

**OS CÍRCULOS DIALÓGICOS
INVESTIGATIVO-FORMATIVOS
COMO POSSIBILIDADE DE
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE
E DO CONTEXTO PROFISSIONAL**

**INVESTIGATIVE-FORMATIVE
DIALOGICAL CIRCLES AS A
POSSIBILITY OF TEACHER SELF-
(TRANS)TRAINING AND THE
PROFESSIONAL CONTEXT**

**LOS CÍRCULOS DIALOGICOS
INVESTIGADOR-FORMATIVOS COMO
POSIBILIDAD DE
AUTO(TRANS)FORMACIÓN
DOCENTE Y EL CONTEXTO
PROFESIONAL**

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional do PPGE/UFSM. O estudo objetivou: (i) promover Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos em uma EMEF, na perspectiva de processos auto(trans)formativos relativos à Educação Infantil no Projeto Político-Pedagógico; (ii) elaborar, no decorrer dos Círculos, Elementos Orientadores para a [re]significação do PPP. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2009) e análise documental. Realizou-se os Círculos Dialógicos (HENZ, 2015) e a hermenêutica filosófica (HERMANN, 2002) para interpretação dialógica. O referencial teórico está embasado nos marcos legais, em Imbernón, 2011, Freire, 2021) entre outros. Como resultado foram criados os Elementos a partir da dialogicidade das coautoras: objetivos da EI; concepção de EI, criança, infância, inclusão e proposta pedagógica; organização dos tempos e espaços; avaliação e formação em contexto. Constatou-se que por meio dos Círculos Dialógicos ocorreu a auto(trans)formação docente.

Palavras-chave: Círculos dialógicos. Auto(transformação docente). Projeto Político Pedagógico. Educação Infantil.

Recebido em: 06/02/2023

Aceito em: 07/06/2023

Publicação em: 13/09/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.65727

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Rita de Cássia Borges

Graduada em pedagogia

Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, Brasil.

E-mail: ritadecassia.borges9@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1077-9025>

Tatiane Peixoto Isaia

Mestra em Educação

Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

E-mail: proftatianeisaia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7768-0380>

Elisiane Machado Lunardi

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

E-mail: elisiane.lunardi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2276-2466>

Como citar este artigo:

BORGES, R. C.; ISAIA, T. P.; LUNARDI, E. M. OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO POSSIBILIDADE DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE E DO CONTEXTO PROFISSIONAL. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-15, Ano. 2023 ISSN 1983-1579. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.65727>

Abstract: This article is part of the PPGE/UFSM Professional Master's research. The study aimed: (i) to promote Investigative-Formative Dialogical Circles in an EMEF, in the perspective of self-(trans)formative processes for Early Childhood Education in the Political-Pedagogical Project; (ii) to elaborate, during the Circles, Guiding Elements for the [re]signification of the PPP. This is a research with a qualitative approach (MINAYO, 2009) and document analysis. Dialogic Circles (HENZ, 2015) and philosophical hermeneutics (HERMANN, 2002) were performed for dialogic interpretation. The theoretical framework is based on legal frameworks, in IMBERNÓN, 2011), FREIRE, 2021 among others. As a result, the Elements were created based on the dialogue of the co-authors: El objectives; conception of El, child, childhood, inclusion and pedagogical proposal; organization of times and spaces; assessment and training in context. It was found that through the Dialogical Circles, teacher self(trans)formation took place.

Keywords: Dialogic circles. Teacher self(trans)training. Political-Pedagogical Project. Child education.

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación de Maestría Profesional PPGE/UFSM. El estudio tuvo como objetivos: (i) promover Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos en un EMEF, en la perspectiva de los procesos auto(trans)formativos relacionados con la Educación Infantil en el Proyecto Político-Pedagógico; (ii) elaborar, durante los Círculos, Elementos Orientadores para la [re]significación del PPP. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo (MINAYO, 2009) y análisis documental. Para la interpretación dialógica se realizaron Círculos Dialógicos (HENZ, 2015) y Hermenéutica Filosófica (HERMANN, 2002). El marco teórico se basa en marcos legales, en Imbernón, 2011, Freire, 2021) entre otros. Como resultado, los Elementos se crearon a partir del diálogo de los coautores: objetivos de la IE; concepción de IE, niño, infancia, inclusión y propuesta pedagógica; organización de tiempos y espacios; evaluación y formación en contexto. Se constató que a través de los Círculos Dialógicos se produjo la auto(trans)formación docente.

Palabras clave: Círculos dialógicos. Auto (transformación del maestro). Proyecto Político Pedagógico. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), nos últimos anos, tem sido discutida por várias instâncias da sociedade que buscam legitimidade, avanços em termos legais e propostas pedagógicas que ultrapassem a concepção de “guarda1” que predominou no século passado. Trata-se de mudanças, como destacado por Freire (2021), que visa melhorias para sociedade em geral, para sua emancipação social, política, econômica e intelectual.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Educação Infantil consiste na:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009, p. 12).

Oferecer a Educação Infantil de qualidade é um grande compromisso dos educadores da atualidade. Os avanços em termos de políticas públicas e pesquisas sobre a infância denotam que, a Educação Infantil precisa ser considerada conforme suas especificidades, atendendo às necessidades e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança2, com propostas pedagógicas de acordo

1 Conforme as DCNEI em seu Art. 8º: “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009).

2 Brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

com cada faixa etária, e sempre partindo dos eixos norteadores: as interações e a brincadeira, conforme elucida a Base Nacional Comum Curricular:

[...] as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimento por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 35).

Outros aspectos compõem a BNCC (2017) como: a defesa da educação das crianças sendo elas protagonistas; a organização curricular diferenciada de uma listagem de conteúdos; uma concepção de educação a partir de orientações nas quais os educadores possam desenvolver suas práticas, respeitando as dimensões da infância.

