

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ÊSCUTA**

FABIANE FERRETTI MUNHOZ

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

FABIANE FERRETTI MUNHOZ

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA**

CAXIAS DO SUL

2023

FABIANE FERRETTI MUNHOZ

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Morés.

CAXIAS DO SUL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M966f Munhoz, Fabiane Ferretti

Formação docente em contexto na educação infantil na perspectiva da pedagogia da escuta [recurso eletrônico] / Fabiane Ferretti Munhoz. – 2023.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Andréia Morés.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. 3. Educação. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Formação Docente em Contexto na Educação Infantil na Perspectiva da Pedagogia da Escuta”

Fabiane Ferretti Munhoz

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 28 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

.Dra. Andréia Morés (presidente - UCS)

.

.

.Dra. Nilda Stecanela (UCS)

.

.

.Participação por videoconferência

.Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação de mestrado, de forma muito especial, aos que estiveram comigo no decorrer desta caminhada e contribuíram de diferentes formas para que eu pudesse chegar até aqui. Por isso, meus sinceros agradecimentos:

à minha mãe e meu irmão pelo incentivo e apoio no decorrer desta caminhada – obrigada, especialmente, à minha mãe, que sempre foi muito compreensiva e me deu o apoio necessário para que eu acreditasse que era possível;

ao Cristian, meu companheiro de vida: obrigada pelo carinho, pelo amor, pelo entusiasmo, pelo apoio incondicional, por acreditar em mim e por compreender de forma tão amorosa as minhas ausências – obrigada por estar sempre comigo!

à nossa pequena Alice que está sendo gerada e que me acompanhou nesta fase intensa de reflexões e escrita deste trabalho – obrigada, filha querida, por ser luz e dar força para seguir em frente!

à minha amiga Cristina, que tem sido companhia de vida há tantos anos e que esteve sempre presente com palavras de incentivo e apoio;

à minha orientadora, Prof.^a Andréia Morés por guiar meu percurso, pela parceira, pela escuta e pela generosidade em compartilhar aprendizagens – obrigada pelo carinho com o qual conduziu as orientações deste trabalho;

aos professores e professoras do PPGEdU da UCS, pelo comprometimento e dedicação que demonstraram no decorrer dos nossos encontros e pelo compartilhamento de conhecimentos feitos com tanta competência;

aos professores que participaram da minha banca de qualificação e que contribuíram imensamente para a construção final deste trabalho: Prof.^a Dr.^a Nilda Stecanela, Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa e Prof. Dr. Paulo Fochi – obrigada por serem inspirações na minha caminhada e por terem contribuído tanto para a continuação desta escrita;

às minhas colegas de mestrado, especialmente ao grupo *Gurias do Mestrado*, que de forma tão respeitosa sempre estiveram presentes para incentivar, contribuir com dicas, auxiliar, sugerir e compartilhar aprendizagens no decorrer do tempo em que estivemos juntas – obrigada pela parceria, meninas! Vocês foram essenciais nessa caminhada!

à escola que abriu suas portas de forma tão generosa para que a realização desta pesquisa fosse possível – obrigada, em especial, às professoras pela acolhida, pelas aprendizagens, pelos compartilhamentos, pela disponibilidade e participação nesta investigação;

à Fernanda Toniolo e Sheila Pizzi que aceitaram o convite de elaborar a capa e as imagens relacionadas ao dente-de-leão, como símbolo da realização de mais um sonho;

ao Thiago Klohn que fez a revisão e realizou a leitura minuciosa dessa dissertação, dando sugestões para a melhoria do texto;

a Deus por me permitir viver o Mestrado e superar os desafios encontrados ao longo da realização deste trabalho;

e, por fim, a todos que de um modo ou de outro me ajudaram neste percurso.

RESUMO

A presente pesquisa contempla os estudos da formação docente em contexto na Educação Infantil pelo viés da perspectiva da Pedagogia da escuta. Teve como objetivo geral investigar quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. A relevância deste estudo justifica-se por ser um assunto que está em processo de discussão na área da educação, evidenciando que a pedagogia da escuta pode ser uma potente aliada da formação em contexto, esta que acontece dentro de cada espaço escolar. Optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), com a análise dos dados seguindo a proposta da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016). A construção dos dados ocorreu a partir do mapeamento das contribuições da Proposta Pedagógica vigente da escola, da realização de um grupo focal e dos registros realizados pelas professoras no Diário de Bordo ao final de cada um dos quatro encontros formativos realizados. Os principais autores que serviram como base teórica foram: Loris Malaguzzi, Rinaldi (2012), (1992; 1995; 2015, 2020), Tardif (2005; 2019, 2020), Barbosa (2006; 2013; 2016), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002; 2007), Kishimoto (2002), Pinazza (2014) e Fochi (2015; 2019). Portanto, tem-se como resultado desta investigação o reconhecimento das potencialidades da formação docente em contexto na perspectiva da pedagogia da escuta, na Educação Infantil, como sendo: a percepção do fortalecimento dos sujeitos enquanto equipe; o reconhecimento e valorização dos saberes que cada professora carrega consigo; a importância de entender e estudar os assuntos e documentos que fazem parte da instituição e que, muitas vezes, são vistos como isolados da prática; e por fim, que há uma melhora no engajamento da equipe para que os processos vividos dentro da escola se tornem sempre mais qualificados, pois é a partir deste movimento que poderemos ter a oportunidade de realizarmos com excelência o exercício da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVES: Formação em contexto; Educação Infantil; Saberes da experiência e Pedagogia da escuta

ABSTRACT

This research contemplates the studies of teacher training in the context of early childhood education from the perspective of the so called listening pedagogy. Its general objective was to investigate the potentialities that emerge from the teacher training experienced in the contexts of early childhood education and its contributions to the pedagogical practice from the perspective of the listening pedagogy at a municipal early childhood education school in the city of Bento Gonçalves/RS. The relevance of this study is justified because it is a subject that is being currently debated in the field of education, showing that the listening pedagogy can be a very useful tool for education within the school space. Further more, this research adopts a qualitative approach (André, 1995) assisted by the so called action research methodology (Thiollent, 2011) and a data analysis accordingly to the so called discursive textual analysis (Moraes; Galiazzi, 2016). The research data comes from gathering contributions from the school's current Pedagogical Proposal, as well as from the conduction of a group of discussions (the focus group) and from other pieces of information collected by the teachers in their logbooks at the end of each of the four training meetings held. The main authors who served as a theoretical basis were: Loris Malaguzzi, Rinaldi (2012), (1992; 1995; 2015, 2020), Tardif (2005; 2019, 2020), Barbosa (2006; 2013; 2016), Oliveira-Formosinho and Formosinho (2002; 2007), Kishimoto (2002), Pinazza (2014) and Fochi (2015; 2019). Therefore, the result of this investigation is the recognition of the potential of the teacher training from the perspective of the pedagogy of listening in early childhood education, i.e. the reassurance of the teachers as role players and as a team regarding the teaching process in which they are involved; the recognition and appreciation of the knowledge that each teacher carries within themselves; the importance of understanding and studying the educational theories and regulations, which are part of the school system despite the fact that they are usually seen as isolated from the teaching practice; and finally, that it has been observed that every improvement in team engagement tend to lead to an better school experiences including in term of teaching techniques qualification, which happens to be the pursued idea of professional excellence in education.

KEYWORDS: Contextualized training; Child Education; Knowledge from experience and from the pedagogy of listening

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclo simplificado da pesquisa-ação.....	68
Figura 2 - Fluxograma detalhado da inspiração na pesquisa-ação	69
Figura 3 - Fonte de construção dos dados.....	74
Figura 4 - Organização com inspiração na pesquisa-ação.....	78
Figura 5 - Registros do espaço preparado pela pesquisadora – 1º encontro.....	79
Figura 6 - Registros da customização do Diário de Bordo feito pelas participantes - 1º encontro.....	80
Figura 7 – Registros da análise das imagens feita pelas participantes.....	82
Figura 8 - Registro espaço com mesa de luz.....	83
Figura 9 - Registros espaço para desenho de observação com riscantes.....	83
Figura 10 - Registros espaço para desenho de observação com tintas.....	83
Figura 11 - Registros da exploração dos espaços pelas participantes.....	84
Figura 12 - Espaço para brincadeiras envolvendo elementos naturais.....	85
Figura 13 - Espaço para brincadeiras envolvendo ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.....	85
Figura 14 - Espaço para brincadeiras envolvendo compras no supermercado.....	85
Figura 15 - Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado.....	86
Figura 16 - Espaço para brincadeiras representando a consulta médica.....	86
Figura 17 - Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado.....	86
Figura 18 - Categorias e subcategorias emergentes.....	89
Figura 19 - Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.....	118
Figura 20 - Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.....	118
Figura 21 - Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.....	119
Figura 22 - Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.....	119
Figura 23 - Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.....	120
Figura 24 - Espaço para brincadeiras envolvendo elementos naturais e ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.....	122
Figura 25 - Espaço para brincadeiras envolvendo ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.....	123
Figura 26 - Espaço para brincadeiras envolvendo ações referentes ao cuidado....	123
Figura 27 - Espaço para brincadeiras representando uma consulta médica, escritório e espaço para desenho.....	123

Figura 28 - Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado.....	124
Figura 29 - Espaço para brincadeiras envolvendo compras no supermercado.....	124
Figura 30 – Convites para brincar.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca bases de dados	26
Quadro 2 - Pesquisa na BDTD	27
Quadro 3 - Pesquisa no portal de periódicos da CAPES.....	32
Quadro 4 - Quantidade de trabalhos encontrados.....	35
Quadro 5 - Síntese de informações das participantes desta pesquisa.....	73
Quadro 6 - Categorização	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
COVID-19	Doença causada pelo Coronavírus
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DR	Doutor
DRA	Doutora
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GPE	Grupo Pedagógico de Estudos
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nº	Número
OMS	Organização Mundial da Saúde
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum
PPGEDu	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1. COMEÇOS E CONTINUIDADES	16
1.1 CONTINUIDADES	18
2. CONTINUIDADES: INSERÇÃO DA TEMÁTICA	25
3. TECENDO RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO	37
3.1 ENTRELAÇAMENTO ENTRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO E OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3.2 PEDAGOGIA DA ESCUTA: POTENCIALIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	58
4. PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	66
4.2.1. Contextualizando a escola	70
4.2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa	72
4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	74
4.3.1 O grupo focal	74
4.3.2 Encontros formativos	77
4.3.3 A Análise Textual Discursiva	87
5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO	91
5.1 INFLUÊNCIAS FAMILIARES NA ESCOLHA PROFISSIONAL: "NÃO TÍNHAMOS LIBERDADE PARA ESCOLHER NOSSA PROFISSÃO".	91
5.1.1 Escolha da profissão a partir da família	92
5.2.1 Brincadeiras de infância	97
5.2.2 Esperança de termos uma educação diferente da qual tivemos	99
5.3 APRENDER A SER PROFESSOR: “APRENDEMOS A SER PROFESSOR NA PRÁTICA, NO DIA A DIA”.....	101
5.3.1 Ser professor: aprendizagem através da experiência	102
6.1 FALTA DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	108
6.2 FORMAÇÃO EM CONTEXTO	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – REVERBERAÇÕES DE UMA PESQUISA	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	143
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	150

APÊNDICE C – ESBOÇO DO GRUPO FOCAL – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	156
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	159
APÊNDICE G- ESBOÇO DA PESQUISA-AÇÃO	166

1. COMEÇOS E CONTINUIDADES¹

Meu desejo por viver o Mestrado é reflexo das escolhas e vivências que fiz no decorrer da minha trajetória pessoal. Acredito que toda história tem seus *começos* e a minha história em relação ao campo da educação começa na infância.

Desde pequena, eu sonhava em ser professora. Esta profissão me encantava, mas ainda não sabia dizer o motivo. Com o passar do tempo e com as experiências que tive no decorrer da minha infância, o desejo de exercer essa profissão foi se intensificando e meu caminho foi sendo delineado.

Lembro que, com menos de quatro anos de idade, acompanhava minha mãe nas aulas do Ensino Médio, pois, quando nasci, ela ainda não o havia concluído. Não lembro de detalhes, mas recordo que adorava acompanhá-la. Acredito que meu encantamento por aquela profissão tenha iniciado a partir dessas vivências com minha mãe.

Além disso, a convivência direta com meu avô foi muito importante, pois, entre meus 4 e 12 anos de idade, realizávamos um ritual, uma vez por semana: fazíamos um passeio à biblioteca pública da cidade, onde passávamos a tarde lendo e conversando sobre as histórias. Tenho lindas recordações afetivas desses passeios. Eram momentos únicos e especiais, aguardados ansiosamente todas as semanas. Acredito que isso motivou na escolha da minha profissão, por meu avô me inspirar, pela forma como eu “ensinava” o gosto pelos livros.

Cursei a Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde tive professores que me inspiraram muito no meu modo de agir e compreender a docência. Ao concluí-la, e também por ter continuado atuando na Educação Infantil com crianças de dois a três anos de idade, senti necessidade de continuar estudando, pois precisava entender mais sobre a aprendizagem das mesmas e sobre qual era o sentido da educação para nós, profissionais, que atuamos diariamente naquela fase da vida de meninos e meninas. Eu sentia necessidade de poder trazer para a área da educação, mais consistência teórica, devido à falta de

¹ Nesse primeiro texto utilizo a 1ª pessoa do singular, pois narro a minha trajetória de vida. Nos demais capítulos, utilizarei a 1ª pessoa do plural, pois as discussões e reflexões serão realizadas a partir da contribuição de leituras, falas de autores e das orientações que aconteceram no momento da escrita da dissertação, além das escritas do grupo de professoras participantes desta investigação.

valorização que sentia na época, pois era muito comum escutarmos que a função da escola para crianças até três anos era o de cuidar. Continuo concordando que uma das funções destes espaços educativos é o cuidado, porém, não somente isso. Tinha o desejo de tornar visível toda a competência das crianças e a forma como elas aprendiam. Dessa forma, cursar um curso de pós-graduação em nível lato sensu em *Especialização em Educação Infantil*, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), foi um marco que transformou o meu olhar para a Educação Infantil. Durante o curso dessa pós-graduação, tive o privilégio de aprender com professores que são referência naquela etapa da educação, como: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, Paulo Fochi e Susana Rangel. Essa experiência abriu imensamente o meu olhar acerca da importância da Educação Infantil, aguçando ainda mais o meu desejo de pensar e compartilhar com os demais educadores os conhecimentos que estava construindo.

Assim, chamo a etapa do mestrado de *continuidades*, pois representa toda esta minha experiência de vida que possibilitou escrever esta dissertação. Confesso que o meu interesse em cursar o mestrado foi com o intuito de que as aprendizagens decorrentes das pesquisas e a produção de conhecimento que foram sendo construídas no decorrer destes dois anos reverberassem na minha prática junto às crianças e aos professores, pois tenho o desejo de que a Educação Infantil seja vista como um espaço de respeito às infâncias: aos bebês, às crianças bem pequenas e pequenas. Para isso, defendo ser essencial reconhecermos a importância da formação em contexto para que possamos ter práticas educativas de qualidade, que valorizam os saberes das crianças.

Acredito ser de grande valia compartilhar que escolhi para guiar o meu percurso no mestrado a metáfora *Dente de Leão*, pois tem um significado muito importante na minha vida e que me deixou lindas memórias afetivas. Sempre acreditei que realizaria os meus sonhos e minha mãe me ensinou, quando eu era pequena, que se encontrássemos um dente de leão², na época nomeado como “anjinho”, e

² De acordo com Oliveira, Brito e Gaspi (2020, p. 2), ao pesquisarem sobre os “Usos tradicionais e propriedades fitoterápicas do dente-de-leão”, definem esta espécie como “*Taxacum officinale* F. H. Wigg., que pertence à família *Asteraceae* e apresenta grande importância em relação à ação farmacológica e como alimento, sendo fonte de vários princípios ativos e substâncias de valor alimentício, como vitaminas e sais minerais (ROQUE N e BAUTISTA H, 2008). A planta é popularmente conhecida como dente-de-leão e Amargosa (RIBEIROM, *et al.*, 2004).

assoprássemos ao vento, nossos desejos iriam se realizar e, desde sempre, cumpro esse ritual.

Segundo a cultura popular, quando sopramos um dente de leão, devemos pensar em um desejo ou fazer um agradecimento. Assim, se as flores se desprenderem todas de uma vez só, o seu pedido será realizado. Ele ganhou este nome na Idade Média, em francês, “*dent-de-lion*”, pela comparação de suas folhas de bordas serradas com os dentes pontiagudos do leão. Em outros lugares do mundo, ele ganha outros nomes, como “*dandelion*”, em inglês, “*Taxacum officinale*”, em alemão, devido a ser uma planta medicinal. Originário da Europa, o dente-de-leão cresce em vários lugares, como nas beiras das estradas, planícies e colinas. No Brasil, é encontrado nas regiões sul e sudeste.

Com base nessa crença, vinculo esta afetividade com o dente-de-leão à escrita desta dissertação, trazendo uma pintura aquarelada desta planta na capa, junto a duas imagens que têm muito sentido para mim: uma está relacionado com as crianças e sua potencialidade e, as outras duas, revelam a importância da formação em contexto e das relações que estabelecemos no cotidiano, pois acredito na realização dos nossos sonhos e um dos meus está em pleno curso: colaborar para que tenhamos uma educação infantil mais competente e valorizada.

1.1 CONTINUIDADES

Esta pesquisa foi voltada para o tema da *formação docente em contexto*, tendo como objetivo geral investigar quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. O presente trabalho tem como intuito evidenciar o quanto nos tornamos professores no cotidiano³ da escola, nas relações que construímos e vamos tecendo ao longo da nossa caminhada. A intenção de realizar esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações, enquanto

³ Ao utilizar a expressão cotidiano refiro-me aos movimentos diários relacionados às práticas pedagógicas e a vida diária com as crianças. Por isso, este trabalho não se trata de uma ancoragem nas pesquisas que observam o cotidiano como lócus de investigação, mas sim, consideram o contexto e o cenário da Educação Infantil.

pesquisadora, provocada pelo desejo de que possamos mobilizar o grupo de professores para uma formação que colabore para o desenvolvimento profissional dos professores, dentro das próprias escolas, ideia defendida e sustentada pelas pesquisas e produções de Oliveira-Formosinho (2002a; 2009b; 2016b)⁴. Para a autora, esse tipo de formação é compreendida como “um processo contínuo de melhorias das práticas docentes” (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 226), e acontecem de distintas formas, no caso, incluem “momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 226). Assim, a escola passa a ser vista como espaço potencializador da formação em um contexto que gera uma (trans)formação na prática educativa. Pensar em uma formação que emerge das necessidades de cada escola e não fragmentada, esse é o desafio desta pesquisa. É importante que tais momentos de encontros entre os professores estejam em consonância com o contexto e realidade de cada instituição.

Diante desse posicionamento, faz-se necessário esclarecer que a formação em contexto se diferencia da ideia de formação continuada, pois para Oliveira-Formosinho (2009b), a formação continuada tem foco no processo de ensino/formação e a formação em contexto tem como propósito o desenvolvimento do profissional, centrando-se no processo de aprendizagem/ crescimento (Fochi, 2019).

Alinhada a ideia de que a *formação em contexto* é fundamental para constituir o professor, ressaltamos também que é necessário que ela aconteça de uma forma que o olhar de cada um seja enriquecido e ampliado para termos um cotidiano mais respeitoso junto às crianças. Pensar a metáfora da pedagogia da escuta, idealizada por Loris Malaguzzi (Rinaldi, 2012) como uma forma de termos um olhar mais sensível e potencializador para o cotidiano vivido junto às crianças nos ajuda a alcançar práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e competente.

Levando em consideração esta premissa, é possível evidenciar que, a partir do acesso que os professores têm com relação à formação em contexto, a prática pedagógica vai sendo delineada, pois, por meio das suas ações, os docentes expõem

⁴ Segundo Oliveira-Formosinho (2002a; 2002b), este tema foi estudado e tratado por outros autores, em outros contextos educacionais, como Fullan (1982) e Garmston; Lipton; Kaiser (2002).

suas concepções e entendimento sobre a forma como os sujeitos aprendem e constroem seus conhecimentos. Isto é, ao compreender que o sujeito é visto e reconhecido em sua singularidade e a partir de suas particularidades dentro do coletivo, o professor contribui para que a criança seja o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e, assim, produtor de cultura, de história e, principalmente, de conhecimento, e não simplesmente um sujeito que reproduz conhecimento, que somente age de acordo com o que lhe é ensinado. Para se ter esta postura e saber defendê-la, é necessário que o próprio professor seja alguém que produza conhecimento, pois, de acordo com Dowbor (2008, p.67), “como educadores, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo”.

Dessa forma, a autora Josso (2010b) considera que para se ter uma formação docente realmente com sentido, é necessário que sejamos transformados por ela para que, então, nossa prática educativa possa se tornar um ato reflexivo. Compreender o que fazemos no cotidiano das escolas como sendo algo importante e que merece o olhar e dedicação de todos que atuam neste ambiente, acredito ser o primeiro movimento para a transformação da realidade educacional que temos, principalmente na Educação infantil. Freire (2002) ressalta como sendo fundamental para uma formação permanente a reflexão sobre a sua própria prática, pois assim, o docente consegue refletir sobre quais aspectos fundamentam o seu fazer pedagógico. De acordo com o autor, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2005, p. 39).

