

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROLEEI: UM DIÁLOGO ENTRE FORMADOR E CURSISTA

*PERSPECTIVES ON ProLEEI TEACHER EDUCATION: A
DIALOGUE BETWEEN A TEACHER EDUCATOR AND A
PARTICIPANT TEACHER*

Vinícius Capreti Silva de Oliveira

Pedagogo, coordenador pedagógico com atuação na
Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012852349510953>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4005-7423>
E-mail: vinicius.oliveira@cajamar.sp.gov.br

Elisvânia Amaro da Silva

Mestre em Educação na Linha de Pesquisa “Escola, Aprendizagem,
Ação pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS” pela UnB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8105387215732118>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2629>
E-mail: professoraelisvania@gmail.com

Resumo: Este artigo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir das vivências de um formador e de uma professora cursista no contexto do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). A experiência foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil localizada em um município da região metropolitana de São Paulo. Para a elaboração deste relato, foram considerados diferentes registros produzidos ao longo do percurso formativo, tais como diários de bordo, memórias e produções escritas elaboradas durante o curso. Ao colocar em diálogo as perspectivas do formador e da professora cursista, este relato busca evidenciar que a formação não se realiza em um movimento unilateral, no qual um sujeito ensina e outro aprende. Ao contrário, constitui-se como um processo coletivo, relacional e permanentemente inacabado, em que todos os envolvidos são convidados a refletir, aprender e ressignificar suas práticas, produzindo novos conhecimentos a partir das experiências vividas.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. ProLEEI.

Abstract: This article is a qualitative experience report based on the experiences of a teacher educator and a participant teacher within the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (ProLEEI). The experience took place in an Early Childhood Education school in the municipality of, São Paulo, Brazil. The study was based on different records produced throughout the training process, including field notes, reflective memories, and written productions developed during the course. By bringing together the perspectives of a teacher educator and a participant teacher, the study sought to demonstrate that teacher education is not a one-way process in which one person teaches and another learns. Instead, it is understood as a collective, relational, and ongoing process in which all participants are invited to reflect, learn, and transform themselves.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Education. ProLEEI.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como um dos campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”**, cujo foco é o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o contato com diferentes gêneros textuais e seus usos sociais,

bem como a ampliação do vocabulário e a expressão de ideias (BRASIL, 2018). Nesse sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam experiências significativas, possibilitando às crianças o contato com diferentes práticas de linguagem e favorecendo sua inserção no universo da leitura e da escrita.

É nesse cenário que se insere o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), política nacional de formação continuada voltada aos profissionais da Educação Infantil, especialmente pré-escola. Mais do que qualificar práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral, à leitura e à escrita, o programa fundamenta-se em uma concepção de formação que compreende a literatura como experiência estética, ética, cultural e humana, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e participantes das culturas do escrito desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita não são tratadas como antecipação de processos de alfabetização, mas como práticas culturais que possibilitam às crianças ampliar formas de interpretar, narrar, imaginar e produzir sentidos sobre o mundo.

O ProLEEI também atribui centralidade à formação cultural dos professores, entendendo que a constituição de crianças leitoras pressupõe a formação de professores leitores, capazes de ampliar seus próprios repertórios culturais, estabelecer relações sensíveis com a literatura e atuar como mediadores de experiências significativas de leitura. Conforme defendem Baptista et. al. (2016), a formação do professor leitor constitui condição fundamental para a construção de práticas de leitura literária, que respeitem a infância e assegurem o direito das crianças ao acesso a obras de qualidade. Do mesmo modo, Richter (2016) argumenta que a docência na Educação Infantil exige uma formação cultural permanente, na qual a literatura, as artes, as diferentes linguagens e as experiências estéticas ampliam as possibilidades de compreender a infância e de produzir práticas pedagógicas mais sensíveis, investigativas e culturalmente significativas. Assim, o ProLEEI configura-se como uma política de formação que articula literatura, culturas do escrito, mediação de leitura, formação cultural e reflexão sobre a prática, fortalecendo o desenvolvimento profissional dos educadores e promovendo o direito das crianças à inserção qualificada no universo da cultura escrita.

Este artigo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir das vivências de um formador e de uma professora cursista no contexto do ProLEEI. A escolha por essa modalidade de investigação fundamenta-se na compreensão de que os processos formativos não podem ser reduzidos à descrição objetiva de acontecimentos, mas envolvem experiências, sentidos, interpretações e aprendizagens construídas nas relações estabelecidas ao longo do percurso, produzindo uma reflexão crítica sobre o vivido.

