



## Comunidades de aprendizagens em um Centro de Educação Infantil

*Learning communities in an early childhood education center*

 Mariana Silva Lima<sup>a</sup>  Ligia de Carvalho Abões Vercelli<sup>b</sup>

 Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP, Brasil

### Resumo

Este artigo, excerto de nossa pesquisa de mestrado, é motivada pela seguinte questão: Como o trabalho com comunidade de aprendizagens qualifica os fazeres de gestores e professores de um Centro de Educação Infantil? Como objetivo geral, buscou-se analisar como o trabalho com comunidades qualifica os fazeres de gestores e professores de crianças pequenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, e os instrumentos de produção de dados são: a observação dos momentos formativos e entrevistas com a coordenação e professores da Unidade Escolar. Os resultados indicam que a ressignificação da proposta pedagógica no Centro de Educação Infantil, inicialmente, partiu de um processo formativo, reflexivo, colaborativo e de construção coletiva, que levou ao alinhamento de concepções e a mudanças no espaço educativo, evidenciando o trabalho com comunidade de aprendizagens, uma potente estratégia para a formação permanente na educação infantil.

**Palavras-chave:** Centro de Educação Infantil; comunidade de aprendizagens; fazeres; gestores; professores.

### Abstract

This article, an excerpt from our master's research, is motivated by the following question: How does working with a learning community qualify the actions of managers and teachers at an Early Childhood Education Center? As a general objective, we sought to analyze how working with communities qualifies the actions of managers and teachers of young children. This is qualitative intervention-type research, and the data production instruments are: observation of formative moments and interviews with the coordination and teachers of the School Unit. The results indicate that the redefinition of the pedagogical proposal at the Early Childhood Education Center initially came from a formative, collaborative reflective and collective construction process that led to the alignment of conceptions and changes in the educational space, highlighting the work with a learning community as a powerful strategy for ongoing training in early childhood education.

**Keywords:** Early Childhood Education Center; learning community; managers; teachers.

**Recebido:** 22 mar. 2025  
**Aprovado:** 11 abr. 2025  
**Editores:** Adriana Aparecida de Lima Terçariol e Patricia Aparecida Bioto  
**Processo de Avaliação:** Double Blind Review

#### Notas dos autores

Conflito de interesses: Os autores não declararam quaisquer conflito de interesses potenciais.  
 Autor correspondente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli [ligia@uni9.pro.br](mailto:ligia@uni9.pro.br)

#### Para citar este artigo

(ABNT NBR 6023:2018)

LIMA, Mariana Silva; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Comunidades de aprendizagens em um Centro de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 52, p. 1-16, e26674, jan./abr. 2025. <https://doi.org/10.5585/52.2025.26674>

<sup>a</sup> Doutoranda em Educação. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Pedagogia com especialização em Educação infantil Atua como diretora em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

<sup>b</sup> Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Psicanalista formada pelo Centro de Estudos Psicanalíticos (CEP). Atuou em todas as etapas da Educação Básica, inclusive como diretora e coordenadora. De 2015 a 2019 foi editora da Revista Cadernos de Pós-graduação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe/Uninove) e, de novembro de 2021 a dezembro de 2023, foi editora da Revista Dialogia, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe/Uninove). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforpp). Atua como professora do curso de Pedagogia, ministrando diferentes disciplinas, entre elas Fundamentos da Educação Infantil, Alfabetização e letramento, Metodologia da Educação Infantil e Psicologia da Educação; do curso lato sensu em Psicopedagogia, e em Pedagogias da Infância e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho. Desenvolveu dois projetos de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O foco de minhas pesquisas está voltado para as políticas de formação de professores, metodologias e práticas pedagógicas, principalmente a Educação Infantil.

## Introdução

*Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará [...]  
(Nelson Motta / Lulu Santos).*

Um dos desafios para os Centros de Educação Infantil (CEI) de São Paulo são as diversas formações iniciais, experiências e concepções de infância dos profissionais que atuam nas Unidades Escolares. Embora os editais de concursos públicos evidenciem, de forma clara, a concepção esperada pela gestão municipal, na prática diária, observamos o reflexo dessas divergências, reverberando, muitas vezes, incoerentemente, no fazer coletivo da escola. Pensar nessa diversidade de saberes, experiências e culturas, buscando um alinhamento de princípios e objetivos que embasam a prática coletiva, em prol da transformação da escola em um espaço qualificado de interações e aprendizagens, pode ser um instrumento potente para ressignificação da prática pedagógica, na oferta de uma educação infantil pública de qualidade.

O fortalecimento das relações dialógicas na escola, por meio da formação permanente dos professores, possibilita que a diversidade de conhecimentos seja ponte para o novo, na construção de um pensamento coletivo coerente, que revele a identidade da escola, em constante transformação. Por meio da formação permanente oportunizada no contexto escolar, os educadores poderão preencher as lacunas da formação inicial, indagando e refletindo sobre as relações e situações cotidianas.

O olhar para essas relações como eixo formativo proporciona descobertas individuais e coletivas, que favorecem o movimento de aprendizado constante, aperfeiçoam o fazer e revelam a identidade da escola, tais como: o profissionalismo docente, a identidade educadora, princípios, metas e objetivos individuais e coletivos.

Ao descobrir a própria identidade educadora, o professor passa a adotar uma postura mais colaborativa e reflexiva, reconhecendo-se como um facilitador do processo de aprendizagem. Nesse papel, o docente guia os educandos na construção do conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo e de troca de saberes, estimulando a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes, ajudando-os a descobrir, questionar e aplicar o conhecimento de forma ativa.

O professor também assume a função de orientador e pesquisador, estimulando a aprendizagem contínua e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, ele contribui para a formação de um ambiente de aprendizagens, onde todos aprendem mutuamente, percebendo que, em

sua prática, é possível arriscar, testar, experimentar, em um movimento de reflexividade que o leva a interpretar o próprio fazer, a relação com o outro e a realidade da escola.

Nesse contexto, a estratégia de trabalhar com comunidades de aprendizagens propicia que os adultos protagonizem momentos formativos e construam uma proposta pedagógica, por meio do intercâmbio de saberes, uma vez que não apenas transmitem conhecimento, mas também aprendem com as experiências e perspectivas dos demais participantes.

Esse processo de troca permite que os educadores compartilhem práticas, reflexões e desafios, enriquecendo o desenvolvimento profissional e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo. Ao colaborar com outros profissionais, o professor se posiciona como um agente ativo na construção do saber coletivo, reconhecendo as diversidades de experiência e conhecimento, e incorporando novas ideias, que favoreçam a evolução do ambiente escolar. Assim, o intercâmbio de saberes fortalece a prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e conectada às necessidades de todos os envolvidos na comunidade educativa.