A partir dessas contribuições de Freire (2002), é importante ressaltarmos que nem sempre a reflexão crítica foi vista como uma ação que devesse fazer parte do trabalho dos docentes, já que a educação, no Brasil, passou por muitas transformações ao longo dos anos. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e com todos os enfrentamentos e discussões que emergiram a partir dela, faz-se necessário repensarmos a formação dos docentes, incentivando-os a terem práticas pedagógicas que tenham como base a reflexão crítica. Esse tipo de visão é essencial para termos formações que reconheçam e valorizem a trajetória dos professores, levando em consideração o contexto que a escola faz parte e também a cultura que permeia o cotidiano dos estudantes. De

acordo com Barbosa (2016, p. 136) “assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola, as professoras e professores também têm”. Por isso, precisamos cada vez mais ter espaços para reflexão e discussão nas próprias escolas, para que possam ser trazidos elementos que marcam a trajetória pessoal e biográfica de cada professor, e que, ao mesmo tempo, possam ser feitas reflexões e pontuações necessárias com o intuito de unificar a linguagem pedagógica dentro de cada espaço escolar, para que tenham intencionalidades semelhantes e defendam os mesmos princípios, respeitando a trajetória de cada profissional, mas procurando construir uma coletividade.

Reconhecer que somos marcados pela história contribui para que possamos compreender os processos e transformações que a educação no Brasil teve até este momento, pois como diz Nóvoa (1999, p. 14), “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Por muitos anos, acreditou-se que ao concluir a formação inicial – entende-se esta formação inicial como sendo o ensino normal ou magistério e, posteriormente, a graduação – o professor estaria totalmente preparado para desempenhar sua função em sala de aula, pois, a partir do momento em que estivesse atuando como docente, aprenderia, na prática, “o que é ser professor”, principalmente na área da Educação Infantil, onde sua principal responsabilidade era o cuidar. A partir de estudos e pesquisas que corroboram a superação dessa visão observa-se mudanças nos processos formativos.

Neste trabalho, além de investigarmos quais as potencialidades da formação docente em contexto, vivenciadas na Educação Infantil, e suas contribuições para a prática pedagógica, também abordamos uma metáfora que consideramos importante quando pensamos na atuação dos professores *com* crianças e não *para* as crianças: a metáfora da pedagogia da escuta. Por isso, utilizaremos como tópico de discussão a pedagogia da escuta, metáfora preconizada por Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, e difundida por autores como Rinaldi (2012), tecendo relações com as contribuições sobre a formação docente trazidas por Nóvoa (1992; 1995; 2015, 2020), Freire (2002; 2014; 2019, 2020), Tardif (2005; 2019, 2020) e Barbosa (2006; 2013; 2016), no que tange a ação e formação docente. O conceito da pedagogia da escuta ficou conhecido

a partir da abordagem educativa italiana da cidade de Reggio Emilia, na Itália, trazendo contribuições significativas para repensarmos o ser professor na Educação Infantil. É importante explicitar que este projeto de pesquisa não está direcionado a discutir a forma como acontece a educação na cidade de Reggio Emilia, na Itália, mas sim relacionar conceitos com a formação em contexto que possam nos inspirar teoricamente quando pensamos em uma educação mais respeitosa e ética com as crianças, trazendo, para a prática pedagógica, ações que justificam nossas escolhas. Segundo Fochi, em uma de suas entrevistas ao portal *Desafios da Educação* (2020), “há muito o que aprender com Reggio, especialmente, o esforço em ter construído uma abordagem educacional e de sustentá-la a tantos anos mantendo o ideal de escola pública, laica e de qualidade”.

Em função destas justificativas pontuadas é que este trabalho se desenvolve, demonstrando a sua relevância para responder o problema de pesquisa: quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS?

Para que possamos responder ao problema de pesquisa e estarmos em consonância com o objetivo geral da investigação, que é investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear as contribuições da Proposta Pedagógica vigente da escola, observando de que forma este documento colabora para a prática pedagógica docente;
- b) identificar os percursos formativos vivenciados pelos docentes participantes da pesquisa, reconhecendo as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto da Educação Infantil;
- c) reconhecer as contribuições da formação em contexto que possibilitam que os saberes dos professores reverberem na prática.

Dessa forma, levando-se em consideração o problema de pesquisa e os objetivos definidos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), com a análise dos dados segundo a proposta textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). Os instrumentos escolhidos para a construção dos dados foram: mapeamento da Proposta Pedagógica da escola; a realização de um grupo focal; a análise dos diários de bordo de cada professor, escritos pós cada encontro de formação. Todo o processo está detalhado nos capítulos 5 e 6 da presente dissertação.

Assim, a seguir, no segundo capítulo, apresento a inserção temática deste estudo e o mapeamento das publicações de teses e dissertações publicadas nos últimos seis anos vinculadas à temática da pesquisa, com o intuito de conhecer e identificar o que já foi produzido como forma de ampliar o meu olhar acerca do tema. Os descritores para mapeamento foram anexados na busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No terceiro capítulo, realizo um resgate histórico sobre a formação docente no Brasil, evidenciando marcos importantes para entendermos o processo da constituição do ser professor em nosso país e que influenciaram a formação de professores na atualidade, já trazendo algumas contribuições de autores que abordam o conceito de formação docente em contexto. Em seguida, faço o entrelaçamento entre a formação docente em contexto e os saberes docentes na Educação Infantil, ressaltando a importância deste processo formativo. Neste capítulo, também apresentamos o entrelaçamento entre a formação docente em contexto e os saberes docentes na educação infantil. E, por fim, abordo a metáfora da pedagogia da escuta como forma de potencializar este processo de formação docente em contexto.

O processo metodológico encontra-se no capítulo 4 desta dissertação, onde apresento a escola, faço o mapeamento dos documentos institucionais e apresento os sujeitos participantes desta pesquisa. Também, apresento os demais instrumentos utilizados para a construção de dados para dar sustentação a esta investigação, inspirados na proposta de pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Estes instrumentos são

apresentados ao mesmo tempo e analisados por meio da análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi; 2016).

No quinto capítulo, desenvolvo as temáticas elencadas e sistematizadas que emergiram das categorias e subcategorias após a transcrição e organização dos dados construídos no desenvolvimento da pesquisa, compartilhando, assim, os resultados dessa investigação, entrelaçando um diálogo entre os interlocutores teóricos e as minhas percepções.

E, por fim, apresento o metatexto, no capítulo 6, mostrando o que emergiu da pesquisa, bem como uma possível resposta para a pergunta central da investigação.

Nas considerações finais, retomo a pergunta de pesquisa e teço minhas reflexões, entrelaçando os resultados que emergiram da investigação com a base teórica utilizada.

2. CONTINUIDADES: INSERÇÃO DA TEMÁTICA

De acordo com o dicionário *online Priberam*, a palavra *pesquisar* significa “indagar, investigar, procurar com diligência” (Pesquisar, 2022), por isso, a fim de (re)conhecer e mapear os estudos que vêm sendo realizados nos últimos anos, realizamos um mapeamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas. Dessa forma, procurou-se que estas produções auxiliassem na construção dos argumentos para desenvolver esta pesquisa de forma a não repetir o que já foi pesquisado, buscando trazer, para este contexto, novas estratégias no campo investigado. Ao nos embasarmos em Morosini e Fernandes (2014), as autoras denominam este levantamento como estado do conhecimento, pois refere-se

[...] a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica Morosini e Fernandes (2014, p. 155).

Assim, consideramos que fazer o levantamento do estado do conhecimento favorece para que tenhamos o entendimento e façamos a leitura da realidade, nos auxiliando a identificar o que está sendo pesquisado, produzido e discutido na comunidade acadêmica, influenciando direta ou indiretamente no percurso investigativo traçado pelo pesquisador, servindo também como processo formativo (Morosini; Fernandes, 2014).

Para a realização desta pesquisa, a inspiração no estado do conhecimento torna-se fundamental, visto que ele mostra a importância da formação de professores e da formação em contexto e sua contribuição para uma educação que leve em consideração a realidade de cada escola, bem como a importância da escuta⁵ ativa e atenta no cotidiano, isso tanto dos professores como das crianças.

O levantamento do estado do conhecimento foi realizado nos meses de abril a julho de 2021, analisando as publicações dos últimos cinco anos, entre 2017 e 2021, por considerar que se referem às produções mais atualizadas na área da educação. Para essa busca, tivemos como base os seguintes descritores: *formação em contexto*,

⁵ Neste mesmo capítulo, apresentamos o conceito de escuta que esta dissertação tem como premissa.

Educação Infantil, saberes da experiência e pedagogia da escuta. Optou-se por utilizar como base de pesquisa esses descritores em função de que se relacionam diretamente com o objetivo do estudo. Ao utilizarmos o descritor “formação em contexto” associado aos demais descritores, estamos direcionando para o foco da investigação que está relacionada à formação de professores *in locus*, enquanto ao realizar a pesquisa com o descritor “formação de professores” apareceram um grande volume de produções a partir de distintos contextos. As buscas foram realizadas na base de dados da *BDTD* e no portal de periódicos da CAPES utilizando como limitador da pesquisa os *Operadores Booleanos*⁶, pois, “os operadores são mecanismos de busca utilizados nas áreas da tecnologia para fazer consulta em bases de dados. Eles ajudam os sistemas a definirem parâmetros de seleção de dados” (Lando, 2013).

Dessa maneira, compartilho, no Quadro 1, a quantidade de produções encontradas em cada base, para que possamos ter um panorama do estudo realizado.

Quadro 1 - Busca Bases de Dados

(continua)

Bases de Dados	Descritores utilizados	Nº de produções encontradas
BDTD	"formação em contexto" AND "educação infantil"	13
BDTD	"formação em contexto" AND "pedagogia da escuta"	4
BDTD	"formação em contexto" AND "saberes da experiência"	31
BDTD	"pedagogia da escuta" AND "saberes da experiência"	3
Catálogo de Teses	"formação em contexto" AND "educação infantil"	10

⁶ Operadores Booleanos – O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos são *and*, *or* e *not*. Você poderá utilizar estes operadores para criar uma pesquisa bastante genérica ou bem limitada. *And* combina os termos da pesquisa para que cada resultado da pesquisa contenha todos os termos. *Or* combina os termos da pesquisa para que cada resultado da pesquisa contenha no mínimo um dos termos. *Not* exclui termos para que cada resultado da pesquisa não contenha nenhum dos termos que o seguem. Disponível em: https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em: 08 nov. 2021.

(conclusão)

e Dissertações da CAPES		
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“formação em contexto” AND “pedagogia da escuta”	8
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“formação em contexto” AND “saberes da experiência”	17
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	“pedagogia da escuta” AND “saberes da experiência”	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da leitura dos materiais encontrados, as produções mais relevantes para esta pesquisa, que vem ao encontro do tema abordado, são apresentadas nos Quadro 2 e Quadro 3, a seguir. É importante destacar que algumas produções apareceram em mais de uma estratégia de busca e, por isso, ao serem selecionadas como as mais relevantes para este estudo, optou-se por colocá-las no quadro apenas uma vez, na ordem em que apareceram na pesquisa.

Quadro 2 - Pesquisa na BDTD

(continua)

Descritor	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
“formação em contexto” AND “educação infantil”	1. Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores.	HETTWER, M. C.	2018	UFSM	Dissertação
	2. Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em	HAAS, B. I.	2017	UFSM	Dissertação

(conclusão)

	contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.				
	3.O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação.	VASCONCELOS, Q. A.	2021	UFRGS	Tese
	4. Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação <i>in lócus</i> .	MARTINS, A. O.	2017	UFSCAR	Dissertação
“ formação em contexto” AND “pedagogia da escuta”	5. Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras.	MICOSSI, M. M.	2018	PUCSP	Dissertação
“ formação em contexto” AND “saberes da experiência”	6. Saberes da experiência mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física.	BRANDT, L. V.	2019	UFSM	Dissertação
	7. Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada.	NUNWEILER, K. C.	2019	USP	Dissertação
	8. Experiências do tornar-se professora.	BATISTA, D. P.	2017	UCP	Tese
“ Pedagogia da escuta” AND “saberes da experiência”	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na BDTD, conforme Quadro 2, aparecem apenas treze trabalhos ao utilizarmos os descritores "formação em contexto AND educação infantil", sendo doze dissertações de mestrado e uma de nível tese de doutoramento, o que nos mostra a possibilidade de aprofundarmos os estudos nestes assuntos. Como diz Barbosa (2009, p. 35), "trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros". Assim, as práticas educativas defendidas pelos professores precisam fazer parte do processo de formação docente em contexto, pois através destes diálogos a partir da realidade de cada escola é que o fazer pedagógico irá se fortalecer e criar sua própria identidade.

Destas treze produções, elenquei quatro como sendo as que mais dialogam com o problema de pesquisa apresentado neste trabalho, porém, nenhuma delas utiliza a mesma metodologia de pesquisa e nem a mesma temática, que tem como base a pedagogia da escuta como parte do processo de reflexão cotidiano para a transformação da prática docente. A primeira produção destacada como relevante para a constituição deste projeto, da autora Hettwer (2018), traz reflexões sobre a formação em contexto através de encontros formativos, utilizando alguns autores que também farão parte do aporte teórico desta pesquisa.

Hass (2017) traz a perspectiva da formação docente histórico-cultural para diálogo como forma de justificar o trabalho escolarizante realizado pelos professores, com foco na assistência, demonstrando a necessidade de superar a forma como a sociedade compreendia a infância, a sua concepção de criança, de ensino e aprendizagem.

Na tese de doutoramento, intitulada como *O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação*, Vasconcelos (2021) compartilha suas investigações acerca do protagonismo das crianças na escola de educação infantil, defendendo que a escuta e a participação das mesmas não devem ser episódicas, mas sim fazer parte da gestão de processos institucionais. Para isso, ele realizou uma investigação voltada à formação em contexto como forma de verificar como uma escola de educação infantil organiza e realiza sua proposta pedagógica guiada pelo protagonismo das crianças. Essa produção trouxe contribuições

significativas acerca do exercício da escuta e da formação em contexto na educação infantil.

Martins (2017), ao realizar a sua pesquisa, teve como problemática compreender quais saberes dos profissionais de Educação Infantil são revelados a partir de um projeto de extensão. A autora traz como resultados da pesquisa a revelação de saberes específicos para a atuação junto a bebês e crianças pequenas e também a importância da formação permanente. Com isso, percebe-se a necessidade de se compreender a maneira como esta formação pode ocorrer dentro das escolas, bem como de se elencar suas potencialidades como possibilidade de transformação da prática educativa.

Através dos descritores “formação em contexto *AND* pedagogia da escuta”, foram encontradas quatro produções, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutoramento. Dessas quatro, duas apareceram de forma repetida no descritor anterior e uma delas já faz parte dos trabalhos elencados como os mais relevantes para colaborar com este trabalho. A segunda produção selecionada como relevante (Micossi, 2018) traz para dialogar autores que conversam com aqueles trazidos para dar suporte a esta pesquisa, bem como reflete sobre a importância de considerarmos a trajetória formativa dos professores como forma de buscarem novas práticas pedagógicas. Porém, é importante destacar que nenhuma das produções aborda o conceito de pedagogia da escuta preconizada por Loris Malaguzzi, como forma de potencializar a prática pedagógica dos professores.

Já com os descritores “formação em contexto *AND* saberes da experiência”, foram encontrados trinta e um trabalhos, sendo dezoito dissertações de mestrado e treze teses de Doutoramento. É importante destacar que estes são os números que apareceram na pesquisa, mas alguns deles apresentaram-se de forma repetida. Desse total, destaco que foram selecionados como relevantes para contribuir com esta pesquisa, três produções. A primeira delas, intitulada *Saberes da experiência mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física* (Brandt, 2019), apesar de compartilhar a pesquisa realizada com os profissionais da área de Educação Física, contribuiu com este trabalho, pois teve como foco compreender como a trajetória destes profissionais podem contribuir para a

construção de saberes experienciais mobilizados por eles nos processos de organização e desenvolvimento do ensino (Brandt, 2019).

Nunweiler (2019) traz como premissa que a identidade do professor vai sendo constituída no decorrer da sua trajetória e que são marcadas por disposições individuais e saberes decorrentes de experiências socializadoras que ocorrem em diferentes contextos (Nunweiler, 2019). Dessa forma, pensar a formação em contexto colabora para que possamos pensar a formação de professores por outro viés, como diz Nóvoa (2019, p. 6),

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Batista (2017), na sua pesquisa, também traz para debate a importância das experiências que tenham contribuído para a construção dos saberes docentes e de suas profissionalidades, elencando como resultado do estudo que as professoras elaboram suas experiências buscando coerência interna, entre aquilo que acreditam e defendem no campo pedagógico, com aquilo que o ambiente oferece, confirmando que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um.

Com o descritor “pedagogia da escuta *AND* saberes da experiência”, nenhum trabalho foi encontrado, e, através da busca, percebeu-se que os saberes da experiência estão associados aos saberes docentes. Desse modo, notou-se que não houve menção e/ou especificidade ao procurarmos por saberes da experiência alinhado à pedagogia da escuta, já que neste caso utilizamos esta abordagem como base do estudo. Os saberes docentes, conforme defende Tardif (2014, p. 61) estão relacionados aos saberes profissionais dos professores que

[...] parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Levando em consideração essa premissa, neste estudo o foco serão os saberes da experiência, que estão relacionados aos saber-fazer e o saber-ser,

conforme menciona Tardif (2014), pois contribuem para que possamos refletir sobre as práticas educativas que permeiam a escola de Educação Infantil, já que essas reverberam da trajetória pessoal e profissional de cada professor.

Quadro 3 - Pesquisa no portal de periódicos da CAPES

(continua)

Descritor	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
"formação em contexto" AND "educação infantil"	1. Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto.	PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S.	2018	UFES	Artigo
	2. A formação como pedagogia da relação.	FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO; J.	2018	UNEB	Artigo
	3. Formação permanente e em contexto de profissionais da educação infantil: contribuições de um projeto de extensão universitária	SOMMERHALDER , A. ; MARTINS, A. O.	2018	UCS	Artigo
	4. Liderança de um contexto educacional em mudança	PINAZZA, M. A.	2018	UNEB	Artigo
formação em contexto AND "pedagogia da escuta"	Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da escuta	MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. S.	2018	UNISU L	Artigo
" formação em contexto" AND "saberes da experiência"	A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico.	BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; ALMEIDA, J. D. F.; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S.	2020	UEL	Artigo

(conclusão)

Descritor	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
pedagogia da escuta AND "saberes da experiência"	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No portal de periódicos da CAPES, conforme Quadro 3, apareceram o total de trinta e seis produções a partir dos descritores utilizados. Assim considerando, ao pesquisarmos com os descritores "formação em contexto AND educação infantil" foram encontradas dez produções, a maioria provindas de teses e dissertações publicadas e elencadas anteriormente na pesquisa da BDTD. São artigos que trazem para discussão a formação em contexto como base para o desenvolvimento profissional. Destes trinta e seis encontrados, quatro foram elencados como relevantes para contribuir com esta pesquisa com relação a formação em contexto no viés da pedagogia da escuta. Oliveira-Formosinho, em seus estudos, corrobora a ideia de desenvolvimento profissional docente, dizendo que

[...] providenciar aos professores "oportunidades para aprender" está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação. Mas providenciar estas oportunidades implica providenciar "oportunidades para ensinar". É nas diferentes interpretações do que é providenciar "oportunidades para ensinar" que se situam as diferentes perspectivas que descrevem (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 227).

Nesse sentido, podemos ver a escola de educação infantil como espaço de aprendizagem para todos os protagonistas, inclusive para professores através da criação de espaços de ensino. Ao ter um esforço por parte dos gestores e dos formadores de professores para criar espaços e situações de aprendizagem

individuais e coletivas dentro do contexto da escola, nota-se que essas iniciativas reverberam nas práticas educativas destes profissionais dentro das *salas referências*⁷.

Através dos descritores “formação em contexto *AND* pedagogia da escuta”, foram encontrados oito artigos. Ao realizar a seleção dos mesmos, apenas um trata, de fato, do tema da pedagogia da escuta a partir da conceitualização que será abordada nesta investigação. Barbosa e Machado (2018) discorrem sobre a relação entre o fazer pedagógico e a prática da pedagogia da escuta e a forma como nossas ações estão intrinsecamente ligadas às nossas concepções de criança, infância, ensino, aprendizagem e tantas outras que permeiam a ação educativa. Neste viés, Rinaldi (2012), argumenta esta pedagogia como sendo um gesto de disponibilidade para com o outro. Ou, em suas palavras:

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho, sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar (Rinaldi, 2012, p. 127-128).

Entendemos aqui a escuta como uma forma de revelar desejos, interesses, emoções e dúvidas. O verbo escutar é entendido como uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvida” (Rinaldi, 2012, p. 124). É a partir desse conceito que se sustentará o desenvolvimento desta pesquisa.

Já com o descritor “formação em contexto *AND* saberes da experiência” foram encontrados dezessete artigos também escritos, em sua grande maioria, a partir de teses e dissertações que tratam da formação em contexto como possibilidade de conhecer e entender os saberes que os profissionais construíram no decorrer da sua trajetória. Dos artigos encontrados, três foram citados como sendo relevantes em descritores anteriores e um adicionado na tabela, pois estabelece diálogo diretamente com o tema desta pesquisa. Ao trazermos para foco os saberes docentes como forma de integrar o fazer pedagógico dos professores, estamos trazendo a ideia da forma como cada sujeito se constitui na sua profissão. Partimos do pressuposto que ser

⁷ Salas referências é um termo para determinar uma sala onde as crianças possam identificar como sendo de acolhida, onde guardam seus pertences e realizam outras atividades. Esta nomenclatura foi utilizada nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (2006).

professor de crianças não é algo simples e necessita de muito estudo. Não é uma profissão para ser exercida por qualquer pessoa. Precisa ser construído, estudado, aprendido, como diz Barbosa:

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras (BARBOSA, 2016, p. 135).

Por isso, é fundamental que se pense sobre a profissão do professor dentro dos contextos escolares, pois assim poderemos refletir sobre as experiências que nos atravessam e que por muitas vezes fazem parte da nossa ação junto às crianças.

Com o descritor “pedagogia da escuta *AND* saberes da experiência”, foi encontrado somente uma produção, sendo que foi citada em um descritor anterior. Relacionar a pedagogia da escuta aos saberes da experiência é um dos focos desta pesquisa, pois como afirma Freire (2014, p. 117), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Assim, podemos compreender que somos feitos de histórias, experiências que marcam nossa vida e nossa caminhada e que a escuta é essencial para que se tenha a reflexão acerca daquilo que fazemos e propomos no cotidiano da escola.

