

DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS: THE ECOLOGICAL PERSPECTIVE OF TRAINING IN CONTEXT

Mônica Appezzato Pinazza*

Paulo Sérgio Fochi**

Resumo: Os conceitos de contextualismo e de ecologia do desenvolvimento humano compõem a compreensão de formação de professores na perspectiva da educação permanente, ou seja, como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que ocorre no plano de interconexão dos contextos experienciais dos professores e em íntima relação com o desenvolvimento de seus ambientes de trabalho. Esse é o enquadramento interpretativo da formação de profissionais para a educação infantil de que se valem pedagogias participativas, tais como a abordagem da Pedagogia-em-Participação, na defesa correspondente de um currículo aberto que abriga práticas educativas colaborativas, sensíveis e interessantes em favor da participação das crianças e de suas famílias no processo educativo e da promoção e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens infantis. Partindo desses preceitos, o presente artigo relata dois estudos de caso de processos formativos que se reconhecem como formação em contextos integrados. Um dos casos, resultante de uma investigação-ação, apresenta elementos relativos ao processo de formação e fortalecimento de lideranças (diretora e coordenadora pedagógica) de uma creche paulistana. O outro caso tematiza as ações e os impactos de formação de professoras no Rio Grande do Sul no interior de um projeto denominado Observatório da Cultura Infantil - OBECI.

Palavras-chave: Formação profissional. Pedagogias participativas. Contextualismo. Liderança. Educação Infantil.

Abstract: The concepts of contextualism and the ecology of human development make up the understanding of teacher education in the perspective of permanent education, that is, as a continuous process of professional development that takes place in the interconnection plan of the teachers' experiential contexts and in close relation with the development of their work environments. This is the interpretative framework for the training of professionals for early childhood education, using participatory pedagogies, such as the Pedagogy-in-Participation approach, in the corresponding defense of an open curriculum that harbors collaborative,

* Professora Associada (Livre-docente) do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - EDM/FEUSP, São Paulo/SP, Brasil. E-mail: mapin@usp.br

** Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com bolsa sanduíche CAPES de estágio doutoral no exterior, docente do curso de Pedagogia da UNISINOS e coordenador do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: paulo.fochi@hotmail.com

sensitive and interesting educational practices in favor of participation of children and their families in the educational process and the promotion and increasing sophistication of children's learning experiences. Based on these precepts, this article reports two case studies of formative processes that are recognized as training in integrated contexts. One of the cases, resulting from an action research, presents elements related to the process of formation and strengthening of leaderships (principal and pedagogical coordinator) of a day care center in São Paulo. The other case thematizes the actions and the impacts of teacher training in Rio Grande do Sul within a project called Observatory of Child Culture - OBECI.

Keywords: Professional training. Participatory pedagogies. Contextualism. Leadership. Early child education.

Introdução

Os dois casos apresentados neste artigo possuem, em comum, o alinhamento teórico-interpretativo nas gramáticas pedagógicas participativas, nos termos explicitados por Oliveira-Formosinho (2007), cuja essência encontra-se numa orientação construtivo-construtivista, situada e contextual.

Uma pedagogia da participação ancora-se na concepção de criança competente, que tem potencial de realização, cujas necessidades e interesses devem ser respeitados. As suas experiências de vida em outros contextos, incluindo, por exemplo, a família e a comunidade, devem ser valorizadas no plano de interação com adultos e seus pares, em práticas colaborativas apoiadas por adultos sensíveis, que investem na crescente ampliação e complexidade das experiências de aprendizagem.

A esse posicionamento conceptual corresponde um currículo aberto, situado e explicitado na integração das dimensões tempo, espaço e interações, centrado nas práticas de observação e de documentação pedagógica, porque valoriza as aprendizagens experienciais das crianças e, assim, supõe a possibilidade de transformação refletida.

Para que os profissionais da educação participem como agentes de mudança de currículo através da melhoria de suas atividades educacionais, eles precisam se beneficiar de formação compatível com essa demanda: uma formação contextualizada baseada no cotidiano pedagógico, nas aprendizagens experienciais dos professores e fundada em reflexão, pesquisa e ética (FREIRE, 1978; MEZIROW, 1983).

Particularmente, no que tange à formação contínua em serviço, foco dos dois casos aqui relatados, a perspectiva do *contextualismo* representa uma possibilidade para se pensarem processos formativos. Para a compreensão desse conceito, recorre-se às

formulações da teoria do campo de Kurt Lewin e na teoria sociocultural de Jerome Bruner e Michael Cole. Valsiner e Winegar (1992), ao elucidarem as bases das teorias contextuais no estudo dos processos psicológicos, oferecem importante contribuição para se compreender o significado de uma teoria contextual no plano da formação de professores.

Esses princípios do contextualismo dialogam com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano defendida por Urie Bronfenbrenner e auxiliam na composição de uma lógica de formação profissional que localiza ecologicamente as circunstâncias cotidianas contextuais. Baseia-se em processos reflexivos (DEWEY, 1959) individuais e coletivos, a partir das aprendizagens experienciais dos professores e toma como ferramenta essencial a documentação pedagógica para o automonitoramento e a investigação de práticas, uma potente forma de agir na práxis (EDWARD-GROVES; GRAY, 2008; SMITH, 2008).

Caso 1. Desenvolvimento de Lideranças em Educação Infantil: a perspectiva de contextos integrados

Este relato refere-se a um processo formativo realizado no âmbito de uma investigação-ação que reuniu, durante cinco anos, a equipe de pesquisa do grupo *Contextos Integrados de Educação Infantil* da Faculdade de Educação da USP e a equipe de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, num trabalho colaborativo de formação em contexto e de transformação de práticas educativas.

