 2 disse: *“como estou com a turma de 5 a 6 anos, iniciamos muito estudo da Prática de Malaguzzi. além de estudos sobre o Gandhi, que traz muito a prática da natureza para a Escola. Através de atividades que envolviam os 4 elementos, pude fazer propostas através de vídeos que sugerem para as crianças atividades com esses elementos de forma lúdica e educativa. Além do drive thru, que colocamos elementos naturais e jogos”*. O *drive thru* foi uma proposta organizada pelo CEI para oferecer atividades às crianças, na qual os pais juntamente com os filhos buscavam sua sacola com materiais variados, e aguardavam os vídeos enviados via *WhatsApp* com a explicação sobre o que fazer com cada material recebido. Essa ideia, mostra que apesar das dificuldades impostas por um contexto de pandemia, que gerou situações inesperadas, as professoras, apoiadas umas pelas outras, por meio do grupo da comunidade de aprendizagem encontraram alternativas para dar continuidade ao trabalho.

Na entrevista, a Professora 2 explicou que o mais importante *“foi a reflexão constante como profissional. De ver que não há problema de replanejar, de colocar sempre no planejamento as brincadeiras ao ar livre, com elementos naturais”*. A professora 7 falou que fez *“vídeos onde pedia para a criança realizar desenho*

de observação, que vai ao encontro com o que estudamos acerca da abordagem de Malaguzzi". A professora 5 fez uma observação importante ao dizer que mesmo não vendo as crianças todos os dias, como no estudo presencial, o fato de enviar vídeos com frequência fazia com que "as crianças ouvissem nossa voz e nos observassem, fazendo do retorno algo não tão difícil". Isso mostra o quanto um docente pode buscar soluções para melhorar seu vínculo ao aluno e melhorar seu método.

No entanto, apesar das possibilidades encontradas, as docentes sentem que os processos interativos são imprescindíveis, especialmente no que diz respeito à afetividade. Na entrevista, a professora 10 disse que não conseguiu pôr em prática a abordagem de Emmi Pikler na sua turma de bebês, porque a abordagem "se concentra muito no vínculo afetivo, no momento da troca, do sono, da alimentação". E, a professora 3, encontrou o mesmo problema "pois como se trata de uma abordagem onde o vínculo é a base, com as propostas à distância era impossível colocar em prática". A respeito desta questão, Pinto, Lidugério e Almeida (2020), falam que são primordiais a afetividade e a sensibilidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

As reflexões sobre prática educativa em tempos de pandemia aconteceram também no grupo de interlocução. As professoras (5 e 8) falaram que conseguiram desenvolver o que estudavam na comunidade de aprendizagem na forma dos vídeos que eram enviados aos alunos. A professora 5 disse que "tivemos um tempo muito grande e consegui estudar e ler, e refletir muito sobre a minha antiga prática e a de agora. Agora ela está muito melhor, claro continuar sempre estudando para melhorar mais e mais". A professora 8 acrescentou "agora com essa abordagem que estudamos, refleti muito sobre minha antiga prática e a de agora, em como mudou. Não me vejo mais fazendo a antiga. Isso foi graças aos estudos e à leitura que me permitiu um melhor entendimento dessa nova abordagem que estamos seguindo".

Entender no que é necessário mudar e reinventar é um ponto fundamental para a formação de professores, pois o passo mais importante é pensar, adequar e melhorar as práticas pedagógicas. "A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores" (NÓVOA, 1992).

4.3 Amenizar os dilemas da prática no retorno das aulas presenciais

Após o decreto que autorizou a retomada das aulas presenciais, crianças e professores voltaram ao ambiente escolar. Depois de quase um ano longe do CEI e de um ano intenso de formação continuada, os docentes retornam com novos conhecimentos sobre diferentes temas e abordagens. Os estudos realizados na comunidade de aprendizagem ajudaram a amenizar os dilemas encontrados neste período, pois forneceram ajuda para que as professoras pudessem transferir para as suas classes as estratégias aprendidas (GARCIA, 1999).

As professoras relataram que a volta às aulas presenciais no ano letivo de 2021, foi difícil tanto para as crianças quanto para elas, dado o grande intervalo de tempo que ficaram distantes do CEI. Para as crianças, a maior dificuldade era a falta dos pais e para as professoras, a necessidade de reintegração entre elas e sua turma. A Professora 1 disse na entrevista que "estudamos muito durante meses, porém no início não conseguimos ver a coisa acontecendo e a rotina infelizmente não conseguia ser organizada". Sabe-se que questões não planejadas podem surgir durante o percurso, por isso, a troca de experiência durante as discussões de grupo e as possibilidades de como atuar na prática possibilitam aprendizagens aos professores sobre como desenvolver a ação pedagógica em sala de aula e conduzi-la. (SANTOS, 2015).