Apesar da crescente preocupação com a infância, o trabalho desenvolvido em algumas instituições de EI ainda é ambíguo e omissivo, com práticas pedagógicas efetivadas num sentido de educação compensatória. Embora as instituições estejam passando por um período de transição para garantir o cuidar e o educar, para garantir o desenvolvimento integral de bebês (0 - 1a 6m), crianças bem pequenas (1a 7m - 3a 11m) e crianças pequenas (4a - 5a 11m) ainda precisa melhorias. Nessa direção, Kramer sinaliza:

Tal situação reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas dessa etapa da educação básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a educação infantil (2019, p.169).

Busca-se, assim, o respeito à manifestação das múltiplas linguagens de bebês e crianças, com a preocupação de assegurar espaços e meios em que as expressões deles sejam compreendidas na sua inteireza e complexidade.

Embora tenha havido alguns avanços nos contextos da Educação Infantil, percebe-se que a formação inicial e continuada dos docentes da/para infância encontra-se fragilizada, os documentos orientadores da instituição escolar muitas vezes ainda descontextualizados das políticas educacionais vigentes, normatizadoras e mandatórias, de encontro à realidade escolar e aos conhecimentos e necessidades dos docentes. Reafirmando a necessidade de formações em contexto, específicas e pontuais às necessidades vigentes e emergentes de cada contexto.

Estas pontuações derivam das percepções da pesquisadora que, imersa no dia a dia da gestão escolar, assim como em sala de aula pode perceber estas lacunas em relação à oferta da Educação Infantil de qualidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Adelmo Simas Genro. Observou-se que tem se perpetuado a concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para os Anos Iniciais (AI); com seu PPP, e que além da desatualização do PPP da referida escola, o mesmo é desconhecido pelos profissionais da educação, e não contempla a etapa da EI conforme suas especificidades e realidade do contexto escolar.

No PPP é fundamental apresentar a sistematização dos anseios da comunidade educativa, ser construído coletivamente, repensado e reavaliado constantemente, partir do pressuposto que é um mecanismo elaborado de dentro para fora, no qual são definidas as trajetórias a serem seguidas em busca da consolidação de uma escola de qualidade (VASCONCELLOS, 2002). A qualidade defendida em uma escola democrática é aquela que pressupõe o direito à aprendizagem, um espaço que sejam considerados princípios como a equidade, a igualdade, a inclusão, a participação de todos e a transparência nas decisões.

No Brasil, a gestão democrática foi institucionalizada legalmente pela Constituição Federativa, em 1988, em cujo art. 26, inciso VI, consta que o ensino público, em todo o país, precisa ser gerido de acordo com a organização que está regulamentada. A LDBEN nº 9.394/1996, seguindo a Lei maior do país, regula a gestão democrática em seu art. 3º, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas públicas

serem estruturadas conforme as normas deste princípio organizacional.

Diante do exposto, uma pesquisa foi realizada com o enfoque de reescrever uma nova história para a etapa da EI na EMEF, partindo da proposta de formação em contexto³ por meio dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos⁴ com as coautoras⁵, tencionando a elaboração dos Elementos Orientadores para [re]significar o PPP da instituição escolar, assim como, fomentar a auto(trans)formação⁶ docente.

A formação continuada potencializa a qualificação docente, o aprimoramento e qualificação da prática pedagógica. Proença destaca que, por meio da formação, adquire-se:

1. Domínio das múltiplas linguagens, escrita e visual que dê recursos ao educador para saber dizer/escrever o que pensa, comunicando-se, tornando presente o pensamento em seu discurso, desenvolvendo a capacidade de argumentar seu ponto de vista e dialogar com o outro.
2. Domínio da compreensão de fenômenos coletivos, desenvolvendo a capacidade de trabalhar as informações recebidas, questionando-as e atribuindo-lhes sentido de acordo com os conhecimentos prévios e as matrizes pessoais.
3. Domínio para enfrentar situações-problema e aprender superando o conflito e transformando-o em fonte de aprendizagem.
4. Domínio para elaborar propostas diferenciadas, avaliando-as e concretizando-as em novas ações (2018, p. 41- 42).

Reforçando essa ideia, Freire (2021) corrobora com a importância da formação continuada, colaborativa e dialógica para estabelecer uma integração sólida, em que impere uma linguagem única na busca incansável pela educação de qualidade e com equidade, procurando o fortalecimento da formação do corpo docente, com vistas a fomentar a formação crítica, emancipatória e humanizadora⁷.

Em busca da educação de qualidade, pesquisadoras e coautoras se puseram a caminhar juntas em busca deste sonho, pois conforme Freire: “[...] ninguém caminha sem aprender, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 55). Nesta perspectiva, o “caminho caminhando” neste estudo foi ancorado em um processo dialógico de formação em contexto, no sentido de [re]significar o PPP da EMEF em relação à Educação Infantil. Essa [re]significação não se limita apenas a atender uma determinada legislação, mas implicou assumir, como educadores, o compromisso ético, político e pedagógico com a busca por Elementos Orientadores que possam subsidiar mudanças educacionais.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2009), a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, valores, atitudes e aspirações, propondo que o sujeito pense sobre o que faz e interprete as ações a partir das suas experiências e realidade. Foi utilizada, ainda, a pesquisa-formação (JOSSO, 2010) que embasa a dinâmica dos Círculos Dialógicos.

A *andarilhagem*⁸ de construção dos dados da pesquisa foi organizada do seguinte modo: 1) análise documental; 2) Círculo Dialógico Investigativo-Formativo e 3) análise fundamentada na hermenêutica filosófica. Logo, a *andarilhagem* na análise documental dos marcos legais da Educação Infantil

³ A formação em contexto é aquela na qual o educador encontra-se diante do desafio de refletir e de problematizar acerca de sua práxis pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

⁴ São inspirados nos “Círculos de Cultura de Paulo Freire” (TONIOLO; HENZ, 2015).