Conforme argumenta Larrosa (2002), a experiência não corresponde apenas ao que acontece aos sujeitos, mas àquilo que os atravessa e produz transformações em seus modos de compreender o mundo e a si mesmos. Assim, o interesse deste trabalho não está na descrição dos encontros realizados pelo programa, mas nas aprendizagens e ressignificações produzidas nesse processo formativo.

A experiência aqui relatada ocorreu em um município da região Metropolitana de São Paulo, participante do ProLEEI por meio de grupos formativos destinados aos profissionais da Educação Infantil. Os autores participaram do programa em posições distintas, porém complementares: o primeiro como formador de um grupo de professoras da rede municipal e a segunda como professora cursista, integrante de outro grupo formativo da mesma rede.

A escrita compartilhada deste artigo surgiu da percepção de que, embora ocupassem funções distintas, ambos vivenciam processos de aprendizagem que extrapolavam os papéis inicialmente atribuídos. Enquanto o formador construía espaços de mediação e diálogo, também ressignificava sua compreensão sobre a infância, a literatura e a formação docente; por sua vez, a professora cursista reinterpretava conhecimentos, reconstruía práticas e atribuía novos sentidos à sua atuação

pedagógica. Essa dupla perspectiva tornou-se o eixo central deste relato.

O recorte analisado corresponde aos encontros formativos realizados durante o ano de 2026. Este relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre suas contribuições e compreender como a experiência formativa contribui para a constituição profissional de seus participantes.

Ao colocar em diálogo as perspectivas de um formador e de uma professora cursista, buscamos evidenciar que a formação não se realiza em um movimento

unilateral, mas se constitui como um processo coletivo, relacional e permanentemente inacabado, no qual todos os sujeitos envolvidos são convocados a refletir, aprender e transformar-se.

Formação, experiência e constituição profissional

Refletir sobre a formação de professores implica reconhecer que os processos educativos ultrapassam a dimensão técnica do trabalho docente. Embora conhecimentos teóricos e metodológicos sejam fundamentais, a docência constitui-se também pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas ao longo da trajetória profissional e pelos sentidos atribuídos ao próprio trabalho.

Nóvoa (1995) compreende que a formação não se constrói pela simples acumulação de cursos ou conhecimentos especializados, mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela participação ativa dos educadores em seus percursos profissionais.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1954, p.25).

Nessa direção, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes possuem caráter plural e são construídos na formação acadêmica, nas interações profissionais e, sobretudo, na experiência cotidiana.

Ao discutir a experiência, Larrosa (2002) destaca que ela não corresponde apenas ao que acontece aos sujeitos, mas àquilo que os afeta e produz transformações em seus modos de compreender o mundo. Essa perspectiva aproxima-se da proposta do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), que privilegia narrativas, registros reflexivos e memórias como dispositivos de formação. Ao transformar o vivido em objeto de reflexão, a narrativa constitui importante forma de elaboração da experiência (BENJAMIN, 1994).

Outro eixo estruturante do programa refere-se à formação cultural dos educadores. Richter (2016) compreende que educar implica participar dos processos

culturais e ampliar possibilidades de interpretação do mundo. Nessa perspectiva, Baptista et al. (2016) defendem que a constituição de crianças leitoras pressupõe a formação de professores leitores, reconhecendo a literatura como experiência estética, cultural e humana.

É sob essa perspectiva que se desenvolvem as reflexões apresentadas neste artigo, ao analisar as experiências de um formador e de uma professora cursista e evidenciar que a formação se constrói nas relações, nos diálogos e nas experiências compartilhadas nesse processo.

Percurso metodológico

Este relato de experiência foi desenvolvido no contexto de uma escola de Educação Infantil localizada em um município da região metropolitana de São Paulo. Participaram da experiência um coordenador pedagógico e uma professora da pré-escola, responsável por uma turma de crianças de quatro anos, que integraram o ProLEEI, respectivamente, como formador e cursista, em turmas distintas. Embora ambos atuem na mesma unidade escolar, compartilhando o cotidiano

profissional, participaram do curso de formação em polos diferentes.

Os registros analisados foram produzidos ao longo do primeiro semestre de 2026, durante oito encontros formativos, e constituíram o conjunto documental que subsidiou a análise reflexiva da experiência.

