



**PESQUISA COLABORATIVA E NARRATIVAS DOCENTES:
FORTALECENDO A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

**COLLABORATIVE RESEARCH AND TEACHING NARRATIVES:
STRENGTHENING THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND
SCHOOL**

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha¹

Fernanda Theodoro Roveri²

Elvira Cristina Martins Tassoni³

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa colaborativa entre universidade e escolas públicas do município de Campinas-SP, com o objetivo de construir um programa de apoio e acolhimento a crianças de 5 e 6 anos no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tendo como perspectiva a produção de narrativas docentes, o estudo busca analisar o modo como a pesquisa colaborativa pode impactar na formação de professores da educação básica. Como resultados, a pesquisa colaborativa permitiu a construção de novos ambientes coletivos e novos modos de organização do próprio trabalho docente, realçando a importância de projetos de pesquisa engajados com a realidade e as necessidades das escolas.

Palavras-chave: Transição Educação Infantil-Ensino Fundamental; Docência; Formação Profissional.

Abstract: The article presents the results of a collaborative research project between a university and public schools in the city of Campinas-SP, aimed at developing a support and integration program for five- and six-year-old children in the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. With a focus on the production of teaching narratives, the article seeks to analyze how collaborative research can impact the professional development of basic education teachers. The results show that the collaborative research allowed for the creation of new collective environments and new ways of organizing teaching work, highlighting the importance of research projects that are engaged with the reality and needs of schools.

Keywords: Transition from Early Childhood Education to Elementary School; Teaching; Professional Training.

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: silrocha@uol.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: ftroveri@unicamp.br

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br



1 Introdução

Temos presenciado, nas últimas décadas, um panorama de desvalorização e de desgaste da profissão docente, o que implica pensarmos o compromisso que a universidade tem a exercer. Uma perspectiva de diálogo não hierárquico entre a universidade e a escola pode viabilizar os saberes, as memórias, as histórias e as criações de docentes acerca de suas experiências nos cotidianos escolares (Andrade; Bragança, 2022). Na nossa concepção, a pesquisa colaborativa é uma importante via de construção desse diálogo – e, a partir desse princípio, postulamos o nosso objetivo: analisar o modo como a pesquisa colaborativa pode impactar na formação de professores da educação básica.

As inquietações que motivaram esta escrita foram suscitadas pelos desafios atuais relacionados à formação docente e que envolvem prescrições curriculares, avaliação em larga escala e ataques de grupos conservadores à escola, perspectivas que colocam os professores em uma condição de transmissores de um conhecimento hegemônico. Na contramão dessas perspectivas, a formação profissional não se restringe a competências e à aquisição de conhecimentos determinados, envolve também vivências, interações e apropriação de uma cultura profissional, em processos contínuos de socialização. Como defende Nóvoa (2022), qualquer mudança só poderá acontecer dentro da profissão docente, o que significa a importância de construir novos ambientes coletivos e novos modos de organização do próprio trabalho docente.

Diante da necessidade de construirmos novos processos e organizações coletivas para o fortalecimento da docência, partimos dos seguintes questionamentos: de que modo e em que medida podemos falar de impactos que as pesquisas na área de Educação produzem na formação de professores? O que tem sido dito a respeito da incorporação (ou não) de contribuições dos resultados das inúmeras – e em quantidade crescente – investigações realizadas sobre o trabalho e sobre a formação dos profissionais da educação? Que efeitos – advindos de descobertas de pesquisadores – podem ser identificados nas ações de educadores e em políticas educacionais? Os pesquisadores têm se mostrado atentos às demandas das escolas? Os profissionais da educação básica se apropriam e se beneficiam do que está sendo produzido na academia?

Para tais perguntas, a literatura vem produzindo algumas respostas, como apresentaremos a seguir. Mas tais questionamentos ainda demandam esforços para identificar possíveis origens dos problemas e caminhos para sua superação. O fato é que



o aumento da quantidade de pesquisas, articulado com a expansão dos programas de pós-graduação em Educação, não parece acompanhado – na mesma proporção – de melhorias na educação.

No Brasil, o primeiro curso de mestrado *stricto sensu* em Educação foi criado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A partir de então, Vitorino (2022) estabeleceu uma periodização da instalação de programas de pós-graduação em Educação nas 5 regiões do País, relacionando a formação de novos cursos de mestrado e doutorado com circunstâncias sociais e políticas, nacionais e internacionais. Por esse caminho, identifica um primeiro período, de meados da década de 1960 até o final da década de 1990, em que ocorre a instalação de programas nas regiões Sudeste e Sul. Um segundo período, com intensificação de implantação de mestrados e doutorados nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, acontece da década de 1990 em diante. Em 2024, o Brasil possui 195 programas de pós-graduação em Educação, distribuídos pelas 5 regiões do País, com 311 cursos entre mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado e doutorado profissionais (Brasil, 2024).

Apesar da significativa quantidade de programas de pós-graduação em Educação, a distância entre pesquisadores e profissionais da área educacional que trabalham em escolas tem sido apontada como um problema constante ao longo dessa história. Tal distanciamento explicita um cenário de descompasso na relação entre os resultados de pesquisas e as contribuições para o aprimoramento do trabalho pedagógico e a qualidade da educação. A lista de questões implicadas nessa distância não é pequena. As experiências e os diálogos com escolas, profissionais da educação e pesquisadores mostram que duas delas são bastante persistentes: (1) os resultados produzidos nas pesquisas desenvolvidas na escola e/ou envolvendo profissionais da educação geralmente não são compartilhados com aqueles que delas participaram; (2) os resultados de trabalhos investigativos são, frequentemente, ignorados pelos profissionais da educação.