⁵ Denominação dada às professoras da Educação Infantil que participaram da interlocução nos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos.

⁶ *Auto*: refere-se ao projeto de vida de cada sujeito, a reflexão crítica, autonomia e gestão própria. *Trans*: promove a mudança pessoal, profissional e do contexto. *Formação*: inclui a capacitação inicial, continuada, permanente, formal e não formal. *Auto(trans)formação*: reflexão crítica da própria prática; formação continuada que visa uma mudança de si e do próprio contexto profissional (TONIOLO; HENZ, 2015).

⁷ Humanização compreendida aqui a partir dos pressupostos freirianos; ou seja, é a luta “[...] pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2021, p. 41).

⁸ Andarilhagem são as vivências e aprendizagens que ocorrem no percurso da formação ao decorrer da vida, constituindo os saberes e fazeres de cada sujeito (FREIRE, 1978).

considerou toda a legislação que normatiza e orienta a Educação Infantil e a construção do PPP. Segundo Gil (2002), os documentos são fontes potentes de informação, porém, devido às modificações que vão surgindo ao longo dos tempos, apresenta dados instáveis, o que nos auxilia a compreender a origem dos acontecimentos e suas definições, bem como interpretar o percurso de suas transformações na historicidade. Alguns dos documentos referentes às Políticas Públicas Educacionais em âmbito macro e micro para a EI embasaram este estudo e a elaboração do Produto Educacional (produto criado como resultado final do mestrado profissional, que tem como escopo qualificar o espaço profissional em que atua a pesquisadora): Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 93/94-1996 (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 1999; 2009); Plano Municipal de Educação/PME Lei N° 6001, (SANTA MARIA, 2015), Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), dentre outros.

Em harmonia com a organização da pesquisa, na *andarilhagem* dos Círculos Dialógicos, encontrou-se na hermenêutica filosófica a processualidade para interpretação por meio da linguagem. Gadamer (1997) disserta sobre a linguagem e sua interpretação correta, que reside no esforço humano de interpretar a si próprio, ao outro e ao seu contexto. A hermenêutica, portanto, se relaciona diretamente com a interpretação e compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das narrativas. A análise e interpretação dos diálogos⁹ em enfoque hermenêutico, pois segundo Freitas e Henz:

[...] estabelece uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica, gerando a fusão dos diferentes mundos e horizontes de compreensão, a partir e por meio das experiências e leituras de mundo de cada sujeito participante, sempre numa perspectiva proativa. [...] A compreensão das palavras pronunciadas, dos desvelamentos e dos significados construídos cooperativamente, precisa reconhecer as vivências de cada participante dentro de seus diferentes contextos sócio- histórico-culturais. Cada um é o que se constitui pela interação e diálogo com os outros e com o mundo ao seu entorno (2015, p. 22).

Como se entende, várias ideias e reflexões possibilitaram a elaboração dos Elementos Orientadores para a [re]significação do Projeto Político Pedagógico da EMEF Adelmo Simas Genro, com relação à Educação Infantil, a partir de uma proposta dialógica auto(trans)formativa. Os Elementos serão apresentados nos tópicos seguintes.

2 ANDARILHANDO NAS TRAMAS DA [DES][RE]CONSTRUÇÃO DOCENTE E DO CONTEXTO PROFISSIONAL

Não é possível conhecer a realidade de determinado contexto e buscar [re]significá-lo se não for no coletivo, com o embasamento do conhecimento científico, a análise crítica e reflexiva sobre as ações desenvolvidas, com a formação continuada dos docentes por meio da ação dialógica, investigativa e problematizadora. Segundo Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (2021, p.109).

Deste modo, busca-se atrelar nesta escrita os saberes e experiências das pesquisadoras e coautoras correlacionando com o aporte teórico dos estudiosos da Infância, assim como, das políticas públicas que norteiam a trajetória histórica da Educação Infantil e as necessidades reais da instituição lócus da pesquisa.

⁹ Compreendidos como “historicização” (FREIRE, 2021, p. 22).

A despeito da formação em contexto, de educadores que desenvolvem suas práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil, sabe-se que os diálogos e as reflexões necessitam partir das vivências e dos saberes construídos a partir de suas práxis, de um modo compartilhado. Logo, “somente um trabalho realizado coletivamente, pode chegar à construção de um saber” (JOSSO, 2010, p. 27). Nessa direção, o diálogo entre as coautoras consiste em uma ferramenta potente, pois por meio deles torna-se possível a [des][re]construção dos saberes e fazeres na dialogicidade. Isto é: “o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou” (HERMANN, 2002, p. 91).

A formação em contexto é embasada teoricamente e situada em uma instituição de ensino que é compartilhada com os educadores que acreditam no que fazem e estão dispostos a aprender e ensinar uns com os outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), dentro de um objetivo comum: educadores, crianças e pais. Nesta esteira, a formação em contexto parte da realidade vivida dos sujeitos, os quais podem dialogar no coletivo, em um espaço onde se solidarizam, refletem e buscam agir com vistas a sua própria mudança e do contexto profissional.

Essa formação promove a adoção de práticas inovadoras, que resultam da imbricação entre a reflexão das práticas realizadas e a ampliação do repertório a partir da troca de experiências e do estudo de referencial teórico-pedagógico. Essa relação implica um constante ato de desvelamento da realidade para que resulte na sua inserção crítica das coautoras e pesquisadoras, sob a realidade e a transformação da mesma (FREIRE, 2021).