No quadro abaixo podemos ver a soma total dos trabalhos encontrados nas duas bases de dados.

Quadro 4 - Quantidade de trabalhos encontrados

Base de dados – busca	Quantidade de trabalhos encontrados
BDTD	51
CAPES	36

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Assim, podemos perceber que encontramos algumas produções relacionadas à temática nos últimos cinco anos, porém, nenhuma utiliza o mesmo foco de estudo que é a formação em contexto na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia da escuta. E é isso que confere a relevância do presente estudo e que justifica a sua realização.

3. TECENDO RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Inicialmente, pretende-se, neste capítulo, abordar a trajetória da formação de professores na Educação Infantil no Brasil, a fim de entendermos os percursos pelos quais este assunto foi construindo seu espaço e, assim, entendermos o seu contexto histórico. Por isso, optou-se por fazer um recorte temporal na legislação, por entendermos que o espaço que a Educação Infantil ocupa hoje é mais recente. Dessa forma, iremos abordar a temática da formação de professores a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alguns documentos que emergiram a partir dela.

A Educação Infantil, recentemente vem sendo reconhecida como área do conhecimento e campo de estudos e pesquisas, uma conquista que surgiu a partir de movimentos sociais e muitas lutas em busca de políticas públicas que atendessem às mudanças que emergiram da reorganização do contexto social vivenciados na área da educação. Segundo Barbosa (2016, p.136), “A docência na Educação Infantil não é uma docência convencional, ela está em processo de invenção” e, por isso, ao mesmo tempo que discutimos sobre o assunto, aprendemos e reaprendemos o exercício da docência. Com isso, compreendemos que a Educação Infantil vem construindo seu espaço em um movimento que convida a reconhecermos e valorizarmos a importância dessa etapa da educação básica, entendendo-a como sendo essencial para o desenvolvimento infantil.

A Constituição brasileira de 1988, é um dos principais marcos no reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. Autores como Oliveira (2008, 2011, 2012), Kishimoto (1999) e Vieira (1999, 2010) trazem discussões sobre o percurso trilhado para que, perante a lei, a infância se tornasse reconhecida e valorizada. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, propõe-se uma mudança de perspectiva a respeito da Educação Infantil, que até o momento tinha a finalidade de dar assistência às crianças que haviam sido abandonadas nas ruas, combater a desnutrição e a mortalidade infantil, e realizar a formação de hábitos higiênicos, bem como servir como espaço de transmissão de valores morais para as famílias operárias. Dessa forma, era solicitado que os profissionais que atendiam esse

público tivessem conhecimentos relativos à higiene, puericultura e à assistência social (Carvalho; Carvalho; Vieira, 1999).

É importante destacar que, no Brasil, o surgimento das creches no final do século XIX e início do século XX também está conectado diretamente ao crescimento e urbanização das cidades, pois com a grande e recorrente oferta de trabalho, as mulheres começaram a inserir-se no mercado de trabalho. Assim, devido à necessidade de terem um local para deixarem seus filhos, as creches e jardins de infância ou escolas maternais, como eram chamadas, começaram a ser criadas. É importante frisar que nesta época, estes espaços não eram garantidos por lei pois não eram reconhecidos como um direito da criança (Carvalho, Carvalho; Vieira, 1999).

Na Constituição Federal (CF) de 1988, consta que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, as crianças e os adolescentes passam a ter visibilidade na legislação brasileira, inserindo-os em um contexto de cidadania, definindo novas relações entre eles e o Estado. Assim, para fortalecer a ideia do artigo 227 (CF, 1988) e reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, é criado *O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. A partir da promulgação dessa lei, as crianças e adolescentes – compreende-se crianças como sendo da faixa etária de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade – passam a ser reconhecidas como “sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado” (Brasil, 1990).

Juntas, a Constituição de Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, marcam a inserção da Educação Infantil na Constituição brasileira, pois asseguram que a educação da criança de 0 a 6 anos passa a ser um direito, dever do Estado, responsabilidade dos municípios, devendo e ofertada em instituições educacionais públicas (Oliveira, 2011; Carvalho; Carvalho, [s.d]; Vieira, 1999).

Os documentos citados anteriormente trazem contribuições importantes sobre os direitos das crianças e iniciam um movimento para romper com a visão assistencialista que a educação infantil carregava até o momento. Dessa forma são elaborados leis e regulamentos que têm como objetivo reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e trazer contribuições no que se refere à formação dos profissionais que atendem as crianças, como é o caso dos documentos: “Política Nacional de Educação Infantil” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994) e “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994). O documento “Política Nacional de Educação Infantil” (1994) tem como principal objetivo:

a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Já o documento “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994) surgiu a partir dos desdobramentos desses objetivos citados anteriormente, trazendo para a discussão “a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 10). Também, documento, determina-se que os adultos que atendem as crianças devem ser reconhecidos como profissionais, reivindicando a valorização das condições de trabalho, a construção de um plano de carreira, remuneração de acordo com a função e a formação destes profissionais, dizendo que “condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 22).

Com isso, no ano de 1995, o Ministério da Educação definiu quatro linhas de ações para garantir a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos. São elas:

- a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;

- b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 10).

Essas quatro linhas de ações auxiliaram para que o Ministério da Educação pudesse colocar em prática ações com foco na melhoria da qualidade na educação e, ao mesmo tempo, possibilitar que as escolas também pudessem construir estratégias de formação docente.

Com a implementação da Constituição de 1988 e a construção destes novos documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4024/61 passa a ser desconsiderada, pois não atendia aos propósitos da nova Constituição, sendo necessário reformular uma nova LDB que desse conta das novas exigências. Dessa forma, a partir de um prolongado período de discussões e estudos, em dezembro de 1996 é aprovada a nova lei, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a finalidade de garantir o acesso à educação para todos, de forma gratuita e de qualidade.

A nova LDB (Brasil, 1996) trouxe consigo diversas modificações com relação ao que havia sido implementado pelas leis anteriores, como por exemplo: a inclusão da Educação Infantil gratuita às crianças até cinco anos de idade (Art. 4º); uma mudança na carga horária mínima, estipulando o cumprimento de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos na educação básica (Art. 26); estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26); instituiu que a formação de profissionais de educação para a educação básica, deverá ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantindo, nesta formação, a base comum nacional (Art. 64); determinou que a União deverá investir no mínimo 18% e os estados e municípios pelo menos 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (Art. 69) e também

previu a implementação do Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Art. 87).

As discussões em torno da nova LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), foram intensas, pois houve um longo caminho até ela ser aprovada. Oliveira (2008) traz que é a partir dessa lei que a educação infantil passa a ser reconhecida como a etapa inicial da educação básica e que é através dela que as crianças pequenas e pobres são tiradas do “confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (Oliveira, 2008, p. 117). Com isso, a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) a propor uma nova organização da educação brasileira, como por exemplo:

Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos de instituição educacional. Essa lei ainda dispõe princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais (Oliveira, 2008, p. 117 e 118).

Estas foram algumas contribuições trazidas pela lei supracitada, permitindo que houvesse uma maior flexibilização na forma de gerenciamento de cada escola, fosse ela creche ou pré-escola, colaborando para que tivessem a autonomia em escolher a forma de organização e quais práticas pedagógicas que iriam adotar (Oliveira, 2008). Além disso, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), traz no art. 29, a enunciação que reitera a importância do olhar para a Educação Infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica, que “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 21-22).

Um dos destaques da LDB nº 9.394/96 também é a referência realizada no artigo 62, sobre a formação dos profissionais da educação, propondo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p.40).

Assim, junto à publicação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é instituída a chamada *Década da Educação* – de 1997 a 2017 – em que, até o final de dez anos, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Dessa forma, “políticas de formação profissional para a educação básica deverão prever a formação dos quadros docentes em nível superior” (Kishimoto, 1999, p. 63). Desse modo, “a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil” (Kishimoto, 1999, p. 63).

Em consonância com a instituição da *Década da Educação* na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) acontece a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi publicada em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), que exige a criação de um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com duração plurianual, cujo desenvolvimento do ensino deveria articular-se às iniciativas do poder público. Dessa forma, é tramitado em 2010 e aprovado em 2014, a implantação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, com período decenal.

Ressalta-se que em 1998, o Ministério da Educação (MEC), publica um dos primeiros documentos específicos para a Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tinha como função:

contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil/MEC/SEF, 1998, vol. 1, p. 14).

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) torna-se um marco por trazer discussões a respeito de conceitos importantes para esta etapa da educação como, por exemplo, no volume 1, denominado *Introdução*, que traz a concepção de: criança, educar, cuidar, brincar, sobre o perfil e função do professor de educação infantil e propõe uma organização curricular nacional. Além desse primeiro

volume, são publicados mais dois: volume 2, a *Formação Pessoal e Social*; e volume 3, *Conhecimento de Mundo*.

A partir da resolução CEB nº 1/99 (Brasil/MEC/CNE/CEB, 1999), o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um novo documento de caráter mandatório, chamado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas Diretrizes têm como objetivo orientar as instituições de Educação Infantil no que se refere à sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas.

Em seguida, houve a publicação das Diretrizes Curriculares para cada um dos cursos de licenciatura, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), a resolução CEB nº 2/99 (Brasil/MEC/CNE/CEB, 1999), foram realizadas as primeiras adaptações nos currículos da formação docente. Com a atualização da LDB, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), fica expresso em seu artigo 63, além do já mencionado artigo 62, a exigência de nível superior para os professores que atuam na educação básica:

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Dessa forma, as universidades tiveram a possibilidade de organizar os cursos de formação de professores de acordo com sua realidade institucional, contanto que fossem feitos em licenciaturas plenas. Na época, esta nova legislação possibilitou que o corpo docente que estava atuando nas escolas, pudesse estar se atualizando por meio do ingresso às licenciaturas, já que a grande maioria dos professores possuía somente a formação de Ensino Médio, com habilitação de Magistério. Desta forma, a lei fixou que as escolas tivessem o prazo máximo de dez anos para se adequarem às novas normas.

Algumas políticas foram criadas no Brasil, entre os anos 2003 e 2016, que trouxeram uma maior visibilidade para a importância da formação docente, como o

Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Além de todos esses, outros avanços no que se refere às políticas puderam ser evidenciados:

A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou, nesse contexto, algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015); das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016a); aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 (BRASIL, 2016b), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE (Dourado, 2019, p. 9, grifo nosso *apud* Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 6).

Com a publicação do Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 1º de julho de 2015, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para “a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (CNE/CP, 2015). Dessa forma, a resolução traz questões pertinentes referente aos princípios que:

Norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (CNE, 2015, p. 2).

Nessa resolução (CNE, 2015) também é destacada a importância de considerarmos “a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às escolas de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação” e os projetos de formação devem estar “contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola”, possibilitando assim a reflexão sobre as relações existentes “entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (CNE, 2015, p.2). Fica explícito, em seus princípios, que

nessa resolução tinha como objetivo contribuir para consolidação de uma educação que assegurasse “o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (CNE, 2015, p. 4), contribuindo para a redução das desigualdades sociais bem como procurando equidade no acesso à formação inicial e continuada.

Sobre a formação continuada, a resolução supracitada traz em seu artigo nº 17 (CNE, 2015) que ela pode acontecer por meio de diversas atividades formativas e cursos (atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) com o intuito de agregar “novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às escolas de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (CNE, 2015 p. 14).

É interessante que na Resolução nº 2 (2015) também aparece o destaque para a valorização dos profissionais do magistério público, através dos planos de carreira e da remuneração dos respectivos sistemas de ensino, garantindo:

- I - Acesso à carreira por concurso de provas e títulos, orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - Fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III - Diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV - Revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- V - Manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI - Elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;
- VII - Oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (CNE, 2015, p. 15 e 16).

Nota-se que, a partir dessa resolução, o CNE (2015) demonstra compreender a importância da formação continuada de professores, a importância de a formação estar vinculada a realidade educacional das escolas, a reflexão sobre a própria prática como forma de termos uma educação de qualidade, a troca entre os pares, a construção coletiva dos saberes e o reconhecimento de que o professor se desenvolve por meio do exercício da sua profissão.

Com o intuito de adequar a formação de professores com o novo documento que rege a educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em dezembro de 2017, o CNE publica no dia 20 de dezembro de 2019 a Resolução CNE/CP nº 2 – uma reformulação da Resolução nº 2/2015. Aquela nova resolução (2019) considera que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC-Educação Básica” (CNE, 2019, p. 1), pois acredita-se que a BNCC irá contribuir para que as aprendizagens essenciais sejam garantidas aos estudantes através do “estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (CNE, 2019, p. 1). Por isso, a Resolução CNE/CP nº 2 (2019, p. 1-2), define:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

A Resolução nº 2/2019 traz a importância de a formação docente estar vinculada aos conceitos e contribuições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (2017), instituindo para isso, através da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁸, formação, competências e habilidades a serem desenvolvidas em três dimensões: 1. conhecimento profissional; 2. prática profissional e 3. engajamento profissional. O documento deixa nítido que essas três dimensões se integram e se complementam na ação docente, não havendo hierarquia.

⁸ Nesta pesquisa, citamos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), porém, optamos por não aprofundarmos as discussões sobre este documento em função de não ser o foco dessa pesquisa.

Com relação a política da formação docente, presente no Capítulo II da última resolução mencionada, a formação dos professores e demais profissionais tem como fundamentos: I. fortalecer a formação básica, com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II. a conexão entre teorias e práticas pedagógicas e; III. levar em consideração o aproveitamento da formação e das experiências anteriores dos docentes, ao longo da sua carreira.

Em 27 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação homologou a resolução CNE/CP nº1/2020:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Sendo assim, nessa resolução (nº 1/2020), é instituída a BNC-Formação Continuada, que é voltada para a profissionalização dos professores. Desse modo, segundo este documento, para que essa formação tenha impactos positivos e seja reconhecida através da melhoria da prática docente, é importante levarmos em consideração alguns aspectos como: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (CNE/CP nº 1/2020, p. 5).

Há controvérsias com relação à prática das ações propostas na resolução supracitada nas escolas, pois, há um debate sobre a forma como ele limita a formação, focando na técnica e não no incentivo do aprofundamento dentro da área, que engloba as atividades de iniciação científica e da docência. De acordo com Curado Silva (2020), a BNC-Formação Continuada foi criada para “treinar professores” para que possam “materializar a BNCC” dentro das escolas, resultando em um processo de controle da formação de professores. No Parecer CNE/CP nº 22/2019, podem ser observados alguns indícios desse controle, como por exemplo:

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências

estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 15).

Esse parecer evidencia que a formação docente deve estar pautada nas dez competências predeterminadas pela BNCC, definidas como pré-requisito para garantir os direitos, objetivos de aprendizagens e o desenvolvimento do sujeito, previstos na Resolução CNE/CP nº 02/2019, em seu Art. 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019).

Com isso, percebe-se que a formação docente tem como foco o domínio de competências e habilidades, alinhados à atuação prática, tornando o professor “um instrumento de transmissão de conteúdo” (Curado Silva, 2020, p. 108), enquanto os educandos têm sua formação voltada para o exercício no mercado de trabalho, significando que as competências a serem desenvolvidas na BNC-Formação tornam-se prescrições de ações a serem treinadas e colocadas em prática pelos professores formados a partir desta perspectiva.

De acordo com Antunes (2018) e Curado Silva (2020), tal política de formação de professores, implica em controlar e regular o que o professor deve saber e ensinar, ao contrário de incentivar a sua autonomia e de incentivar a pesquisa no campo da educação, não reconhecendo o professor como um ser pensante, reduzindo a avaliação do trabalho docente em avaliações padronizadas que devem ser realizadas pelos estudantes. Espera-se que as universidades se adéquem a este novo plano de formação docente, para que os professores ao ingressarem em escolas estejam prontos para desenvolver seu trabalho com os seus estudantes, focados no saber-fazer e assim prepará-los para o mercado de trabalho. Então, nota-se que o tema

“formação de professores” continua sendo tópico de discussão e reflexão, com embates importantes e que farão toda a diferença no cotidiano da escola.

A partir deste breve histórico aqui apresentado, é possível notar que esta formação inicial tinha como intuito padronizar os valores sociais e os conteúdos a serem ensinados aos alunos através de cartilhas e livros que davam instruções da forma como o professor deveria exercer sua função. Com isso, é necessário que tragamos uma nova concepção de formação docente em que os profissionais tenham uma formação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, aberto às mudanças diante do seu papel social, em que o foco não é mais a transmissão de conhecimentos, mas sim de transformar, mediar e lidar com a diversidade de situações e desafios vivenciados no cotidiano da escola. Dessa maneira, para Moraes (1997, p.19),

[...] pretende-se formar um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema, analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar. É ele o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor.

Assim, de acordo com Moraes (1997), é importante que a formação docente possa trazer para pauta o cotidiano do ambiente escolar e aquilo que acontece dentro de cada contexto educacional. Assim, com o passar dos anos e por meio das leis e documentos que foram sendo instituídos, a formação docente passou a ter outras conotações, entre elas a intenção de qualificar a prática docente de forma que possa contribuir para termos uma ação educativa mais eficiente, pois, de acordo com Barbosa (2016, p.136),

Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e de tantas características da profissão que envolvem corpo, isto é, o fazer do professor. A docência não é simplesmente transmitir conteúdos objetivos para os alunos.

Sobre essa afirmação e a multiplicidade de caminhos possíveis que nos ajudam a pensar a formação docente, assumo aqui a posição de defesa de uma educação de qualidade para todos, e acredito que isso só é possível quando fazemos parte de um contexto educativo que fomenta o diálogo e, conseqüentemente, o pensar crítico. De

acordo com Freire (2014, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Ainda, Fochi (2016, p. 166) afirma que,

[...] a formação precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar para que os professores ensinem. 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.

Levando em consideração essa premissa, a formação docente em contexto pode ser uma das estratégias utilizadas para fortalecer e potencializar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação.

Atualmente, entre as pedagogias da infância que estão sendo difundidas e estão ganhando espaço em diferentes lugares do mundo, há as que reconhecem o direito dos professores de terem um acompanhamento e um apoio contínuo para que se desenvolvam profissionalmente e fortaleçam sua prática pedagógica. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013 *apud* Pereira, 2018), podemos dizer que essas pedagogias fazem parte das pedagogias participativas, que têm como propósito romper com as pedagogias transmissivas e dar uma nova perspectiva para a educação, pois

entendem a criança, o professor e o processo de aprendizagem em uma perspectiva sustentada na competência dos sujeitos (adultos e crianças) para agir, interagir, refletir, colaborar e construir conhecimentos, porque são respeitadoras dos atores do desenvolvimento pedagógico – as crianças, os educadores e as famílias das crianças (Pereira, 2018, p. 7).

Assim, a formação em contexto torna-se relevante para desconstruir o modo tradicional de pensarmos a educação e dá sustentação para a construção de uma pedagogia que respeite e valorize as competências das crianças e adultos (professores e famílias) para “ler o mundo e interpretá-lo, para construir saberes e cultura e para participarem na edificação de uma Pedagogia da Infância transformativa, que se reverte em uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, 2007 *apud* Pereira, 2018, p. 7), contribuindo para a construção de uma pedagogia com os adultos e crianças e não para os adultos e crianças.

Dessa forma, é importante entender que a formação em contexto “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 93 *apud* Fochi, 2019, p. 144), por isso, se torna importante essa ideia de formação, para que possamos ter práticas pedagógicas que tenham como base a realidade de cada espaço educativo e para que também seja visto com um espaço para produção de conhecimento, colaborando para que os professores reflitam e pensem criticamente sobre suas ações cotidianas, tendo como foco a qualidade da educação.

Assim, discutir meios para que a formação em contexto aconteça de fato e faça parte do cotidiano dos educadores colabora para que seja feito um movimento com a equipe, dentro das escolas, a fim de colocarmos em ação práticas educativas que levem em consideração as singularidades e particularidades de cada criança dentro de um contexto coletivo. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola se torne este lugar de acolhimento de todos profissionais que atuam nesse espaço, pois é a partir do olhar individual dentro do coletivo, também entre adultos, que o sentimento de pertença vai se constituindo (Proença, 2018). Além disso, aquele espaço também precisa ser um lugar em que a práxis docente seja assunto de discussão contínua e permanente, e em que a formação docente em contexto seja vista como uma forma de potencializar as práticas educativas, levando em consideração os saberes dos professores.

3.1 ENTRELAÇAMENTO ENTRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO E OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa está direcionada ao tema da formação em contexto como forma de valorizar e potencializar os saberes prévios de cada educador, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e conteúdo, no decorrer da sua trajetória profissional, configurando-se como uma experiência. Experiência essa que está intimamente conectada ao processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, entrelaçada com os saberes e experiências vividos por cada professor.

Ao retomarmos o processo formativo vivido pelos professores, no decorrer da história da educação no Brasil, percebemos que os conceitos sobre como a aprendizagem ocorre nos diferentes contextos, o modo como a infância é concebida

e o entendimento sobre a função do professor, sofreram alterações significativas com o passar dos anos, registrados tanto nos documentos orientadores quanto na prática pedagógica dos professores. Inicialmente, os docentes, incluindo os que atuavam na Educação Infantil, tinham como premissa o “ensinar” através da repetição, da memorização e consideravam a criança como aquela que “ainda não sabe”, “por vir a ser”. Dessa forma, o “ser professor” tinha outra conotação: o foco de ensinar as crianças, mostrar o que é “certo”, o que deveriam fazer e de que maneira. Levando em consideração essa forma de conceber a educação, Freire (2014) compartilha que os professores e os alunos acabam sendo passivos no processo de ensinar e aprender.

O educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 2014, p. 80).