Em texto publicado há quase três décadas, Zeichner (1998, p. 207) já argumentava ser preciso

[...] eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas.

Nesse mesmo texto, o autor acrescenta como possível fonte do distanciamento o uso de linguagem especializada e, por vezes, hermética nos textos acadêmicos,



dificultando sua compreensão. Outra causa de grande importância é a frequência com que os professores são criticados nos resultados de pesquisas e suas práticas pedagógicas descritas de forma negativa, levando os docentes a sentirem “[...] que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e, frequentemente, a se sentirem explorados pelos pesquisadores universitários” (Zeichner, 1998, p. 210).

Quanto ao compartilhamento dos resultados dos trabalhos investigativos, se é verdade que poderiam ser mais bem divulgados e utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, algumas ressalvas são feitas em relação à própria natureza dos resultados. Convém aqui reconhecer a existência de tensões na sincronia entre aquilo que os pesquisadores elegem como problema para suas investigações e aquilo que os professores percebem como tal.

Há considerações que merecem ser destacadas nesse âmbito. Abarcar a complexidade das questões educacionais não é tarefa simples. Dificilmente uma pesquisa pode se colocar a serviço de solucionar impasses do dia a dia, porque, por sua natureza e por suas características, como processo de construção de conhecimentos, ela tem ritmo e tempo próprios. Em geral, tais estudos não se ajustam às necessidades de respostas e decisões mais rápidas, características dos contextos escolares, vivos e dinâmicos. Há décadas, Gatti (2001, p. 78) já constatava que:

[...] os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses são bem diferentes dos tempos do exercício em “tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outra oportunidade.

Ainda para a autora, em função de tentativas de aproximação às demandas das escolas e de seus professores, modismos e imediatismos nas pesquisas foram registrados. O imediatismo – entendido aqui como busca de aplicabilidade direta e imediata dos trabalhos investigativos – quanto à escolha dos problemas a serem investigados deixa de lado questões que são fundamentais e traz consigo um grande risco de empobrecimento teórico. Gatti (2001) indica ainda a necessidade de superar a tendência de projetos de pesquisa excessivamente individualizados, com descontinuidades na produção. Importa que o trabalho investigativo seja feito a partir de perguntas mais densas e que gere contribuições mais fecundas para a educação de modo geral.



A literatura tem sugerido que professores expostos a cursos e práticas de pesquisa em programas de formação tendem a apresentar uma atitude mais positiva a respeito da realização de investigações científicas. Tal formação pode contribuir significativamente para que os docentes desenvolvam uma consciência crítica, via de regra associada à disposição para transformar as práticas educacionais à luz de avanços no campo científico (Stenhouse, 2003).

Na direção de enfrentar essas dificuldades, novos desenhos metodológicos de pesquisa têm conquistado espaço no âmbito da academia e das escolas. Podemos citar a pesquisa colaborativa (Almeida; Megid, 2017; Corazza *et al.* 2017; Ibiapina, 2016), a pesquisa-ação (Barbier, 2007; Thiollent, 2011), a pesquisa cooperativa (Collares; Sommer, 2023) e a pesquisa de intervenção (Damiani *et al.* 2013; Rocha, 2001). Dessas, iremos nos ater com mais detalhes às de primeiro tipo.

A pesquisa colaborativa caracteriza-se pela proposição de que “pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes” (Ibiapina, 2016, p. 36). Para a autora, esse modelo de pesquisa é uma possibilidade de superação da cisão entre o pesquisador e os profissionais da educação, “proporcionando a interconexão entre [...] o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar” (p. 36). Importantes aspectos são mobilizados por esse tipo de trabalho: as possibilidades de reflexão crítica, a coprodução de saberes entre pesquisadores e professores e o desenvolvimento profissional, em um intenso e permanente processo de negociação (Ibiapina, 2016).

Almeida e Megid (2017, p. 177) discutem o espaço colaborativo de pesquisa, entendendo que a participação “em grupos de estudos com características colaborativas pode contribuir na aprendizagem e melhoria do trabalho docente e também no desenvolvimento profissional do(a) professor(a)”. Para as autoras é imprescindível, nessa participação, a voluntariedade – o desejo de colaborar e receber colaborações dos pares – para a compreensão e o enfrentamento das dificuldades no trabalho da escola. Nesse modelo de pesquisa, há a necessidade do engajamento de todos. Esses apontamentos parecem totalmente de acordo com a concepção de Ibiapina (2016 p. 50), indicando que desenvolver uma pesquisa colaborativa implica “criar contextos formativos que empoderem o professor para que ele possa compreender sua ação, interpretar a sua inserção na história e na cultura e saber-se capaz de transformar as situações críticas vivenciadas na escola”.



Na pesquisa colaborativa as transformações do trabalho pedagógico decorrem de processos de reflexão sobre as práticas e de problematizações destas, a partir das necessidades e dos problemas vivenciados nos contextos escolares. Nestes, os profissionais não apenas mobilizam conhecimentos teóricos, mas também transformam e produzem saberes resultantes da experiência profissional (Corazza *et al.* 2017). Para isso, é preciso desenvolver habilidades de pesquisa e construir instrumentos e recursos que potencializam as transformações almejadas.