Dessa forma, amplia e aprofunda os conhecimentos adquiridos, qualificando, democratizando e ressignificando a proposta pedagógica do CEI. A estratégia favorece o encontro da busca pelo saber, com a atribuição de sentido à própria prática, propiciando ações de transformação e inovação do espaço escolar.

Propiciar a formação permanente, como eixo da relação dialógica, é desnudar-se ao outro, compreendendo que todos são participantes e podem contribuir, o que se revela um desafio frente à quebra das ações reprodutivas e sem reflexões, que se institui historicamente nas formações. Essas ações reprodutivas referem-se às práticas pedagógicas ou educativas que são realizadas de forma mecânica, sem questionamento ou análise crítica. Elas acontecem quando os profissionais, como professores, repetem métodos, estratégias e conteúdos, de maneira automatizada, sem considerar as necessidades, contextos e particularidades dos alunos. Essas ações, muitas vezes, estão centradas na transmissão de conhecimentos de forma unidirecional, sem a possibilidade de diálogo ou adaptação ao ambiente educacional. Ao romper com essas práticas, busca-se uma abordagem mais reflexiva e colaborativa, na qual o educador se coloca como facilitador do processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e a construção coletiva do saber, reconhecendo o valor das experiências e contribuições de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, o ser humano, mesmo o formador, é visto em sua incompletude, como aquele que está em formação constante, humanizando-se por meio das trocas e dos contextos socioculturais. Esse tipo de ação exige tempo e construção contínua, estabelecendo a formação, sob a concepção de que quanto maior o grupo relacional, mais ricas e potentes serão as trocas que fundamentarão a qualificação da escola.

Por isto, trazer a estratégia do trabalho com comunidade de aprendizagens, para qualificar a escola, pode propiciar essa interação, que afeta não somente o interior da escola, como toda comunidade ao redor. A formação advém de diferentes pessoas e locais, pois todos são educadores, que se complementam pela diversidade de experiências e expertises. Na Rede Municipal de São Paulo, a ampliação dos investimentos pedagógicos para a faixa etária de 0 a 3 anos propiciou maiores investimentos e políticas públicas, entre elas, a garantia de um horário na Unidade Educacional para a formação de professores. Tal conquista tem reverberado positivamente no atendimento aos bebês e crianças e na oferta de uma educação pública de qualidade, porém ainda com alguns desafios a serem vencidos, na efetivação de uma formação permanente, que seja capaz de construir, transformar ou ressignificar a proposta pedagógica. Nessa perspectiva, esta pesquisa vem ao encontro da possibilidade de qualificar a proposta pedagógica de um Centro de Educação Infantil, por meio da estratégia do trabalho com comunidades de aprendizagens na formação permanente de professores.

Para tal, o estudo<sup>c</sup> foi motivado pelo seguinte problema: Como o trabalho com comunidades de aprendizagens, como estratégia para a formação permanente dos professores, qualifica os fazeres de gestores e professores de um Centro de Educação Infantil?

O objetivo geral é analisar como o trabalho com comunidades de aprendizagens, como estratégia para a formação permanente dos professores, qualifica os fazeres de gestores e professores de um Centro de Educação Infantil. Atualmente, no contexto das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, a equipe pedagógica se constitui por professores com diversas formações, experiências e concepções de infância, o que sinaliza entraves para a formação permanente dos docentes, muitas vezes reverberando, incoerentemente, nos fazeres com os bebês e as crianças. Assim, partimos da hipótese de que utilizar a estratégia de comunidade de aprendizagens para a formação dos professores possibilita que todos tenham voz e autoria no processo de construção do espaço escolar, alinhando

---

<sup>c</sup> O presente artigo é fruto de nossa dissertação de mestrado, ainda não publicada.

concepções, constituindo-se como um coletivo democrático, assim qualificando os fazeres e ressignificando a proposta pedagógica da escola.

### **Delineamento metodológico**

Para a realização do presente estudo, foi solicitada autorização para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Como diretora do Centro de Educação Infantil, universo do estudo, solicitei verbalmente à supervisora escolar, explicitando a intenção da pesquisa, do convite aos participantes e da participação da pesquisadora nos momentos formativos. Dada a anuência, o ato se confirmou pelos dois órgãos, por meio de um documento de autorização, expedido pela Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo intervenção, e os instrumentos de dados produzidos são a observação dos momentos formativos e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e professoras da Unidade Escolar.

A intenção é obter dados que mensurem os efeitos da estratégia do trabalho por comunidade de aprendizagens na formação permanente dos professores. Para isto, por meio da pesquisa, visamos analisar os dados produzidos, na compreensão dos processos vivenciados no contexto do CEI, que objetive a qualificação ou ressignificação da proposta pedagógica da Unidade.

Para o percurso desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, considerando sua característica de contato direto com o universo da pesquisa, por meio da investigação em campo. Dessa forma, vivenciamos o ambiente e situações da formação permanente no CEI, ampliando o conhecimento da complexidade que envolve o fazer pedagógico, problematizando, por meio da pesquisa, a prática em reflexões que possam transformar a realidade. Estar próximo do objeto permite compreender as relações e encontrar soluções ao problema (Lüdke; André, 2018).

A entrevista, segundo Lüdke e André (2018), é um meio de dados produzidos que permite interação entre os participantes, possibilitando a captação imediata da informação desejada. A observação também é um instrumento importante na abordagem qualitativa, que possibilita um contato pessoal com o instrumento pesquisado, trazendo luz a novos aspectos de um problema e propiciando que, ao acompanhar as experiências, o pesquisador compreenda a visão de mundo e o significado da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos. Por isso, precisa de um planejamento rigoroso, que traga clareza do “quê” e “como” observar, de descrições do observado e de rigorosidade para interpretar as observações.

## Comunidade

O conceito de comunidade parte da junção de indivíduos com o objetivo de compartilhar normas, cultura e contexto social, tendo como pressuposto central a troca de saberes, experiências e práticas. De acordo com Mocellim (2011, p. 116),

Comunidade é sempre o lugar onde podemos encontrar os semelhantes e com eles compartilhar valores e visões de mundo. Também significa segurança, e é nela que encontramos proteção contra os perigos externos, bem como apoio para os problemas pelos quais passamos.