A formação ocorre colaborativamente com o grupo de professores e com o apoio dos gestores, que contribuem para seu desenvolvimento, instrumentalizando o docente a resolver problemas concretos. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho: “[...] é na resolução dos problemas vividos que, os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe.” (2001, p. 37). Nesse viés, pode promover a mudança do educador(a) enquanto pessoa envolvido(a) com o seu contexto de trabalho, buscando ampliar suas competências técnicas, comportamentais, interpessoais, investigativa e reflexiva. Torna-se, assim, um processo compartilhado de desenvolvimento, uma formação centrada na escola¹⁰ não para promover interesses corporativos e reforçar práticas já cristalizadas, mas para inovar as práticas e superar problemas. Isso porque, para Oliveira-Formosinho; Formosinho (2001) a formação centrada na escola tem por característica as dimensões física, organizacional, psicossocial, pedagógica e político-cívica ou político-cooperativa, ou seja:

Física, por ocorrer na escola, no próprio local onde acontecem as práticas das professoras com as crianças. Organizacional, porque é a própria escola que faz a organização, com autonomia, definindo suas necessidades. Psicossocial porque a formação destina-se ao grupo de profissionais que trabalha na escola. Pedagógica, por estar centrada nas práticas dos professores. Político-cívica, ou político-cooperativa, por possibilitar a auto-organização dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 32).

A formação na escola, portanto, é construída dentro de uma metodologia *participativa, colaborativa e cooperativa*. *Participativa* porque não está restrita a um grupo “privilegiado”. *Colaborativa*, por envolver o trabalho de todos: professores e gestores. *Cooperativa*, por tratar-se de uma ajuda mútua, partindo de problemas vigentes e necessidades comuns, que são vistas como desafios a serem investigados e superados coletivamente (IMBERNÓN, 2011).

Neste sentido o diálogo por meio dos Círculos Dialógicos torna-se o caminho para mudança, pois o diálogo permite e direciona pesquisadoras e as coautoras a uma caminhada coletiva em busca do ser

¹⁰ Tipo de formação que tem como escopo desenvolver um paradigma colaborativo, baseado nos pressupostos de: promover a autonomia em relação às mudanças necessárias quanto ao processo ação-reflexão-ação; desenvolver processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença; e, modificar a própria realidade cultural da instituição (IMBERNÓN, 2011).

*mais*¹¹. Fomentando o desenvolvimento pessoal, profissional e do contexto de atuação, cada sujeito passa a se conhecer, desencadeia-se um processo de conscientização, tornando-se possível a auto(trans)formação. Nessa dimensão, cada coautora ocupa um papel único e singular, podendo dizer a sua palavra, compartilhando seus saberes e anseios, em um processo de construção colaborativa e de reflexão sobre sua própria prática educativa pedagógica; isso é o que caracteriza os movimentos dos círculos dialógicos, uma vez que, não ocorrem linearmente ou de forma estanque, todos são imbricados uns aos outros dentro da processualidade dialética, como de uma espiral (FREITAS; HENS, 2015).

Na figura 1, apresenta-se de forma sistematizada os movimentos dos círculos dialógicos:

Figura 1 - Movimentos do Círculo Dialógico Investigativo-Formativos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Freitas e Henz (2015).

Em relação à escuta sensível e ao olhar aguçado, Freitas e Henz (2015) destacam que o movimento transcende a capacidade auditiva e difere-se da pura cordialidade. Trata-se da troca simultânea de saberes, opiniões, dúvidas, aprendizagens e [re]significações, em que há uma intencionalidade única: a busca coletiva do ser mais aprendendo na interação, articulação e humanização no coletivo, sem predeterminações e julgamentos, todos ensinantes e aprendentes. A partir da emersão e imersão nas temáticas, nesse movimento, busca-se novas possibilidades de intervenção na realidade do contexto de pesquisa, movidos pela ação-reflexão-ação das temáticas que emergirem nos diálogos.

Já o distanciamento/desvelamento da realidade consiste no movimento enriquecedor que ocorre a partir do compartilhamento com o outro, o que possibilita um distanciamento da sua realidade ou do saber adquirido, proporcionando um momento de reflexão, um olhar de fora para dentro (do outro para ser construído), desvelando-se e transformando-se. A descoberta do inacabamento refere-se à capacidade de cada sujeito se descobrir como um ser inacabado, desafiado a refletir sobre o cotidiano da escola e a pensar criticamente sobre sua prática com o objetivo de melhorá-la (FREITAS, HENZ, 2015). Os diálogos-problematizadores consistem em mobilizar e desafiar cada sujeito a pensar sobre os questionamentos que vão sendo levantados:

A partir dessas discussões e indagações o ser humano mobiliza a sua

¹¹ “[...] ser mais como seres mais além de si mesmos – como projetos -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor construir o futuro” (FREIRE, 2019, p. 103).

capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele (FREITAS; HENZ, 2015, p.79).

O registro re-criativo é um importante movimento do círculo, caracterizado pelo registro individual ou coletivo das percepções e reflexões do/a coautor/a. No momento da conscientização, cada sujeito consegue adquirir conhecimento(s) da situação-limite que o circunda, configurando o início da reflexão crítica e problematizadora sobre ela/s.

Por fim, no estágio da auto(trans)formação, todos/as tiveram a possibilidade de vivenciar um processo dialógico com ações compartilhadas, expondo suas inquietações, desejos, frustrações, práticas e saberes. Além disso, na *auto(transformação)* essas experiências foram problematizadas para causar uma tomada de consciência da realidade, incentivando o engajamento na luta por mudanças, que podem partir da [re]significação do PPP da escola.

3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE TRANSFORMAÇÃO: limites reais e possibilidades possíveis

O Projeto Político-Pedagógico é o plano maior da instituição, de onde deveriam decorrer todas as ações que a escola efetiva e visa efetivar. Vasconcellos (2002), considera que o PPP é uma sistematização, embora não definitiva, das intenções da unidade educativa a partir da leitura da realidade. Para realizar a leitura dessa realidade, a equipe gestora precisa organizar os instrumentos que possibilitem o levantamento de dados sobre a comunidade educativa. Após esse movimento, é necessário realizar a tabulação dos dados e sua interpretação, o que permitirá considerar o contexto de vida dos estudantes para sistematizar o trabalho educacional com o conhecimento científico.