Nesse sentido, entendemos que a investigação qualitativa no campo da Educação apresenta um percurso singular, marcado por diálogos múltiplos entre as diferentes áreas das ciências humanas e pelo cruzamento da teoria e da prática, da racionalidade e da afetividade, da técnica e da arte. Constitui-se, assim, um movimento essencial para a superação de uma fragmentação pragmática na pesquisa, com vias à compreensão da ação educativa na contemporaneidade (Freire; Macedo, 2022). Nessa direção, o campo da pesquisa qualitativa vem apresentando avanços substanciais, marcados pela profusão de perspectivas, investigações e abordagens, as quais proporcionam uma abundância discursiva e polissêmica (González, 2020). Entre essas abordagens, está a narrativa, especialmente pela sua capacidade de viabilizar relações dialógicas e oferecer uma compreensão mais fecunda da experiência humana (Rocha, 2024).

As questões postas são especialmente relevantes quando tratamos de um tema em relação ao qual escolas e professores se mostram resistentes a mudanças. Esse é o caso da transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), reconhecido como um período de grande relevância para o desenvolvimento infantil. Esse reconhecimento se explicita nos documentos públicos de diretrizes do trabalho pedagógico (Brasil, 2017), em produções científicas sobre o tema – Gonçalves e Rocha (2021), por exemplo – e no contato com profissionais da educação e familiares das crianças.

Em todos esses âmbitos, argumenta-se sobre a importância de articulação entre os dois segmentos, para que a transição não seja vivida como um período de rupturas e sofrimento. O diálogo entre os professores; a inclusão de atividades tais como o trabalho com a literatura, as artes plásticas, as brincadeiras no EF; e a escuta sobre o que pensam as crianças – o que anseiam, o que temem, o que desejam etc. – são apontados já há décadas como urgentes. Entretanto, nas escolas e nas redes de educação predominam a escassez de diálogo; a mudança radical da EI para o EF – em relação à disposição do espaço e ao tipo de mobiliário usado –; o deslocamento de atividades típicas da EI para



plano secundário e a supremacia de atividades de alfabetização; e a organização rígida da rotina, entre outros aspectos que deveriam ser cuidados. Predomina, também, pouco diálogo com as crianças sobre suas experiências e expectativas nesse processo, tanto em ações de preparo (na EI) para a transição quanto nas ações de acolhimento (no EF), para o início da nova vida escolar.

As conhecidas dificuldades para superar a grande discrepância entre o prescrito ou almejado e o vivido ou realizado levaram a desenhar um projeto de pesquisa que permitisse envolvimento dos profissionais da educação e maior aproximação e diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica. Assumindo os aportes teóricos da pesquisa colaborativa como guia para a proposição do método e para a construção de instrumentos e procedimentos investigativos, buscamos, no limite máximo possível, criar condições para o diálogo e dar alguns passos na direção de superar o imobilismo. Foi com essas diretrizes que desenhamos a pesquisa da qual trazemos resultados. Passamos, a seguir, à apresentação do método delineado.

2 Método

A pesquisa de que tratamos nesta apresentação, “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, tem apoio de uma importante agência de fomento brasileira, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁴. Foi esse apoio que viabilizou a integração de profissionais da rede municipal em que o trabalho investigativo se insere, na condição de bolsistas – mais informações sobre essa equipe serão fornecidas no tópico “Participantes”. Trata-se de pesquisa colaborativa que visa à construção de um programa de apoio e acolhimento a crianças de 5 e 6 anos no processo de transição da EI para o EF. Em uma primeira etapa – nomeada “O que temos” –, realizamos a identificação dos recursos e das ações já colocados em funcionamento pelas unidades escolares e por seus profissionais.

A segunda etapa – “O que queremos” –, em processo, tem a finalidade de organizar os conhecimentos gerados na primeira. Além dessa divisão, o projeto previu uma diversidade de atividades ora coletivas, ora vinculadas a um de seus três subprojetos: vozes das crianças, produção de narrativas, análise de documentos. Em cada subprojeto, a depender de seu foco e objetivo, desenvolvem-se ações específicas: análise de documentos relevantes – Diretrizes Municipais para a EI e o EF, Projetos Políticos-

⁴ Edital Proeduca, processo 2022/06833-3.



Pedagógicos (PPP) das unidades participantes, entre outros –; aplicação de um jogo com as crianças; e produção de narrativas, além das realizadas como demanda para o coletivo. As narrativas produzidas por todos os bolsistas e parte das produzidas pelo subprojeto “Narrativas” estão descritas no tópico “Procedimentos” e serão o foco principal do presente artigo.

Uma importante característica da pesquisa é o fortalecimento do processo de formação, situando-o na dinâmica das relações escolares e em ambientes narrativos. Nas reuniões de trabalho com os envolvidos, buscamos criar espaços dialógicos e reflexivos nos quais os profissionais são instigados a trazer suas memórias e narrar suas experiências, desenvolvendo a capacidade de investigar a própria prática e, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes. O primeiro passo que adotamos nos encontros coletivos foi mobilizar as memórias e as narrativas docentes bem como os saberes da experiência nesse processo de ver-se como educador(a), seja da EI, seja dos anos iniciais do EF.

Entendemos a narrativa docente como uma forma de nos revelarmos ao outro, produzindo nele uma compreensão daquilo que fazemos e pensamos. O ouvinte, por sua vez, abre a possibilidade para que a narrativa se adense. Seja em sua dimensão oral, escrita ou imagética, a narrativa apresenta a valorização de acontecimentos relatados, as emoções e os sentimentos registrados na memória, suscitando não explicações, mas interpretações diversas (Andrade; Bragança, 2022; Prado; Soligo, 2005).