Como fontes de análise, o formador utilizou o diário de bordo de sua turma, os registros escritos da cursista e observação das suas práticas pedagógicas envolvendo ações orientadas e encorajadas pelo curso, bem como as memórias produzidas ao longo do percurso formativo. Por sua vez, a cursista fundamentou suas reflexões no diário de bordo de sua turma, em uma breve pesquisa realizada com as famílias das crianças e nas notas reflexivas elaboradas durante os encontros.

Sobre o material analisado pelo formador, no diário de bordo foi realizada uma seleção de trechos que evidenciam reflexões suscitadas pelo ProLEEI. Quanto aos registros da professora, foi realizado o acompanhamento do planejamento semanal, com foco nas ações direcionadas ao contexto da leitura e escrita, com identificação da

ação, pertinência no contexto da educação infantil e articulação com as propostas do ProLEEI.

No material selecionado pela cursista, foram considerados os registros presentes em seus planejamentos que sinalizaram a incorporação das orientações do programa, materializadas em práticas pedagógicas intencionais e coerentes com os pressupostos discutidos ao longo da formação.

A análise fundamentou-se, inicialmente, na leitura dos registros produzidos pelos participantes e, posteriormente, na interpretação crítica das experiências narradas, buscando compreender os sentidos construídos pelo formador e pela cursista ao longo do processo formativo, à luz dos referenciais teóricos que sustentam o ProLEEI.

Enquanto eu formava, também me formava

O exercício da função de formador no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil configurou-se como uma experiência de deslocamento profissional. Embora a coordenação pedagógica já me colocasse diante da responsabilidade de acompanhar professores em seus processos de desenvolvimento profissional, a experiência de conduzir um percurso formativo no âmbito do ProLEEI revelou exigências de outra natureza. Era necessário constituir um espaço de interlocução em que as professoras pudessem problematizar suas práticas, compartilhar experiências e produzir coletivamente novos sentidos para o trabalho com as crianças.

No início do percurso formativo, predominava uma concepção frequentemente observada entre profissionais que assumem pela primeira vez a função de formador: a de que o formador deveria dominar os conteúdos do programa e oferecer respostas às inquietações que emergissem ao longo dos encontros. Compreendia-se o formador como aquele que ocupa o lugar do saber e conduz os demais em seus processos de aprendizagem.

Entretanto, essa compreensão foi sendo questionada desde os primeiros encontros. À medida que as professoras narravam experiências, interpretavam os textos estudados e relacionavam os referenciais teóricos às situações vividas em seus contextos de atuação, tornou-se evidente que o conhecimento produzido naquele

espaço não emanava exclusivamente do formador, mas era construído nas relações estabelecidas entre sujeitos comprometidos com a compreensão da docência na Educação Infantil.

Esse movimento produziu uma inflexão na compreensão da formação docente. O percurso formativo evidenciou que formar não consiste em transmitir conhecimentos, mas em criar condições para que diferentes saberes entrem em diálogo. A escuta, a mediação e a problematização mostraram-se mais centrais do que a oferta de respostas prontas. Em inúmeras ocasiões, as reflexões produzidas pelas professoras ampliaram a compreensão acerca da infância, das práticas pedagógicas e das relações das crianças com a linguagem, a leitura e a cultura escrita por parte daquele que conduzia o processo formativo.

Essa mudança de perspectiva deslocou também a compreensão acerca do papel de quem conduz a formação. Aos poucos, deixou de fazer sentido a ideia de que conduzir uma formação significava oferecer respostas ou apresentar caminhos previamente definidos. A função do formador passou a ser compreendida como a de quem sustenta espaços de diálogo, provoca

deslocamentos e favorece a construção coletiva de sentidos. Nesse movimento, o conhecimento produzido não pertence exclusivamente a quem conduz o processo formativo, mas emerge das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compartilham experiências, dúvidas e saberes. A formação, portanto, deixa de ser compreendida como transmissão e passa a constituir-se como experiência de encontro.

Um dos aspectos que se mostrou particularmente significativo foi a potência das narrativas produzidas pelas participantes. Ao relatarem experiências relacionadas às leituras com as crianças, à organização dos ambientes e às interações no cotidiano da escola, não apenas descreviam acontecimentos, mas atribuíam novos significados às suas práticas e ofereciam ao coletivo outras possibilidades de compreender o trabalho pedagógico. Frequentemente, uma situação particular tornava-se objeto de reflexão comum, permitindo que outras professoras revisitassem suas próprias experiências à luz do diálogo estabelecido.