O contexto educativo que abrigou a investigação-ação, à época, tinha as seguintes especificidades: uma creche da rede pública, localizada em um bairro periférico de São Paulo, composta por uma equipe de profissionais com diversas histórias de vida, formação e profissão e liderada por duas mulheres, uma diretora e uma coordenadora pedagógica, sem formação específica em educação de bebês e crianças pequenas e com pouca, ou nenhuma, experiência prévia com a formação de adultos para trabalharem com crianças e suas famílias.

Dois grandes desafios foram postos à equipe da universidade, que adotou a perspectiva de ecologia de processos ou de contextos integrados de educação como base do programa formativo dentro da investigação-ação.

Um dos desafios referia-se à formação de professoras centrada no contexto de trabalho interconectado com outros dois ambientes formativos instalados na universidade, dos quais participavam as professoras e as lideranças (diretora e coordenadora pedagógica), adotando

como gramática pedagógica a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

O outro desafio era investir no fortalecimento das lideranças formais/estatutárias¹ (diretora e coordenadora pedagógica) como supervisoras de práticas, sustentando o processo formativo e as mudanças educativas. Os conceitos de mudanças educativas, culturas organizativas e liderança foram considerados a partir de Kurt Lewin e de autores contemporâneos como Michael Fullan, Andy Hargreeaves e Christopher Day e, especialmente, de liderança de instituições na educação infantil, as formulações de João Formosinho, Margy Whalley e Jillian Rodd.

Ao tempo da investigação-ação desenvolvida em parceria com o CEI, constituiu-se interesse particular o desenvolvimento de estratégias que envolvessem de modo profundo as lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica, mais diretamente, mas também a supervisora escolar) nos processos formativos, de tal sorte a apoiá-las no trabalho de formação junto à equipe de professoras.

O relato que se segue versa sobre a constituição do trabalho colaborativo com as lideranças formais do CEI, recorrendo a registros escritos e orais que compuseram os informes da investigação-ação (PINAZZA, 2014)².

Composição dos contextos vivenciais de formação: o papel decisivo das lideranças formais

A instalação do processo colaborativo da investigação-ação entre a universidade e o CEI deu-se a partir do grupo de estudos *Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos*, do qual participavam a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar da creche. A iniciativa dessas instâncias de gestão, aqui identificadas como lideranças formais, em se aproximarem do grupo de estudos foi decisiva à constituição de um programa de formação em contexto.

O grupo de estudos *Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos*, desde sua origem aos tempos atuais, destina-se à reunião de profissionais ligados a instâncias gestoras (direção, coordenação pedagógica, supervisão escolar) de unidades de educação

¹ Por lideranças formais ou estatutárias entendem-se, neste texto, as lideranças exercidas por força do estatuto de um cargo. Portanto, não significa que essa liderança seja, necessariamente, legitimada por uma equipe.

² Os princípios basilares orientadores do trabalho aqui apresentado podem ser encontrados de forma mais detalhada em PINAZZA, Mônica (2014)

infantil, Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), da rede pública do município de São Paulo³.

Foram adotadas, como sistemática básica de trabalho, discussões de produções teóricas sobre temas ligados à(s) pedagogia(s) da infância e da educação infantil, ao desenvolvimento profissional e organizacional, às culturas docentes e padrões de trabalho e às práticas de supervisão. Também constaram, como estratégia característica do grupo, os relatos de casos trazidos em registros orais e/ou escritos (portfólios), por vezes acompanhados de registros fotográficos ou em vídeo.

O grupo de estudos firmou-se, crescentemente, em seu compromisso essencial de formar e fortalecer as lideranças formais (ou estatutárias) de instituições de educação infantil, entendendo que, na lógica do isomorfismo, essas lideranças pudessem (e possam) assumir um papel decisivo na formação e no fortalecimento de suas equipes de profissionais nos seus próprios contextos de trabalho (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; WHALLEY, 2008). A defesa constante do grupo é a ideia de que as lideranças de instituições de educação infantil assumem um papel importante de supervisão de práticas (RODD, 2006), com um propósito explícito transformacional de realidades educativas (FORMOSINHO, 2003).

Em suma, foram esses os motivos e as circunstâncias que trouxeram, em 2003, a diretora do CEI ao grupo de estudos. Conforme relatado por ela, a sua participação em um grupo de trabalho da universidade foi visto, à época, não só como uma oportunidade de estudo na academia e de trocas de experiências com outras unidades educacionais da rede municipal, mas também como uma possibilidade de conquistar maior inserção no campo profissional da educação infantil e, portanto, de se sentir pertencente a ele. A sua compreensão sobre o processo formativo no grupo de estudos é expressa nos seguintes termos:

Atualmente [refere-se ao tempo do relato] o grupo de Contextos é um espaço conquistado pelo grupo e se diferencia de outros tipos de formação por reunir diferentes instâncias de supervisão, mesmo sendo vinculado à Coordenadoria de Educação, defende o princípio da livre adesão, e se consolida cada vez mais como um espaço que privilegia a partilha de conflitos, os questionamentos e angústias do cotidiano, e consegue nos trazer avanços apesar dos paradoxos de uma estrutura extremamente burocratizada

³ Atualmente, também compõem o grupo de estudos, profissionais pertencentes à rede municipal de São Bernardo do Campo/SP. A configuração do grupo altera-se, ao longo do tempo, em razão dos deslocamentos funcionais dos profissionais dentro dos sistemas educacionais.

que são nossos equipamentos do ponto de vista administrativo e que no aspecto pedagógico tem um ideal de participação e colaboração avançadíssimo (RELATO ESCRITO, 2006).