Buscando compreender de que modo e em que medida uma pesquisa colaborativa em ambientes narrativos pode impactar na formação de professores, apresentamos a análise do material empírico produzido durante os encontros entre profissionais das escolas e pesquisadores da universidade. Para este artigo, focalizaremos as produções escritas para as narrativas “As experiências sobre o processo de transição: vividas, observadas e sabidas”; “Quando eu ingressei no primeiro ano”; e “O que mais me marcou nesta reunião foi...”. A escolha desse foco decorreu de considerarmos sua potência para o aprimoramento de **conhecimentos docentes e formação de professores**. Passemos, então, ao detalhamento dos procedimentos e dos participantes.

2.1 Participantes

Conforme já indicamos, a pesquisa compõe-se por uma equipe de 30 bolsistas, que ocupam diversas funções na rede de educação municipal de uma cidade do interior



do estado de São Paulo, Brasil: professores, diretores, vice-diretores, orientadores, supervisores e coordenadores pedagógicos. Os bolsistas dividem-se em dois grupos, que se reúnem, quinzenalmente, com as pesquisadoras, por meio da plataforma Google Classroom. Para cada encontro há uma agenda de atividades e discussões a serem feitas coletivamente. O grupo é heterogêneo em termos de formação e tempo de trabalho. A seguir, vamos detalhar os procedimentos realizados.

2.2 Procedimentos

Os três procedimentos em foco no presente texto foram realizados no período de agosto a dezembro de 2023, em diferentes frequências, conforme detalharemos em sua descrição.

“As experiências sobre o processo de transição: vividas, observadas e sabidas”: essa foi a primeira narrativa realizada pelos participantes. Antes de produzi-la, deveriam fazer a leitura de três textos indicados sobre narrativas – um deles foi discutido com todo o grupo. Além desses, os participantes receberam um outro texto, pequeno, para inspirar a escrita. Uma primeira versão da narrativa foi entregue pelos participantes, lida e comentada pelas pesquisadoras e devolvida para que cada um considerasse possibilidades de ampliar ou aprofundar o que já havia escrito. Essa atividade foi realizada pelos integrantes do subprojeto “Produção de Narrativas”.

“Quando eu ingressei no primeiro ano”: essa atividade foi realizada por todos os participantes do grupo. A instrução era bem simples: cada um deveria trazer um objeto, uma poesia, uma música ou uma palavra que simbolizasse as experiências mais marcantes no início da vida escolar. Na abertura de cada reunião, quatro ou cinco participantes apresentavam o que haviam escolhido para representar o que haviam vivido.

“O que mais me marcou nesta reunião foi...”: nesse terceiro tipo de atividade foi proposto a todos os bolsistas que, após cada reunião, escrevessem um texto para registrar o que mais havia chamado sua atenção, mobilizado seu interesse, estimulado reflexões no encontro.

3 Resultados e discussão

As análises do material produzido foram feitas a partir da sua leitura intensiva e recorrente. Nesse processo, buscamos identificar os tópicos destacados pelos participantes e o quanto representavam tendências do grupo ou eram manifestações mais



individualizadas, singulares. Procuramos, também, verificar enunciações que refletiam concepções dos participantes sobre o processo de transição e/ou indicavam transformações nessas concepções. Essas análises permitiram evidenciar resultados importantes nos seguintes eixos: (i) elaborações sobre o processo de transição; e (ii) reconhecimento da importância do grupo no trabalho pedagógico e na relação colaborativa entre universidade e escola. Detalharemos cada um deles a seguir.

3.1 Elaboraões sobre o processo de transição

Um primeiro ponto identificado na fala de participantes foi o reconhecimento de que, nos principais documentos produzidos pelas unidades escolares – os denominados PPP –, não há menções ao processo de transição. Certamente, a ausência de menções não quer dizer ausência de ações relativas a cuidados de preparo e de acolhimento, porém, o próprio grupo concluiu que o registro explícito no PPP do compromisso de cada unidade escolar com o processo em foco contribuiria para que houvesse menos riscos de que fosse “esquecido” no momento de planejamento de ações a serem concretizadas durante cada ano. Ou seja, a inclusão da relevância da transição em um documento como o PPP, feito coletivamente e exprimindo compromissos da escola, é muito importante, porque respalda a urgência da mudança e o enraizamento das decisões. Durante o levantamento de dados, encontramos, em um PPP, menção à participação da escola na pesquisa que discute a transição.

Reflexões sobre a substituição do termo “adaptação” pela expressão “acolhimento” também foram um importante passo das propostas formativas no grupo. Reconhecendo que em muitas escolas o início da vida escolar ainda está fortemente relacionado ao primeiro termo, a partir do qual é sinalizado que a criança e a família devem se adequar à organização escolar, alguns professores, orientadores pedagógicos e gestores alertaram para a importância de que esse encontro entre escola, famílias e alunos seja marcado por diálogo e flexibilidade, na direção de atender às singularidades de cada termo dessa relação.

Um terceiro ponto foi o reconhecimento de que a transição se refere a um **processo** e não apenas a um **momento** pontual, de curta duração, realizado somente nos últimos dias do ano letivo na EI e nos primeiros dias do ano letivo no EF. O trecho reproduzido a seguir ilustra essa questão:



[o trabalho com a transição] como possibilidade de sentir-se bem, respeitado em sua história e individualidade. Claro que no início do ano temos uma atenção e plano especial, mas entendo acolhimento como algo diário e cultivado, aquele bom dia no portão, a porta aberta da sala para receber a todos, a passada nas salas diariamente, um carinho quando cruzamos o corredor, o chamar pelo nome, o atendimento à família, a presença para acompanhar a saída com um “até amanhã”. Enfim, organizar o espaço escolar de tal forma que cada um se sinta pertencente e importante (Narrativa produzida por Marcele⁵, 2023).