O percurso formativo também favoreceu uma revisão crítica da própria trajetória profissional. A experiência no ProLEEI evidenciou a centralidade da dimensão cultural

na formação docente. As discussões sobre literatura, memórias leitoras, práticas culturais e experiências estéticas evidenciaram que formar professores não se restringe ao aprofundamento de conhecimentos didáticos ou metodológicos, mas implica ampliar repertórios culturais, sensibilidades e modos de interpretar o mundo.

Esse processo também permitiu compreender que a formação cultural proposta pelo ProLEEI não constitui um elemento complementar da formação docente, mas uma de suas dimensões estruturantes. A ampliação do repertório de leituras, obras, narrativas e experiências estéticas tornou possível reconhecer que aquilo que sensibiliza o professor também amplia suas possibilidades de leitura da infância e de interpretação das manifestações culturais produzidas pelas crianças. Formar professores, nesse sentido, significa igualmente formar leitores do mundo, da literatura e das múltiplas linguagens presentes na experiência infantil.

O reconhecimento do próprio inacabamento constituiu um importante deslocamento na compreensão da função do formador. Inicialmente predominava a compreensão de que a legitimidade daquele que forma estava associada ao domínio do conhecimento e à capacidade de responder às questões apresentadas pelo grupo. Ao longo do percurso, contudo, tornou-se evidente que a legitimidade da formação não nasce da certeza, mas da disposição para investigar coletivamente os problemas que emergem da prática. Assumir-me igualmente como aprendiz tornou possível deslocar a formação de uma lógica prescritiva para uma lógica investigativa, na qual perguntas, dúvidas e inquietações passaram a ocupar um lugar tão importante quanto as respostas provisoriamente construídas.

Essa compreensão aproxima-se da concepção freireana de que ninguém forma ninguém de maneira isolada; os sujeitos constituem-se na relação, no diálogo e na permanente abertura ao conhecimento (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, exercer a função de formador não significa ocupar uma posição de superioridade epistemológica, mas sustentar um processo coletivo de investigação sobre a prática.

O percurso vivido no ProLEEI transformou a compreensão do próprio sentido de formar. Esse processo permitiu compreender que a constituição profissional do formador acontece no mesmo movimento em que favorece a constituição profissional das professoras participantes. Não se trata de processos paralelos, mas de uma

experiência compartilhada, em que ensinar, aprender, escutar, problematizar e reconstruir concepções tornam-se dimensões inseparáveis da formação docente. Talvez essa tenha sido a principal aprendizagem produzida pelo percurso: enquanto formava, também me formava

Enquanto me formava, me (re)direcionava

O trabalho do professor requer uma compreensão de que é necessário estar em constante processo de formação. As instituições, as crianças, as concepções e as práticas mudam ao longo do tempo, e ter essa percepção favorece uma postura que coloca o professor no lugar de constante aprendiz.

A formação em serviço oportunizada pelo ProLEEI apresentou reflexões sobre diferentes

Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.13 n.06 - 2026

concepções de criança e infância, esclarecendo que a forma como compreendemos uma e outra está intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas, de modo que pensamento e ação se mostram imbricados.

Ao longo do curso, as atividades formativas possibilitaram a revisitação das experiências de infância, das memórias de leitura, dos brinquedos e das brincadeiras, favorecendo reflexões sobre as experiências culturais constituídas ao longo da vida e suas repercussões no exercício da docência.

O compartilhamento de experiências mostrou-se uma ferramenta potente de trocas de saberes e práticas. Em um período em que a busca por sugestões de atividades e ideias na internet tem se tornado cada vez mais comum, esse tipo de espaço de partilha de vivências reais de práticas pedagógicas intencionais exitosas continua sendo fundamental para uma formação que dialoga, de fato, com a escola e promove uma educação de qualidade. Tardif (2014) apresenta o conceito de saberes experienciais como aqueles adquiridos na prática profissional.

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão (TARDIF, 2014, p. 48).

Ao longo dos encontros, foi possível vivenciar essa reflexão crítica entre as teorias apresentadas e as experiências práticas, entre os conhecimentos enraizados e as novas propostas, em movimento de identificação e de busca por um caminho do meio entre o ideal e o possível, considerando diferentes realidades.