Em 2004, chegou ao grupo de estudos a coordenadora pedagógica, que, no mesmo ano, havia assumido a coordenação pedagógica do CEI, aderindo prontamente aos propósitos de formação e melhoria de qualidade do trabalho junto às crianças e às famílias, que já eram defendidos pela diretora com o suporte da supervisora escolar, desde o ano anterior à sua chegada na unidade.

A diretora reporta-se à chegada da coordenadora pedagógica ao CEI, no início de 2004, destacando as suas primeiras ações junto à equipe que, desde 2003, tinha posto em curso um processo de formação no interior da unidade. Ela ressalta como a coordenadora pedagógica buscou suporte às suas intervenções e fala de sua aproximação do grupo de estudos:

[...] recebemos a coordenadora pedagógica, que, apesar de nunca ter trabalhado com educação infantil, se dispunha a aprender. Lúcia Helena é graduada em Educação Física e Pedagogia, e mais do que isso tem um profundo senso de responsabilidade com as pessoas. Sempre esteve em busca conhecimento, e seu papel nesta unidade foi fundamental para a conquista do trabalho desenvolvido atualmente (RELATO ESCRITO, 2006).

A coordenadora pedagógica investiu no processo formativo que havia sido acionado dentro do CEI e colocou-se diante do desafio de compor com a equipe um movimento de transformação de práticas educativas.

O grupo de estudos *Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos* constitui-se, portanto, o primeiro contexto de formação que reuniu, a partir de 2004, a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar do CEI, reconhecidas, a partir de então, como as três instâncias de supervisão ligadas formalmente ao contexto de trabalho. Particularmente, a diretora e a coordenadora pedagógica, como lideranças formais (ou estatutárias) da unidade de educação infantil, passaram a trazer para o grupo de estudos problematizações a respeito das práticas desenvolvidas no CEI, demonstrando grande interesse pelas intervenções realizadas nos encontros pela coordenadora do grupo, pesquisadora da universidade.

Estavam postas as condições propícias ao estabelecimento da colaboração entre a academia e o CEI, que culminou com a instalação do processo de investigação-ação, em 2005.

Mesmo sem o contato direto com a equipe de profissionais do CEI, ainda no 2º semestre de 2004 foram realizados os primeiros encontros particulares com a diretora e a coordenadora pedagógica, nos moldes de uma supervisão de práticas feita do exterior da unidade.

Portanto, a partir de 2004, configuram-se, do ponto de vista das lideranças estatutárias do CEI, diretora e coordenadora pedagógica, três contextos vivenciais de formação imediatos, que, na concepção ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), constituem três *microsistemas*: o contexto de trabalho das profissionais (CEI); o contexto do grupo de estudos da universidade; e o contexto de formação, envolvendo a pesquisadora da universidade, a diretora, a coordenadora pedagógica e, em certa medida, a profissional da supervisão escolar.

Ainda no raciocínio de sistemas integrados de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o desafio da formação junto às lideranças estatutárias (diretora e coordenadora pedagógica) do CEI residiu, desde o princípio, em assegurar uma interconexão desses microsistemas, de modo a criar relações mesossistêmicas entre os contextos vividos, essenciais ao desenvolvimento dessas profissionais e da instituição de educação infantil, em uma ecologia da mudança educativa. A supervisão escolar define-se, neste caso, como representante do exossistema, ou seja, da Diretoria Regional de Educação, instância responsável pelo cumprimento das normativas legais emanadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que confere a condição de pertencimento do CEI à rede municipal de educação.

Mais adiante, a partir do segundo semestre de 2005, nos termos da ecologia do desenvolvimento, o grupo de estudos *Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores* constituiu-se para um grupo de 16 professoras, um microsistema, na interconexão com outros dois importantes ambientes vivenciais imediatos, ou microsistemas, dessas profissionais: o contexto de formação composto no interior da unidade, onde estavam envolvidas docentes e outras pessoas da equipe, e o contexto particular de seu agrupamento de crianças.

No plano do programa de formação contínua desenvolvido no CEI, o propósito foi construir relações mesossistêmicas a partir desses três microsistemas, ou seja, as vivências em cada um deles circulavam por meio de registros orais e escritos compostos pelas próprias professoras e pelas estudantes/pesquisadoras da equipe da universidade. As temáticas

contemplavam diretamente as questões das práticas educativas, da forma como trazidas pelas profissionais, e havia um alinhamento, entre o grupo de estudos da universidade *Formação de Professores* e o grupo de formação no âmbito do CEI, na maneira como eram encaminhadas as discussões sobre essas práticas.

Ao chegar em 2005 no CEI, a equipe da universidade valeu-se do plano de formação existente na unidade, que havia sido organizado pelas lideranças formais, com a anuência da supervisão escolar e mediante acertos internos com o grupo de profissionais do CEI.

A inserção do grupo de pesquisa da universidade aconteceu gradativamente, iniciando-se com participações regulares da pesquisadora nas reuniões pedagógicas mensais e com a realização de momentos de formação, envolvendo a diretora, a coordenadora pedagógica e, por vezes, a supervisora escolar, em encontros que aconteciam no CEI ou na universidade. O propósito foi efetuar uma aproximação cuidadosa da equipe do CEI, investindo fortemente na explicitação daqueles que seriam os princípios norteadores do trabalho colaborativo, com o suporte direto das lideranças formais.