Nessa perspectiva criticada por Freire (2014), concebe-se a criança como alguém que não sabe e que precisa de um adulto para lhe ensinar. O saber é visto como doação de alguém mais sábio aos que “julgam não saber nada” (Freire, 2014, p.81). O educador transmite, deposita, ensina aos educandos aquilo que sabe, pois é visto como detentor do saber. Os educandos “ganham de presente” todo o conhecimento, memorizam, fixam e repetem aquilo que lhes foi ensinado. Como Freire (2014) defende, é necessário rompermos com essa forma de conceber a educação, pois só “existe saber na intervenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2014, p.81). Em vista disso, um novo formato de escola é o que se tem preconizado. Pensar a educação infantil para além de um espaço assistencialista requer investimento, tanto financeiro como de tempo e espaço, para que os processos formativos possam ocorrer de forma permanente e singular com os docentes. Como diz Nóvoa (*apud* Boto, 2015, p. 9), “em todo o mundo, a escola está a viver um processo de metamorfose. O modelo escolar que se difundiu a partir de meados do século XIX está, agora, a transformar-se, a mudar de forma”.

Ao reconhecermos a necessidade de termos práticas educativas que reconheçam e respeitem as crianças em sua singularidade dentro dos espaços coletivos, surge um movimento que demonstra a preocupação com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, com leis e documentos especificamente voltados para a Educação Infantil, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). É importante ressaltar que esses documentos têm como finalidade garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisição de seleção, que vem ao encontro do que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), expresso no Art. 4 da Lei nº 8.069, que assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm por propósito “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p.11). Nesse documento são realizadas algumas definições importantes, como, por exemplo, aborda o conceito de Educação Infantil, criança, currículo e Proposta Pedagógica. Ao referir-se à definição de criança, as DCNEIs trazem o seguinte conceito:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Levando em consideração os apontamentos trazidos por esse documento, alguns movimentos referentes às práticas pedagógicas começam a surgir, principalmente sobre a dualidade entre o “cuidar e educar”, já que ao longo da história a educação infantil tinha como premissa o assistencialismo, priorizando ações de cuidados como forma de suprir as necessidades das crianças, principalmente nas creches. Essa discussão permeou e ainda permeia o campo da educação como se não fosse possível manter o ato de cuidar e educar com a mesma seriedade e importância no cotidiano com as crianças. Como afirmam Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10-11):

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes.

Com a promulgação da BNCC (2017), essa discussão ficou cada vez mais forte, dividindo opiniões. Apesar de ser um dos principais documentos que servem como referência atualmente na educação no Brasil, é importante sinalizar que entre o seu processo de construção até a sua aprovação, houve muitas tensões e questionamentos, que envolveram a reorganização da equipe que havia iniciado o processo de elaboração desse documento, bem como audiências públicas e regionais que tinham como objetivo colher sugestões do público em geral, não garantindo que essas fossem ser incorporadas na sua versão final. Este movimento fez com que houvessem posicionamentos contrários à forma como havia sido construída, corroborando esse posicionamento algumas entidades organizadas e universidades, movimentos sociais, pesquisadores e professores, trazendo consequências para a área da educação, inclusive para a formação docente.

Apesar da BNCC (2017) trazer no seu teor que não deve ser considerada como currículo, mas sim como um documento orientador/referência para as instituições públicas e privadas, o MEC criou em 2018 o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) com o intuito de apoiar as escolas para que pudessem revisar, elaborar e implementar seus currículos alinhados à BNCC, passando de referência para uma prescrição curricular, tencionando à homogeneização de conteúdos e organização da Educação Infantil no Brasil.

Frente a tantas mudanças, passou a ser exigida dos professores uma nova postura a fim de qualificar a sua prática pedagógica. É interessante pontuar que, com a expansão das discussões nesta área, outras abordagens e metodologias de ensino passaram a ser estudadas e pesquisadas no Brasil, entre elas estão a abordagem Pikler (2008a; 2008b), Montessori (1965), Waldorf (2005) e a experiência educativa das escolas de Reggio Emilia, na Itália (2012, 2014). Esta última apresenta conceitos importantes que farão parte deste projeto de pesquisa, como o conceito de infância, criança e a metáfora da pedagogia da escuta (Rinaldi, 2012), ressaltando que essas

contribuições servirão como inspirações para discussões e aprofundamento com o grupo de professoras participantes desta pesquisa, como uma forma de vivermos um cotidiano mais respeitoso e ético com as crianças, sem desconsiderar a trajetória e os saberes de cada professor e o contexto educacional que fazem parte. Nóvoa afirma que a formação mais importante é a que acontece dentro do contexto profissional,

[...] é aquela que se faz dentro da escola, com os nossos colegas, com os outros professores. Esse exercício de pensar e repensar a prática; esse exercício de ver o que funcionou bem e o que não funcionou assim tão bem; esse exercício de nos inspirarmos em ideias, em projetos, em propostas de outros dos nossos colegas; esse exercício de construirmos uma formação interpar entre os pares, entre nós; este exercício de construir como dizia Sérgio Niza, um educador português, uma formação mútua, em que mutuamente nos formamos uns aos outros. Esse é o exercício central da formação continuada (Nóvoa, 2020).

Nóvoa (2020) nos ajuda a compreender o espaço da escola como o próprio lugar para aprender com o outro. Reconhecer que podemos nos inspirar com o trabalho do nosso colega, e aprender com ele, é também uma forma de estarmos trazendo para diálogo a nossa própria forma de exercer a profissão. Neste movimento em que se busca a formação docente em contexto, o professor tem a possibilidade de reconhecer a sua própria identidade em um espaço coletivo, criando e fortalecendo o sentimento de pertencimento a sua realidade institucional (Proença, 2018). Logo, a formação docente pode ser entendida como uma abertura para um

[...] espaço de criação, de singularidades, de autoria de sujeitos que optaram pela docência como projeto de vida, ao mesmo tempo em que se fortalece uma cultura comum a um grupo com referências quanto à concepção de criança, escola, mundo (PROENÇA, 2018, p. 14).

Assim, a partir dessa contribuição, nos deparamos com um espaço em que somos acolhidos e respeitados, cujo principal objetivo é refletir criticamente sobre nossas ações e escolhas, sabendo que nesse local de trabalho temos a abertura necessária para compartilhar nossas opiniões, saberes e ideias.

Para Oliveira-Formosinho (2002), na formação em contexto, o professor tem um papel ativo e interativo em que participa de todos os movimentos preconizados pela escola, transformando-se em sujeito de sua formação. Segundo a autora (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 08), “a equipe formadora trabalha com ele e não para

ele”, pois o professor é reconhecido como sujeito participante da organização da sua própria formação, que emerge das motivações do local de trabalho e que é orientado a partir da realidade de cada escola.

A formação em contexto, portanto, torna-se

Um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 10)

Como mencionou Oliveira-Formosinho (2002), essa forma de compreender a formação dos professores, colabora para que eles sejam vistos como agentes de transformação, onde os profissionais tornam-se cocriadores de novos processos que reverberarão em novos caminhos para a aprendizagem das crianças.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a formação não se destitui do sujeito, mas “nasce dos saberes de sua experiência e, por isso, pode-se dizer que é na intersecção entre as diferentes dimensões do desenvolvimento que reconhecemos a participação dos profissionais” (Fochi, 2019, p. 145). Com isso, é importante que o professor não seja visto de forma isolada, mas sim, como parte de um contexto em que participa e que esse impacta diretamente no seu desenvolvimento profissional, assim como a sua formação e autoformação também “impactam no desenvolvimento do seu contexto” (Fochi, 2019, p. 145).

Tardif (2005) vem ao encontro dessa constituição do ser professor por meio da vivência cotidiana, vivência essa que se torna uma experiência única para cada sujeito envolvido no processo. De acordo com o autor, “se uma pessoa ensina, durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade” (Tardif, 2005, p. 56), sendo que a sua existência também é caracterizada pela escolha da sua atuação profissional, tornando-se com o passar do tempo “um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc” (Tardif, 2005, p. 57). Com isso, os saberes docentes estão intimamente relacionados com o ato de ensinar no ambiente escolar. Saberes esses que vão se constituindo a partir de diversas fontes como, por exemplo, na formação inicial e contínua dos professores, no currículo e

socialização escolar, nos conhecimentos adquiridos sobre as disciplinas a serem ensinadas, na experiência adquirida no decorrer da profissão, através da cultura pessoal e profissional, através da aprendizagem com os pares, entre outras (Tardif, 2005).

O ser professor requer que estejamos conscientes da relevância do nosso papel, compreendendo que nossas escolhas profissionais refletem diretamente nos educandos. Também é nítido o quanto nossas vivências na escola, quando éramos alunos, influencia na forma como nos relacionamos com as crianças com as quais atuamos, pois a docência acaba trazendo muito do que vivemos, sentimos e tomamos como exemplo e referência. Dessa forma, Larrosa corrobora para que tragamos para reflexão o sentido da experiência e de que forma ela impacta nossa vida, seja profissional ou pessoal: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (Larrosa, 2018, p. 28).

Assim, podemos entender que os sujeitos levam consigo suas experiências de vida e que estas tornam-se parte de cada um ao longo da vida e, por isso, são indissociáveis das pessoas que são hoje. Ao falarmos em experiência, Larrosa (2018) nos diz que essa experiência, ao “nos passar”, por ser irracional, traz à tona sentimentos e emoções que transbordam e, por isso, não há como não os manifestar.

Precisamos assegurar que os professores tenham vivências significativas dentro das escolas, que reverberem práticas educativas de qualidade e que visem o bem-estar de todos que habitam aquele espaço, quer sejam crianças, famílias e/ou educadores, transformando estas vivências em experiências. Essas experiências só ocorrem quando temos a oportunidade de refletir sobre o que nos acontece em nosso cotidiano, preenchendo de sentido às nossas vivências. A formação em contexto torna-se essencial para dar sentido à prática do professor junto às crianças.

Abordar esse assunto é de fato relevante para que os professores se sintam acolhidos no próprio local de trabalho. É preciso estar aberto a aprender com os pares, em conjunto, no cotidiano da escola. Proença (2018), em suas pesquisas e estudos, contribui para que a formação docente seja vista,

[...] como um processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz”, “para que se faz” determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e “re-criação” dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação (Proença, 2018, p. 36).

Dar sentido ao que fazemos e à forma como fazemos, nos torna profissionais que compreendem o compromisso social e ético que temos com a sociedade. É a partir de reflexões sobre a nossa função enquanto professores que nos leva a romper com os discursos preestabelecidos sobre o que é ser professor, afastando as formas enraizadas de conceber a educação. A formação docente requer isto: que estejamos abertos ao novo! E ao escolher esse caminho, o grupo de trabalho torna-se essencial para acolher nossas contribuições e questionamentos, colabora para que possamos aprender em conjunto, fortalecendo a troca entre os pares, encontrando assim o que para essa realidade educacional faz sentido.

Com isso, percebe-se a importância que tem um ambiente de trabalho onde a troca entre os pares é vista como uma forma de crescimento pessoal e profissional, uma prática valorizada e incentivada pelos próprios gestores, pois a formação é algo que acontece ao longo da vida profissional do professor e que não há uma data para iniciar e nem um prazo para terminar. E para fortalecer a formação em contexto, podemos nos inspirar na metáfora da pedagogia da escuta, um importante legado de Loris Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016) que também poderá auxiliar para que as experiências vividas no contexto da escola tenham sentido e sejam significativas para a equipe.

3.2 PEDAGOGIA DA ESCUTA: POTENCIALIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A criança é feita de cem. / A criança tem cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar. / Cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar. / Cem alegrias / para cantar e compreender. / Cem mundos para descobrir. / Cem mundos para inventar. / Cem mundos para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubam-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e de maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: / de descobrir um mundo que já existe / e de cem / roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra

/ a razão e o sonho / são coisas / que não estão juntas. / Dizem-lhe enfim: / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (Malaguzzi *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 5).

Iniciamos as reflexões acerca da metáfora das “cem linguagens”, poema criado por Malaguzzi, pedagogo italiano, que marca a sua ideia em relação à criança (Edwards; Gandini; Forman, 2016), e que se tornou referência nos estudos sobre a infância por compreender essa etapa da vida como um período de extrema importância e que precisa ser levada a sério pela sociedade. Aquele poema deu nome à exposição que compartilhou o trabalho realizado na cidade de Reggio Emilia, na Itália, e, como diz Fochi (2015), ele não só mostrou o potente trabalho realizado no cotidiano das escolas, mas também teve como foco “além de reivindicar que as crianças são ‘feitas de cem’, alertar sobre o papel da escola e da sociedade” (Fochi, 2015, p. 46).

Sabemos, através da história da educação, que temos uma tendência a seguir modelos educativos europeus. Por isso, cabe explicitar que a ideia desta pesquisa não é seguir modelos e padrões de educação, mas sim trazer para a reflexão a importância de reconhecermos que um modelo pedagógico pode se tornar “um muro ou uma janela que facilita ou dificulta a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.31). A ideia é que ao nos inspirarmos na pedagogia da escuta para exercer nossa profissão, ela se torne uma janela para pensarmos além daquilo que nos é imposto enquanto docentes. Como diz Oliveira-Formosinho (2007, p. 32),

O modelo pedagógico como janela constitui-se em uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção do conhecimento e da ética. Ele tem na experiência refletida e comunicada, a partir da ação sistemática e ampliada, um desafio cotidiano de recontextualização e integração, um recurso para resolver os dilemas que a ação diária coloca à profissão. Tal como a gramática, ele permite a prosa, a poesia e, mais que isso, permite várias prosas e poesias.

Por esse motivo, destaco que nesta pesquisa serão utilizados conceitos advindos da experiência educativa italiana, especificamente da cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália, com o intuito de servir como inspiração para as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na Educação Infantil, como forma de sensibilizar o olhar e a escuta sobre o que as crianças fazem e nos contam no

cotidiano, e também para pensarmos nos processos de desenvolvimento dos professores nos contextos da escola, sempre levando em consideração a realidade e o contexto educativo de cada escola e de cada professor. Para esta temática, também utilizaremos como subsídio teórico as contribuições de Paulo Freire (2002, 2014, 2005), pedagogo brasileiro que muito contribuiu para a área da educação. Precisamos fortalecer a ideia de que trabalhamos com pedagogias, no plural, ideia reforçada por Arroyo (2012) ao defender que para outros sujeitos, é preciso outras pedagogias.

Ao nos inspirarmos na experiência educativa das escolas da infância da cidade de Reggio Emilia, Itália, podemos perceber que Malaguzzi (2001) demarca diretrizes pedagógicas que considera essenciais para o projeto das escolas em Reggio Emilia, denominando como Pedagogia da escuta. Dessa perspectiva, a criança é vista como protagonista, reconhecendo todo o seu potencial. Rinaldi (2012), ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Malaguzzi, faz-nos refletir sobre o papel da escuta, dizendo que não se traduz no simples fato de ouvir o que o outro nos diz, mas sim “reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (Rinaldi, 2016 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 236). Uma escuta que tem como foco estabelecer uma relação com o outro de forma profunda, aguçando todos os nossos sentidos. Uma escuta,

[...] a nós mesmos - “escuta interna” - nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.

[...] demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

[...] geradora de curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da transformação que toda “verdade” só é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.

[...] produz perguntas, não respostas.

[...] é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.

[...] exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança.

[...] nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem (Rinaldi, 2016, p. 236, grifos nossos).

Exercer a escuta não é fácil, pois trata-se de nos colocarmos à disposição do outro, com todos os sentidos. Como disse Rinaldi (2012, *apud* Edwards; Gandini;

Forman, 2016) requer também que aprendamos a escutar a nós mesmos, reconhecendo nossas habilidades, competências, sentimentos e emoções que permeiam nosso cotidiano. Também demanda tempo, tempo para o diálogo e para nos conhecermos para então conhecermos o outro. Um tempo cheio de silêncios, que traz consigo a reflexão. Traz consigo a curiosidade sobre o desconhecido e junto a ela surgem dúvidas, incertezas e anseios. É através dessa escuta ativa e atenta que aguçamos mais perguntas que respostas, pois desejamos compreender, entender e descobrir sobre aquilo que não sabemos ou que não conhecemos. Exige que tenhamos consciência da importância de estarmos abertos às mudanças, colocando-nos de fato em constante transformação. É através da escuta que enriquecemos e ampliamos o nosso olhar, pois exige disponibilidade para estabelecermos e cultivarmos as relações.

Concebemos o verbo escutar como “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido” (Rinaldi, 2014, p. 124), porque, enquanto ação, essa palavra desvela a curiosidade, a inquietação, a dúvida, interesse e emoções. Rinaldi (2014, p.124) diz que a “escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções”, pois somos sujeitos que estabelecem relação com o outro e que no coletivo dialogam, aprendem e se transformam. Por isso, a escola é um espaço privilegiado para a construção e fortalecimento das relações estabelecidas no cotidiano, pois a partir da escuta todos os envolvidos deveriam ser acolhidos e de fato ouvidos.

É importante sinalizar que a escuta,

Não é um exercício de fazer perguntas para dar respostas, mas de conseguir traduzir no cotidiano pedagógico as necessidades e exigências das crianças. Por isso, é um antídoto contra a traição do potencial das crianças e, assim, um modo de diminuir os abismos entre o que dizemos em relação às crianças e como nos relacionamos com elas (Fochi, 2019, p. 2014).

Em vista disso, constrói-se uma escuta ativa do adulto em relação às crianças, refletindo no modo de organizar e planejar o cotidiano pedagógico, criando estratégias para dar visibilidade aos processos vividos dentro da escola.

Com isso, trazemos a metáfora da pedagogia da escuta que pode ser discutida em dois vieses: a escuta exercida *dos* professores e *pelos* professores. Precisamos pensar o exercício da escuta para além de somente ser colocada em prática pelos

professores, pois eles também precisam ser ouvidos e valorizados. Conhecer e entender a perspectiva de cada um é essencial para que possamos ter uma escola mais amável e sensível para com todos, que respeite os percursos e caminhos de cada profissional. Tardif (2014) nos fala sobre os saberes docentes, trazendo para reflexão a importância de reconhecermos que os saberes dos professores são distintos, pois não emergem de uma única fonte, mas sim de várias e de diversos momentos de vida deste profissional, advindo tanto da sua história de vida quanto da carreira profissional. Levando em consideração esta reflexão,

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2014, p. 21).

Dessa forma, entende-se que a experiência de trabalho é “apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes” (Tardif, 2014, p.21), pois exige reflexão profunda sobre sua própria prática a fim de produzir sua própria identidade profissional. A gestão escolar necessita trazer para o diálogo e valorizar os conhecimentos prévios de cada profissional e a partir deste movimento, conseguir articular os saberes dos professores à filosofia da escola. Isso só se faz se tivermos como inspiração a metáfora da pedagogia da escuta.

Freire (2014) compartilha o quanto é importante e necessário saber escutar, não somente as crianças ou adolescentes na escola, mas também os professores. Nos colocarmos na posição de quem acolhe o que o outro tem a nos dizer, não como forma de julgamento, mas sim de escuta, uma escuta interessada. Ao escutar estamos estabelecendo um diálogo *com* o outro e não *para* o outro e, por isso, esse diálogo em que se exerce a escuta, não acontece de forma vertical. De acordo com Freire (2014, p. 114),

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. [...] É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Desse modo, estabelece-se uma relação de reciprocidade entre quem escuta e quem é escutado, fortalecendo vínculos e demonstrando que o que o outro tem à nos dizer é tão importante quanto o que temos para falar. É neste movimento de escuta e de ser escutado que estabelecemos um diálogo interno (Wallon, 1989 *apud* Proença, 2018, p. 29) no qual “quantos mais ‘outros’ o indivíduo tiver, haverá mais possibilidades para estruturar o seu psiquismo e refletir sobre determinadas questões, já que necessita de ‘outros’ pares para se constituir” (Proença, 2018, p. 29). Neste processo de ensino e aprendizagem mútuo entre os docentes, é que o sujeito encontra respaldo em suas concepções de educação e seus pensamentos, pois compartilha com o outro o que é individual para tornar coletivo, afetando e sendo afetado pelos demais. Para além da leitura de livros, de documentos e cursos de especialização, o docente aprende a sua profissão, exercendo-a, interagindo com os pares. Segundo Almeida e Mahoney (2000, *apud* Proença, 2018, p. 30), Wallon (1975) defende que a formação dos professores

[...] não pode ficar limitada aos livros; deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios realizam cotidianamente. O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam, mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer as teorias [...] (Almeida; Mahoney, 2000, *apud* Proença, 2018, p. 30).

Assim, o cotidiano da escola torna-se também um contexto de aprendizagem contínua, reverberando diretamente na sua prática pedagógica. Por isso, outro viés da metáfora da pedagogia da escuta discutido nesta pesquisa será relacionado à prática pedagógica dos professores. Além de serem escutados, é essencial que exerçam a escuta das crianças como forma de dar sentido ao que se vive dentro de cada instituição escolar. Ao nos referirmos a uma forma respeitosa de viver o cotidiano com as crianças, temos como princípio a construção de uma relação ética com elas, que só é possível se as valorizarmos e as reconhecemos como sujeitos, saindo de uma posição de controle do que queremos que saibam e aprendam para uma postura que reconhece que elas têm saberes distintos dos adultos e, portanto, não menos importantes. Rinaldi (2012, p. 43) afirma que “a pedagogia da escuta trata o saber

como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual”. Nesse sentido, reconhece-se a relevância desta pesquisa para que possamos ter práticas pedagógicas pautadas em uma pedagogia que tem como premissa aprender junto e com as crianças; uma prática que leva em consideração o interesse em compreender e interpretar o pensamento das crianças, suas ideias e teorias acerca da vida, tendo como apoio a formação em contexto, pois assim os professores poderão compartilhar suas reflexões, interpretações, bem como fazer suas partilhas sobre o cotidiano vivido dentro da escola.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

A partir da pesquisa realizada para a inserção da temática, compreende-se que o campo da Educação Infantil vem adquirindo o seu espaço e consolidando-se, pois cada vez mais há produções que reconhecem este campo como área do conhecimento. Com relação à formação de professores nesta etapa da educação básica, precisamos avançar nos estudos e debates, ainda que já tenhamos contribuições importantes disponíveis. Torna-se importante reconhecermos que a formação em contexto de professores precisa ser pauta de discussão e estudo para que todo o aprendizado reverbere diretamente na prática docente e, conseqüentemente, na melhora da qualidade da educação, evitando assim que a Educação Infantil seja vista como um espaço que presta assistencialismo e não produz conhecimento. Dessa forma, entender que o espaço da escola pode ser um dos locais em que se desenvolve a formação docente, pode contribuir para qualificar os momentos de encontros formativos na escola.