Para essa autora, o apoio vem da relação que se constitui em comunidade, com um grau de intimidade, vínculo e comprometimento moral, que tem continuidade ao longo do tempo. Atualmente, é possível observar a vida comunitária, baseada no compartilhamento de valores e de princípios do grupo, revelando coesão nas ações de todos os indivíduos em sociedade: aldeias, cidades do campo e pequenas cidades. Já nas metrópoles, impera uma relação societária, uma cultura moderna e heterogênea às ações individuais de cada membro do grupo.

Essa dicotomia entre uma sociedade comunitária ou societária, historicamente, foi construída com o desenvolvimento global e a modernização. Os indivíduos passaram a conviver ou não de acordo com um grupo de pertencimento, o que no passado era uma condição determinada com o nascimento. Na sociedade primitiva, a vida se constituía em comunidades, as pessoas viviam de acordo com o grupo social no qual nasciam, compartilhando as regras e tradição específicas daquele lugar.

Para Mocellim (2011), o apoio advém da relação que se forma em comunidade, com um grau de intimidade, vínculo e comprometimento moral, que se mantém ao longo do tempo. Atualmente, é possível perceber a vida comunitária, fundamentada no compartilhamento de valores e princípios do grupo, demonstrando coesão nas ações de todos os indivíduos em sociedade: aldeias, cidades do campo e pequenas cidades. Já nas metrópoles, prevalece uma relação societária, uma cultura moderna e heterogênea em que os princípios são dependentes das ações individuais de cada membro do grupo.

Mocellim (2011) destaca que, no modelo societário, viver o individualismo, para alguns, simbolizava liberdade. Ainda notamos essa dicotomia na sociedade atual, porém hoje se considera o contraponto de que o individualismo, por vezes, limita a ação social, sendo negativo, na perspectiva de que a relação com o outro e

com o meio seja um fator fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, a vida em comunidade se mostra importante. A autora destaca que

A comunidade foi redescoberta, ganhando nova importância, quando este modelo de indivíduo racional foi visto como limitado para a compreensão das ações motivadas por laços morais tradicionais. Contudo, sua redescoberta se deveu também à radicalização do modo de vida moderno e a seus processos de urbanização e individualização [...]. (Mocellim, 2011, p. 107).

A vida em comunidade agrega os indivíduos em uma integração afetiva que, por meio do compartilhamento de valores, demonstra coesão quanto aos objetivos, práticas cotidianas, formas de agir e pensar. Nessa composição, os integrantes precisam uns dos outros para se mover. A relação em comunidade se constitui por meio da união.

Mocellim (2011) evidencia a ideia de Durkheim de que a vida comunitária está para além de uma organização social, tratando-se de uma metodologia que visa dar conta de fatos relacionados à moralidade, que é sempre coletiva e expressa na vida em grupo. Nesse contexto, viver em comunidade vai além da junção de pessoas: está ligado a um objetivo comum de todos os participantes.

Para Heller (2000, p. 66), uma comunidade se forma pelo sentimento de pertencimento dos indivíduos que dela fazem parte: “Na medida em que esses fatores deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade ‘constrói’ o grupo a que pertenço, ‘meus’ grupos convertem-se paulatinamente em comunidades”, compartilhando da ideia de que, nas comunidades, os objetivos são comuns e os valores são partilhados e construídos por todos.

A autora traz a ideia de que estar em uma sociedade comunitária nem sempre vem de uma opção, como o nascimento ou uma necessidade específica, mas ressalta que a vida em comunidade leva o indivíduo à autonomia de escolher permanecer ou não. Sendo assim, Heller (2000, p. 71) define comunidade:

A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

Por um longo período histórico, a busca pela individualidade humana, a sensação de liberdade levou muitos a desacreditarem desse formato e buscarem outras formas de viver socialmente, perspectiva que tem sido repensada, uma vez que, ao conviver socialmente, o homem não abandona sua singularidade. Heller (2000, p. 80) reforça esta ideia ao explicitar que

O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, “socializa” sua particularidade.

Por essa percepção, ao desenvolver sua autonomia em um grupo comunitário, tendo o indivíduo a liberdade de construir seu próprio EU, socializando, e pela escolha de estar naquele lugar, não mais por uma necessidade específica, podemos dizer que o indivíduo, movido pelo sentimento de pertencimento ao lugar em que está, efetiva o sentido da vida comunitária, escolhendo trocar saberes, experiências e práticas, por meio da união de pessoas dispostas a compartilhar dos mesmos objetivos e normas.

### Comunidade de aprendizagem

Uma comunidade desenvolve uma ação colaborativa quando um grupo de pessoas, embora com papéis específicos, une seus esforços em busca de um objetivo comum, compartilhando experiências e conhecimentos. No contexto educacional, essa dinâmica surge de uma necessidade de intercâmbio de saberes, geralmente oriundos de um conhecimento específico ou de uma problemática a ser resolvida. Nesse ambiente, cada membro contribui com sua expertise, ao mesmo tempo em que aprende com os outros, estabelecendo um espaço de colaboração mútua.

Quando se trata de uma demanda específica, podemos denominar como comunidade prática, processo que se dá pela partilha e participação ativa, em que o próprio grupo estabelece os objetivos e tece o planejamento, considerando o contexto vivido. Embora seja um avanço para a formação no contexto educativo, por considerar as diferenças, ter como base a cooperação, reflexão e o aprendizado, para muitos formadores, ainda se trata de uma estratégia momentânea para um determinado aprendizado específico.

Imbernón (2016) aponta a importância de compreender o envolvimento da comunidade para além de momentos determinados, mas como uma contribuição constante à proposta pedagógica da escola, estabelecendo, por meio de diversos aprendizados, a transformação e qualificação da educação. Sobre isso, o autor nos

aponta que, ao identificar as forças, os pontos fortes da comunidade, devemos nos debruçar sobre elas e não sobre as fraquezas, pois um projeto educacional pautado nas potencialidades do grupo fará com que a solidariedade e a cooperação prevaleçam; assim, as singularidades de cada indivíduo fortalecem o conjunto e o que de melhor a escola possui coletivamente.

Para chegar a esse tipo de organização como estratégia formativa, é preciso romper com a relação de poder e hierarquização existente nas escolas, pois se propõe a tomadas de decisões coletivas e participativas, tendo o diálogo como eixo principal, em prol da oferta de uma educação de qualidade. Esse processo implica também na profissionalização docente, que deve ser entendida não apenas como o domínio técnico do saber pedagógico, mas como um compromisso contínuo com a formação e especialização dos educadores. A profissionalização envolve a busca por um conhecimento reflexivo e crítico, que permita ao professor se tornar não apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador de processos de aprendizagem, atuando como agente ativo na construção do conhecimento coletivo. Freire (1996) ressalta que o diálogo nos permite olhar o mundo com a certeza do inacabamento e da necessidade de constante transformação, pois ele é um processo problematizador. A construção coletiva da escola, por meio de comunidades – ou redes, como alguns autores preferem chamar –, faz-se pela indagação da realidade cotidiana. É o encontrar soluções em conjunto que torna o educador parte desta construção.