Na entrevista, a professora 2 disse que teve dificuldade porque precisou mudar de turma. De acordo com ela ao mudar da turma de 5 a 6 anos para a de 2 a 3 anos, "a abordagem mudou bastante de Malaguzzi para

Emmi Pikler". A professora 5 disse que *"agora, com a volta presencial, nosso primeiro objetivo foi começar a colocar a abordagem em prática. Algumas coisas são mais simples, outras demandam de mais tempo e estão sendo abordadas de forma gradativa, mas acredito que estamos, sim, conseguindo colocar em prática, apesar de, por vezes, cair na prática antiga, não por não querer fazer diferente, mas pela prática do corpo vivido"*. A fala da professora explicita que a formação se orienta no diálogo, na observação, na curiosidade, no respeito, na mediação e principalmente na prática reflexiva, que reconhece o professor *"como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação"* (ANTICH; FORSTER, 2012, p. 6).

Durante o grupo de interlocução, as participantes relataram que, de dez professoras, seis já haviam conseguido experienciar seus estudos e as outras quatro ainda estavam trabalhando para conseguir implementá-los. As professoras contaram que a troca de vivências durante a comunidade de aprendizagem, na qual eram apresentadas suas experiências individuais, *"foi bem proveitosa"*. A professora 10 complementou dizendo que *"hoje eu entendo que a qualidade e o tempo são muito mais significativos"*. As professoras conseguiam compreender que a formação viabilizou *"espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento cíclico e dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedora de mudanças e de transformações"* (ANTICH; FORSTER, 2012, p. 9).

O professor é responsável não somente por ensinar, mas por entender as necessidades da turma e desenvolver formas de melhor trabalhar pedagogicamente com seus alunos. Mas, ele também faz parte de uma família, por isso quando o professor muda, ele muda na sua vida pessoal também, e isso os faz ampliar, aprofundar e melhorar o seu desenvolvimento profissional e pessoal (GARCIA, 1999).

4.4 Mudanças na prática docente

As professoras tiveram um grande período de estudos em que a troca, o conhecimento sobre diferentes temas e abordagens foram essenciais, provocando mudanças significativas em suas práticas. Isso ocorreu através do comprometimento de todas com a escola e com uma educação de qualidade.

As participantes abordaram sobre os conteúdos que foram estudados e que auxiliaram na mudança de prática no dia a dia com as crianças. A professora 1 mencionou na entrevista sobre a *"pedagogia da escuta, onde a criança tem voz, precisa ser ouvida com carinho, empatia, ser protagonista do seu desenvolvimento, então em mim o que mais mudou foi isso, ter a sensibilidade de escutá-la"*. A professora 4 disse que *"antes ficávamos na estimulação, movimentos de pinça com o bebê, depois de todo o aprofundamento entendemos que o tempo é do bebê, o adulto precisa ser respeitoso"*. A professora 3 acrescenta que *"antes era muita estimulação, sentar, andar, falar, mas hoje eu entendo que a qualidade e o tempo são muito mais significativos"*. Na educação infantil, a criança tem que ser entendida como a autora da sua própria infância, que necessita de espaço e respeito. (PINTO; LIDUGÉRIO; ALMEIDA, 2020)

Na entrevista, as professoras falaram sobre a importância da sensibilidade. A este respeito a professora 5 disse que *"uma das mudanças que eu acredito ser mais significativa foi a questão do respeito com o que a criança está sentindo. Antes achávamos que tudo era manha ou besteira de criança, agora com essa nova visão vimos que algo que para nós não tem muito significado, para a criança que está sentindo é algo muito importante e temos que valorizar e respeitar. Outra coisa é dar tempo e deixar a criança por si mesma descobrir, sem interferir, sem apressar, se colocar mais no papel de observação"*. Para a docente, a sensibilidade e a afetividade devem fazer parte de sua atuação, atributos que serão fundamentais para que seu trabalho alcance o melhor resultado possível (PINTO; LIDUGÉRIO; ALMEIDA, 2020).

No grupo de interlocução, as professoras (1, 5, 7 e 10) reconheceram que a formação continuada “*contribui muito*”. É uma forma de estar em constante mudança, para “*ser uma professora melhor*”. Isto acontece especialmente quando na formação são abordadas questões relativas ao seu trabalho, pois, dessa forma, conseguem entender melhor o que precisa melhorar (GARCIA, 1999).