A partir do esquema básico de formação contínua existente no CEI, configurou-se um ambiente formativo próprio do processo de investigação-ação, ou seja, um contexto em que a pesquisadora da universidade e sua equipe atuavam diretamente com as profissionais da unidade. Na lógica da ecologia do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), essa instância microssistêmica interconectava-se aos microssistemas representados pelos agrupamentos das professoras envolvidas na formação. No interior do CEI, esse ambiente constituído na esfera da investigação-ação tornou-se o ponto de convergência de todas as ações formativas desenvolvidas pela equipe. No exterior, conectava-se com os microssistemas correspondentes aos dois grupos de estudos da universidade.

As reuniões de formação contínua com a supervisão da pesquisadora da universidade ocorriam semanalmente e tinham uma duração de duas horas. Para esses encontros, as professoras eram divididas em dois subgrupos, de acordo com o agrupamento em que atuavam. Os encontros com cada um dos subgrupos alternavam-se em uma periodicidade quinzenal. Reuniam-se em um mesmo momento de formação as profissionais que trabalhavam nos períodos da manhã e da tarde com crianças do mesmo agrupamento.

Esses encontros formativos eram organizados semestralmente, com base nas avaliações realizadas ao final do semestre anterior e nas indicações feitas pela equipe sobre as temáticas e a dinâmica de trabalho a serem consideradas nos estudos. A formação com a

equipe da universidade mantinha estreita articulação, tanto no que dizia respeito aos temas abordados como à sistemática adotada, com os outros momentos de formação que aconteciam no CEI, sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica, compondo, assim, um único plano de formação.

O cronograma do semestre e as pautas das reuniões de formação eram estabelecidos conjuntamente pelas equipes da universidade e do CEI, mas a coordenação dos encontros supervisionados pela pesquisadora era de responsabilidade da coordenadora pedagógica, que apresentava os pontos de pauta e organizava os trabalhos, tal como ocorria nos demais momentos de formação coletiva dentro unidade. Participavam das reuniões, com certa regularidade, a diretora do CEI e as estudantes/pesquisadoras; menos frequentemente, a supervisora escolar e outros membros da equipe do CEI. Em várias oportunidades, integraram as reuniões, a convite das equipes, da universidade e/ou do CEI, familiares das crianças e profissionais de outras unidades de educação infantil.

O caráter ecológico da formação contínua no CEI concretizou-se pelo forte entrelaçamento das ações desenvolvidas pelas equipes da universidade e da unidade, o que resultou em potentes relações mesossistêmicas. Em todo o período de duração do trabalho colaborativo, o grupo do CEI fez-se representado nos diferentes momentos de formação promovidos pelos grupos de estudos da universidade (*Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos* e *Contextos de Professores*), com participações em visitas, oficinas e eventos acadêmico-científicos dentro e fora da universidade, nacionais e internacionais. O contexto formativo do interior do CEI contou com a colaboração de profissionais brasileiros e de outros países parceiros do grupo de pesquisa da universidade, abordando temas específicos de interesse da equipe em encontros de formação ou atuando como *amigos críticos* externos, na análise de práticas educativas observadas ou relatadas pelas professoras.

O diferencial do processo formativo realizado dentro do CEI foi conferido, essencialmente, por duas medidas adotadas pela equipe: a possibilidade de reunir em um mesmo momento de formação as professoras que atuavam no mesmo agrupamento de crianças, nos períodos da manhã e da tarde; e o fato de os encontros terem uma duração de duas horas. Contudo, essa era uma condição peculiar do CEI, que só se tornou viável mediante arranjos internos feitos pelas lideranças formais, envolvendo, especialmente, as professoras, com o indispensável apoio da supervisão escolar.

A atuação das lideranças formais no processo formativo: estratégias em parceria

A formação contínua concebida na investigação-ação com a equipe do CEI constou, essencialmente, de ações de supervisão desenvolvidas a partir da problematização de práticas educativas trazidas pelas professoras, em narrativas orais ou em registros escritos, gravações de vídeos e fotos.

O planejamento e a documentação de práticas (GANDINI; GOLDHABER, 2002; DAUBERG; MOSS; PENCE, 2003; AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) foram os focos centrais do processo de formação em contexto, ao longo de todo o período da parceria. Na verdade, na base das inquietações da equipe esteve sempre presente a questão do currículo do CEI, traduzida, nas formulações das professoras, pela necessidade de compreender como as metas e os planos gerais de ação expressos no projeto político-pedagógico podiam ser transpostos aos seus planos de trabalho e como esses planos, concebidos por elas, podiam ganhar concretude no cotidiano com as crianças. As dimensões curriculares foram consideradas em estudos sobre: organização de tempos e espaços; relações interpessoais adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança; múltiplas linguagens nas práticas educativas; vivências com o brincar; e desenvolvimento de trabalhos na perspectiva de projetos.

Em concomitância ao tratamento de temas relacionados a pedagogia(s) da infância e da educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a formação contínua em contexto ocupou-se, ao longo de todo o trabalho colaborativo, em considerar, a partir da sistemática adotada no programa formativo, as questões concernentes aos processos relacionais no interior da unidade, especialmente no que dizia respeito à atribuição de autoria pelas ações e ao papel de representação do grupo dentro e fora do CEI. Ao mesmo tempo em que era importante reconhecer a autoria das pessoas pelas práticas educativas, era preciso conduzir as discussões, focalizando a qualidade das realizações como uma condição resultante de circunstâncias positivas ou negativas geradas na coletividade do CEI.

O apelo à mudança educativa exigia de toda a equipe, a começar das lideranças formais (direção e coordenação pedagógica), uma intensa energia, posto que o processo de mudança não implicaria, meramente, um sucedâneo de inovações, mas o estabelecimento de

uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar (FULLAN, 2003).

As lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) tiveram importante atuação no planejamento, na composição de estratégias formativas, no monitoramento das ações e na (auto)avaliação dos processos experienciados na formação (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A parceria com a equipe da universidade deu-se, em especial, nas ações de supervisão de práticas educativas, em que se reconhecem, basicamente, duas esferas de supervisão: uma *externa*, representada pela equipe da universidade, com a atuação preponderante da *pesquisadora/supervisora externa*; e uma *interna*, desempenhada pelas *lideranças formais (estatutárias) da unidade*, com destaque ao papel da coordenadora pedagógica. Na esfera interna, incluía-se também a supervisora escolar, que, além de participar ativamente da formação, atuava na interlocução do contexto de trabalho do CEI com a Diretoria Regional de Educação. As diferentes instâncias supervisoras se articulavam, mas não se confundiam, assegurando uma complementaridade às ações de supervisão.

As ações de supervisão realizadas pela pesquisadora/supervisora externa e sua equipe da universidade implicaram dois níveis de atuação, com intenções convergentes: o trabalho desenvolvido com as lideranças formais e o trabalho formativo com as professoras do CEI. A supervisão realizada com as lideranças tinha duplo propósito: traçar planos de ação de formação, tratando de questões organizativas do processo e, ao mesmo tempo, apoiar as ações de supervisão da diretora e da coordenadora pedagógica junto à equipe do CEI. O trabalho da pesquisadora/supervisora externa com as professoras era, portanto, resultante de um traçado anterior concebido com as lideranças, e, invariavelmente, os encontros de formação com a equipe eram intermediados por elas.

Por sua vez, as ações de supervisão desenvolvidas pelas lideranças formais no interior do CEI consistiram em apoiar e, ao mesmo tempo, desafiar a equipe no plano das realizações com as crianças. Isso se fez na medida em que as lideranças se ocuparam em: provocar a revelação das inquietações da equipe, mediante questionamentos sobre as práticas educativas; discutir e propor planos e materiais de estudos; participar ativamente na busca de soluções às questões trazidas pelas professoras; orientar na composição de documentação de práticas; documentar, elas próprias, os processos formativos com a equipe e trazer, em forma de

proposições, os encaminhamentos a serem considerados na formação com a supervisão externa da pesquisadora da universidade.

Portanto, o processo de formação cumpria um ciclo que partia das manifestações das professoras em relação a determinado tema, passando pelas ações de formação, particulares e depois conjuntas, das instâncias supervisoras internas e externas, voltando à equipe nas pautas dos encontros formativos supervisionados pelas lideranças e, também, nas reuniões com a supervisão das lideranças e da pesquisadora. Do planejamento das ações de intervenção nas práticas à avaliação dos processos registrados pelas professoras, o trajeto percorrido culminava em uma documentação que apontava adequações e inadequações de procedimentos, servindo como referência às ações interventivas posteriores.

O que se experimentou nesta parceria forjada pelo processo de investigação-ação foi a atuação articulada entre a equipe da universidade/supervisão externa e as lideranças formais/supervisão interna. Essas duas instâncias de supervisão, reconhecidas pela equipe de professoras do CEI, não se confundiam em suas atuações. Ao invés disso, instalou-se um clima colaborativo muito propício ao desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, marcado pela complementaridade no plano das ações formativas e pelo fortalecimento mútuo, o que resultou em importantes avanços, sobretudo, no plano argumentativo de todas as profissionais envolvidas no processo de formação.

Impressões sobre o processo colaborativo de formação

A supervisora escolar que acompanhou grande parte do processo da investigação-ação, atuando de forma significativa desde os primeiros movimentos de concepção do programa investigativo e de formação, sintetiza muito bem as circunstâncias determinantes do trabalho colaborativo no CEI:

Uma Diretora que sentiu necessidade e uma professora [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] que sentiu necessidade e começou um projeto.

Uma CP [coordenadora pedagógica] com competência para gerenciar isso. Não sabiam onde queriam chegar, mas sabiam os princípios que eles no CEI tinham que ter. Foram criando o espaço e o projeto deles crescendo. Não está acabado, mas avançou muito; mas tem uma “cara”. Se o projeto é consolidado, é mais difícil estar à mercê das forças externas (DEPOIMENTO DA SUPERVISORA ESCOLAR C., 2008).

Na verdade, a viabilização dos processos formativo e investigativo só ocorreu porque teve seu sustentáculo nas ações desenvolvidas pelas lideranças formais junto ao grupo no interior da unidade. Elas realmente assumiram a perspectiva ecológica da formação em contextos integrados proposta pela equipe da universidade. Há um consenso entre as professoras a esse respeito, que pode ser ilustrado em depoimentos como:

Eu não acho que seria possível uma formação como esta [refere-se à formação em Contexto] em trabalho de cooperação se não tivéssemos a direção e coordenação que temos. Eu acho que... Eu acho não... Foi o que aconteceu... Antes de você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] vir... Houve um preparo... Nós sabíamos que você viria e a que viria... Nós estávamos esperando o decorrer dos acontecimentos [...] (DEPOIMENTO DA PROFESSORA EDNEIDE, 2008).

Os papéis das instâncias de supervisão de práticas (a supervisão interna, especialmente, da coordenadora pedagógica e a supervisão externa da equipe de pesquisa) não se confundem e as pessoas implicadas no processo reconhecem isso. [...] o Contexto é um processo de continuidade, principalmente, centrado na J. [a diretora] e na L. [a coordenadora pedagógica], que levam isso adiante. Se não houvesse alguém para pegar os princípios, sempre retomar, para continuar, para retomá-los sempre e fazer o exercício de avança-retrocede, avança-retrocede, fica difícil. [...] Para estabelecer uma parceria como essa [parceria universidade e unidade educacional], é fundamental ter uma centralidade em alguém que leva adiante, que esteja retomando tudo. E a centralidade está na L. e na J. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA VANESSA, 2008).