Zitkoski (2010, p. 117) descreve o diálogo como: “[...] um compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”. Nesse processo, a formação e qualificação do professor desempenham um papel crucial, pois capacitam o educador a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, a compreender as dinâmicas da comunidade escolar e a buscar constantemente maneiras de melhorar sua atuação. Ao investir em sua formação contínua, o professor adquire não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também desenvolve habilidades de colaboração e gestão participativa, essenciais para atuar de forma integrada nas tomadas de decisões coletivas.

De acordo com Marigo *et al.* (2010), a proposta do trabalho com comunidade de aprendizagem baseia-se na *concepção de interculturalidade* que emerge do conceito de relação dialógica de Freire (1996). Nessa perspectiva, quanto maior o número de relações que se estabelece, maior o potencial de aprendizado; por essa razão, cria-se um ambiente de colaboração direta com todos os envolvidos na comunidade escolar em prol da qualidade da educação. Esse conceito foi criado na

Espanha, visando favorecer a igualdade educativa e social, sendo disseminada por outros países, na tentativa de superar o fracasso escolar.

No Brasil, desde 2003, algumas escolas têm se transformado em comunidades de aprendizagem e algumas cidades, como São Carlos/SP, têm investido em formações para professores nessa temática. O trabalho com a comunidade de aprendizagem visa à democratização e à participação de toda comunidade escolar, por meio do diálogo, sendo instrumento de constante avaliação, pois seu movimento reflexivo implica em novas formas de pensar e fazer a escola, gerando transformações.

Imbernón (2010) ressalta que, no atual contexto, sem a ajuda da comunidade, será difícil alcançar as cidadanias necessárias para vivermos melhor: *democráticas, sociais, interculturais e ambientais*. Para o autor, envolver a comunidade é converter a escola em um ambiente de transformação. Ao formar uma comunidade de aprendizagem para melhorar a educação, o autor “[...] propõe uma escola em que se interage com o contexto, em que se prima o diálogo, pela participação, pela cooperação e pela solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação das crianças” (Imbernón, 2010, p. 88).

Avançar para uma comunidade de aprendizagem é considerar esse movimento colaborativo em toda organização do espaço escolar, envolvendo todos os participantes do contexto educativo, considerando as amplas oportunidades de aprendizagens cotidianas, de forma a integrar diversos conhecimentos e a construir novos por um longo prazo, por meio de reflexões e resoluções dos problemas da prática pedagógica. Esse trabalho também se embasa no conceito de aprendizagem dialógica, elaborado por Flecha (1997), que diz respeito à maneira pela qual se articulam as aprendizagens e interações; ou seja, por meio do diálogo, podemos construir melhores possibilidades. De acordo com Melo, Braga e Gabassa (2020, p. 81, grifo dos autores),

Uma Comunidade de Aprendizagem se pauta na concepção de participação mediada pela *aprendizagem dialógica*, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos.

Entende-se que o movimento de compartilhar ideias e saberes nos leva à reflexão profunda de nosso próprio fazer. O diálogo consigo mesmo e com o outro leva à transformação do pensamento, conquistando novos aprendizados, saindo do eu individual para encontrar-se com as ideias e objetivos em comum do eu coletivo.

É compreender a escola como um espaço de transformações e, nesse caminho, perceber que não se trata apenas de sua própria formação, mas de se ver como parte corresponsável do desenvolvimento do outro.

Uma comunidade de aprendizagens considera a subjetividade, individualidades e saberes do outro, que, em sua maioria, não são uniformes. Precisa-se descobrir, compreender os próprios princípios e concepções para então estabelecer uma comunicação construtiva com o outro. O reconhecimento da individualidade dos participantes e da diversidade de experiências é o que traz sentido no momento de partilha e colaboração que há em uma comunidade de aprendizagem. Trata-se de lidar com o que eu não sei e que o outro pode me acrescentar e no que eu posso acrescentar ao outro; é o reconhecimento do inacabamento do ser humano.

Dessa forma, torna-se uma comunidade desenvolvente, em que todos aprendem e por isso se desenvolvem, processo que contribui para a descoberta da identidade docente revelada em seu fazer, materializando as reflexões tecidas pelo diálogo de sua singularidade com o que foi construído na coletividade em seu fazer cotidiano, ação que propicia à escola inovação, transformação e qualificação da educação. Imbernón (2009, p. 87) define esse tipo de organização como “Comunidades organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimento a ponto de transformar-se em novo conhecimento”. Ciclo que se torna uma ação constante no movimento da comunidade de aprendizagens, a todo o momento os participantes têm um papel ativo, construindo e reelaborando normas e objetivos que regem a relação social e educativa.

Esse movimento parte da compreensão de que o processo é mais importante do que o produto final, pois nele o educador se constitui, descobre sua identidade, adquire o sentimento de pertencimento, desenvolvendo a corresponsabilização pelo espaço escolar, por meio da partilha e das reflexões coletivas, ação fundamental dentro do conceito de comunidade de aprendizagens. Assim como no conceito relacional do indivíduo com a comunidade e a sociedade, na comunidade de aprendizagens, inicialmente, muitos se achegam pela necessidade, estão em determinada Unidade Educacional por diversos motivos: salários, proximidade de sua residência, oportunidade, dentre outros aspectos que levam o indivíduo a se inserir e seguir as normas e objetivos partilhados por determinada instituição; mas é quando o professor se descobre como parte da escola, quando percebe sua identidade

revelada para além de seu próprio fazer e o valor da coletividade, que encontra a sensação de pertencimento, que o leva à escolha de permanecer, contribuir e efetivar na escola uma comunidade de aprendizagens. Góes (2010), fazendo referência aos escritos de Freire, aponta que trabalhar junto ajuda a construir a autonomia com responsabilidade sobre a prática pedagógica, superando limites e valorizando a própria atuação. Trata-se de descobrir a educação como *prática da liberdade*.