A transição, então, deve ser realizada pela execução de um **programa** e não de ações isoladas e pontuais. Esse programa deve envolver os diferentes protagonistas do cenário educacional: as crianças, os professores da EI e do EF, os gestores, as famílias e os representantes de âmbitos gerais das redes de ensino. A cada grupo de protagonistas, distintas ações devem ser orientadas. Dentro desse programa, um dos pontos identificados como mais desafiadores é a integração entre as unidades de EI e as de EF, conforme destacado por Rosa:

[necessidade de reconhecer] essa distância entre os níveis da educação, mesmo que, na prática, profissionais se desdobrem para fazer o processo o mais natural, lúdico e significativo possível para a criança em transição (Narrativa produzida por Rosa, 2023).

Nas reflexões do grupo sobre essa articulação entre as etapas da EI e do EF destacou-se também um aspecto que raramente encontramos nos trabalhos que tratam da transição: a indicação de que o papel das Secretarias Municipais de Educação deve ser central, criando condições para que o diálogo entre as escolas seja instaurado e os currículos, articulados. Assim, as responsabilidades de cuidados no processo não são atribuídas apenas aos professores ou à unidade escolar, e os integrantes tomam consciência de que é necessário que a rede de educação e seu órgão mais importante – a Secretaria de Educação – estejam envolvidos nas mudanças almejadas.

À medida que o trabalho colaborativo vai se desenvolvendo, outros desafios quanto à transição vão se tornando claros. Uma das questões refere-se ao fato de que nem todas as crianças de uma turma de EI vão para a mesma escola de EF quando finalizada a primeira etapa da educação básica. No município em que a pesquisa se desenvolve, as vagas para as crianças são designadas pela Secretaria Municipal de Educação, e a distribuição de matrículas segue o princípio de georreferenciamento, levando em conta o endereço domiciliar de cada família. Sendo assim, as turmas muitas vezes são desmembradas, e as crianças são encaminhadas para unidades diferentes. A esse respeito, uma participante diz:

⁵ Os nomes das participantes são fictícios.



[Precisamos] procurar meios de preparar todas as crianças para a transição, mesmo que não saibamos para onde essa criança será encaminhada para cursar o Ensino Fundamental. O assunto é preocupante, porém precisamos procurar atuar dentro do que nos é possível, fazendo o melhor que podemos para que essa transição ocorra da melhor forma (Narrativa produzida por Mara, 2023).

Olhar para as memórias pessoais em relação ao período de transição possibilitou a reflexão sobre os princípios assumidos pela equipe para o acolhimento das crianças no primeiro ano, conforme a reflexão da mesma participante:

Me provocou a pensar no meu primeiro ano de forma mais crítica e logo me surge uma memória. A Carolina era uma menina nova na escola. Não tinha feito o Jardim lá. Era como uma estrangeira, no lugar, na cor, no comportamento. Dava bastante trabalho e me lembro da minha professora querida não ser tão querida assim para a Carolina. Sempre ríspida com ela, ao menos nas lembranças que tenho, e essa forma de abordar Carolina hoje acredito ter influenciado toda a turma, pois me lembro de não gostarmos de brincar com ela e de esperar dela um comportamento negativo, de a acharmos chata e feia. E Carolina já não estava mais na escola no ano seguinte. É muito fácil excluir. Às vezes acontece sem muita consciência e até sem intenção. Pode ser nos detalhes e sutilezas. Primeiro como professora, e hoje como orientadora pedagógica, sempre me preocupei com o acolhimento das crianças, em especial, as do primeiro ano. Acolhimento aqui entendido de uma forma mais ampla, como possibilidade de sentir-se bem, respeitado em sua história e individualidade. [...] Especificamente para os primeiros anos, junto aos professores, anualmente preparamos o acolhimento das crianças pequenas e daquelas que exigem um olhar mais atento com cuidado. Em nossos encontros pedagógicos, TDC, Conselho de Classe, RPAis⁶, é comum conversamos sobre cada criança e o olhar atento de cada educador, que coletivamente não deixa escapar nenhuma criança, tem constituído uma escola que busca coerência entre discurso e prática, ainda que permeada por contradições, coletivamente vamos traçando esse caminho, na tentativa de evitar que Carolinas reajam à incompreensão dos adultos ou que se sintam impelidas a mudar de lugar (Narrativa produzida por Marcele, 2023).

A narrativa materializa a possibilidade de pensar a prática, a memória qualifica o vivido, provocando indagações que se concretizam em propostas novas. Relembrar a situação vivenciada na infância, com a menina Carolina sendo negligenciada pela escola, foi importante para que a educadora elaborasse uma compreensão acerca da necessidade de um acolhimento contínuo e intencionalmente planejado pela equipe. Ao trazer sua história, a profissional mobiliza afetos, emoções e pensamentos, abrindo caminhos para que aconteça uma avaliação do trabalho, de forma coletiva e plural.

O acolhimento é uma dimensão importante na construção de um programa de transição. Na EI e no EF, é necessário um plano para receber as crianças e suas famílias que chegam na escola, desde o momento da matrícula e durante todo o ano letivo, com vista ao respeito às suas necessidades e ao reconhecimento de suas individualidades. São

⁶ Os significados das siglas dos tempos pedagógicos citados são: Trabalho Docente Coletivo (TDC) e Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI).



ações de cuidado – como bem traz a educadora em sua narrativa – que possibilitam que as crianças se sintam valorizadas e pertencentes ao novo ambiente escolar, tal como discute Staccioli (2013, p. 25):

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo. [...] Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas... na medida em que se procura acolher as coisas que vêm das crianças, se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças.