[...] Não há confusão entre papéis assumidos. [...] A L. [coordenadora pedagógica] apresenta, planeja. [...] Vocês [a coordenadora pedagógica e a pesquisadora/supervisora externa] são muito assim [...] como eu vou dizer? [...] *quando uma vai fazer uma coisa, a outra já sabe. Vocês sabem o que uma e outra vai fazer.* [...] *Mas, na reunião, o papel de coordenação muda de lugar [...] vai para as professoras, vai para você [a pesquisadora/supervisora externa], vai para a L.* (DEPOIMENTO DA PROFESSORA LUCIANA, 2008, grifo nosso).

Ambas, diretora e coordenadora pedagógica, falam sobre suas próprias aprendizagens no interior do processo formativo da investigação-ação. Elas dão mostras de que as lideranças de instituições de educação infantil necessitam de suporte em suas ações junto à equipe (WHALLEY et al., 2008).

O Contexto ajudou a compreender a cultura institucional.

Eu sou muito centralizadora. Eu, hoje, já tenho mais clareza do que cabe a mim e o que deve ser das pessoas. O Contexto fortaleceu a formação de uma cultura da instituição.

Primeiro, veio o olhar para as práticas. Até que enfim eu vejo fotos de crianças com professoras.

No processo de supervisão [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] há perspicácia! Consegue fazer uma leitura dos processos que se instalam no CEI. Há um processo de desestabilizar, naquele sentido de dar *andaime* [refere-se ao conceito de Bruner] (DEPOIMENTO DA DIRETORA, 2008).

Para mim, o grande diferencial desse processo do Contexto é o diálogo com as práticas. Para mim, é o essencial, fundamental. É preciso um diálogo da universidade com as unidades. O que falta para nós, aqui, é isso.

Há um distanciamento muito grande dos cursos de Pedagogia com o que realmente acontece nas unidades. Eu acho que o Contexto valoriza essas práticas, conversa com essas práticas. Acho que é um ponto muito importante. Acho também que é o envolvimento de vários atores. Acho que possibilita bastante a gente avançar nas reflexões.

O Contexto estar em formação dentro do CEI faz muita diferença. As intervenções de uma supervisora externa têm um peso diferente, inclusive pelo fato de trazer a teoria para a gente e fazer o contraponto teoria-prática. A gente ainda não tem essa possibilidade. Acho que faz a diferença (DEPOIMENTO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2008).

A formação contínua em contexto, vivenciada em colaboração com o CEI, demonstrou contribuir para o fortalecimento do sentido de grupo de trabalho. Revelou-se às professoras o fato de que há limitações em aprender sozinhas (DAY, 2001), ou seja, de que se aprende em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2009). Essa condição permitiu instalar um ambiente de aprendizagens (BARROSO, 2003; BOLÍVAR, 2003) e de investigação sistemática no interior do CEI. Por conseguinte, o grupo abriu-se ao cultivo de *amizades críticas* (DAY, 2001) com as quais foi possível partilhar preocupações, experiências e conhecimentos.

Caso 2. A constituição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional: o Observatório da Cultura Infantil – OBECI

O Observatório da Cultura Infantil – OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que nasceu em 2013, reunindo um grupo de cinco escolas (três públicas e duas privadas), de três municípios diferentes da região metropolitana de Porto Alegre (Novo Hamburgo, Canoas e Porto Alegre), Rio Grande do Sul.

De forma independente de instituições universitárias, esse Observatório surgiu com a finalidade de criar um grupo de profissionais da educação infantil que estivessem interessados

em refletir as dinâmicas do cotidiano educativo e da formação dos professores das instituições com as quais são vinculados, a partir de uma ideia que vem se constituindo sobre documentação pedagógica.

A pergunta que guia o trabalho do OBECI é: *como construir um cotidiano de qualidade para as crianças e os adultos?* Para isso, metodologicamente, tem se partido da produção de observáveis para fazer refletir sobre a vida na escola. Para responder a essa pergunta, as estratégias do Observatório desdobram-se em atividades com periodicidades distintas, envolvendo públicos diferentes e realizando microintervenções (com as professoras especificamente, em suas turmas) e macrointervenções (com a gestão da escola, em questões institucionais).

Essas instituições de educação infantil estão interessadas em observar, refletir, tomar consciência das escolhas pedagógicas que estão fazendo e transformar a partir de decisões que coloquem a criança como centro do projeto educativo e reposicione o adulto, dando aos dois, crianças e adultos, um lugar de importância na construção da relação educativa.

Em relação à constituição do OBECI, é preciso destacar três aspectos importantes: o domínio investigativo, a escolha do nome e a natureza organizativa.

Compartilhamos do conceito de pesquisa apontado por Rinaldi (2012, p. 186) que, ao reivindicar a reconceitualização do termo, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. Nesse sentido, a autora provoca a pensar a produção do conhecimento próprio da escola – ou seja, o conhecimento da pedagogia – como algo dinâmico, que se reinventa sempre que problematizado, refletido e compartilhado. A autora destaca que, na realidade cultural e social em que vivemos atualmente, de provisoriidade e hibridismos, uma nova noção de pesquisa, marcada por uma força vital, poderá responder às demandas da sociedade (RINALDI, 2012). Além disso, pode-se dizer que essa natureza de pesquisa situa-se no campo das investigações praxiológicas, pois envolvem a reflexão e a transformação da *práxis*. Por *práxis*, entendemos como a “ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Já a ideia de chamar esse grupo de Observatório da Cultura Infantil está diretamente vinculada a um dos pilares centrais da documentação pedagógica: a escuta. Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se

relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (MALAGUZZI, 2001). Ou seja, é um modo ativo de pensar o trabalho educativo que envolve “um processo cooperativo que ajuda o professor a escutar e observar as crianças com que trabalha, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 150).