Nesta pesquisa, alinhada à ideia de formação docente em contexto, aborda-se à necessidade de trabalharmos tal formação na perspectiva de uma escuta atenta e ativa, ancorada nos conceitos trazidos pelo pedagogo italiano Loris Mallaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2016), no cotidiano. É levando em consideração essa ideia que nasce a proposição desta dissertação:

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA**



Assim, a partir dessa proposta, temos como questão norteadora desta pesquisa: quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas

contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS?

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao escolhermos a abordagem metodológica do nosso projeto deixamos explícito o caminho pelo qual iremos percorrer para que os objetivos sejam alcançados, tendo como base uma postura ética frente as investigações e dados coletados. Tendo em vista que o foco desta pesquisa é investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciadas nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS, para que possamos pensar em estratégias que possibilitem a reflexão em conjunto com os pares sobre problematizações emergentes do cotidiano, relacionadas às práticas pedagógicas e concepções acerca do ensino e aprendizagem.

À vista disso, levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos definidos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Já a análise dos dados foi realizada através da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). Os dados empíricos desta pesquisa foram produzidos em conjunto com uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, pois a pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, por isso é também denominada pesquisa “naturalística” (André, 1995, p. 17). A pesquisa qualitativa tem como foco investigar uma realidade, questionando o porquê das coisas, defendendo que não há uma única forma de exercer a pesquisa, mas que essa depende dos objetivos, do contexto a ser investigado e também dos participantes. Além disso, meu desejo de investigação esteve sempre conectado ao interesse, envolvimento e anseio pela transformação das

práticas docentes na Educação Infantil, defendendo que só nos fortalecemos quando temos a possibilidade de garantirmos uma formação em contexto de qualidade.

Com isso, apresentamos as escolhas metodológicas realizadas para garantir a efetivação deste estudo, pois ao escolhermos realizar uma pesquisa envolvendo um contexto coletivo, em que as relações humanas cotidianas estão presentes, é necessário reconhecer que cada participante deve ser visto como sujeito em vez de objeto de estudo, tendo o direito de “falar” e expor suas visões e entendimentos acerca da realidade, compartilhando experiências significativas (Alderson, 2005). Assim, é importante ressaltar que:

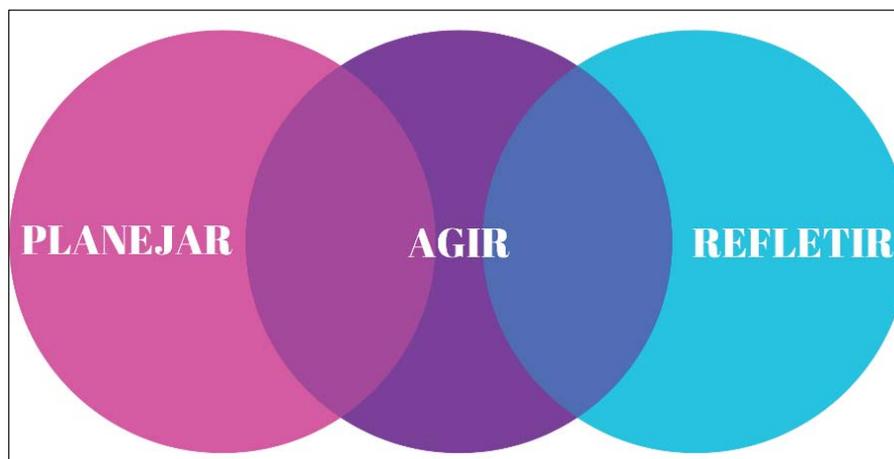
Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar seus preconceitos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83).

Por isso, ao traçar este percurso metodológico, justifica-se a escolha pelo método de inspiração na pesquisa-ação (Thiollent, 2011), pois é reconhecida como uma investigação social, com base empírica, interligada com a ideia de ação ou resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e os sujeitos participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. De acordo com Thiollent (2011, p. 8),

[...] pode ser concebida como *método*, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar, etc.

A escolha pela pesquisa-ação se dá em função da sua intencionalidade, pois o pesquisador, à medida que observa e investiga, atua na intervenção dos problemas identificados para a resolução dos mesmos. Há um comprometimento entre pesquisador e participantes, ambos com o objetivo de refletirem de forma participativa, no fortalecimento e na construção de novos conhecimentos – abaixo, a Figura 1 exemplifica o ciclo simplificado da pesquisa-ação:

Figura 1 – Ciclo simplificado da pesquisa-ação

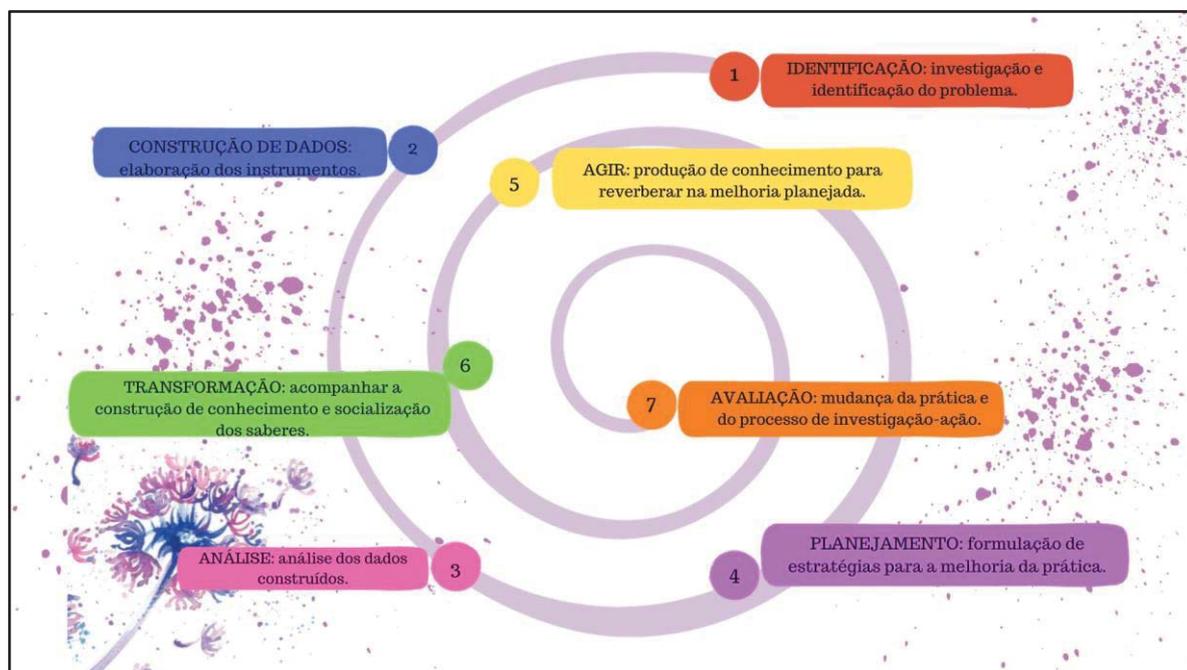


Fonte: elaborado pela autora com base na obra *Metodologia da Pesquisa-ação*, do autor Thiollent (2023).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica e está relacionada diretamente com uma ação ou com a resolução de um problema que envolva um determinado grupo, sendo que ambos, pesquisador e participantes trabalham de forma cooperativa ou participativa na construção de novas estratégias e novas aprendizagens com o intuito de resolver a questão em pauta (Thiollent, 2011). Assim, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 2011, p. 25).

Assim, apresentamos a seguir um ciclo detalhado inspirado na pesquisa-ação, em um fluxograma para que possamos compreender melhor o passo a passo de como foi organizada a pesquisa:

Figura 2 – Fluxograma detalhado da inspiração na pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora com base na obra *Metodologia da Pesquisa-ação*, do autor Thiollent (2023).

Por tratar-se de uma pesquisa que tem como foco essa metodologia, consideramos que os participantes envolvidos têm muito a contribuir, possuindo como premissa o respeito ao processo formativo individual, bem como a compreensão de que é a partir das trocas no coletivo que fortalecemos nossos saberes e nossas práticas pedagógicas. Como Thiollent (2011) defende, esse tipo de pesquisa não se limita a uma forma de ação, mas tem como propósito ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas participantes. Faz-se necessário frisar que a Pesquisa-ação (Thiollent, 2011) tem uma preocupação com a produção de conhecimento científico, com adquirir experiência, contribuindo para as discussões acerca das questões abordadas e por isso requer que haja um questionamento, um problema que seja a base do estudo, elencando assim formas de se encontrar estratégias e justificativas para tal questão.

4.2.1. Contextualizando a escola

Este estudo de pesquisa investiga uma escola de Educação Infantil localizada no município de Bento Gonçalves que será identificada como “Escola em Transformação”.

A estrutura da escola abrange recepção, secretaria e direção, ambulatório, cozinha, lactário, banheiros para adultos, banheiros infantis, um banheiro adaptado, sala de recursos, sala de recreação, refeitório e sete salas de aula organizadas em Berçário I (dormitório, recreação e higienização), Berçário II, Maternal I e II, Jardim A e B (com duas turmas no turno da manhã e duas no turno da tarde – o horário de atendimento dessas turmas é das 07h30 às 11h30). Além das turmas citadas, há mais duas salas locadas em uma escola estadual para turmas de Jardim A e B. O horário de atendimento da escola é das 06h30 às 18h, e conta com profissionais efetivas e contratadas pela Secretaria de Educação do município e por uma empresa terceirizada. Conforme determina a legislação nacional vigente, consta nos documentos escolares que a escola está devidamente adequada com as normas de acessibilidade.

Como parte dos instrumentos de construção de dados, em um primeiro momento, foi realizada a leitura do documento institucional, a Proposta Pedagógica, com vigência a partir do ano de 2019, pois este documento traz conceitos importantes que nos permitem conhecer a identidade da escola. Os documentos nos ajudam a compreender melhor sobre a realidade de cada lugar, a sua organização e os conceitos que permeiam o seu fazer. A Proposta Pedagógica conta com princípios filosóficos e epistemológicos, sendo possível identificarmos a forma como a escola compreende a infância e o fazer pedagógico.

Consta no documento como princípio filosófico que a “Escola em Transformação”, visa “contemplar ações que agucem a dúvida, provoquem incertezas, fomentem a curiosidade, o diálogo, o confronto entre os pontos de vistas, faça pensar sobre os acontecimentos, tornando-os assim cidadãos críticos” (2019, p. 8), entendendo que a criança não é passiva, mas sim construtora de conhecimentos, de conhecimentos e que tem muito a contribuir no cotidiano.

Ao se referirem aos princípios epistemológicos, a Proposta Pedagógica sinaliza que as práticas dos professores têm como base teórica os documentos das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que indicam três grandes princípios que devem nortear o fazer nas escolas, são eles: éticos, políticos e estéticos (2010, p. 16). Dito isso, também expressa que o currículo da escola foi construído levando em consideração estes dois documentos, enfatizando que em sua concepção “o currículo é visto como um conjunto de práticas” (2019, p. 17) que convida para que tenhamos “[...] um olhar mais sensível às necessidades das nossas crianças” (2010, p. 17) no cotidiano.

Na Proposta Pedagógica, salienta-se que os professores têm como base de trabalho, o brincar, pois entendem que “o adulto tem o dever de acompanhar, observar, interagir e mediar a construção dos saberes que acontecem naturalmente. O brincar permite que o educador perceba quais são as necessidades do grupo e suas particularidades” (2019, p. 17). Assim, nesse documento consta que para o desenvolvimento das práticas pedagógicas é levado em consideração os seis direitos de aprendizagem elencados na BNCC (2017), que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, pois os educadores acreditam que esses são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e de respeito às infâncias, pois o maior intuito da “Escola em Transformação” é “propiciar uma gama de experiências que tenham significado para as crianças” (2019, p. 20).

Ao se referirem à ação pedagógica na escola, a Proposta Pedagógica menciona o que é prioridade para a Escola em Transformação, dizendo que a escola “prioriza e compreende as diferentes infâncias, valorizando as crianças em suas individualidades e particularidades, acreditando e investindo em suas diversas competências” (2019, p. 22). Para isso, é citado nesse documento, a metáfora da pedagogia da escuta como uma forma de reconhecer a potencialidade das crianças e sua competência, dizendo que “atuar com a pedagogia da escuta é valorizar as suas produções em suas múltiplas linguagens, em seus diferentes contextos, reconhecendo a importância do inesperado e do imprevisto” (2019, p. 23).

Com relação à avaliação, consta na Proposta Pedagógica que: “o acompanhamento do desenvolvimento da criança é feito diariamente através da observação, escuta atenta e diário de classe. A partir dessas observações são feitos registros que servirão como base na elaboração do relatório semestral” (2019, p. 24). Assim, a avaliação é entendida pelo viés de valorização do processo e não de um

produto final. As ações das crianças são observadas e registradas com o intuito de fazer memória ao processo de desenvolvimento individual e coletivo.

Ao realizar a leitura da Proposta Pedagógica da escola, é possível compreendermos o modo como este espaço entende o trabalho a ser desenvolvido no cotidiano junto às crianças, bem como os profissionais deveriam compreender os conceitos relacionados às concepções pedagógicas.

4.2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa

Toda a construção de dados foi realizada em parceria com a gestão escolar e os professores de uma escola de educação municipal de Educação Infantil de Bento Gonçalves, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, e que será identificada neste estudo como “Escola em Transformação”.

Os sujeitos da pesquisa convidados foram as professoras titulares das turmas e as professoras que atuavam com componente especializado como Psicomotricidade e Literatura, concursadas ou contratadas, das turmas do Berçário I ao Jardim B, totalizando onze professoras que aceitaram participar deste estudo e partilhar suas contribuições. Conforme combinado com a equipe diretiva, os encontros fizeram parte do cronograma da escola destinados às sessões de estudos a serem realizadas com o grupo. Com isso, os encontros ocorreram sempre após o horário de funcionamento da escola, facilitando para que todos pudessem participar.

Tendo em vista que, nas escolas de Educação Infantil do município de Bento Gonçalves/RS, há um número significativo de adultos que atuam com cada grupo de crianças, considerou-se importante definir alguns critérios para selecionar quais profissionais participariam deste estudo. Desse modo, apresentamos os critérios elencados para a seleção dos participantes:

1. ser professor efetivo ou contratado na “Escola em Transformação”;
2. ser professor titular da turma ou ministrar um componente especializado na escola.

Assim, apresento o grupo participante, determinando para cada sujeito um nome fictício, devidamente escolhido por cada componente. O critério utilizado para estes nomes, foram: a) ser o nome de algum autor referência para os profissionais, da área da educação; ou b) ser alguma palavra relacionada à prática pedagógica, presente no seu cotidiano. Segue o quadro com a apresentação das professoras:

Quadro 5 – Síntese de informações das participantes desta pesquisa

Professora	Faixa etária	Formação inicial	Titulação	Tempo de atuação como professora na Educação Infantil
Prof. <i>Afeto</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	8 anos
Prof. <i>Curiosidade</i>	25 a 35 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	6 anos
Prof. <i>Maria</i>	25 a 35 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	4 anos
Prof. <i>Montessori</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	21 anos
Prof. <i>Ana</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	-----	1 ano
Prof. <i>Anne</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	4 anos
Prof. <i>Malala</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	22 anos
Prof. <i>Piavy</i>	40 a 50 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	2 anos
Prof. <i>Cacilda</i>	45 a 55 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	5 anos
Prof. <i>Esperança</i>	35 a 45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	9 anos
Prof. <i>Amor</i>	45 a 55 anos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Lato Sensu	12 anos

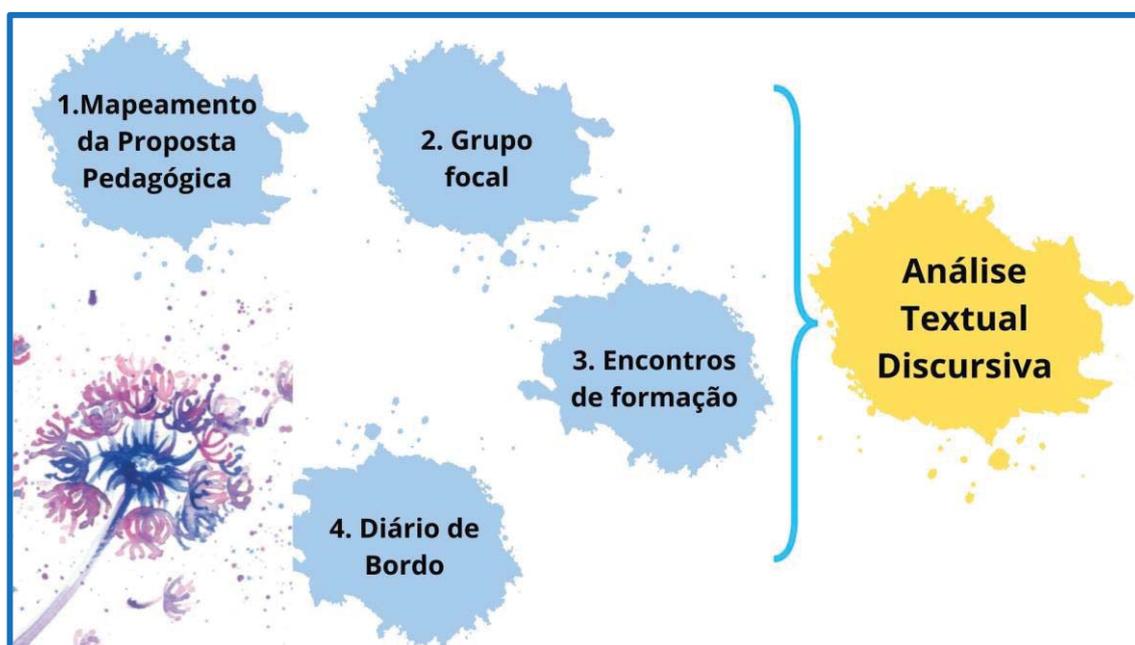
Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir desta síntese, podemos conhecer o perfil do grupo participante, compreendendo o lugar de fala de cada um deles quando forem apresentados e compartilhados alguns recortes dos diálogos estabelecidos com este grupo de professoras.

4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Levando em consideração os objetivos propostos para este estudo, cabe compartilhar a forma como aconteceu a construção de dados, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Figura 3 - Fontes de construção de dados



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O mapeamento da Proposta Pedagógica da escola já foi apresentado anteriormente. Assim, seguem os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

4.3.1 O grupo focal

Em seguida, para dar início à pesquisa com os participantes da investigação, foi realizado um grupo focal inspirado nas contribuições de Gatti (Gatti, 2005), em julho de 2022, com o intuito de que as participantes trouxessem elementos ancorados na sua experiência cotidiana, a partir do tema em discussão. Para Gatti (2005), a proposta do grupo focal, gira em torno de uma conversa coletiva sobre uma temática, com um grupo de pessoas com alguma característica semelhante. Para aquela autora,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2005, p. 11).

Assim, a partir de tais características do grupo focal, foi possível fazer o registro, a observação e a análise dos fenômenos emergentes do encontro realizado com o grupo participante da pesquisa. Esse procedimento vem ganhando espaço desde a década de 80 do século XX, sendo utilizado, inicialmente, nas pesquisas de mercado e, em seguida, em outras áreas, como nas Ciências Sociais. Aquele instrumento pode servir como uma forma de produzir dados qualitativos sobre um determinado tema ou assunto. De acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), o grupo focal é:

Uma técnica de pesquisa na qual na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Assim, os grupos focais são reconhecidos por trazerem para reflexão questões que partem das falas dos participantes, tornando visível suas opiniões, impressões e concepções sobre o tema com os quais estão dialogando (Neto; Moreira; Sucena, 2002). Ao dialogarem sobre um assunto em comum, os participantes se deparam com distintos pontos de vista e opiniões, havendo trocas e diálogos sobre o mesmo tema. Por isso, é importante atentar-se para o número de pessoas participantes do grupo focal, pois cada um deve ter seu espaço de fala garantido, sendo que a diversidade de opiniões torna o debate mais dinâmico e fornece consistência para os dados obtidos. Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 6), enfatizam que “o importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas”. Gatti (2005, p. 8), também chama a atenção para a condução do grupo focal, dizendo que

[...] é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões outras formas de intervenção direta.

A autora também elenca que o moderador deverá fazer encaminhamentos com relação ao tema e fazer intervenções que facilitem a troca entre o grupo, a fim de garantir que os objetivos de trabalho permaneçam como foco de discussão (Gatti, 2005).

Considerando-se estes estudos citados, iniciamos o desenvolvimento do grupo focal com as participantes. Foi realizado somente um grupo focal para iniciar o processo de pesquisa. Nesse primeiro momento, nove professoras participaram do encontro trazendo suas percepções acerca das questões mobilizadoras⁹.

No início desse primeiro grupo focal, foi compartilhado que a participação de cada participante, naquele momento, poderia trazer riscos mínimos, como a possibilidade de ocorrer algum desconforto ou constrangimento no decorrer do diálogo, em função de algum questionamento ou por estar sendo realizada a gravação de vídeo e áudio pela pesquisadora e, assim, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo, sendo que serão tomadas todas as precauções e providências para prevenir tais riscos. Também foi informado às participantes que poderiam se recusar a conversar sobre qualquer uma das questões e que poderiam escolher não participar mais do encontro a qualquer momento, sem que isso acarretasse prejuízos ao participante.