A análise do material biográfico aponta, ainda, a reflexão sobre as especificidades da docência nessas duas etapas da educação básica. Houve narrativas de profissionais que já lecionaram tanto na EI quanto no EF – e que puderam rememorar suas ações nesses dois contextos educativos, avaliando o quanto a fragmentação também ocorre nas ações docentes. Mais especificamente em relação ao registro, é perceptível que há significativas diferenças na forma como este se desenvolve na EI e no EF, conforme o relato a seguir:

Eu fiquei refletindo muito sobre essa questão do registro, que hoje eu registro muito menos o Fundamental do que eu registrava na Educação Infantil, era uma coisa, não sei se é porque no Fundamental eu acho que o registro tem que partir das crianças, mas no Infantil eu tinha muito mais registros desse momento e foi uma coisa que me chamou atenção, me fez refletir sobre a minha prática, onde estão esses momentos de registro? Como se dão, esses momentos hoje, no Fundamental? Porque no Infantil era muito espontâneo, muito livre, e no Fundamental, como que eu vejo isso? Como eu permito isso na minha prática? (Narrativa produzida por Lúcia, 2023).

A importância do registro é reconhecida pela profissional, que o identifica muito mais como parte de sua experiência vivida como docente na EI. A reflexão levantada evidencia a necessidade de uma política de transição que garanta a continuidade das formas de documentar as práticas na EI e no EF. De fato, a literatura da área (Alonso; Drape; Tomazzetti, 2021; Ostetto, 2018) mostra que o registro dos processos educativos com as crianças – de suas descobertas, indagações, conquistas e interações – permite a valorização das experiências vividas e pode tornar os processos de aprender e ensinar visíveis para serem lembrados, revisitados e reinterpretados, constituindo uma base para a tomada de decisões. Os registros compõem a documentação pedagógica, fortalecendo o planejamento, a avaliação do trabalho e os processos de autoria de professores e crianças.



Quando rememora aquilo que fazia em relação aos registros como professora de EI e o que faz como professora do EF, a docente realiza uma autoavaliação do seu trabalho. Ao pensar sobre a problemática do registro, a narrativa desloca-se entre os diferentes tempos e contextos de sua experiência docente, impulsionando-a a realizar um percurso investigativo que amplia a percepção acerca de sua própria docência.

Os dados da pesquisa revelam que, em suas narrativas, os profissionais compartilham os saberes aprendidos a partir da experiência, da reflexão sobre suas práticas e da observação dos pares, da discussão coletiva, do estudo e da pesquisa (Soligo; Nogueira, 2016). Nesse movimento formativo, acreditam na importância daquilo que têm a dizer, documentam a prática profissional e compartilham os conhecimentos produzidos, com vistas a qualificar o trabalho realizado. Como apresentaremos a seguir, o percurso profissional colaborativo vai se fortalecendo nos encontros e nos diálogos com o grupo, evidenciando a importância do outro nesse processo.

3.2 Reconhecimento da importância do grupo

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, marcadamente a dinâmica de produção e de compartilhamento das narrativas em suas três temáticas abordadas – ou de trechos delas –, no início de cada reunião, contribuíram para a criação de um clima favorável à empatia e à construção de laços entre participantes. A partir da escuta do que dizem alguns colegas na narrativa “Quando eu ingressei no primeiro ano”, Antônia realça:

Além da delícia de escutar as memórias, conhecendo um pouco daquilo que constitui a história de cada educador, vamos fazendo conexões e aproximações com as nossas próprias vivências escolares. Afinal, apesar de termos estudado em lugares diferentes, as escolas não são ilhas isoladas, mas fazem parte de um contexto histórico-social (Narrativa produzida por Antônia, 2023).

Nessa mesma direção do realce à relevância dos encontros e das partilhas, alguns integrantes destacam as contribuições da pesquisa, em sentido mais restrito. Vejamos o que dizem Diana e Elisa, em trechos da narrativa “O que mais me marcou nesta reunião foi...”, referente ao último encontro de 2023.

No encontro de hoje algumas professoras apresentaram as atividades que realizaram como encerramento do ano (despedida) e a preparação para a transição para a escola de EF. Foi muito enriquecedor perceber o carinho com que as professoras prepararam esse momento de modo que fosse o mais tranquilo e prazeroso possível para as crianças (Narrativa produzida por Diana, 2023).

A apreciação das atividades realizadas e observar o cuidado com o qual elas foram preparadas, fortaleceu a percepção do quanto esse grupo de pesquisa



está sendo importante para refletirmos sobre nossa prática e o quanto o grupo tem se aprimorado com a troca de experiências (Narrativa produzida por Elisa, 2023).

No decorrer das partilhas viabilizadas pelos encontros, as professoras foram tendo oportunidades de perceber que suas preocupações e desafios no trabalho pedagógico são vividos por outros colegas também. Essa conscientização é muito importante para o fortalecimento do trabalho docente, exercitando solidariedade e, ao mesmo tempo, permitindo que cada profissional vivencie a importância do acolhimento não só das crianças, mas também de si próprio, com suas dúvidas, angústias e ousadias. Esse exercício parece promissor para que cada um entenda melhor – e por novas perspectivas – a importância dos cuidados com o processo de transição.

A participação nos encontros permitiu a ampliação do olhar sobre o percurso profissional e pessoal bem como o processo de acolhimento e escuta entre os participantes. Concordamos com Soligo e Nogueira (2016, p. 116) quando afirmam que

os espaço-tempos de formação são contextos férteis para o acontecimento da experiência sempre que nos tocam, nos instigam a viver e falar nos colocando verdadeiramente em primeira pessoa (às vezes do singular, às vezes do plural), a compartilhar o que valorizamos, a ampliar a consciência em relação ao outro, a refletir, a socializar ideias e leituras que potencializem um “diálogo” com a realidade da educação e da vida além da profissão; sempre que fortalecem a construção de uma identidade horizontal, por serem espaços de encontro e convívio com quem compartilhamos expectativas, preocupações, ideias, projetos semelhantes; sempre que nos empoderam. Quando é assim, acabam por se tornar imprescindíveis para todos os que deles participam.