Estabelecer um percurso formativo sob a estratégia de comunidade de aprendizagens é, sobretudo, considerar que o professor adquire saberes, no decorrer de sua prática, que devem ser instrumentos formativos na construção de novos aprendizados. Sobre os saberes docentes, Tardif (2014, p. 36) aponta: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelos amálgamas, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para o autor, os saberes experienciais são constitutivos da prática docente, que se articula a outros saberes, reverberando no coletivo da escola. Imbernón (2011) também escreve sobre a articulação dos saberes, para que a formação propicie a descoberta, a organização, a fundamentação, a revisão e a construção de suas próprias teorias. Por isso, o autor afirma que a base da formação, como momento de reflexão da própria prática, permite aos docentes identificarem as teorias que trazem consigo, examinando as que são implícitas ao seu fazer e as que permeiam suas atitudes e esquemas de funcionamento. Também possibilita, por meio desse processo formativo, que realizem uma autoavaliação, identificando, a partir deste momento, novas formas de orientação de seu trabalho. Para Kronbauer (2010), é refletindo que os seres humanos reconhecem suas limitações e projetam ações transformadoras da própria realidade. Imbernón (2010, p. 91) corrobora com a ideia, ao salientar que

Os professores recebem uma influência da comunidade que rodeia a escola. Será necessário estabelecer um novo modo de relação e compartilhar processos educativos e de formação; realizar uma reflexão em conjunto sobre o que é necessário mudar nas instituições e o que fazer para diminuir e acabar com a exclusão social.

Desta forma, a comunidade de aprendizagens não é uma estrutura e sim um conjunto de práticas em que o diálogo é um conceito-chave para o ingresso e a consolidação da proposta como meio de democratizar e qualificar a escola. Melo, Braga e Gabassa (2020) ressaltam que este processo de transformação envolve, na fase de ingresso, *sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento*; e, na fase de consolidação, envolve *investigação, formação e*

*avaliação*. Há, em todas as etapas, o envolvimento de todos na criação de um clima de colaboração incondicional, em que não só os conhecimentos específicos de uma determinada prática pedagógica, mas os problemas importantes da escola são solucionados por meio da ação reflexiva coletiva, que encontra estratégias e soluções por meio da colaboração, ressignificando o fazer individual e construindo uma proposta pedagógica coletiva, a fim de que a escola como um todo seja uma comunidade.

### **Experiências formativas e comunidades de aprendizagens: ciclos de ressignificação**

Uma das frases ditas pela poetisa Cora Coralina é esta: “Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça”. Assim retornaram as vivências formativas presenciais no CEI Girassol, sob a perspectiva de recomeçar. Um dos princípios descritos no Projeto Político-Pedagógico – a segurança emocional – foi o foco da equipe gestora para o retorno das professoras, no momento pós-pandemia, considerando que esse investimento formativo reverberaria também nos bebês e nas crianças. A instabilidade vivenciada na pandemia, com a perda de parentes, internações de professoras da Unidade Escolar, desencadeamento de síndrome de ansiedade e as marcas do período de isolamento que afetaram alguns professores, além das crianças que também vivenciaram esses momentos e os bebês nascidos na pandemia, que agora ingressavam na escola pela primeira vez, evidenciou a necessidade de eleger e resgatar esse princípio como um eixo formativo para esse novo início. A escuta foi a estratégia utilizada pela equipe gestora para desencadear ações formativas de fortalecimento da equipe para esse recomeço. Rodas de conversas, dinâmicas e palestra com psicóloga fizeram parte do acolhimento da equipe de professores na retomada do trabalho presencial.

Freire (1996, p. 135) ressalta que: “[...] escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro”. Ao se dispor para esta estratégia, a equipe gestora do CEI Girassol constatou que os educadores já não eram os mesmos pós-pandemia: não é exclusivamente sobre os bebês e crianças, mas sobre educadores que ressignificaram suas ideias em relação aos âmbitos que compõem a escola, em relação à família, ao cuidar e educar, ao desenvolvimento da autonomia, à valorização das diversas culturas e da própria história de vida e à importância de, desde cedo, desenvolver uma consciência crítica.

Estar em isolamento por um longo período levou a equipe do CEI a valorizar o estar junto, a partilha e a participação, como ações fundamentais para a humanização.

Essa percepção despertou um olhar ainda mais sensível aos bebês e às crianças, com empenho para ouvi-los, conhecer e reconhecer as transformações do período de pandemia, para trilhar novos caminhos. Como base para a ação docente, os momentos formativos foram dedicados para estudar a escuta, a observação infantil, o registro e o planejamento. Livros como *Educador, educa a dor*, de Madalena Freire (2008), o Currículo da Cidade: Educação Infantil da SME/PMSP (São Paulo, 2019), a Orientação Normativa para Registro na Educação Infantil da SME/PMSP (São Paulo, 2013) e o livro *Complexidade e relações na educação infantil*, de Alfredo Hoyuelos e María Antonia Riera (2019) desencadearam as reflexões do grupo de professores, reverberando mais uma vez na ressignificação dos territórios de aprendizagens e espaços da escola, na escrita dos relatórios descritivos infantis, nas cartas de intenções, na complementação do PPP e na compreensão da potência dos momentos formativos. As vivências da pandemia trouxeram um novo ciclo para o CEI Girassol, de reafirmar suas concepções e propostas pedagógicas, por meio de ações participativas e do fortalecimento da comunidade de aprendizagens já estabelecida.

Esse percurso evidencia a formação permanente como um movimento constante de ação-pesquisa-reflexão-ação que, não necessariamente nessa ordem, repete-se constantemente, transformando o ser educador e qualificando, por meio de inovações, o espaço escolar. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 54) ressalta que

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisa-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

A valorização da escuta e os investimentos formativos no percurso remoto do CEI evidenciam a formação permanente, por meio de comunidade de aprendizagens como um eixo central da proposta pedagógica da Unidade. Abordagem que nos leva a perceber, nos contextos e situações vividas, possibilidades para qualificar o fazer da escola.

Sendo assim, a intensidade vivida no período caótico da pandemia da covid-19 revelou-se uma problemática de mudança para o CEI. O pós-pandemia demonstrou que todos foram afetados e que já não eram mais os mesmos professores, gestores, famílias, crianças e bebês. O olhar se tornou mais sensível, as interações desafiadoras

e até a forma de receber e sentir as intervenções se modificou. Tal reflexão conduziu o CEI para um novo momento de ressignificação, de novas pesquisas e ações, a fim de trazer melhorias na garantia do desenvolvimento integral dos bebês e crianças, com o viés de transformação, inovação para o contexto escolar e perspectivas formativas.

Na medida em que se busca uma formação para a inovação e transformação da escola em prol da melhoria, as situações vivenciadas serão sempre oportunidades de ressignificar e qualificar a proposta pedagógica, evidenciando, em sua trajetória, ciclos de ressignificação.