Kramer (2019) pontua alguns questionamentos na análise do PPP a serem colocados em prática pela comunidade educativa, a fim de superar relações autoritárias no espaço escolar. a) O PPP tem um diagnóstico que possibilita aos envolvidos no processo educacional analisar e propor ações para compreender a realidade local e agir sobre ela? b) Esse diagnóstico permite aos professores inter-relacionar o planejamento educacional e o currículo a ser trabalhado com as crianças e os estudantes, considerando a comunidade em que a escola está inserida? c) Há compromisso com a democratização do acesso, da permanência e das aprendizagens das crianças e estudantes? d) Quem é a comunidade escolar e como é considerada no PPP? e) Há uma concepção de ensino e de aprendizagem que leve em conta os diferentes tempos de aprendizagem e a mediação necessária ao desenvolvimento de cada um/a? f) Desde a entrada das crianças na escola, como o PPP é posto em prática? Há acolhimento ou frieza? Há diálogo ou silêncio? g) Como são organizados os tempos e os espaços escolares? h) Os espaços de sala de aula são utilizados para contemplar diferentes propostas de trabalho?

O PPP é um mecanismo de máxima importância para construir a identidade da escola. Além de registrar as concepções de homem, sociedade, escola, aprendizagem e ensino, ele traz possibilidades para que a comunidade educativa coloque em prática o que foi discutido e decidido pelo coletivo.

O marco do PPP foi com a promulgação da LDB/96, que intensifica a elaboração e a autonomia da escola de delinear sua própria identidade na construção de projetos diferenciados, de acordo com suas necessidades específicas.

O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, em sua Resolução nº 29 de 2011, estabelece normas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para as escolas da Rede Municipais de SM/RS:

Art. 3º – O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador das ações pedagógicas das Instituições Escolares, tendo por base referenciais teóricos que delimitam as opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, respeitando: I – os marcos regulatórios e princípios emanados para a educação nacional em seus níveis e modalidades de ensino; II – as características específicas da comunidade escolar a que se destina e seu entorno sociocultural; III – os referenciais que sustentam epistemologicamente a proposta da Instituição Escolar; IV – nas Instituições privadas de Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes da Mantenedora e as

normas do Sistema Municipal de Ensino (SANTA MARIA, 2011, p. 18).

Destacamos que o acesso ao PPP da EMEF Prof Adelmo Simas Genro está, atualmente, limitado, uma vez que ele inexistente na escola (estando disponível apenas uma versão desatualizada que se encontra na Secretaria Municipal de Educação). Desse modo, entendeu-se necessário a elaboração de um PPP atualizado, o que reafirma a sua necessidade de ser [re]significado.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS NA NARRATIVA DAS COAUTORAS

Para manter a identidade preservada das coautoras na pesquisa desenvolvida, elas foram chamadas pelo nome de cores, cada uma fez a escolha da cor conforme sua preferência. Cabe destacar que, nos dois encontros presenciais nos Círculos Dialógicos, contamos com uma participação tímida das coautoras devido ter acontecido no turno noturno. Os funcionários, pais e estudantes, embora tenham recebido o convite para participarem, não compareceram. Ao longo dos Círculos, as discussões foram ficando mais intensas e problematizadas, e a participação das coautoras foi se ampliando, principalmente nos encontros on-line (foram realizados quatro deles).

O primeiro Círculo Dialógico aconteceu na escola e ficou evidente o primeiro movimento: a *escuta sensível e olhar aguçado*¹². Nesse encontro, cada coautora pôde expor suas angústias, medos e desejos de transformar a realidade vivida, assim como, auto(trans)formar-se. Elas salientaram que estamos mais do que nunca passando por um período de [re]significações, pois o mundo requer um novo modo de ensinar e aprender. Segundo Branca diante de sua concepção freiriana, destacou que,

A Educação Infantil é a base inicial do processo de escolarização, devendo estar alicerçada no respeito com a infância, de modo que não há mais espaço para a educação bancária, para a memorização e repetição de um “saber” sem significado, que dá continuidade à opressão e formação de oprimidos, sujeitos alienados e alienantes. A educação precisa ser problematizadora, afastando-nos do imobilismo, lançando-nos a olhar para frente, mas também a olhar para trás e para o que está sendo, como meio de fazer um futuro melhor (BRANCA, 1º CÍRCULO DIALÓGICO).

Na sequência alguns questionamentos embasaram nossos diálogos e reflexões, fomentando a elaboração dos Elementos Orientadores: O que é a Educação Infantil? O que é criança e infância? Como deve ser o perfil do educador que trabalha com a primeira infância? O que são os tempos e espaços, como fazer esta organização? Quais as principais fragilidades encontradas no contexto escolar em relação à Educação Infantil? Como motivar os pais e/ou responsáveis a participar da vida escolar dos/as filhos/as? O que é avaliação na Educação Infantil, o que deve ser avaliado? Que elementos devem conter o Projeto Político-Pedagógico da escola para contemplar as especificidades da Educação Infantil?

No decorrer das discussões, foi possível perceber o segundo movimento, *descoberta do inacabamento*¹³, quando várias vozes se elevaram para dizer, quase que simultaneamente, sobre a falta de preparo para receber as mudanças e transformações da contemporaneidade, pois as crianças não são mais as mesmas.

No 2º Círculo Dialógico iniciamos o diálogo com base no estudo do PPP da escola, das Resoluções nº 29 e nº 30 do CMESM de 2011. São documentos orientadores para estruturação do PPP, apesar de não apresentarem um olhar específico para Educação Infantil. Nessa direção, emerge as concepções de

¹² A escuta sensível e olhar aguçado propiciam um movimento de reconhecimento do outro na inteireza de sua gentildade. Saber ouvir e tentar colocar-se no lugar do outro em um movimento de sensibilização à expressão daquele que fala e respeito à posição que assume, a partir da sua constituição sócio-histórica cultural, significa estar disposto a ouvir e conhecer a realidade do outro (HENZ, 2015).