Esses espaços formativos permitiram que as participantes identificassem que não estão sozinhas no trabalho, há inúmeras vezes que perpassam os cotidianos, sejam as vozes das crianças, sejam as dos pares educativos ou de funcionários da escola, conforme destacam em suas narrativas:

[...] outra voz que pode aparecer nas narrativas é a voz da parceira de trabalho, porque a gente sempre vai ter muitos parceiros, mas a gente vai ter aquela parceira que vai dar aquele toque, com quem a gente vai socializar uma ideia, que tem um exemplo no texto, de quando ela fala ‘nossa, mas você fez tanta coisa, você fez isso, você fez isso’ e aí que cai a ficha dela ‘não, pera aí’. Então, se olhar por outro ângulo, o meu trabalho está tendo um significado, porque às vezes a gente está no meio do turbilhão, no meio do caos, parece que a gente não tá fazendo nada, né? E quando a colega trouxe esse olhar pra ela de tudo o que ela estava fazendo, ela parou e repensou, até no que ela estava sentindo do próprio trabalho, conseguiu olhar para o trabalho de outra forma. Então eu falo muito isso, parceria faz toda a diferença no trabalho... Da gestora faz sem dúvida, mas da professora é fundamental, você ter uma parceira, com quem conversar, com quem socializa a ideia, uma ideia amplia a outra ideia. Então, eu acho que a voz da parceira é muito importante também na narrativa, ela pode aparecer bem forte (Narrativa produzida por Gisele, 2023).

[...] quando há essa partilha no coletivo, eu acho bastante interessante, porque às vezes o colega que está na outra sala ou então nem é colega, mas às vezes a



pessoa que está ali na escola, que é da limpeza, que é da cozinha, consegue trazer para você um olhar daquela situação que você não conseguiu enxergar, né? E isso é muito importante (Narrativa produzida por Jociléia).

As narrativas evidenciam o reconhecimento do outro como primordial para a ampliação da consciência sobre a própria prática. É nessa relação que a equipe escolar se reconhece pertencente e se fortalece como um coletivo parceiro, que se mobiliza em busca de outras alternativas de trabalho, de um fazer diferente – e, ainda, valorizando aquilo que já se faz.

O reconhecimento de que essas reflexões são resultantes da possibilidade de participação na pesquisa e no trabalho coletivo é registrado também em trechos de narrativas como estes a seguir, escritos por Joana, Rosa e Telma.

Dessa forma, ressalto mais uma vez, como esses momentos de troca têm sido importantes para refletirmos sobre nossa prática e também é importante ressaltar o quanto a escuta ao mesmo tempo empática e reflexiva (que relaciona nossos depoimentos com os textos estudados) feita pelas professoras Silvia e Cris Tassoni, nos encoraja a falar, a nos desnudarmos e dessa forma também podemos nos enxergar (Narrativa produzida por Joana, 2023).

O respeito, a ética, permeiam todo o tempo as relações entre os participantes e atores deste processo. E isso é um fator bastante marcante (Narrativa produzida por Rosa, 2023).

“O que mais me marcou na reunião” foi um texto desafiador, por mais simples que pareça ser! Instiga ao exercício de relembrar e organizar o pensamento para registrar tudo o que foi tratado nos encontros e como pode ter impactado a cada um dos participantes. Exige organização do pensamento e, ao mesmo tempo, propicia uma oportunidade de colocações individuais sobre como o encontro ou as discussões nos afetaram de alguma forma. Muitas coisas nos marcam a cada reunião... ouvir o que o outro tem a dizer e a partir disso reorganizar nossos conceitos e compreensão, a partir de outro ponto de vista enriquecem as leituras e as discussões realizadas, trazendo novos olhares e reconstrução do próprio olhar sobre determinado assunto (Narrativa produzida por Telma, 2023).

O material empírico analisado aponta para a importância da construção de pesquisas colaborativas como espaços fecundos de produção de conhecimentos; e da escrita e compartilhamento de narrativas como via privilegiada para movimento formativo dos participantes, incluindo as pesquisadoras. Alinhando-nos aos trabalhos que discutem as questões estéticas implicadas e viabilizadas nos processos de produção e de partilha de narrativas – Ferreira (2020), por exemplo –, nossa pesquisa permite mostrar também a relevância de questões éticas. O trabalho analítico também demonstrou a riqueza de movimentos reflexivos compartilhados para potencializarem mudanças, consubstanciando o que foi indicado por outros autores (Ibiapina, 2016; Tassoni, 2021).

Em síntese, dentre os conhecimentos produzidos, destacamos a superação da concepção de transição como um conjunto de ações pontuais e breves. A partir das



reflexões feitas, esse processo passa a ser pensado como um programa que deve envolver todos os protagonistas dos sistemas escolares, incluindo as Secretarias Municipais de Educação. Ou seja, no percurso da pesquisa, foi possível identificarmos problemas e desafios, mas também dar um passo adiante, reconhecendo a necessidade de rever práticas já consolidadas e construir outras novas.