### **Ressignificação da formação permanente e comunidade de aprendizagens**

As avaliações das ações pedagógicas no momento de trabalho remoto também envolveram os processos formativos e foram base para que a gestão do CEI Girassol repensasse o retorno das reuniões presenciais com a equipe docente. Assim como houve a necessidade de resgate das relações sociais com as crianças, foi necessário com os adultos, sendo fundamental a diversificação de estratégias formativas para qualificar esses momentos, resgatando o grau de atenção, pesquisa e coletividade que a escola já havia alcançado. Além disso, novos funcionários haviam chegado na Unidade Educacional, em sua maioria ingressantes da PMSP, que desconheciam o percurso histórico do CEI Girassol e da realidade vivida na rede antes e durante o período pandêmico. Acolher essas necessidades iniciais e alinhar a proposta pedagógica ainda tem sido um desafio para a equipe gestora.

Uma das estratégias utilizadas foi dinamizar as reuniões, contemplando as múltiplas linguagens e interações, a fim de sedimentar e construir uma comunidade de aprendizagem, por meio da partilha e da cooperação entre pares. Essas estratégias foram positivas para a equipe docente. Destacamos um trecho da avaliação feita no primeiro semestre do ano de 2021: “Tivemos a oportunidade de vivenciar a formação por meio de oficinas, palestras com outros educadores, dinâmicas em grupo e reflexões que enriqueceram nossas práticas e ações enquanto educadores”.

Um meio encontrado pela equipe gestora para atender à singularidade dos professores e questões formativas pontuais foi o acolhimento em atendimentos individualizados, que reverberaram também em ações de acompanhamento e intervenção direta da gestão na partilha de fazeres e reflexões no momento da prática pedagógica.

Reconhecer a necessidade de dar um passo atrás e resgatar aspectos que foram fundamentais no início da constituição de uma comunidade de aprendizagens no CEI Girassol foi importante para que os educadores se sentissem seguros e acolhidos nessa retomada. Diferente das formações *online*, estar presencialmente exige manifestação direta, corresponsabilização pelo percurso formativo, empenho em pesquisar e fazer leituras prévias para enriquecer os momentos de debates coletivos; dinamizar o tempo, para que o período de uma hora de formação seja qualificado; administrar o cansaço físico, após uma jornada de regência de cinco horas, buscando a concentração necessária para estudar em seguida, aspectos que ainda se configuram como pontos a serem vencidos, que antes da pandemia já estavam superados.

A fase de readaptação às rotinas e exigências formativas do CEI tem se dado de forma gradativa sob a compreensão de que, entre os educadores, cada um tem o seu tempo de assimilação, porém é inegociável que os direitos dos bebês e crianças sejam garantidos. Dessa forma, a equipe gestora tem dinamizado os momentos formativos e com afinco acompanhado a prática pedagógica diária, com um olhar para a formação *in loco*, que supra as dificuldades individuais dos educadores, sem estagnar os avanços coletivos do grupo.

**Aprendizagem coletiva e relação dialógica como estratégia formativa**

Por meio da análise da observação dos encontros formativos e das entrevistas com as participantes do estudo, notamos, em diversos contextos de fala, a presença da aprendizagem coletiva e da relação dialógica, como estratégia formativa e organizativa do CEI Girassol, expressa nas falas dos participantes, com um sentimento de pertença e de parceria na construção da escola como um espaço comunitário, o que se evidencia nas falas destacadas no quadro 1.

**Quadro 1 - Aprendizagem coletiva e relação dialógica como estratégia formativa**

<b>Instrumento de dados produzidos</b>	<b>Descrição de fala</b>
Observação II -	Professora K: “Aqui no CEI aprendemos de forma coletiva tendo a gestão como um par avançado, um olhar estrangeiro que potencializa o fazer de cada professora”.
Entrevista - Pergunta 3	Professora C: “O momento formativo é utilizado para troca de experiências entre os grupos, para nos inteirar sobre os acontecimentos e movimentos da escola e o mais importante são nossos estudos coletivos”.
Entrevista Pergunta 5	Professora C: “No nosso C.E.I. as decisões são tomadas coletivamente, geralmente conversadas e analisadas por todos do grupo durante o período de formação, se surge algum assunto de



Instrumento de dados produzidos	Descrição de fala
	última hora a gestão organiza a escola em horário flexível para que isso seja possível”.
Entrevista Pergunta 5	Professora K: “As formações são realizadas pela equipe de professoras com a participação da gestão, as reuniões ocorrem três vezes na semana, as decisões são tomadas de forma conjunta onde cada um tem oportunidade de expressar sua opinião dar sugestões sobre os assuntos abordados e a decisão ocorre de maneira que seja boa para qualificar o trabalho e atenda a necessidade das crianças e comunidade”.
Entrevista Pergunta 6	Professora C: “A equipe gestora convida os funcionários a trabalhar de forma colaborativa, como já citei anteriormente me sentir pertencente ao ambiente de trabalho faz com que as coisas aconteçam naturalmente e a equipe gestora está ali para organizar e colocar em prática nossas ideias, as portas estão sempre abertas para nos amparar e orientar diante das situações, seja para as crianças ou com os adultos um olhar humanizado, com respeito e que pontua nossas responsabilidades, através do diálogo”.
Entrevista Pergunta 5	Professora R: “O diálogo mais uma vez se faz presente nessa interação, quando preciso de auxílio sempre encontro com o trio gestor, seja uma sugestão, uma nova proposta, ou até uma orientação de algo que não deu certo. Encontramos sempre uma porta aberta a nos atender e nos ouvir, conversas que nos fazem refletir e enriquecer nossas propostas”.
Entrevista CP Pergunta 8	CP: “O diálogo é sempre o princípio de tudo, mas creio que algumas coisas já foram respondidas. A documentação Pedagógica, a linha do tempo, os momentos formativos, a escuta sempre sensível às necessidades dos professores e demais funcionários, faz com que essa interação ocorra de forma tranquila e muitas vezes profunda”.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Perceber-se parte de uma construção coletiva e de um movimento de constante aprendizado é nos compreender como seres inacabados, vivendo o processo de humanização por meio da relação com o outro; é sentir-se ouvido em suas expressões, acolhendo também as ideias do outro na construção do novo e na transformação do espaço escolar. Nesse sentido, Freire (1997, p. 53) aponta: “Inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele”. Essa é a premissa para aprendizagem coletiva em comunidades, a percepção de que, relacionando-se com o outro, podemos ir além de nossas próprias ideias. Tal compreensão coloca o educador em um constante processo de busca, evidenciando que a realidade não é estática, podendo ser ressignificada e transformada a partir de vivências, experiências e reflexões.