¹³ A descoberta do inacabamento vai se constituindo na processualidade dos diálogos reflexivos e da tomada de consciência, desafiando os coautores a reconhecerem os seus condicionamentos e sua condição de inacabamento, vislumbrando a possibilidade de ser mais por meio de permanentes processos de busca e auto(trans)formação. É um caminhar para si (JOSSO, 2010), partindo da realidade em que cada mulher e cada homem estão inseridos, decodificando os diferentes condicionamentos e também as suas capacidades de tomar nas próprias mãos a sua história no seu tempo e lugar.

Vermelha:

Embora a gente esteja sempre estudando, se atualizando até mesmo por meio das formações continuadas, a sensação que tenho é que muita coisa importante passa despercebida. Hoje, nosso encontro foi tenso, estudar leis, resoluções, entre outros, não é fácil. Mas, por outro lado, é fundamental, porque o nosso trabalho precisa estar alinhado às legislações, e o PPP da instituição necessita estar atualizado (VERMELHA, 2º CÍRCULO DIALÓGICO).

Nessa perspectiva, vão se constituindo os Diálogos-problematizadores¹⁴, tencionando buscar alternativas para intervir e modificar o contexto profissional.

No 3º Círculo Dialógico, a grande indagação foi:

Como propor atividades pedagógicas partindo dos eixos norteadores, valorizando o protagonismo infantil, e assim, executar um trabalho produtivo, que garanta os direitos de desenvolvimento e aprendizagem¹⁵ das crianças, pois embora mais de vinte anos de experiências sinto muita dificuldade em mudar e respeitar estes direitos... (MARRON, 3º CÍRCULO DIALÓGICO).

Após essa reflexão, Vermelha completa a pergunta: “Como fazer com que os pais, neste cenário, compreendam o quanto de ‘conteúdo’ ali existe nas produções individuais e coletivas dos seus filhos(as) por meio das interações e da brincadeira?” (VERMELHA, 3º Círculo Dialógico). É notável, o quanto se sentem desvalorizadas, sozinhas, despreparadas e até mesmo desmotivadas. As coautoras chegam, então, a outros movimentos da dinâmica, o da conscientização,¹⁶ refletindo sobre as situações limites que as circundam na emersão e imersão nas temáticas.

No 4º Círculo Dialógico, no decorrer da elaboração dos Elementos Orientadores, as coautoras sinalizaram o quanto é importante agir de modo que a comunidade escolar entenda o poder transformador da educação, a fim de olharem para a escola sob uma nova ótica, com uma nova perspectiva de vida, de futuro, e buscar [re]significar à vida por meio da educação. Como enfatiza Azul:

O nosso papel é começar a mudar essa realidade. Não há uma garantia que eles consigam enxergar o mundo lá fora, mas a escola é a porta para essa mudança. Nós não sabemos a fórmula exata de como transformar totalmente a realidade deles, mas temos como sensibilizar essas crianças e mostrar que existe um mundo diferente lá fora. É isso que a gente deve fazer todos os dias, incansavelmente. (AZUL, 3º CÍRCULO DIALÓGICO).

Percebe-se na linguagem da coautora outro movimento dos Círculos, o do distanciamento/desvelamento da realidade, buscando refletir sobre o vivido, sentindo-se desafiada e comprometida com o processo de transformação da realidade, buscando no coletivo alternativas para que ocorra auto(trans)formação¹⁷.

¹⁴ Aquela que admite o sujeito como ser inacabado que, na incessante busca pelo conhecimento, acredita na possibilidade de mudança (FREIRE, 1996).

¹⁵ “[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

¹⁶ A conscientização vai se constituindo pela processualidade em que os coautores vão tomando consciência da realidade do contexto no qual estão inseridos, refletindo de forma crítica, em prol de uma educação que não apenas educa, mas que ajuda mulheres e homens a se libertarem. A conscientização pode ocorrer ou não, mas esse é um risco natural em uma formação com abordagem político-epistemológica, centrada na humanização do processo educativo (FREITAS; HENZ, 2015).

¹⁷ A auto(trans)formação vai se tramando concomitantemente com os demais movimentos, propiciando aos coautores a percepção de seus condicionamentos e o reconhecimento das suas capacidades de mudarem a si mesmos e a realidade que os condiciona. É o empoderamento e a emancipação que se lhes colocam como

O 5º Círculo Dialógico aconteceu via Stream Yard pelo facebook da escola (ao vivo), com a participação de uma profa. psicopedagoga, tencionando que os pais fossem motivados a participar. Nesse encontro, os diálogos emergiram visando estabelecer entre as famílias e a escola maior integração e compreensão sobre o papel da escola na vida das crianças e o quanto a EI é importante, pois muitas famílias têm a concepção que a escola é apenas o espaço para deixarem seus filhos/as para serem alimentados, cuidados e aprenderem letras e números; uma concepção que fere, desmotiva e impossibilita algumas ações da escola e progresso educativo das crianças, estudantes e adultos, como ressaltado no quarto Círculo Dialógico.