Os dados biográficos evidenciados na pesquisa mostram que o permanente processo de formação em ambientes narrativos fortalece a identidade docente, já que possibilita refletir sobre o que se faz, interrogar e alimentar a prática a partir da escuta do outro e da partilha de memórias pessoais. Reconhecemos, assim, que a docência é uma instância de aprendizagem permanente, por ser uma dimensão que implica a experimentação diária do professor. Esse processo ocorre em vários contextos e instituições, ao longo de toda a experiência profissional e de modos bastante singulares. Concordamos, assim, com Ostetto e Folque (2021, p. 3) quando afirmam que os processos formativos de cada pessoa são “constituídos por elementos que lhe são próprios e apropriados ao longo da vida, nas interações com o grupo social do qual faz parte, em tempos e espaços que expandem ou contraem suas possibilidades de ser e de dizer”.

Por fim, o trabalho coletivo de reflexão e voltado à proposição de transformações das práticas pedagógicas precisa ser conduzido com uma postura ética e acolhedora, em que cada um se sinta pertencente ao grupo e corresponsável pelo trabalho coletivo.

4 Conclusões

Consideramos que a aproximação entre escola e universidade pode ser favorecida por meio de investigações em que professores e pesquisadores participem do processo desde o planejamento até a apropriação dos resultados. Nesse contexto, um dos caminhos para a superação dessa problemática é o desenvolvimento de pesquisas de caráter colaborativo, investindo em parcerias que potencializem a produção de conhecimento.

Um aspecto importante evidenciado na pesquisa é a necessidade de ouvirmos e acolhermos continuamente as narrativas dos educadores, promovendo o espaço dialógico, com atenção e presença. O desenvolvimento de uma cultura colaborativa permite enfrentar o isolamento – que muitas vezes permeia o cotidiano – entre os docentes das escolas. No decorrer da pesquisa, a aproximação colaborativa entre docentes da EI e do EF trouxe contribuições significativas de escuta e de diálogo, fortalecendo o processo de transição entre as duas etapas da educação básica.



Pensar a formação de professores em uma perspectiva colaborativa e em ambientes narrativos implica garantir espaços e tempos para o conhecimento das dimensões pessoais, profissionais e coletivas da docência e a reflexão sobre elas (Nóvoa, 2022). A valorização de uma formação reflexiva aprimora a profissionalização do magistério, pois os educadores – quando narram suas experiências, compartilham suas ideias e refletem acerca daquilo que fazem – legitimam os saberes produzidos no exercício da profissão, movimento ainda pouco valorizado em nossa cultura (Prado; Soligo, 2005).

O trabalho sustentado pela produção de narrativas, explorando as três temáticas – “As experiências sobre o processo de transição: vividas, observadas e sabidas”; “Quando eu ingressei no primeiro ano”; e “O que mais me marcou nesta reunião foi...” –, vem se mostrando uma escolha potente para a construção de um espaço fecundo de produção de conhecimentos, que poderão subsidiar a formulação de políticas públicas. Esperamos contribuir, ainda, para a construção de um olhar dirigido às demandas das escolas e à necessidade do diálogo entre elas; e de um potencial para a elaboração de ações eficazes em favor da educação brasileira.

Vemos, então, que as experiências formativas, quando trazem para a pesquisa o estudo e o debate, podem se constituir em um território fértil para a superação da tradicional cisão entre pesquisadores e profissionais da educação que trabalham nas escolas. No contexto de reflexões sobre esse tema, esforços para realizar aproximações entre esses dois grupos de profissionais tornam-se cada vez mais relevantes.

Referências

ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 176-193, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.41858>

ALONSO, G.; DRAPE, R. A.; TOMAZZETTI, C. M. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ANDRADE, E. P. de; BRAGANÇA, I. F. de S. Inventividades docentes, experiências e aprendizagem narrativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 20, p. 10951, 2022. Disponível em:



<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10951>. Acesso em: 14 set. 2024.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Plataforma Sucupira. **Cursos avaliados e reconhecidos por área**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 31 mar. 2025

COLLARES, D.; SOMMER, L. H. Notas sobre uma pesquisa cooperativa com professores de comunidades camponesas, quilombolas e indígenas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 257-272, jan./abr. 2023.

CORAZZA, M. J.; RODRIGUES, L.; JUSTINA, L. A. D.; VIEIRA, R. M. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. I.], v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/138>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, v. 11, n. 45, p. 57-67, 2013.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020

FREIRE, I. P.; MACEDO, S. M. F. A investigação qualitativa em Educação: aspectos epistemológicos e éticos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. I.], v. 10, n. 24, p. 276-296, 2022. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/400>. Acesso em: 20 set. 2024.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/600> Acesso em: 29 nov. 2024.

GONÇALVES, L. dos S; ROCHA, M. S. P. M. L. da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, p. 1-24, 2021.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. I.], v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 29 nov. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas. In: IBIAPINA, M. L. M; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M.



(org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-61.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. I.], v. 27, p. e270129, 2022.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, 2018.

OSTETTO, L. E.; FOLQUE, M. da A. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75592, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100216&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jun. 2024.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2005. p. 47-62.

ROCHA, M. L. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, I. M. (org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 175-191.

ROCHA, R. V. de S. Analisando narrativas na pesquisa qualitativa: notas sobre a utilização de narrativas autobiográficas em estudos das ciências sociais e humanas. **Revista Aurora**, [S. I.], v. 17, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/15720>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SOLIGO, R. A.; NOGUEIRA, E. G. D. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. da (org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-119.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TASSONI, E. C. M. Formação de professores em colaboração: possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, e38, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062021000100127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 maio 2025.

VITORINO, A. J. R. Dois momentos distintos da constituição da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 27, p. e226488, 2022.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-211.

Recebido em: 29 de novembro de 2024.

Aceito em: 6 de abril de 2025.