Considerando que a percepção do eu perpassa a relação com o outro, utilizar ações de construção relacional como estratégia formativa se configura um desafio fundamental, na construção do coletivo da escola. Refletir sobre como afetar um grupo formativo para a transformação social da escola ou sobre o desafio de propiciar

que toda a comunidade escolar se sinta parte de uma relação democrática e participativa é emergente. Para Freire (1997), essa relação se faz por meio do diálogo que antecede a palavra, mas que se engaja em conhecer a compreensão de mundo dos sujeitos envolvidos, pois a forma como eles leem o mundo diz muito sobre si, revelando uma potente estratégia de formação, que atribua sentido a novas construções que serão estabelecidas pelos educadores. O autor ilustra essa ideia quando escreve:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 81).

Aproximando os escritos de Freire (1996) com os contextos formativos atuais, podemos dizer que, antes de se estabelecer programas de formação permanente, é fundamental conhecer seus integrantes, a realidade vivida, suas experiências e concepções, a fim de encontrar estratégias significativas que produzam, por meio da colaboração de todos os sujeitos, a transformação social da escola. Essa aproximação deve ocorrer com os próprios educadores, gestores e, se possível, com os educandos, para que as estratégias de formação considerem as necessidades e as especificidades de cada grupo. O processo de entendimento deve acontecer no início de cada ciclo formativo, a fim de mapear as potencialidades e dificuldades de todos os envolvidos. Dessa maneira, a formação permanente não será uma imposição externa, mas um processo de construção coletiva e contextualizada, que respeita a realidade de cada sujeito e promove o engajamento e a participação ativa de todos, refletindo diretamente na melhoria das práticas pedagógicas e na transformação do ambiente escolar.

Reconhecer o processo relacional vivido pelos educadores como uma estratégia formativa é uma ideia descrita pelas pesquisas de Placco e Souza (2015), quando afirmam que a interação entre adultos na escola deve desencadear ações, pois revelam interpretações, habilidades e conhecimentos, despertando o interesse, o compromisso e o gosto pelo que se faz, a disciplina, a curiosidade, a flexibilidade, sensibilidade e disponibilidade para o novo. Para as autoras, “É na interação entre esses fatores e condições, de maneira dinâmica e permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve” (Placco; Souza, 2015, p. 18).

Compartilhando dessa ideia, evidenciamos que a escuta dos educadores, materializada em ações de colaboração e construção coletiva do CEI Girassol, tem sido uma forte estratégia de aprendizagem coletiva, atribuindo sentido e pertencimento aos envolvidos nos processos do contexto da escola. O diálogo passou a ser o princípio de todas as ações no CEI, reforçando a ideia de Freire (1996) de que nunca seremos acabados e de que sempre precisaremos da relação dialógica com o outro, para romper barreiras e ressignificar à prática pedagógica da escola.

Jangrossi (2020), em sua pesquisa, constatou que a formação permanente, de forma participativa e colaborativa, contribui para a profissionalização docente, na medida em que desenvolve o sentimento de pertencimento, favorecendo com que os professores tenham maior confiança para pensar e repensar a proposta, construindo ações próprias, intervenções individuais e coletivas. Além disso, a aquisição de novos conhecimentos, o aprofundamento teórico e a especialização promovida pela formação contínua são fundamentais para a qualificação do professor, pois ampliam suas competências pedagógicas e metodológicas, permitindo que ele se torne mais capaz de lidar com as diversas demandas e desafios da prática educacional.

O constante desenvolvimento profissional proporciona ao docente uma visão mais crítica e reflexiva sobre seu trabalho, o que o capacita a adotar estratégias mais eficazes e inovadoras, alinhadas às necessidades dos alunos e ao contexto da escola. Esse processo de aprimoramento contínuo também favorece a construção de um profissional mais seguro e autônomo, capaz de participar de forma ativa e propositiva na construção de uma educação de qualidade, que não só atenda às expectativas da sociedade, mas também se comprometa com a transformação social, por meio do ensino.

No CEI Girassol, as decisões são tomadas de forma colaborativa e a formação fortalecida com um ambiente de partilha, fato evidenciado nas falas da professora C. Trata-se da compreensão de que nos humanizamos a partir das relações, atribuindo sentido a nossas experiências e caminhando rumo à transformação. Proença (2018) relembra as palavras de Paulo Freire, de que o ser humano se constitui socialmente, em meio às trocas, à interação e ao diálogo, objetivos que norteiam a transformação; sendo assim, de acordo com a autora, a construção de novos conhecimentos se dá em grupo. Essa interação qualifica os processos formativos e as relações estabelecidas pela e na escola.

A relação dialógica promove aprendizados sobre o outro e sobre si, por meio do processo reflexivo compartilhado, que revela a identidade profissional. Ivenicki

(2021) destaca que articular as identidades individuais, coletivas e institucionais abre possibilidades para pensar a educação. Ostetto (2012, p. 127) diz: “Tomo os processos de formação docente como jornada de expansão do ‘ser professor’; por isso mesmo, eles pressupõem caminhos de autoconhecimento”. Com a identidade revelada, constatamos o quanto uma comunidade educativa é composta por diversidade de culturas, experiências e trajetórias, elementos que, por meio da ação dialógica, podem superar o desafio da contradição, sendo ponte para potencializar e qualificar a proposta pedagógica da escola. Melo, Braga e Gabassa (2020, p. 133) ressaltam que

A base da aprendizagem dialógica que ampara os grupos interativos reconhece que na interação todos se beneficiam porque as aprendizagens são intersubjetivas. Isto traz à proposição um aprofundamento: quanto maior a diversidade interna do grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista humano e social.

A relação dialógica requer reflexão e ação e por isso tem o reverberar da transformação. Ao analisarmos os dados, vemos que a relação dialógica, como base da comunidade de aprendizagem estabelecida, foi a estratégia principal da ressignificação da proposta pedagógica, trilhada ao longo destes cinco anos pelo CEI Girassol, estabelecendo atualmente a aprendizagem coletiva, por meio do diálogo como princípio norteador de todas as ações da Unidade Educacional.

### Considerações finais

Constatamos que, ao longo dos últimos cinco anos, o CEI Girassol vem passando por um processo de ressignificação de sua proposta pedagógica, por meio do fortalecimento da relação dialógica, no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem. Essa foi uma potente estratégia para efetivar a formação permanente, visto que o desafio inicial era superar diferentes formações iniciais e concepções sobre bebês, crianças e a infância, para qualificar os fazeres da escola, construindo uma identidade coletiva pela união de ideias, pesquisas e reflexões.