O 6º Círculo Dialógico aconteceu com o enfoque de saber qual a concepção de cada coautora em relação à formação em contexto por meio dos Círculos. Foi proposto a construção de uma “nuvem” de palavras para elucidar como foram as formações. Na sequência, as coautoras foram convidadas a justificarem a(s) palavra(s) escolhida(s), tendo, portanto, emergido as seguintes palavras e considerações; palavras essas consideradas como adjetivação para os círculos: a) Qualificação e aprendizagens complementares – “É importante estudar sempre [...] Agora me sinto mais aliviada com esta qualificação, com estas aprendizagens complementares para seguir e fazer diferente” (MARRON, 6º CÍRCULO DIALÓGICO). b) Reflexivos, desafiadores e significativos – “Pra mim que estou iniciando na EI estes momentos de diálogo foram desafiadores, reflexivos e significativos [...] Compreendi que o foco é a criança e não a quantidade de atividades nas pastinhas” (BRANCO, 6º CÍRCULO DIALÓGICO). c) Encantamento, saberes e complexos – “Estou em estado de encantamento [...] irei começar a pôr em prática todos os conhecimentos e saberes aqui socializados e construídos” (VERMELHO, 6º CÍRCULO DIALÓGICO). d) Dinâmicos, gratidão e amor – “Acredito no amor pela docência, que exige a entrega, aprender e ensinar no coletivo, como aconteceu. Toda essa dinâmica me faz ter gratidão, porque contribuiu com minha auto(trans)formação” (AMARELO, 6º CÍRCULO DIALÓGICO). e) Realistas, instigativos e inovador:

Achei todas nossas reflexões e estudos realistas, porque partem dos nossos problemas vividos por cada uma de nós dentro da escola. Estudamos as legislações até então desconhecidas e tão indispensáveis para desenvolver um trabalho de excelência. Todas as falas foram instigativas, pois me desacomodaram, fizeram-me refletir sobre minhas ações e concepções, conseguindo compreender que é hora de repensar, mudar, inovar e reaprender. Achei de grande valia a comunidade escolar, nossos pais, participarem conosco da formação, precisamos propor mais vezes, é um caminho para tentar mudar a triste situação de abandono com a educação. (AZUL, 6º CÍRCULO DIALÓGICO).

Portanto, entendemos que as coautoras e pesquisadoras puderam [re]significar seus saberes e fazeres, se auto(trans)formarem, com base nas contribuições por meio da dialogicidade no decorrer dos estudos, das análises, das pesquisas, das reflexões e das construções, com o enfoque na realidade do contexto profissional e da bagagem histórica, social e cultural de cada coautora.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: Elementos Orientadores para [re]significar o PPP da EMEF Professor Adelmo Simas Genro

O Produto Educacional (PE) é pré-requisito para a conclusão do Mestrado Profissional. O PE deve ser pensado e elaborado com vistas a qualificar o contexto profissional, assim como, fomentar a qualificação docente ao encontro do objetivo do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Escolar - PPGE-LP1 da UFSM (SANTA MARIA, 2015). Logo, o PE surge a partir da percepção da pesquisadora, guiada pelas questões desenvolvidas e das descobertas realizadas e/ou construídas no percurso, indo ao encontro de situações ainda não acolhidas e/ou resolvidas no contexto lócus de pesquisa.

As autoras Ostermann e Rezende (2009) esclarecem que o Produto Educacional deve envolver:

desafios permanentes dentro de seu inacabamento como seres humanos. Implica humildade, reflexão, resistência, ousadia e esperança de que um processo de mudança é possível (FREITAS; HENZ, 2015).

uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo docente em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento tanto da pesquisadora, co-autoras e do contexto profissional lócus da pesquisa, partindo das problematizações advindas do ambiente escolar e vivenciadas pelos educadores(as) inseridos(as) naquela realidade.

Deste modo, os Elementos Orientadores surgem a partir das necessidades encontradas e/ou vividas no contexto profissional das coautoras participantes da pesquisa. Os Elementos foram definidos nos seguintes tópicos:

- **Objetivos da Educação Infantil:** apresentar os objetivos do fazer pedagógico na EI de modo a assegurar o desenvolvimento integral da criança, garantindo o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009). Conforme o CMESM Resolução nº 47/2022 no Art. 4º:

A Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando que as aprendizagens se dão no campo das práticas sociais e da linguagem, integrando, assim, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança (SANTA MARIA, 2022, p. 15).

Para as coautoras, significa: “Primeira etapa da Educação Básica, o alicerce para construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança” (VERDE, 3º Círculo Dialógico). E, para Lilás: “É a etapa mais enriquecedora da educação, pois é nela que se concretizam as primeiras descobertas, experiências, habilidades e aprendizagens que serão necessárias para vida toda” (3º CÍRCULO DIALÓGICO).

- **Educação Infantil:** espaços institucionais pensados para acolher a infância em sua multiplicidade, considerando as crianças como atores sociais, sujeitos históricos e de direitos, competentes e participativos; co-construtores de conhecimentos, identidades e produtores de cultura; articulando as dimensões de educação e cuidado (SANTA MARIA, 2019).
- **Concepção de criança e infância:** as crianças são sujeitos sociais e históricos, que interagem com o mundo e com seus pares, produzindo cultura através das linguagens decorrentes dessas relações sociais e culturais estabelecidas (KRAMER, 2019). As infâncias são plurais, de modo que cada criança vivencia a sua infância a partir das próprias experiências, dos contextos sociais, culturais, étnicos e de gênero nos quais ela pertence. Neste viés, Marrom diz que, “[...] a criança é um ser único e dinâmico que traz uma história de vida, ela aprende e assim ensina. Já a infância, representa sua história de vida, sua bagagem cultural, social e histórica que a constituiu” (3º CÍRCULO DIALÓGICO).
- **Concepção de inclusão:** o Atendimento Educacional Especializado, na escola, precisa estar de acordo com a Resolução nº 47/2022, que define:

O AEE, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, tem como função complementar ou suplementar à formação da criança por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (SANTA MARIA, 2022, p. 12).

Desse modo, entende-se que o AEE e a inclusão, visam garantir a participação plena da criança na sociedade, contribuindo com o desenvolvimento da sua aprendizagem por meio da disponibilização de serviços, recursos e estratégias, a fim de, contribuir com seu bem-estar e desenvolvimento.