O grupo focal foi realizado presencialmente, com nove professores participantes, após o horário de funcionamento da escola, com duração de 1h27min. A gravação em áudio e vídeo foi realizada pela pesquisadora para que os discursos pudessem ser transcritos e analisados, posteriormente. A gravação foi realizada através de câmera profissional da pesquisadora, instalada no local através de suporte e realizada a transferência do material logo em seguida ao término do encontro para uma pasta com acesso somente da pesquisadora e apagado, imediatamente, da câmera, a fim de impossibilitar a retomada das informações e garantir que outras pessoas não tivessem acesso as mesmas.

⁹ A partir da análise da realidade desta escola, neste momento, readequiei o roteiro que havia elaborado ainda como um esboço para a qualificação do projeto de pesquisa, mantendo cinco questões mobilizadoras relacionadas diretamente com o problema de pesquisa em que os participantes pudessem compartilhar suas vivências e experiências de vida que reverberam diretamente na sua prática pedagógica.

4.3.2 Encontros formativos

Em seguida, a partir dos dados construídos no grupo focal, demos continuidade ao processo formativo em contexto com o desenvolvimento de quatro encontros formativos, na escola, após o seu horário de funcionamento, com os professores participantes que tiveram como tema de estudo a metáfora da pedagogia da escuta no cotidiano da escola e suas implicações na organização dos contextos de aprendizagem. Tal temática também precisou ser readequada no decorrer da realização da investigação sendo necessário trazermos para diálogo a metáfora da pedagogia da escuta pelo viés da organização dos contextos de aprendizagens na Educação Infantil, a fim de entendermos o ambiente como um terceiro educador¹⁰.

Nesses encontros de formação organizados pela pesquisadora foram utilizados como registro daqueles momentos: um “diário de bordo” como forma de materializar os entendimentos e diálogos realizados pelo grupo, que teve como pergunta guia “*O que te encantou hoje?*”, inspirada na prática do pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Aquela estratégia de registro foi escolhida por ser considerada um modo de as participantes da pesquisa evidenciar, individualmente, suas experiências profissionais, observações, interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos através de uma forma espontânea de escrita sobre o tema que estava sendo discutido. Para embasar essa escolha de estratégia, trazemos como referência as contribuições de Pórlan e Martín (1997), no qual explicitam que uma das vantagens do Diário de Bordo e do seu uso,

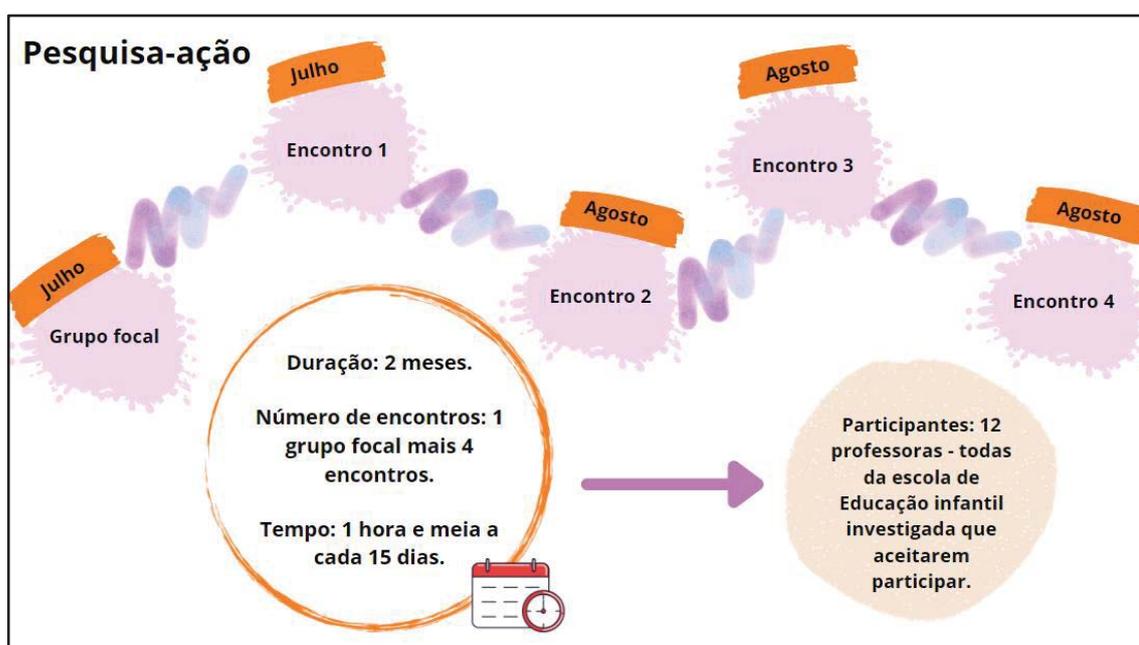
[...] é que ele permite ao autor refletir sobre sua prática e a dinâmica do seu trabalho. O diário pode ser entendido como "um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência" (Porlán; Martín, 1997, p.19-20).

Levando em consideração essa fala de Porlán e Martín (1997), o professor consegue se ver como produtor de conhecimento e também como um profissional que reflete e dialoga com a sua prática, bem como perceber seus avanços, seus questionamentos, seus entendimentos acerca das questões mobilizadoras e os

¹⁰ Trazemos aqui este conceito, a partir das contribuições da abordagem educativa italiana da cidade de Reggio Emilia, onde “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente à equipe de dois professores” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 148).

assuntos que precisam de um aprofundamento maior. Na Figura 4, podemos observar a organização dos encontros com inspiração na Pesquisa-ação.

Figura 4 – Organização com inspiração na pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todos os encontros aconteceram entre a segunda quinzena de julho e a última semana de agosto. No encontro 1, participaram onze professoras; no encontro 2, participaram onze professoras; no encontro 3, participaram nove professoras e; no encontro 4, participaram onze professoras. Cada encontro teve como base o contexto da escola e os temas de estudo que permeiam as sessões de estudo desde o ano de 2020.

Iniciamos esta sequência de encontros, tendo como ponto de partida, elencar a relação da Proposta Pedagógica vigente da escola com a prática docente vivenciada no cotidiano. Em seguida, conversamos sobre o conceito de infância e criança, decorrentes das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007)¹¹, relacionando com a metáfora da pedagogia da escuta. As professoras foram recepcionadas em um espaço previamente preparado, com um *coffee-break* e com os

¹¹ Oliveira-Formosinho (2007, p. 18)), aborda o conceito de pedagogia da participação, dizendo que ela “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) culturas que o constituem como seres sócio-histórico-culturais”.

diários de bordo que cada uma ganharia. Ao ganharem o diário de bordo, companheiro inseparável no decorrer dos nossos encontros, cada uma foi convidada a customizá-los como quisesse. Nesse diário, poderiam realizar registros sobre os nossos encontros, e responder à pergunta final de cada um deles, usada pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi em seus encontros com os professores: “*O que te encantou hoje?*”. No final dos quatro encontros, cada professora que concordasse, poderia entregar o seu diário de bordo, para que pudesse servir de análise para esta pesquisa. Das onze professoras participantes, dez entregaram seus diários para a pesquisadora.

Figura 5 – Registros do espaço preparado pela pesquisadora – 1º encontro



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Figura 6 – Registros da customização do Diário de Bordo feito pelas participantes -1º encontro.



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Foi interessante perceber que o percurso da pesquisa foi se delineando a cada encontro, necessitando que a pesquisadora não perdesse o foco da pesquisa, pois os diálogos decorrentes dos temas abordados colaboraram para que as professoras partilhassem de forma espontânea, suas vivências e experiências cotidianas. Assim, alguns percursos precisaram ser revistos e readequados de acordo com a necessidade do grupo. Antes de partirmos diretamente para as análises de imagens que havia sido previamente pensado para o segundo encontro, foi necessário fazermos uma retomada sobre a metáfora da pedagogia da escuta, bem como pensarmos em estratégias que colaborassem para que tivéssemos práticas pedagógicas mais sensíveis, respeitosas e honestas com as crianças. Uma das estratégias elencadas pelo grupo, foi entendermos o ambiente como um terceiro educador, conforme as pedagogias participativas compreendem.

Posto isso, faz-se necessário explicar o conceito que envolve as pedagogias participativas, chamada por Oliveira-Formosinho (2007) de *pedagogia da participação*. Nesse modo de pensar e fazer pedagogia, as crianças e os adultos são vistos e entendidos como exercendo um papel essencial e de igual valor na educação, pois “partilham e participam da construção de suas jornadas de aprendizagem” (Fochi, 2019, p. 167). Com isso, reconhece-se que todos os sujeitos envolvidos constroem significados acerca daquilo que vivem e compartilham.

Ao contrário da pedagogia transmissiva, as pedagogias participativas acolhem diferentes modelos pedagógicos, que são plurais e que levam em consideração a construção do conhecimento a partir da teoria, reverberando nas ações do cotidiano com o intuito de transformar o cotidiano praxiológico. Alguns modelos pedagógicos e pedagogos que têm seus estudos fundamentados a partir desta perspectiva farão parte do subsídio teórico abordado nesta pesquisa, tais como Loris Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia (Reggio Approach), e os conceitos de pedagogia-em-participação com base em John Dewey, Alfredo Hoyuelos e Gianfranco Staccioli.

A partir da ideia de educação que provém das pedagogias participativas, trazemos aqui o conceito de ambiente ou espaço visto como um terceiro educador, contribuição emergente também da abordagem educativa italiana da cidade de Reggio Emilia, onde “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 148). Desse viés, compreende-se o espaço e tudo aquilo que dele faz parte, como elementos que colaboram para a aprendizagem e desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Junto ao educador e com as crianças, esse ambiente se torna um espaço vivo, acolhedor, com convites interessantes às crianças que potencializam os processos de investigações e aprendizagem de cada grupo. Ele comunica aquilo que é vivido no cotidiano,

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 148).

Dessa forma, neste encontro com o grupo, compartilhamos o conceito de ambiente visto como terceiro educador e as percepções de cada uma sobre o assunto, trazendo embasamento teórico para o diálogo sobre o assunto.

No encontro seguinte, fizemos a análise de imagens do cotidiano vivido com as crianças, e em grupos, as professoras conversaram e analisaram as imagens de acordo com as perguntas propostas pela pesquisadora no apêndice G: a) o que você está vendo na imagem?; b) quais são as perguntas de observação?; c) quais são as perguntas das crianças?; d) quais são as estratégias utilizadas pelas crianças? e; e) quais são as perguntas do professor?.

Figura 7 – Registros da análise das imagens feita pelas participantes



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Todas estas perguntas, neste estudo, são tidas como guias para sensibilizar o nosso olhar para a aprendizagem das crianças, exercendo uma escuta ativa do grupo, pois a partir das reflexões do professor, é possível relançar uma proposta ou planejar outras. Essas questões norteadoras são trazidas nas formações sobre *Planejamento Projetual na Educação Infantil* (2021), ministradas pela pedagoga e mestre em educação, Maíra Dourado, brasileira, desde o ano de 2020, tornando-se uma das

referências em nosso país em abordar as pedagogias participativas nas formações para professores.

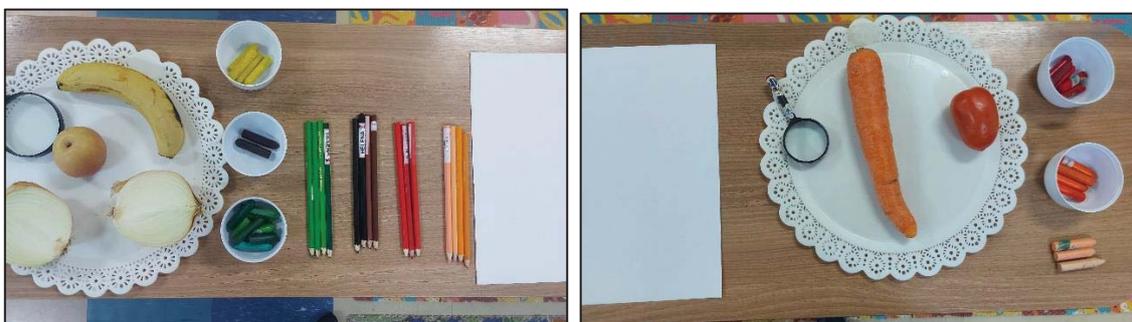
No quarto e último encontro, com o intuito de que o grupo docente pudesse vivenciar um ambiente educador, a pesquisadora planejou e organizou uma das salas com alguns convites:

Figura 8 – Registro espaço com mesa de luz.



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Figura 9 – Registros espaço para desenho de observação com riscantes.



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Figura 10 – Registros espaço para desenho de observação com tintas.



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Foi interessante perceber o envolvimento e o olhar das professoras para os espaços que haviam sido organizados, sendo que antes de iniciarem a exploração, observaram atentamente os materiais e a forma como cada objeto estava organizado. Em seguida, puderam experimentar o que cada um deles ofertava.

Figura 11 – Registros da exploração dos espaços pelas participantes



Fonte: registro feito pela autora (2021).

Ao finalizarmos esta etapa de experimentação, cada professora compartilhou suas percepções sobre a experiências e como provocação deste último encontro, combinamos que cada uma, que quisesse, iria organizar e partilhar com as colegas, espaços planejados e organizados que colaborassem com a pesquisa e aprendizagem do seu grupo de crianças. A seguir, alguns espaços planejados e elaborados pelas professoras.

Figura 12 - Espaço para brincadeiras envolvendo elementos naturais.



Fonte: registro feito pela Professora Curiosidade (2021).

Figura 13 – Espaço para brincadeiras envolvendo ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.



Fonte: registro feito pela Professora Curiosidade (2021).

Figura 14 – Espaço para brincadeiras envolvendo compras no supermercado.



Fonte: registro feito pela Professora Piavy (2021).

Figura 15 – Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado.



Fonte: registro feito pela Professora Maria (2021).

Figura 16 – Espaço para brincadeiras representando a consulta médica



Fonte: registro feito pela Professora Anne (2021).

Figura 17 – Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado



Fonte: registro feito pela Professora Malala (2021).

Observando os registros realizados pelas professoras percebe-se o esforço e o comprometimento delas para abarcarem no planejamento a organização de cada contexto de aprendizagem, procurando ter um olhar e uma escuta atenta às necessidades de cada grupo de crianças, bem como levando em consideração o cuidado estético com o ambiente e com os materiais apresentados. Com isso, partimos para a análise destes materiais, a fim de tornar visível às aprendizagens construídas pelas professoras no decorrer da realização desta pesquisa.

4.3.3 A Análise Textual Discursiva

A partir do documento da Proposta Pedagógica da *Escola em Transformação* (nome fictício) onde foi desenvolvida a pesquisa, do grupo focal e dos registros realizados no diário de bordo, foi realizada a análise textual discursiva, com o apoio da metodologia desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2016), pois este tipo de análise, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não tem como foco “testar as hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33).

Dessa forma, as narrativas das professoras que compõem o *corpus* deste estudo, foram transcritas pela pesquisadora, analisadas e interpretadas a partir da metodologia de análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi, que tem como foco atribuir sentido e significado aos textos construídos pelo grupo participante. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 67) a análise textual discursiva apresenta-se “como uma tempestade de luz”, onde “procura-se argumentar que essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”.

A Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), é organizada em torno de quatro focos, sendo que os três primeiros se configuram como sendo os elementos principais:

- 1 - **Desmontagem dos textos:** nesta etapa inicial, denominada de processo de unitarização, envolve “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os

no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33);

2 - Estabelecimento de relações: este segundo momento é denominado como categorização, pois “envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximo” (Moraes; Galiuzzi, 2016. p. 34);

3 - Captação do novo emergente: a partir das duas etapas anteriores, é possível termos uma compreensão renovada do todo. Sendo assim, “o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes; Galiuzzi, 2016. p. 34);

4 - Um processo auto-organizado: a partir do ciclo de análise, apesar de serem compostos por elementos racionalizados e planejados, “os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 34). Esta última etapa pode ser entendida como “um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 34).

Após os estudos de Galiuzzi e Moraes, nos aproximamos da análise dos dados colhidos na presente investigação.

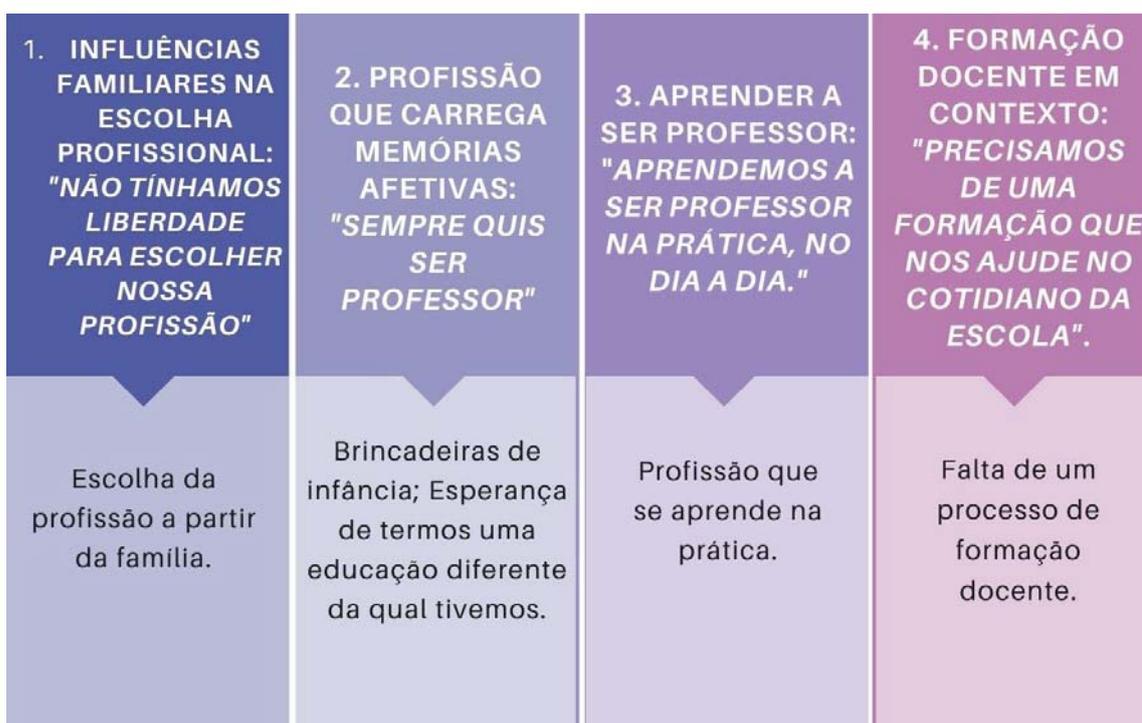
A transcrição das narrativas foi feita logo em seguida após o término do grupo focal e totalizou 8 páginas digitadas em folha A4, fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5 cm. Após a transcrição deste material, iniciamos o processo de leitura de cada uma das falas que aconteceram durante o encontro. Lemos e releemos diversas vezes este material para que pudéssemos ter um olhar minucioso para cada linha e entrelinha. A seguir, após várias leituras do material, organizamos as falas das professoras por assuntos: escolha da profissão a partir da família; brincadeiras de infância; profissão que se aprende na prática do cotidiano; esperança de termos uma educação diferente da qual tivemos; procura pessoal por formações; falta de um programa de formação docente.

A partir do material transcrito, grifamos diretamente no documento, enumerando esses oito assuntos, considerando-os como inspiração para a

construção das categorias iniciais deste estudo. Na sequência, destacamos as falas mais expressivas das participantes. O mesmo processo foi realizado com as anotações das professoras em seus diários de bordo, onde registraram suas percepções e entendimentos sobre o assunto dialogado no decorrer dos encontros. As professoras trouxeram questões bem importantes sobre seus entendimentos com relação à pedagogia da escuta e o cotidiano vivido junto às crianças. Da mesma forma, foi possível elencar as falas mais expressivas das participantes, compreendendo o nível de entendimento do grupo acerca do assunto, readequando quando necessário as dinâmicas dos quatro encontros.

Ao finalizar estas transcrições e as leituras dos materiais, examinando as narrativas produzidas pelas professoras, voltamos nossa atenção ao problema e aos objetivos de pesquisa observando se o material transcrito dava conta de respondê-los. Em seguida, ao constatar que o material dava conta de atender e responder o problema e os objetivos da pesquisa, demos continuidade e compreendemos que, na realidade, as cinco categorias iniciais, eram subcategorias, ficando assim a nova organização:

Figura 18 – Categorias e subcategorias emergentes



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dando continuidade à análise dos textos produzidos pelas professoras, realizamos “a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização” (Moraes; Galliazzi, 2016, p.34).

Assim, refinamos possíveis títulos e incluímos frases e/ou palavras oriundas das participantes, redesenhando a categorização:

Quadro 6 – Categorização

Categorias Gerais	Subcategorias
1. Influências familiares na escolha profissional: <i>"Não tínhamos liberdade para escolher nossa profissão"</i>	Escolha da profissão a partir da família
2. Profissão que carrega memórias afetivas: <i>"Sempre quis ser professor"</i> .	a) Brincadeiras de infância
	b) Esperança de termos uma educação diferente da qual tivemos;
3. Aprender a ser professor: <i>"Aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia."</i>	Ser professor: aprendizagem através da experiência.
4. Formação docente em contexto: <i>"Precisamos de uma formação que nos ajude no cotidiano da escola"</i> .	Procura pessoal por formações

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Posteriormente, foi construído o capítulo quatro, onde tecemos um diálogo entre os interlocutores teóricos, as contribuições das participantes e as constatações realizadas no decorrer da análise do material. Moraes e Galiuzzi (2016), denominam esta etapa como metatexto, onde a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles. Dessa maneira, as contribuições das professoras servirão para compor um novo texto, que expressará a síntese dos resultados desta pesquisa.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO

Neste capítulo, desenvolvemos as temáticas elencadas e sistematizadas nas categorias apresentadas anteriormente, compartilhando os resultados dessa investigação, entrelaçando um diálogo entre os interlocutores teóricos e as minhas percepções.