No contexto da unidade investigada, tornou-se inevitável estabelecer aproximações entre as ponderações sugeridas pelo ProLEEI e o fazer pedagógico. Compreender a criança como sujeito histórico, ator social, produtora de cultura (CORSARO, 2011), implica colocá-la na centralidade das escolhas pedagógicas, tendo o professor como mediador das estratégias planejadas. Da mesma forma, compreender a pluralidade das infâncias obriga-nos a considerar os diferentes contextos, sem desvalorizar aqueles que não se encaixam em um modelo preconcebido de cultura. Enquanto instituição, cabe à escola ampliar o repertório cultural das crianças, oferecendo experiências que possibilitem esse processo.

Como uma das atividades do curso, foi realizada uma pesquisa com nove famílias da turma (de um total de quinze), na qual foi possível observar quais experiências culturais mais relevantes para esse grupo. Dentre os questionamentos realizados, destaca-se aqui uma pergunta sobre a frequência com que algumas atividades previamente apresentadas são realizadas com as crianças.

Os dados apontam que as duas atividades mais frequentes são assistir à televisão em casa (88,8%) e visitar a casa dos avós (66%), seguidas por brincar em praças e ir à igreja (88,8%). Ao refletir sobre essas escolhas, é possível inferir que elas podem estar relacionadas à facilidade de acesso e ao baixo custo financeiro para sua realização. Em contrapartida, atividades como ir ao teatro (88,8%), ao cinema (66%) ou a museus (77,7%), que demandam maior deslocamento e investimento financeiro, apresentam um percentual elevado de crianças que nunca as vivenciaram. Esse dado reforça a compreensão de que a escola deve ser, sim, o espaço capaz de proporcionar experiências que muitas crianças vivenciarão prioritariamente por meio de sua mediação. Nesse sentido, ainda, foi possível refletir sobre a relação entre formação cultural e docência, a capacidade de ampliar sentidos, evitando petrificar experiências ou anular a riqueza de possibilidades e potencialidades trazidas pelas crianças, conforme discute o caderno 1 do acervo do ProLEEI (RICHTER, 2016).

[...] temos, como docentes, a responsabilidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado. (RICHTER, 2016, p. 16)

encontram ressonância na experiência desenvolvida na unidade investigada, especialmente no Projeto “Estações de Leitura”, desenvolvido desde 2025. Nele, cada professora seleciona um livro cuja leitura será realizada a um grupo de crianças, sendo necessário proporcionar uma vivência que vá além da leitura simples da obra escolhida. As histórias ficam expostas em mural, e cada criança escolhe aquela que deseja ouvir. Em dia e horário previamente definidos, cada uma recebe o ticket da estação de leitura para a qual deverá se dirigir. Não há reconto nem didatização desse momento; trata-se de um espaço de leitura por deleite, cujo objetivo é fortalecer a ideia de que a leitura pode ser uma experiência prazerosa e mágica.

No que se refere à escolha dos livros para esse projeto, também é possível verificar contribuições proporcionadas pelo ProLEEI que reforçam a importância de selecionar obras de qualidade, capazes de ampliar o repertório cultural das crianças e despertar sua curiosidade e interesse pela leitura.

Nesse movimento de observação das realidades, identificação das necessidades e busca pelo equilíbrio entre o real e o possível no espaço escolar, insere-se o trabalho desenvolvido de forma conjunta entre a coordenação pedagógica (formador) e a professora (cursista).

O projeto “Estações de Leitura” consolidou-se como um espaço em que as aprendizagens construídas no ProLEEI encontravam expressão concreta no cotidiano da escola. As escolhas literárias realizadas para o desenvolvimento da proposta evidenciavam que as discussões sobre literatura, mediação e formação do leitor ultrapassavam os momentos formativos e se incorporavam às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, o acompanhamento desenvolvido pela coordenação pedagógica permitia que essas experiências retornassem ao espaço da formação, alimentando novas reflexões e possibilidades de atuação. Assim, entre o real e o possível, coordenação e docência deixavam de percorrer caminhos paralelos para constituir, de maneira compartilhada, um mesmo movimento de aprendizagem, diálogo e transformação.