Assim, a proposta do Observatório, como um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pedagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso no cotidiano da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor. É um espaço de reflexão em ação e sobre a ação (PAIGE-SMITH; CRAFT, 2010).

Por isso, a perspectiva assumida ser a formação em contexto, pois “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93). Essa noção de desenvolvimento profissional é defendida como um “processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...], incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226). Nessa definição de formação, encontramos a legitimidade dos *não saberes*, tanto quanto daqueles saberes já existentes.

Em relação a essa característica do Observatório, é interessante destacar que “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação” (LARSON apud SACRISTÁN, 2012, p. 101). Assim tem sido esse espaço de compartilhamento como uma oportunidade mobilizadora para criar um comportamento investigador, atento às crianças, e focado na formação contextualizada dos professores a partir dos pressupostos da documentação pedagógica. As gestoras e coordenadoras das escolas e, mais recentemente, as professoras das instituições, têm adotado determinadas características de comportamento que certamente são suscitadas pelas próprias colegas que compõem o Observatório. Cria-se um *jeito de ser* que está para além de uma teoria propriamente dita, mas da incidência nas próprias crenças e nos valores.

Se recuperarmos a etimologia da palavra comunidade, de origem latina, *communitas*, significa companheiro, compartilhado por muitos, que tem algo em comum, público. Ao tentar classificar a natureza organizativa do OBECI, fomos compreendendo esse caráter de

comunidade que se constituiu. Isso porque, desde o princípio, sabíamos que a razão de nos encontrarmos, periodicamente, estava atravessada por uma ideia comum: construir uma escola que respeitasse os direitos das crianças e dos adultos. Também entendemos que no Observatório o diálogo, a cooperação, a negociação, o compartilhamento são palavras importantes que, ao mesmo tempo em que nos traduzem, temos afirmado como postulado dentro e fora do grupo.

Mas entender que tipo de comunidade é o OBECI foi algo que compreendemos recentemente. Pires (2013), ao discutir sobre os projetos de formação em contexto da Associação Criança, do Movimento da Escola Moderna, da Fundação High Scope e do Centro Pen Green, refere-se a *comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional de educadores de infância*. Embora em sua tese não desenvolva nenhum tipo de conceito a respeito desse tipo de comunidade, ao observar os projetos que ela classifica como comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional, foi possível notar como características-chave a promoção da qualidade dos contextos, as aprendizagens das crianças e as aprendizagens dos profissionais.

No OBECI, além de essas também serem características que orientam a constituição desta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, Fochi (2016, p. 53) destaca que o Observatório

- compõe-se como uma estrutura social que produz um conhecimento praxiológico para e com seus participantes a partir de observáveis dos próprios contextos;
- é um espaço de formação a partir de um pressuposto comum: a abordagem da documentação pedagógica;
- tem na família das pedagogias participativas sua vinculação e aposta;
- organiza-se com a finalidade de ser um espaço/tempo para o compartilhamento de dúvidas, de diálogo, de negociação;
- propõe-se a promover comunidades de prática;
- é espaço de reflexão e retroalimentação sobre e para o cotidiano praxiológico;
- visa à construção da qualidade dos contextos de aprendizagem das crianças e dos profissionais;
- tem o comprometimento de visibilizar os percursos das crianças e dos professores, a fim de criar uma memória pedagógica e cultural sobre a Educação Infantil.

A respeito do conceito de desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) aponta como “[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não

formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. A autora diferencia esse conceito da ideia de formação contínua. Para ela, enquanto a formação contínua se centra no processo ensino/formação, a perspectiva de desenvolvimento profissional focaliza o processo de aprendizagem/crescimento. Daí que o OBECI é, portanto, uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional.

No Observatório da Cultura Infantil, percebemos a documentação pedagógica como uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade.

As reflexões que acontecem no OBECI perseguem os princípios das pedagogias participativas. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), uma pedagogia participativa define-se como uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Nessa perspectiva, a formação precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar que os professores ensinam. Exige converter-se em uma formação que mobilize o professor a escutar as crianças, assentar-se em teorias de base, especialmente aquelas das pedagogias da infância e contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico.

Esse modelo de formação situa-se naquilo que Oliveira-Formosinho (2016, p. 91) compreende como uma “possibilidade de dar voz e participação ao professor para a tomada de consciência sobre sua atual identidade” e, para nós, é importante que os professores também protagonizem a experiência educativa para que consigam criar oportunidades para os meninos e as meninas protagonizarem também.

Isso é muito próximo do que Cagliari et. al (2016) chamam de *sistema pedagógico difuso*. Ou seja, ao invés de assumirmos uma ideia linear e vertical de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional e organizacional, apostamos na construção de “zonas colegiais de criação de troca de conhecimentos” (CAGLIARI et al, 2016, p. 145) que, ao mesmo tempo em que sinalizam os conteúdos emergentes para refletirmos no OBECI, também produzem um tipo de conhecimento que tanto nos dão o que pensar, como retroalimentam a ação educativa. Ademais, a natureza do conhecimento que dali emerge é assumida por cada instituição como a relação pensante entre aquilo que as escolas estão

fazendo, a herança pedagógica a que escolhemos nos filiar e o modo como estamos refletindo e confrontando o contexto das escolas com as escolhas que fizemos. Por isso, é um conhecimento local, contextualizado, provisório.