5.1 INFLUÊNCIAS FAMILIARES NA ESCOLHA PROFISSIONAL: "NÃO TÍNHAMOS LIBERDADE PARA ESCOLHER NOSSA PROFISSÃO".

Ao analisarmos o trabalho docente ao longo da história, é perceptível que durante muito tempo esta profissão foi relacionada ao universo feminino ou vista como uma vocação, devido a utilizarem de forma equivocada a relação entre educar e cuidar. Essa compreensão a respeito da mulher pode ter tido sua origem em função dela exercer a função da maternidade, ou seja, ter a função na família de cuidar e educar os filhos. De acordo com Carvalho (1999), com a entrada da mulher no mercado de trabalho, associou-se a ela essa função, visto que já exercia funções de cuidado e educação no próprio lar, acreditando-se que isso era fundamental na escola. Esse tipo de crença, com o passar do tempo, levou à desvalorização da profissão, pois as mulheres não eram reconhecidas pelas suas competências profissionais, mas sim maternais. Tardif e Lessard (2020, p. 60) afirmam que “mais do que qualquer outra profissão, o ensino primário¹² está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo geral”, ou seja, ao exercer a profissão docente, teriam a oportunidade de colocar em prática as habilidades artesanais e maternais que aprenderam desde a infância. E por muito tempo, essa percepção se fortalece no exercício da profissão na Educação Infantil.

No entanto, é fundamental ressaltar a importância da profissionalização do trabalho docente, que vai além do simples gostar de crianças. Ser professor exige

¹² A escola primária (ou ensino fundamental), comportava oito anos de estudos agrupados em dois ciclos de quatro anos cada.

competências específicas, como conhecimento pedagógico, capacidade de adaptação, habilidades de comunicação, e acima de tudo, o compromisso com a profissão. Portanto, se torna essencial desconstruir estereótipos e reconhecer a relevância do trabalho docente como uma profissão que merece respeito e valorização.

Hoje sabemos que não basta somente exercer a maternagem e nem gostar de crianças para se tornar professora na Educação Infantil. Atualmente, essa é uma área reconhecida como profissão e tem a ver com o compromisso de entender que o educar e o cuidar estão entrelaçados, que nenhum se sobrepõe ao outro e não são sinônimos, mas sim atividades complementares.

Nos diálogos estabelecidos com as professoras durante a realização desta pesquisa, em vários momentos, as participantes compartilharam que nem todas tiveram opção de escolher sua profissão a partir da sua vontade ou seguiram para a área da educação por não saberem o que queriam exercer, levando em consideração o que suas famílias desejavam. Por isso, neste item desenvolvo uma subcategoria decorrente das narrativas das professoras: escolha da profissão a partir da família.

5.1.1 Escolha da profissão a partir da família

Durante as partilhas realizadas no encontro do grupo focal, ao ser proposta a primeira pergunta para reflexão, “Quais razões levaram-lhe a escolher a docência?”, algumas participantes sinalizaram a influência das famílias em sua escolha profissional, como é o caso da Professora Afeto que iniciou o diálogo dizendo:

Eu escolhi pela minha família, em primeiro lugar, porque na minha família a maioria das minhas tias, primas, todo mundo era professor. A minha mãe, professora a vida inteira, do município, estado... Então tu acaba naquela rotina de tu ver no dia a dia... que eu sempre tive aquilo de querer ser professor, então isso também me inspirou. Acho que isso é um dos principais motivos (Professora Afeto).

A professora relata que fez Magistério e concurso em São Leopoldo/RS e começou a lecionar. Lecionou em torno de oito a nove anos e relatou que resolveu desistir da profissão por questões de desmotivação com a área. Então, escolheu outra profissão, na área do comércio. Após um tempo, resolveu investir novamente em sua

formação, ingressando no curso de Licenciatura em Pedagogia, para que pudesse atuar na área da educação. Em 2018, inscreveu-se para participar da prova para o concurso público da cidade de Bento Gonçalves, recebendo sua nomeação no início de 2018. Foi então que voltou a atuar na área da educação. Sua escolha de retorno para esta profissão se deu porque, como ela disse: “eu sentia falta da sala de aula, do contato com as pessoas, do contato com as colegas, da rotina do dia a dia... essas coisas que é só na escola que a gente tem! Então, eu sentia muita falta e foi isso que me fez voltar!” (Professora Afeto).

Essa fala, possibilitou que as outras professoras também entrassem em diálogo compartilhando como haviam feito suas escolhas, conforme podemos acompanhar o recorte da fala a seguir em que a Professora Curiosidade também partilha sua história: “Minha mãe não era profe¹³, mas a minha vó era, a minha madrinha... então eu sempre tive contato com cadernos e livros... então eu tinha essa experiência em casa, eu convivia com isso!” (Professora Curiosidade). Ao fazer este depoimento, a Professora Curiosidade, destacou que a família foi a sua maior inspiração para seguir o caminho da docência, pois “respirava o ser professor” no dia a dia.

Dando sequência à conversa, a Professora Malala, relatou as suas vivências em família citando principalmente a influência da sua irmã e a admiração que tinha por ela, desde pequena, por ser referência de postura, manejo e forma de exercer a sua profissão:

Eu tenho como espelho a minha irmã, profe de Língua Portuguesa e Literatura. Então ela foi minha profe de 1º ao 3º ano, porque eu morava no interior, então ela também fez só magistério e conseguia dar aula só com o Magistério. (...) Ela era diretora, professora, faxineira e a gente adorava ajudar a participar, a limpar, a cozinhar, então isso também me incentivou a seguir a carreira de profe (Professora Malala).

A professora conta que, quando chegou à idade de escolher sua profissão, resolveu trilhar o mesmo caminho da irmã, pois ela foi uma de suas maiores incentivadoras.

¹³ O termo “profe” é um diminutivo da palavra “professor/professora”, usado exclusivamente no sul do Brasil.

Em seguida, a Professora Amor, compartilhou que a sua escolha praticamente já estava definida desde pequena, pois quase toda a sua família, do gênero feminino, lecionava. Revelou ela:

Eu também venho de uma família, por parte de mãe, que é toda do magistério, todas professoras. Minha mãe lecionou numa escolinha lá na Linha 14 de Julho, que é no interior de Lajeado. E eu também vivi sempre nesse meio do Magistério. Eu fui alfabetizada pela minha madrinha, minha dinda, que é profe aposentada, mas eu sou da época que ia com a minha dinda para a escola (Professora Amor).

Ao fazer essa confissão, a professora Amor relatou que também queria seguir nesta área, porque teve muitos exemplos de como a profissão pode ser gratificante.

A partir desses relatos, conseguimos perceber que muitas das escolhas profissionais estão ligadas aos exemplos da família. Nesse sentido, podemos dizer que a identidade do professor vai sendo construída com base nas experiências de vida, também. Reconhecer-se como docente, é importante para que possamos compreender a nossa função social, desenvolvendo o nosso comprometimento e autonomia na profissão. Estes requisitos são construídos a partir das nossas experiências de infância, da vida escolar, da nossa formação inicial, das experiências diversas que temos, bem como do nosso processo formativo continuado.

Durante a realização do encontro do grupo focal, as professoras partilharam o que as levaram escolher ser professoras. Em meio aos relatos, também surgiu a escolha por não ter uma decisão sobre qual profissão seguir, visto que eram muito jovens e não haviam tido contato com o mercado de trabalho até o momento.

A Professora Piavy iniciou dizendo que está a pouco tempo na área da educação, pois quando concluiu o Ensino Médio, chamado na época de Segundo Grau¹⁴, não sabia qual profissão exercer e acabou se direcionando para o mercado de trabalho na área da indústria. Disse ela:

Eu comecei a trabalhar em firma *né*, bem cedo. Mas eu sempre gostei de trabalhar com crianças, amo crianças! Daí abriu a Pedagogia aqui no

¹⁴ O Segundo Grau - contemplava três séries: o 1º, 2º e 3º ano, após o término do Primeiro Grau, que contemplava os primeiros anos de escolarização – 1º ao 8º ano). A partir do ano de 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, estas etapas da educação passam a ser denominadas como Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mutirão¹⁵ e eu fiz o curso. Comecei na escola a bem pouco tempo e tô adorando, tô amando. Sempre penso por que não comecei antes! (Professora Piavy)

A professora Piavy estava, então, iniciando sua caminhada na área da educação, apesar de estar com a Licenciatura concluída há onze anos. Disse ela que somente agora teve coragem de buscar oportunidades para exercer a docência, atuando na Educação Infantil.

A Professora Anne, também compartilhou com o grupo que sua escolha se deu em função de que sua família exigia que ela não parasse de estudar quando terminasse o Ensino Médio:

Quando eu saí do terceiro ano, não sei vocês, mas lá em casa, na minha família, tinha que estudar, não podia ficar em casa. Fui fazer Administração. Fiz um semestre, daí todo mundo que tava lá dizia que estava fazendo Administração porque iria assumir a empresa do pai e aí eu pensei: Meus Deus, o que tô fazendo aqui! Voltei para casa e disse: Não quero fazer Administração! E a minha mãe disse: Mas Anne, tem que fazer alguma coisa. E eu disse: Mas mãe, eu não sei o que fazer! E ela disse: Mas vai fazer Pedagogia! Vai ser profe! Daí eu disse, tá vou fazer! Entrei, fiz um bom tempo na UCS (Universidade de Caxias do Sul), depois acabei parando e fui viajar. Voltei e terminei na Uniasselvi. Adoro! Adoro crianças! (Professora Anne).

Essas estratégias das famílias, que cobram que seus filhos sigam nos estudos após a conclusão do ensino básico, muitas vezes estão atreladas à questão de quererem que seus filhos tenham um futuro profissional melhor que os seus, e tal ideia permeou e permeia os valores de algumas famílias.

O Ensino Superior, como já mencionado no capítulo 1, surgiu com o propósito de qualificar os profissionais para o mercado de trabalho, porém iniciou de forma elitizada, sendo que nem todas as pessoas tinham acesso a essa formação. Com o passar dos anos, tal realidade foi sendo transformada e, atualmente, podemos encontrar distintas ofertas de cursos de graduação e pós-graduação acessíveis a todos os públicos. Neste momento, vale ressaltar que não discutiremos e não analisaremos a questão da qualidade dessas ofertas.

¹⁵ Colégio Mutirão de Bento Gonçalves: espaço educacional que inicialmente abrangia os cursos de pré-vestibular, cursos para concursos, cursos técnicos e ensino fundamental e médio. No mesmo espaço, estabeleceu parceria com uma universidade à distância, para cursos de Licenciatura.

A Professora Esperança colaborou falando que sempre soube que gostaria de ser professora, mas sem saber o motivo, e foi compartilhando sua história de vida e as relações que ela estabeleceu entre a sua profissão e a sua família. Disse ela:

Eu queria ser professora, desde pequena, o porquê eu não sei! Eu acho que era porque era uma das únicas profissões que a gente conhecia né. Porque não tinha muita coisa e era uma das únicas coisas que a mulher poderia fazer: era ser professora. Ou trabalhar na roça, mas eu não queria trabalhar na roça.
(Professora Esperança)

Aqui nessa fala notamos que a Professora Esperança precisou fazer a sua escolha profissional dentro da realidade social e familiar em que vivia: ajudar a família nas demandas de casa ou exercer a profissão do magistério. A tal respeito, de acordo com Fontana (2010, p. 87), “a atividade profissional, do outro lado, abre a perspectiva de uma atividade remunerada externa à vida familiar”, auxiliando para que os profissionais consigam construir sua independência financeira, e assim romper com a repetição de certos ciclos familiares, permitindo que façam suas próprias escolhas.

5.2 PROFISSÃO QUE CARREGA MEMÓRIAS AFETIVAS: "SEMPRE QUIS SER PROFESSOR".

Muitos profissionais aspiram ser professores desde cedo, impulsionados por suas memórias afetivas de infância e pelas brincadeiras que desempenharam um importante papel em seu desenvolvimento. Muitas vezes, a escolha pela profissão também acontece porque foram inspirados por seus próprios professores na infância.

A infância é uma fase essencial no desenvolvimento humano e, talvez por isso, as experiências vividas nessa época possam influenciar a escolha da futura profissão. Mesmo sem percebermos, absorvemos informações e conhecimentos que nos permitem criar ideias sobre como um profissional deve agir, qual é o propósito da profissão e quais são as expectativas da sociedade ou de um determinado grupo cultural em relação a ela. Ao brincarmos de sermos médicos, donas de casa, pais, mães, cabeleireiros, professores e outros papéis, vamos nos familiarizando com essas atividades desde a infância e nos apropriando das tarefas que elas envolvem. A partir desse entendimento, percebemos que o desenvolvimento profissional não se inicia

apenas após a conclusão de um curso de Ensino Superior ou técnico, mas sim acompanha o nosso desenvolvimento humano.

5.2.1 Brincadeiras de infância

É através do ato de brincar que a criança encontra uma forma de expressar-se, interagir, estabelecer relacionamentos e compartilhar suas experiências. Ao inserir-se no mundo da brincadeira, ela reconhece sua própria identidade e identifica-se como parte de um grupo. O brincar, portanto, é a chave que abre a porta para a realização de experiências significativas, que conforme Kishimoto:

É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

Como Kishimoto ressalta, é pela via do brincar que a criança realiza as mais variadas representações, pois por meio do jogo simbólico ela desenvolve-se em toda sua potencialidade: criando, imaginando e inventando novas formas de ser e estar no mundo. Logo, as brincadeiras de infâncias têm um papel importantíssimo em nosso desenvolvimento, pois ficam registradas em nossa memória, influenciando em nossas escolhas futuras. Isso ficou evidente no diálogo estabelecido com o grupo de professoras participantes da pesquisa, no momento da realização do grupo focal. A professora Curiosidade, iniciou o diálogo a partir da pergunta feita pela pesquisadora: quais as memórias de infâncias que podem estar relacionadas com o profissional que vocês são hoje? Iniciou compartilhando:

Eu sempre gostei de brincar de escola. A minha mãe não foi profe, mas a minha vó foi a minha madrinha também. Então, eu sempre tive muito contato com caderno e livros. Então eu vivia sempre brincando, a gente brincava, eu e minha prima, com as áreas: então era geografia, história, todas as disciplinas, cada uma dava uma e a gente ia entrando e os alunos eram fictícios e isso me remeteu muito na escolha de agora. (Professora Curiosidade)

Nesse relato, o brincar aparece como fomentador da escolha profissional exercida pela professora. Como diz Adriana Friedmann (2020, p. 79), “no brincar há sempre uma história que é contada, falando das raízes e dos movimentos dos seres humanos”, mostrando que nossas escolhas carregam memórias e significado.

Complementando o diálogo da professora Curiosidade, a professora Cacilda, compartilhou que suas memórias de infância estavam ligadas ao brincar de ser professora, pois gostava de criar brincadeiras com suas bonecas e materiais que tinha em casa:

Eu brinquei muito de escolinha, de dar aula. Minhas bonecas eram os alunos e os livros e materiais que tinham em casa, era o que eu precisava dar a eles. Eu brincava muito disso e eu lembro que imitava uma profe que eu tinha na primeira série, pois ela era muito rígida. Então, eu tinha regras também: não podia conversar enquanto eu dava aula e quem desobedecia ficava de castigo. (Professora Cacilda)

Friedmann (2020) destaca que na infância ocorre um processo de produção e reprodução de cultura, pois a partir do simbolismo as crianças dão sentido às suas experiências. A criança, enquanto sujeito de direitos, entende o ato de brincar como uma valiosa e distinta maneira de se expressar, que promove a socialização, fortalece os laços familiares e com os demais adultos e crianças, potencializando seu desenvolvimento pleno e expressando valores culturais.

Ao continuarmos o diálogo sobre o assunto, a professora Esperança relatou que como sempre teve desejo em ser professora, mesmo não sabendo o motivo, pois, mesmo não tendo nenhuma referência na família ou próxima, suas brincadeiras eram voltadas para ensinar seus brinquedos, no caso as poucas bonecas que tinha.

Quando o pai e a mãe deixavam brincar, porque naquele tempo a gente tinha que ajudar nos afazeres de casa e não podia brincar quando queria. Então, quando eles deixavam brincar, eu colocava as bonecas que eu tinha, todas sentadinhas na minha frente e dizia o que elas tinham que fazer. Porque na escola quem dizia o que tinha que fazer era a professora. Então, eu fazia a mesma coisa (Professora Esperança).

Sabe-se através das pesquisas sobre o brincar que ele é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Sua relevância consiste no fato de ser uma ação espontânea, que inicia e é conduzida pela criança, envolvendo a tomada de decisões, expressão dos sentimentos e valores, conhecendo a si mesma, os outros e

o mundo ao seu redor. Brincar é a oportunidade de repetir e reinventar ações agradáveis, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar jogos com os outros, mostrar sua individualidade e identidade, explorar a natureza e os objetos, se comunicar e participar da cultura lúdica para compreender seu próprio universo.

A reprodução das ações que os professores tiveram conosco no tempo de escola, apareceram em vários momentos distintos do nosso diálogo durante o grupo focal, alguns como exemplos a serem seguidos e outros não. Trataremos mais sobre este assunto no próximo subtítulo.

5.2.2 Esperança de termos uma educação diferente da qual tivemos

Em diversos momentos do nosso grupo focal, as professoras trouxeram em seus relatos situações vivenciadas em suas trajetórias enquanto alunas e fizeram memória sobre os professores lhes inspiraram a seguir a profissão docente, principalmente por dois motivos: o primeiro, por terem sido exemplos positivos na forma como acolhiam as crianças; o segundo, pelo modo como tinham atitudes que desrespeitavam seus alunos e que por isso escolheram esta profissão, pois alimentavam a esperança de terem uma prática pedagógica diferente da qual haviam presenciado.

Quando falamos em esperança de termos uma educação diferente, é essencial trazermos para o nosso diálogo as contribuições de Paulo Freire, grande educador e filósofo brasileiro. Freire (2011, 2014) defende que é preciso alimentarmos a esperança para que a mudança seja possível.

Assim, durante o grupo focal, quando a professora Malala compartilha com o grupo que sua irmã foi sua professora e que ela teve grande influência na sua escolha profissional, também traz em sua fala uma admiração pela forma como a irmã conduzia as aulas. Disse aquela:

Minha irmã, é profe de Língua Portuguesa e Literatura. Na época ela fez Magistério e dava aula somente com o Magistério. De noite, ela fazia faculdade. Ela dava aula para uma turma multisseriada, da 1ª a 4ª séries e a sala era organizada por fileiras: uma fileira para as crianças da 1ª série, outra fileira para as da 2ª série e assim por diante. Nossa, ela dava conta de fazer tudo na escola. Com certeza, ela foi uma inspiração para que eu seguisse

nesta profissão porque ela ensinava a todos e todos aprendiam (Professora Malala).

A forma como os nossos professores conduziam as aulas foram muito importantes e deixaram marcas que influenciam na forma como exercemos nossa profissão hoje. Se tivemos algum professor que foi amoroso, temos a tendência de guardá-lo em nossa memória como sendo um bom exemplo a seguir. Caso encontremos em nossa caminhada professores que se utilizam de práticas de punição como forma de ensinar, provavelmente lembraremos daquelas atitudes como algo que não se deve reproduzir em nosso cotidiano. Como é a situação do caso compartilhado pela professora Ana, que relatou sua experiência na 2ª série. Disse ela:

Eu estava na 2ª série quando meu pai faleceu e eu tinha uma professora que nos pegava por aqui (a professora demonstra com ações, segurar o seu próprio queixo). Nossa, eu nunca mais vou esquecer daquela mulher! Ela pegava nós por aqui, mas ela machucava né! E ela dizia “lágrima de crocodilo” porque eu estava chorando. E aí se *passou* muitos anos, muitos anos e eu estava trabalhando em uma loja, no centro, e ela entrou e ela cumprimentou. E eu era funcionária da loja e tinha que ser muito educada. Ela me disse: Tu não se lembra de mim? Eu senti um gelo no corpo inteiro. Eu respondi: não! Ela disse: Nossa, fui tua professora! E eu falei: Não, nem sei quem é a senhora. Nossa, aquela mulher metia um pavor na gente, até hoje eu me sinto mal. Esse foi o pior exemplo que tive como professora, e hoje eu não vou nunca fazer o que ela fazia com a gente (Professora Ana).

Nesse relato, percebemos que há um sentimento de tristeza e angústia ao relembrar uma experiência vivida na escola, e por isso, a professora Ana sinaliza que jamais irá reproduzir tais ações com as crianças que convive no cotidiano.

Freire (2014) traz para reflexão a ideia da educação bancária. Uma educação que não reconhece as crianças e jovens como protagonistas de suas aprendizagens. Desta perspectiva,

O educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 2014, p. 80).

Como Freire relata, por muito tempo, uma boa educação foi entendida como uma forma de depositar nas crianças os conhecimentos dos adultos, compreendendo-

os como sujeitos que devem receber informações, memorizar e repetir o que aprenderam. O professor era visto como um sujeito autoritário, que tinha o poder de decidir as punições que seus alunos deveriam receber por não terem apresentado o melhor desempenho com relação aos conteúdos ensinados. Também, tinha a autoridade máxima para punir comportamentos que julgasse “errados”, pois não havia espaço para questionamentos ou outras formas de construir a aprendizagem que não fosse partindo do recebimento e da memorização.

Ao escutar o relato da colega professora Ana, a professora Malala compartilhou que também sofreu punições por não ter memorizado o conteúdo:

Também fui castigada, ajoelhei no milho, porque não eu não sabia a tabuada e ela me colocou lá fora para os vizinhos verem que eu não sabia tabuada. Fui para casa e voltei para a escola no dia seguinte com toda a tabuada decorada. Nunca mais fui de castigo (Professora Malala).