Quando os percursos se encontram

Até este momento, as experiências do formador e da professora cursista foram apresentadas separadamente, apenas para fins de organização do relato. Na prática, porém, esses percursos encontravam-se continuamente. Além de atuar como formador no ProLEEI, o primeiro autor também acompanhava o trabalho pedagógico desenvolvido pela segunda autora na condição de coordenador pedagógico da unidade escolar. Essa dupla posição permitiu observar como as discussões produzidas nos encontros formativos eram reinterpretadas, apropriadas e ressignificadas no cotidiano da prática docente.

Ao acompanhar semanalmente os planejamentos, registros e rotinas da professora, tornou-se possível identificar que as reflexões construídas durante a formação não permaneciam restritas ao espaço dos encontros, mas materializavam-se nas propostas desenvolvidas com as crianças. Ao mesmo tempo em que a cursista reorganizava seu fazer pedagógico à luz das discussões promovidas pelo programa, o formador era novamente provocado a refletir sobre as múltiplas possibilidades de apropriação dos referenciais estudados. Aquilo que inicialmente era objeto de mediação retornava à coordenação pedagógica transformado pela prática docente, produzindo novas perguntas, novos olhares e novas aprendizagens.

A singularidade desta experiência não reside apenas no fato de formador e cursista pertencerem à mesma unidade escolar, mas na possibilidade de acompanhar como os sentidos produzidos na formação continuada atravessavam o cotidiano pedagógico e retornavam ao próprio processo formativo. Essa circulação permanente entre estudo, acompanhamento pedagógico e prática docente tornou visível um aspecto que nem sempre pode ser observado em programas de formação: a maneira como as proposições discutidas coletivamente são apropriadas, reinterpretadas e reelaboradas na realidade concreta da escola.

Nesse movimento, as funções de formador, coordenador pedagógico e professora deixaram de ocupar lugares rigidamente definidos. O acompanhamento da prática revelou que a formação não se encerra quando termina um encontro ou uma discussão teórica. Ela continua sendo produzida nas escolhas pedagógicas, nos registros, nas interações com as crianças e nas

reflexões que emergem do cotidiano escolar. Ao observar a professora atribuindo novos sentidos às proposições do ProLEEI, o coordenador também reconstruía suas próprias compreensões sobre formação, mediação e docência.

Sobre isso, Tardif (2014) assevera que:

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de um professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2014, p. 244).

Essa experiência permitiu compreender que o desenvolvimento profissional não ocorre de maneira paralela entre quem forma e quem é formado, mas constitui um processo relacional, em que as aprendizagens produzidas por um sujeito repercutem continuamente sobre o outro. Ao observar as formas como a professora reinterpretava as discussões do ProLEEI em sua prática cotidiana, o formador também era convidado a rever suas estratégias de mediação, suas escolhas formativas e suas próprias concepções acerca da docência na Educação Infantil. Da mesma forma, as intervenções realizadas no acompanhamento pedagógico alimentavam novas reflexões que retornavam aos encontros de formação, produzindo um movimento contínuo entre teoria, prática e mediação. Assim, formador e cursista constituíram um mesmo percurso formativo, sustentado pelo diálogo permanente entre formação, acompanhamento pedagógico e prática docente.

Este relato reafirma a importância de processos formativos que reconheçam professores e formadores como sujeitos em permanente constituição. Assim, o encontro entre esses percursos não representa o fim de uma formação, mas a continuidade de um processo que permanece vivo na prática pedagógica, nas relações estabelecidas na escola.

Nesse sentido, a experiência analisada permite defender que a potência do ProLEEI não reside apenas na organização de encontros formativos ou na oferta de referenciais teóricos consistentes, mas na constituição de espaços de interlocução capazes de produzir deslocamentos nos diferentes sujeitos envolvidos. Quando a formação se prolonga no cotidiano da escola, atravessa os processos de acompanhamento pedagógico e alimenta continuamente a prática docente, ela deixa de ser um evento pontual para tornar-se parte da cultura profissional da instituição. Talvez seja essa uma das principais contribuições do percurso vivido: compreender que formar professores significa, simultaneamente, construir condições para que todos os envolvidos (formadores, coordenadores e docentes) permaneçam aprendendo e que, quando a formação acontece no interior da escola e se alimenta do diálogo entre teoria, prática e acompanhamento pedagógico, já não há um percurso do formador e outro da professora, mas um único percurso de formação compartilhada.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Angela Rabelo; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Leitura literária entre professoras e crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 2), p. 85-123.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil), p. 15-53.

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

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026