4.5 Continuidade na formação

A comunidade de aprendizagem continua sendo realizada de forma presencial, uma vez ao mês. Essa continuidade da formação é muito importante para o desenvolvimento das professoras e para o progresso e mudanças do CEI. Para tanto, faz-se necessário saber quais são os temas que as professoras precisam aprofundar, visando dar continuidade ao seu processo formativo.

Neste sentido, as professoras levantaram três temáticas que consideram relevantes para aprofundarem seus conhecimentos: documentação pedagógica, abordagem Emmi Pikler e abordagem Reggio Emilia. Das dez professoras, seis (1, 3, 4, 6, 8, 9,) disseram ter interesse em continuar a aprender sobre documentação pedagógica. A professora 8 disse na entrevista que “*aprendeu sobre planejamento e estrutura das aulas e que isso foi muito importante*”. A professora 9 comentou que “*os textos sobre documentação pedagógica nos ajudaram. A documentação faz a organização dos trabalhos pedagógicos, nos ajuda a planejar e decidir quais os próximos passos que serão seguidos com nossas crianças. Com certeza, tudo o que ajuda no planejamento pedagógico é um assunto interessante e contribui muito*”. Três professoras pretendem continuar seus estudos sobre Emmi Pikler (2, 5 e 10). A professora 7 diz que pretende estudar sobre a abordagem Reggio Emilia, “*me aprofundar seria muito bom para a minha prática*”.

As professoras finalizam com comentários sobre seu compromisso com a busca por mais conhecimentos que irão melhorar suas práticas educativas e a relação com as crianças. É importante que os compromissos se renovem sempre que for necessário para se “*ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal*” (GARCIA, 1999, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender as implicações de uma comunidade de aprendizagem, em tempos de pandemia, ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Infantil de um CEI, particular, do município de Gaspar-SC. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e grupo de interlocução. A análise dos dados apontou para cinco implicações enriquecedoras decorrentes da formação continuada por meio da comunidade de aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos, entendemos que a comunidade de aprendizagem organizada pelas professoras durante o período de pandemia pode proporcionar um tempo intenso de formação continuada, gerando aprofundamento a respeito das abordagens que fundamentam as ações pedagógicas do CEI. Destacou-se, também, a importância deste movimento ter sido realizado no contexto escolar em que as docentes atuam, como apontado por Imbernón (2011).

O conhecimento elaborado a partir da pesquisa dessa comunidade de aprendizagem pode colaborar para inspirar outras iniciativas em diferentes contextos educativos, bem como novas pesquisas que ampliem compreensões acerca de processos formativos colaborativos.

REFERÊNCIAS

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. DOS S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Anais... Caxias do Sul: 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>. Acesso em: 09.02.2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasil, 1996.

BRASIL. Parecer no 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun., 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução no 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

FALK, J. Abordagem Pikler: Educação infantil. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FRIEDMANN, A. A vez e a voz das crianças. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

FIORIN, B. P. A. Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

GARCIA, M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

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

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARAFON, D.; MENEZES, A. C. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Anais...Curitiba: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf. Acesso em 09.02.2022.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. DE. Documentação pedagógica teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pedro e João, 2017.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo #22. Distrito Federal, volume 7, número 3, ago. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. In: Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, V.47 n.166 p. 1106 – 1133 out./dez. 2017. Disponível em: 03.CP166_4843_Novoa.indd (scielo.br). Acesso em: 09.02.2022.

PINTO, A. L.; LIDUGÉRIO, D. C. M.; ALMEIDA, K. B. D. Formação continuada em tempos de pandemia: reflexões sobre o currículo da educação infantil. Revista Práticas, v. 5, n. 6, p. 95–106, 2020. Disponível em: 1857 (cp2.gov.br). Acesso em: 20.02.2022.

PIORSKI, G. Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RAUSCH, R.B. O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores. 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

SACRISTÁN, G. J. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, V. C. DOS. A formação de professores em comunidade de prática: o caso de um grupo de professores de Química em formação inicial. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VAILLANT, D. MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. (Orgs) Denise Vaillant, Carlos Marcelo. 1 ed. Curitiba: ED. UTFPR, 2012.

SILVA, T. O.; RAUSCH, R. B.; SOPELSA, C. S. P.; Implicações de uma comunidade de aprendizagem ao desenvolvimento profissional docente de professoras da educação infantil em tempos de pandemia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 43-56) 30 abr. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i29.554>