Algumas considerações finais para pensar a formação em contexto

A título de linhas conclusivas, gostaríamos ainda de destacar os desafios postos ao assumirmos o modelo de Formação em Contexto como mote para a transformação da prática. Esta perspectiva de formação compreende que, para o cumprimento efetivo dos direitos das crianças e dos profissionais das escolas infantis, é preciso avançar no plano discursivo, ou na retórica nominalista apontada por Oliveira-Formosinho (2015). A autora tem feito uma crítica contundente ao modo como as instituições educativas têm entendido a formação e a investigação nos contextos educativos, inclusive, ao assumirem abordagens sem uma compreensão densa dos conceitos envolvidos. Segundo Oliveira-Formosinho (2015, p. 19), muitas vezes, essas inovações nada mais são do que “uma retórica nominalista – a manipulação nominal de conceitos sem qualquer influência no cotidiano praxiológico, a adoção do nome sem o respectivo conteúdo praxiológico”.

A definição de praxiologia, como teoria e estudo da *práxis*, circunscreve essa possibilidade de, simultaneamente, investigarmos o campo, refletirmos e nos engajarmos ética e moralmente com ele (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012; PINAZZA, 2014).

Nesse mesmo sentido, é fundamental reconhecermos que “o patrimônio pedagógico disponível com o qual podemos dialogar para construir o presente e o futuro é rico em gramáticas pedagógicas participativas, como pedagogias explícitas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 p. 95). Para tal, é preciso aliar a herança que os grandes pedagogos como Froebel, Dewey, Freinet e Malaguzzi, e tantos outros já construíram. Para além de uma equivocada ideia de aplicação ou incorporação desta ou daquela gramática, autor ou abordagem, é importante criar as condições para que se possa aprender a ver o que emerge da relação dos profissionais com as crianças, das crianças entre elas e das crianças e dos profissionais com o seu próprio entorno.

Para que isso ocorra, temos a hipótese de que as instituições precisam se constituir em torno de uma relação pensante do acontecer das coisas para renunciar aos discursos dominantes, como nos falam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 190) ao chamarem de *nexus*

saber-poder “aqueles regimes de verdade que tentam determinar para nós o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, o que podemos ou não podemos pensar e fazer”. Na esteira desta mesma reflexão, a instituição pode pensar-se dessa forma, o que significa “a ideia de que a organização pode encerrar em si mesma a qualidade de aprendente e, ao assumir-se como tal, proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação” (ALARCÃO, 2002, p. 220).

As possibilidades implicadas em se colocar a pensar as dinâmicas da instituição e daqueles que ali estão constituindo-a permanentemente podem contribuir com o desenvolvimento de um processo intenso de investigação, de ação, de reflexão e de projeção dos fazeres e saberes ali produzidos. Nesse contexto, “uma cultura de escola em aprendizagem organizacional [...] cria-se pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se colocam” (ALARCÃO, 2002, p. 222).

Sobretudo, em se tratando de instituições e professores que têm algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência como professor ou professora, com creche e pré-escola. A pedagogia e a formação, nesse campo, precisam, urgentemente, interessar-se pela visão de quem cria, escuta, pensa e faz emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Essencialmente porque precisa buscar aquele saber que não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem vive.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217-238.

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78. (Coleção Ciências da Educação).

BOLÍVAR, António. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 79-100. (Coleção Ciências da Educação).

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAGLIARI, Paola; FILIPPINI, Tiaziana; GIACOPINI, Elena; BONILAURI, Simone; MARGINI, Deanna. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 143-152, v. 2.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENSE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 2).

EDWARDS-GROVES, Christine; GRAY, Deana. Developing praxis and reflective practice in pre-service teacher education. In: KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. (Ed.). **Enabling praxis**: challenges for education. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 85-106.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORMOSINHO, João. Transformational leadership in early childhood centres. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP IN THE EARLY YEARS, 2003, Corby. **Anais...** Corby: Pen Green Centre, 15 mar. 2003.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Developing learning communities**: the final report on the evolution of the impact of the National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership – NPQICL Leadership Programme. Corby: Pen Green Centre, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MEZIROW, Jack. A critical theory of adult learning and education. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 124-138.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Graciete (orgs.). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2015. p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

PAIGE-SMITH, Anna; CRAFT, Alice. O que é refletir sobre a prática? In: PAIGE-SMITH, Anna; CRAFT, Alice (orgs.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINAZZA, Monica Apezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIRES, Cristina Maria Mesquita Gomes. **A voz da criança sobre a inovação pedagógica**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e terra, 2012.

RODD, Jillian. **Leadership in early childhood**. 3. ed. Londres: Open University Press, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2012. p. 94-102.

SMITH, Tracey J. Fostering a Praxis stance in pre-service teacher education. In: KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. (Ed.). **Enabling praxis: challenges for education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 65-83.

VALSINER, Jaan; WINEGAR, Lucien T.; Introduction: a cultural-historical context for social “context”. In: WINEGAR, Lucien T.; VALSINER, Jaan (eds.). **Children’s Development within social contexts: metatheoretical, theoretical and methodological issues**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. vol. 1., p. 1-18.

WHALLEY, Margy et al. Developing and sustaining leadership learning communities: implications of NPQICL rollout for public policy local praxis. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 1, p. 5-38, mar. 2008.