- **Currículo e Proposta Pedagógica:** a Resolução nº 47/2022 destaca em seu Art. 9º que currículo e proposta pedagógica significam:

O **currículo da Educação Infantil** é operacionalizado nas instituições conforme o seu Projeto Político Pedagógico e tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] § 1º O **currículo** é compreendido como a vida cotidiana considera o acolhimento das crianças, a organização dos espaços, tempos, materialidades, as ações pedagógicas propostas, o planejamento, os registros, a documentação pedagógica, as rotinas, entre outros aspectos da instituição. § 2º O **currículo** requer flexibilidade, movimento, imprevisibilidade, criatividade e deve contribuir para o desenvolvimento da criança. § 3º As **propostas pedagógicas** devem garantir o protagonismo e a autonomia das crianças, de modo a contemplar seus interesses, curiosidades e necessidades (SANTA MARIA, 2022, p. 22 grifos nossos).

Portanto, define-se que as propostas pedagógicas e organização curricular devem garantir o protagonismo e a autonomia das crianças, de modo a contemplar seus interesses, curiosidades, especificidades e necessidades.

- Organização dos tempos e espaços: para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de EI precisam prever condições para a organização de materiais, espaços e tempos, que assegurem: a) a educação integral em seus aspectos indissociáveis entre o cuidar e o educar; b) a indivisibilidade da multidimensionalidade que envolve a formação das crianças; c) a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; d) o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; e) o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; f) a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças que são público-alvo da educação especial (SANTA MARIA, 2022). Segundo a coautora Azul, “[...] o tempo não deve ser um limitador, assim como o espaço, ambos precisam ser os facilitadores, para que ocorra as construções e as descobertas compartilhadas entre as crianças” (3º CÍRCULO DIALÓGICO).
- Concepção de avaliação: conforme a Resolução nº47, em seu Art. 17, os objetivos da avaliação na Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino visam:

I – Compreender o processo de desenvolvimento da criança de forma integral, considerando suas especificidades, necessidades e a ampliação de suas experiências. II - Considerar o processo de avaliação como parte do fazer pedagógico, levando em conta a criança como protagonista em suas aprendizagens a partir de um processo de escuta atenta e de um olhar sensível para os seus direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada etapa. III - Proporcionar ao professor(a) qualificar os contextos e as práticas pedagógicas, a partir dos registros e acompanhamento do desenvolvimento da criança, com foco nos progressos, nas necessidades e nas experiências vividas (SANTA MARIA, 2022, p. 26).

Observar e registrar são elementos fundamentais no processo de acompanhamento dos bebês e crianças, para realizar a avaliação do desenvolvimento infantil. É por meio dos registros que o educador acompanha, analisa, interpreta e comunica aos pais sobre as idas e vindas do processo de descoberta, aprendizagem e dificuldades da criança no contexto escolar.

- Formação em contexto: entende-se que o educador é um sujeito aprendiz em sua essência, de modo que a formação permanente é concebida como uma necessidade intrínseca ao seu ofício. Segundo Imbernón (2011), a formação continuada, ao ser realizada no ambiente escolar, favorece o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a busca de possíveis soluções para os problemas reais, a articulação teoria e prática. Ela não acontece pelo acúmulo de recursos, palestras e oficinas alheias às necessidades dos

professores, mas na constante ação-reflexão-ação do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, constatou-se que cada coautora, no seu tempo, pôde falar sobre suas situações-limite, comprometendo-se com o seu próprio processo de auto(trans)formação pessoal, profissional e do contexto de atuação.

Nesta perspectiva, nos reportamos à reflexão de Rinaldi:

[..] é preciso saber que cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros (esquemas, planos), mas ao contrário, um tempo possível de se construir com os outros, sejam crianças ou colegas de trabalho (2020, p. 181).

Ficou evidente o fortalecimento do senso de pertencimento e comprometimento entre as coautoras e com a etapa da Educação Infantil, pois na proposição do espaço dialógico sentiram-se valorizadas e desafiadas à auto(trans)formarem-se.

Sinalizo a imensa satisfação das pesquisadoras e coautoras na realização de cada Círculo Dialógico, devido à riqueza das falas, reflexões e construções que embasaram e enriqueceram o processo formativo em contexto. Os Círculos Dialógicos foram tão profícuos que as coautoras solicitaram a continuidade, por serem espaços sem rigorosidade, de reflexão, problematização, amorosidade e crescimento compartilhado.

Conclui-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois os Elementos Orientadores para [re]significar o PPP da EMEF Professora Adelmo Simas Genro foi construído, perpassam as especificidades da escola da/para infância, as políticas educacionais vigentes e estão em conformidade com a identidade do contexto escolar.

Os elementos não se restringem apenas à escola lócus da pesquisa, podem servir de fonte de estudo e referência para outras escolas que visam oferecer a Educação Infantil de qualidade e com equidade, garantindo acolher, cuidar e educar bebês e crianças. A formação em contexto fez renascer o entusiasmo e o amor pela docência.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br>. Acesso em: 01/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2009.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 1997.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, José Medianeira. (Org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JOSSO, Marie Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

KRAMER, Sônia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor; BARBOSA, Sílvia Néli. (Org.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. Série Trilhas.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SUELI, Ferreira Deslandes; ROMEU, Gomes. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Associação Criança – um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. (2009). **Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais**. Caderno Brasileiro do Ensino de Física. 26, 66-80. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/6433/5759> Acesso em: 28/01/2023.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1ª. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTA MARIA. **Resolução nº 29** de 12 de setembro de 2011. Estabelece normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos&tipo=41>. Acesso em: 01/09/2020.

SANTA MARIA. **Resolução nº 30** de 21 de novembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos&tipo=41>. Acesso em: 01/12/2021.

SANTA MARIA. **Resolução nº 47** de 02 de agosto de 2022. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos&tipo=41>. Acesso: 30/09/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado profissional em Políticas Públicas e gestão educacional**. Santa Maria, RS: UFSM, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).