A pesquisa demonstra que, ao longo do processo de ressignificação, a implementação da relação dialógica na formação permanente contribuiu para a construção da identidade coletiva da escola e também para o desenvolvimento da identidade profissional dos educadores envolvidos. O trilhar da formação permanente levou à constituição de uma comunidade de aprendizagem no CEI Girassol. Tomar as

decisões coletivamente, construir a proposta pedagógica em uma ação colaborativa, fortalecer os momentos formativos pela partilha trouxe o pertencimento e corresponsabilização pelo espaço escolar, por parte de toda a comunidade educativa, o que potencializou e qualificou as ações do CEI Girassol em sua totalidade.

Ao acolher as diferentes experiências e concepções, permitindo que os professores tivessem voz nos momentos formativos, a equipe gestora favoreceu a construção do ser educador, pela percepção de que, para desenvolver-se, é preciso aprender. Aprendizado, como seres sociais que somos, dá-se por meio da interação com o outro. A escuta propiciou compreender as expectativas, dúvidas e necessidades que permeavam os fazeres dos educadores, propiciando que a equipe gestora traçasse estratégias assertivas em termo da formação permanente de professores. Ao ouvir, o grupo se permitiu despir-se frente ao outro, percebendo o quanto as relações podem ser construtivas e potentes, quando nos dispomos a entregar o que sabemos e receber o que necessitamos, na compreensão de que nunca saberemos tudo e de que ser educador envolve cumplicidade e partilha. Desse modo, no CEI Girassol se estabeleceu uma formação permanente, como um campo relacional de construção de si e do outro, que reverberou na união de ideias para o alinhamento de concepções, dando origem à ressignificação da proposta pedagógica da escola.

As experiências de vida de cada educador em sua trajetória foram consideradas em reflexões que articulavam com o seu fazer no CEI, permitindo que os educadores reconhecessem o seu “eu” e assim constituíssem sua identidade profissional. A percepção de si no contexto da escola e como sua subjetividade, atribuindo significado às vivências e se vendo como participante do que pode vir a ser a escola, contribuiu para a transformação do espaço educativo.

Efetivar a formação permanente na escola é reconhecer que as vivências, experiências e relações interferem no aprendizado do educador, sendo essenciais para sua profissionalização. Nesse contexto, quando o formador cria um ambiente colaborativo, no qual todos os educadores têm espaço para compartilhar ideias e protagonizar ações, ocorre o desenvolvimento contínuo das competências pedagógicas, o aperfeiçoamento das práticas educacionais e o fortalecimento da identidade profissional dos docentes. Esse processo contribui para a construção de uma educação de qualidade, alicerçada na constante atualização e reflexão sobre a prática pedagógica.

Ao pesquisar o contexto do CEI Girassol, notamos que, ao se estabelecer um movimento colaborativo, por meio da relação dialógica e da comunidade de

aprendizagem, a identidade dos educadores da escola foi, de fato, revelada. Quando os educadores se sentem à vontade para partilhar suas ideias e experiências, refletem sobre suas práticas, articulando seus pensamentos com a escuta do outro, o que leva a descortinar as necessidades e encontrar novas possibilidades, que farão parte da construção profissional individual e coletiva. Os momentos formativos ampliaram a base teórica, mas, sobretudo, teceram reflexões sobre o próprio fazer, sobre as concepções que embasavam a proposta pedagógica do CEI, evidenciando que o ato de se desnudar ao outro potencializa o coletivo, e com isto a transformação da escola foi acontecendo.

O comportamento colaborativo não é uma característica natural do ser humano, sendo necessário ser desenvolvido, por meio de aprendizagem e prática. Assim, efetivar a formação permanente ainda é um desafio, o que fica evidente na trajetória do CEI Girassol, ao observarmos que os impactos da formação não são lineares a todos. É um processo que não se determina apenas por viver as mesmas experiências ou estar inserido no mesmo contexto: envolve a articulação com a subjetividade de cada um, e isso é único.

Os dados produzidos demonstram que a mudança de direção da escola foi determinante para que a inovação chegasse ao espaço escolar, momento relatado nas respostas das entrevistas e confirmado pelo Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. Foi preciso perder o sentido do que se fazia antes para encontrar-se com o novo que, assim como relatado, deu-se de forma coletiva, momento descrito pelo documento como: “Olhar que pouco a pouco deu voz a todos os integrantes da equipe, numa construção coletiva e dialógica do espaço escola. Todos foram se sentindo pertencentes e construtores das ideias, reflexões e ações”. A quantidade de vezes que esse momento aparece nas respostas e documento da escola constata o quanto ele foi determinante no percurso de ressignificação da proposta pedagógica do CEI Girassol.

A experiência do CEI Girassol aponta que, no processo de ressignificação das práticas pedagógicas, encontrar o sentido de um novo fazer está acompanhado do sentimento de se responsabilizar pela mudança e, para isso, é essencial que os profissionais se sintam parte desse processo, pertencentes a ele. A profissionalização docente desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois, ao investir na formação contínua e na especialização dos educadores, fortalece-se o compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas. Por meio da qualificação constante, os professores se tornam mais aptos a implementar mudanças significativas em suas práticas, desenvolvendo não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma

postura reflexiva e crítica, que contribui para a transformação educacional e para o sucesso coletivo da escola. Nesse contexto, é preciso repensar as ações formativas, para que tragam o professor para o planejamento, para a pesquisa e materialização, assumindo um compromisso tão importante.

### Referências

- FLECHA, R. *Compartiendo palabras - el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997. FREIRE, M. *Educador, educa a dor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GÓES, M. Coletivo. In: STRECK, D. R.; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 77.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HOYUELOS, A. P.; RIERA, M. A. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Tradução de Bruno Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBÉRNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IVENICKI, A. A Educação permanente e a formação continuada docente: questões para um mundo pós-pandêmico. *ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 849-856, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nZJ8cKhM3ZXZrby76nJc9xn/>. Acesso em: 20 fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901130001>

JANGROSSI, R. G. S. *Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo*. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. In: STRECK, D. R.; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARIGO, A. F. C. *et al.* Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22723/13208>. Acesso em: 22 fev. de 2015.

MELO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCAR, 2020.

MOCELLIM, A. D. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 105-125, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74542>. Acesso em: 20 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2010.74542>

OSTETTO, L. E. *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. *Aprendizagem do adulto professor*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PROENÇA, M. A. *Prática docente: a abordagem da Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando olhares*. São Paulo: SME/DOT, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; EUCLIDES, R.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.117.