Aquele foi mais um momento de relato que trouxe memórias sobre as professoras que não gostariam de ser. E esse movimento reverberou em relatos sobre a forma como a educação deixa marcas em nossa prática atualmente, tanto positivas quanto as que não são boas, pois é necessária uma reflexão constante sobre o nosso fazer para que o que vivenciamos não seja reproduzido com as crianças que hoje atuamos. A esperança é exaltada nas palavras de Paulo Freire (2014) como uma ponte que conecta os sonhos à realidade. Em suas obras, ele assume o compromisso de demonstrar a importância da esperança no campo da educação. Uma esperança que seja visível no ato de mudança das práticas escolares, com respeito aos saberes e direitos das crianças e jovens. E assim, demos continuidade às nossas reflexões com um pensamento que está intrínseco nas falas das professoras participantes desta pesquisa que é: “aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia!” (professora Amor).

5.3 APRENDER A SER PROFESSOR: “APRENDEMOS A SER PROFESSOR NA PRÁTICA, NO DIA A DIA”.

Os profissionais da educação, geralmente, são exemplos para os outros, pois ninguém aprende de forma isolada, mas sim na interação com os outros. Nos relatos

feitos pelas participantes desta pesquisa durante o grupo focal, ficou subentendido que muitas se inspiram nas ações que seus professores tiveram no seu tempo enquanto alunas, tanto positivamente quanto negativamente. Desta forma, podemos trazer para diálogo autores que colaboram para esta discussão sobre a formação que ocorre para além das instituições educacionais, no cotidiano, nas vivências que cada sujeito tem. Por isso, no próximo item, acreditamos ser importante compartilhar as reflexões que emergiram a partir das narrativas das professoras e que vão ao encontro do nosso aprofundamento teórico.

5.3.1. Ser professor: aprendizagem através da experiência

Este tópico foi escrito a partir de um momento reflexivo de aprofundamento teórico, levando em consideração os depoimentos elencados nas categorias anteriores, que nos convidam a pensar a formação do professor como um movimento que acontece, também, por meio das experiências de cada sujeito.

Pimenta (2012) nomeia como *saberes da experiência* os saberes que agregam à identidade do professor, ou seja, são os saberes que cada sujeito carrega consigo. Partindo dessa ideia entendemos que os estudantes, quando chegam na universidade ou realizam um curso de formação, trazem consigo saberes que vão para além do seu percurso acadêmico. A autora também sinaliza que os saberes da experiência são aqueles produzidos no exercício cotidiano do professor, pautados na reflexão da sua prática. Assim, de acordo com as suas experiências, únicas e intransmissíveis, o professor tem condições de perceber e identificar quais foram os bons exemplos de docência que mobilizaram saberes e aqueles que tiveram dificuldades para estabelecer vínculos e exercer a sua função. Com isso, a identidade do professor vai sendo construída e delineada a partir da sua formação, dos seus saberes prévios, das vivências e experiências que teve, pois o professor precisa aprender o seu ofício, ele não nasce pronto. Segundo Pimenta (2012, p. 32),

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Levando em consideração a citação desta autora, podemos dizer que os saberes profissionais advindos da experiência dos professores tornam-se importantes e contribuem para as práticas pedagógicas e para os processos reflexivos vivenciados pelos professores no contexto vivo da escola. Portanto, cabe salientar que, através da reflexão da sua própria prática, o professor vai adquirindo experiências que oportunizarão aprendizados únicos e relevantes, possibilitando sentidos para o ser professor. Os saberes e as experiências vão ocorrendo de forma singular, com sentidos muito particulares, pois são vividos de forma intensa e real, gerando processos de mudança, nos sujeitos, de formas variadas, que decorrerão também dos seus processos vividos.

Os estudos de Tardif (2020) colaboram para que possamos valorizar os saberes dos professores, dizendo:

Os saberes dos professores é o saber *de/les* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (Tardif, 2020, p. 11).

Por isso, quando falamos sobre a experiência que cada docente carrega consigo, precisamos levar em consideração as suas vivências como um todo e não somente no exercício de sua profissão. Os processos formativos são complexos e significativos, e, por sua vez, também experienciais, pois compreende-se que são pautados na teoria, visando, através da prática, uma ação seguida pela sua reflexão. Ainda, segundo Tardif (2020, p. 19), “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.” Com isso, podemos dizer que o saber dos professores é temporal porque ensinar exige que aprendamos a ensinar, ou seja, precisamos aprender quais são os saberes necessários para exercermos o trabalho docente.

Todos os futuros professores passam pelo papel de alunos e dessa forma iniciam a sua formação profissional muito cedo, pois “leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (Tardif, 2020, p. 20). Posto isso, reconhece-se que os professores já sabem de muitas formas o que é ensinar, em função de toda a

sua trajetória escolar anterior. Ainda, segundo o autor, ele reconhece que o saber herdado da experiência escolar de cada sujeito é muito forte e que o acompanha durante toda a formação universitária.

Acreditamos que o grande desafio na atualidade é levarmos em consideração estes saberes que os professores carregam consigo, nos processos formativos. Esse desafio se encontra presente na grande maioria das escolas, bem como nos cursos oferecidos que visam complementar a formação dos professores. É importante que possamos pensar em uma “nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2020, p. 23). A formação vista com o propósito de ensinar a “dar aula” com foco nos conteúdos e conhecimentos disciplinares, que não possuem nenhuma conexão com a ação profissional e que precisam ser aplicados, posteriormente, por meio de estágios ou atividades semelhantes, não tem mais sentido nos dias atuais. É importante que possamos valorizar os saberes trazidos pelo professorado.

Nesse sentido, retomamos as contribuições de Pimenta (2012), que claramente reforça a importância da formação dos professores e dos processos reflexivos em seu ofício:

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (Pimenta, 2012, p. 35)

Assim considerando, será possível afirmar que o professor reflexivo também se constitui a partir das experiências que vive, dos saberes que possui e das formações que se insere? Um bom questionamento para continuarmos os diálogos. Perrenoud (2002, p. 13) menciona que “todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos”. Então, o que nos torna profissionais reflexivos? E por que é importante refletirmos sobre o exercício da docência? Segundo Perrenoud (2002, p. 13):

É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. [...] Uma prática

reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro.

Partindo das contribuições de Perrenoud (2002), o profissional reflexivo precisa mostrar-se aberto às possibilidades, ser autônomo e ativo, além de responsável e competente, pois, refletir é um processo complexo que demanda uma postura que está no centro do desenvolvimento permanente e profissional.

Ainda, é preciso considerarmos que para se tornar um professor reflexivo é necessário continuidade, porque não basta refletirmos sobre uma determinada ação isolada e não continuarmos as discussões e reflexões sobre as situações que são corriqueiras do cotidiano. Também é necessário trabalharmos com um coletivo que confronte as reflexões e ideias compartilhadas, com o intuito de trazer novos elementos para diálogo, assim, vamos aprendendo a pensar melhor, com mais clareza nos propósitos e intencionalidades na prática. A partir das suas reflexões é que as práticas poderão ser repensadas e reorganizadas, visando à qualidade do que ofertamos no contexto em que estamos inseridos.

No contexto da escola, reforçamos a importância de perceber e oportunizar a formação dos professores aliada à realidade do professorado, aos processos que vivem dentro de suas salas de referência e no contexto da sua instituição escolar. A escola é um espaço e um tempo que oferta diversas possibilidades para o professor crescer e se desenvolver, tanto pessoalmente como profissionalmente. É partindo dessa concepção que daremos continuidade às reflexões sobre a formação de professores, trazendo o conceito da formação em contexto como uma forma de valorizar os saberes oriundos das experiências de cada professor, alinhando-os com as concepções de cada espaço escolar.

6. FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO: “PRECISAMOS DE UMA FORMAÇÃO QUE NOS AJUDE NO COTIDIANO DA ESCOLA”.

Este metatexto percorre a formação docente em contexto que surgiu a partir dos depoimentos de algumas professoras quando conversamos sobre o Projeto Pedagógico da escola e alguns conceitos que ali estão descritos.

Este movimento de escrita contempla as partilhas feitas pelas professoras participantes desta investigação, percebeu-se que apesar de a *Escola em Transformação* estar investindo no desenvolvimento dos profissionais com encontros que priorizam a importância de construirmos uma prática educativa que leve em consideração as pedagogias participativas, ainda há um distanciamento daquilo que se pretende na teoria e o que é colocado em prática no cotidiano da escola junto às crianças.

No grupo focal, ao serem questionadas sobre: “conheço ou já tenho conceitos formados sobre a metáfora da pedagogia da escuta?”, algumas professoras expressaram que apesar de saberem que a pedagogia da escuta é abordada na Proposta Pedagógica, estão em aprendizagem e carecem de mais subsídio para entender o que significa. Foi dessa maneira que surgiu o diálogo sobre a necessidade de terem acompanhamento e formações dentro da sua escola, pois nos cursos ofertados por terceirizados, geralmente, estes não abordam as necessidades que o grupo apresenta, pois cada instituição escolar é distinta.

Com base naquele questionamento feito pela pesquisadora, algumas professoras fizeram suas contribuições sobre o que entendem por pedagogia da escuta. Por isso, optou-se por transcrever algumas delas, evidenciando o que foi sinalizado nas narrativas das professoras:

1. “Eu já escutei falar, mas não saberia dizer o autor.” (Professora Amor);
2. “Eu acho que é a gente ouvir as crianças, talvez? Ouvir os outros, os colegas?” (Professora Malala);

3. “Não só o professor ser o detentor da sabedoria, mas reconhecer que a criança também tem saberes?” (Professora Amor);
4. “Eu já ouvi bastante falar da pedagogia da escuta, mas nunca me aprofundi em saber os mentores, quem difundiu isso. Mas penso que é onde tanto o adulto quanto a criança é levada a autonomia, onde a autonomia é funcional. O que a criança quer? Porque nós viemos de uma história onde nós éramos só os alunos, sentados e os receptores de informações. O nosso retorno se dava através das avaliações. Nós voz ativa não tínhamos. Então, penso que a pedagogia da escuta é ao contrário disso. A pedagogia da escuta veio para desmistificar a forma que a educação acontece hoje.” (Professora Amor);
5. “A pedagogia da escuta seria olhar para a criança como um todo? Não só escutar, mas a criança seria o centro das atenções.” (Professora Anne);
6. “Acredito que tem bastante relevância conhecermos melhor sobre a pedagogia da escuta, pois precisamos entender e reconhecer as necessidades das crianças.” (Professora Esperança);
7. “Eu acho que a pedagogia da escuta é respeitar as crianças, deixar elas brincarem com os brinquedos que quiserem, sem ter preocupação se é de menino ou de menina.” (Professora Malala).

É importante sinalizarmos, como já dito que a posição defendida nesta dissertação traz a metáfora da pedagogia da escuta como uma possibilidade e uma estratégia para potencializarmos o trabalho desenvolvido junto às crianças e também de vivermos um cotidiano mais respeitoso com as infâncias. De acordo com Malaguzzi (2016), só é possível compreendermos as crianças se estamos com elas e pesquisamos com elas. E isso só acontece se de fato exercemos uma escuta ativa e atenta, observando e reconhecendo as distintas formas de como se comunicam, como se relacionam com os outros, com os materiais e com os espaços, identificando como constroem suas aprendizagens, o que lhes interessa, pois, assim, podemos valorizar

e sustentar as curiosidades das crianças, construindo contextos significativos de aprendizagem.

Rinaldi (2016), ao compartilhar a experiência educativa da cidade de Reggio Emilia, Itália, diz que uma das primeiras perguntas que os educadores fazem é: “Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?” (2016, p. 235). É a partir desse questionamento que devemos buscar significado em nossas ações nas escolas. É a partir desse exercício de escuta que damos visibilidade às teorias que as crianças constroem sobre a vida, sobre o mundo ao seu redor. Tal capacidade de escuta está presente nas crianças pequenas e, aos poucos, se deixamos de exercitá-la, vamos perdendo a capacidade de escutar a nós mesmos e aos outros. Por isso, podemos dizer que a escuta “não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida” (Rinaldi, 2016, p. 236).

Dito isso, chegamos ao ponto principal deste estudo: a importância da formação em contexto para subsidiar as práticas educativas dos professores e professoras, dando o apoio necessário para que ocorra o desenvolvimento profissional da equipe da escola.

6.1 FALTA DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A partir do percurso investigativo desenvolvido até o momento reconheceu-se que haveria a necessidade de adaptarmos os quatro encontros formativos que seriam realizados com as professoras, previamente planejados, para que conseguíssemos dar para elas o suporte necessário sobre o assunto da metáfora da pedagogia da escuta e entender como ela pode fazer parte da prática pedagógica do docente. Sendo assim, identificamos que a necessidade de um processo de formação formativo dentro das escolas, trazida pelo grupo, daria início a **construção do metatexto** (Morais; Galiuzzi; 2016). É no metatexto que evidenciamos a descoberta desta investigação sobre o tema abordado, apresentando uma possível resposta ao problema de pesquisa. Com isso, iniciamos este capítulo trazendo uma das questões discutidas pelas participantes da pesquisa: “precisamos de uma formação que nos ajude no cotidiano da escola” (*Professora Curiosidade*).

As narrativas de algumas professoras, no decorrer do grupo focal, evidenciaram que apesar dessa metáfora da pedagogia da escuta estar presente no Projeto Pedagógico da escola, elas necessitavam conhecer e aprofundar essa perspectiva de educação. Assim, abordaram a importância de terem uma formação dentro da escola que as ajude a qualificar o seu fazer pedagógico. Por isso, optou-se por trazer alguns recortes desses depoimentos das participantes para evidenciar esta necessidade:

1. “Hoje não temos uma formação para estudo.” (Professora Amor);
2. “A gente precisa de um auxílio, ter alguém que possa nos ajudar com as crianças. Precisamos de uma formação que nos ajude no cotidiano da escola.” (Professora Curiosidade);
3. “Muitas vezes, só recebemos o que tem que ser feito com as crianças, mas não recebemos apoio e não estudamos.” (Professora Malala);
4. “Hoje faz bastante falta um apoio, uma ajuda, uma conversa sobre o que acontece no dia a dia. Se tivéssemos um suporte maior, seria muito melhor.” (Professora Anne).

Com base nesses depoimentos, é importante sinalizarmos que ao tratarmos sobre a temática da formação docente, precisamos entender que o processo formativo dos professores, no Brasil, pode ser compreendido de diferentes formas, pois ele não acontece de um único jeito e, por isso, não podemos unificar o modo como acontecem.

De acordo com as narrativas das professoras, elas sentem falta de um programa de formação docente. Entendemos a palavra programa, neste contexto, como sendo encontros planejados e organizados previamente, com intencionalidade clara e contínua e que visa dar suporte ao exercício da profissão. Vivemos em uma constante luta para que os professores que atuam na Educação Infantil sejam valorizados. Assim, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) previu, na Meta 15, que até o final de seu primeiro ano de vigência, “todos os professores e as professoras

da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam” (Brasil/MEC/SASE, 2014, p. 12). Neste mesmo documento, previu-se que fosse implementada uma política que garantisse que os profissionais da educação tivessem acesso à formação. Ainda sobre a formação, o PNE afirma que

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (Brasil/MEC/SASE, 2014, p. 48).

Atualmente, nota-se que há um cuidado maior por parte das escolas da infância ao contratarem profissionais, procurando que eles tenham formação em licenciatura em andamento ou finalizada. Nem sempre essa formação garante que tenhamos uma educação de qualidade, pois é necessário acompanhamento do professorado no cotidiano, propondo diálogos e reflexões acerca do dia a dia vivido na escola.

Ainda, como Meta 16, o PNE (2014-2024) prevê

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil/MEC/SASE, 2014, p. 51).

Este cenário brasileiro de educação evidencia que políticas públicas foram e estão sendo criadas com o intuito de superarmos as dificuldades que encontramos no exercício da profissão. Outras políticas também poderiam ser elencadas aqui, como a BNC-Formação, porém não iremos adentrar nessa questão por entendermos que o foco dessa pesquisa é outro. Neste momento, optamos por assumir o posicionamento de que a formação em contexto é uma estratégia eficaz para potencializar a formação docente.

6.2 FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Considerando o desenvolvimento profissional um processo que acontece no cotidiano e no ambiente de trabalho, faz-se necessário refletir e planejá-lo nos contextos de ação dos professores. Por isso, com base no grupo focal realizado e nos encontros formativos com as participantes desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de se constituir uma equipe que trabalhasse de forma colaborativa para potencializar o seu desenvolvimento profissional, pois, como Fochi (2019, p. 145) reitera:

Do mesmo modo como não podemos olhar uma criança isolada, também não devemos fazer isso com os professores. A instituição (contexto) de que o professor participa impacta no desenvolvimento profissional, e sua formação e autoformação impactam no desenvolvimento do seu contexto.

A partir desta perspectiva, o desenvolvimento profissional do professor, passa a ser visto como sendo primordial para que uma outra pedagogia seja inserida nas escolas. Uma pedagogia que preza mais pelas perguntas e menos por respostas, que é permeada por incertezas, provisoriades, dinâmicas e inacabamentos, que vê no docente um profissional competente, que questiona, duvida, colabora, sabe muitas coisas e que precisa estar em constante busca pelo aprendizado. Barbosa (2016, p. 135), segue na mesma linha de raciocínio, dizendo que “a pedagogia é sempre uma maneira de interferir na vida das crianças e que esta ação é um ato de grande responsabilidade”, por isso, precisamos pensar na autoformação e no fazer a docência na Educação Infantil, levando em consideração os saberes docentes (Tardif, 2014) e o contexto político, econômico e social que encontramos e vivemos em nosso país.

Pinazza (2014, p. 56) defende que “a tarefa do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de inacabamento ou inconclusão”. Assim, defendemos que fazer educação significa assumirmos que a aprendizagem profissional não está centrada em um único período da vida como, por exemplo, na formação inicial, mas sim é um projeto que ocorre ao longo da vida, sem prazo para findar. Como dito, a formação inicial do professorado abarca uma série de conhecimentos técnicos e práticos, mas que ganham sentido e transformam-se em

saberes da experiência a partir da relação docente com as crianças, pois é “na ação de estar com o outro, de fazer, de escutar e dialogar que se constitui docência” (Barbosa; Machado, 2018, p. 137).

Para compreendermos melhor este processo de desenvolvimento profissional que está sendo evidenciado nesta pesquisa, trazemos como exemplo o sistema adotado pela Associação Criança, anunciado pela autora Oliveira-Formosinho (2002, p. 3) que tem como missão “promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários”. A Associação Criança é uma associação privada com fins públicos, localizada em Braga, Portugal, criada no final do ano de 1995, “na sequência do Projeto Infância sediado na Universidade do Minho e dirigido por Júlia Oliveira-Formosinho” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; 2002, p. 3). Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6), nessa Associação, “o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto”. Os autores entendem que o desenvolvimento profissional desse viés preocupa-se:

Com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (Oliveira-Formosinho, 1998).

Desse ponto de vista, reconhece-se que a formação de cada sujeito, nasce dos saberes de sua experiência (Pimenta, 2012; Tardif, 2020) e, por isso, os professores devem ser vistos em sua totalidade, a partir das diferentes dimensões do desenvolvimento que se interconectam, e não de forma isolada. A forma como a instituição (o contexto) do qual o professor participa interfere no desenvolvimento profissional, a formação e autoformação dos professores também interferem no desenvolvimento do seu contexto (do local de trabalho). Frente a tal concepção de formação, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) salientam a necessidade de ela ser inserida no desenvolvimento organizacional nos contextos de trabalho dos docentes. Com isso, os professores poderão sentir-se participantes das discussões referentes aos processos de educação vivenciados no cotidiano, reconhecendo-se

como parte integrante do desenvolvimento contextual, tanto da perspectiva individual como organizacional. Envolver os professores nesses processos torna-se uma das formas de incentivar que se empenhem e mostrem o sentimento de pertença ao contexto no qual fazem parte, visando um melhor desenvolvimento profissional, formas de inovar e propor melhorias na educação. Sendo assim, os autores supramencionados, propõem uma organização para este desenvolvimento profissional:

Identificação de um problema ou de uma necessidade. A identificação pode ser feita por um professor, um grupo de professores, pelos órgãos da escola, pelo administrador ou diretor. A necessidade ou problema podem ser identificados de forma informal, no âmbito de uma discussão ou de forma formal, através de um instrumento de levantamento de necessidades ou da análise dos resultados dos processos de aprendizagem das crianças. Identificado o problema, segue-se a *formulação e o desenvolvimento das respostas*, que se traduzem na elaboração e desenvolvimento de um projeto, de um programa, de um plano de atividades. No final do tempo alocado ao projeto é essencial a *avaliação* dos resultados obtidos, em termos da resolução dos problemas identificados, da satisfação das necessidades levantadas e também das lições aprendidas com a intervenção e dos novos problemas levantados. Para esses novos problemas emergentes são necessárias respostas – e o ciclo continua (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p.7).

Desse modo, reitera-se que ao propormos um desenvolvimento profissional no contexto de trabalho dos professores, faz-se necessário a participação e o envolvimento dos sujeitos que compõem a escola, identificando possíveis desafios enfrentados pela equipe, buscando possíveis respostas, articulando a teoria e a prática, propondo estratégias que busquem melhorar a realidade e, em seguida, realizando a avaliação do percurso realizado.

A formação em contexto colabora para um desenvolvimento profissional mais participativo, que valoriza os saberes e identifica as necessidades dos docentes na instituição de ensino, agindo de forma a contribuir e qualificar os processos ali vivenciados. Com isso, essa nova tendência de desenvolvimento profissional, nos convida a entender a formação em contexto, como: formação centrada na escola, inovação centrada na escola, gestão centrada na escola e de desenvolvimento curricular centrado na escola. De acordo com Oliveira Formosinho e Formosinho,

As razões do movimento de formação centrada na escola têm suas raízes na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida [...] na

necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores, na rejeição da prevalência do professor perito estranho à escola (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p. 7).

Contudo, é importante que a formação em contexto não seja apartada das universidades visto que ela pode colaborar e muito para qualificar os processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos, trazendo para diálogo assuntos relevantes provindos da prática dos professores e que gerem uma reflexão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 08 e 09) sinalizam que há significados distintos sobre esse conceito dentre os quais podemos elencar cinco vertentes, que são:

- 1 Centrada na *dimensão física*: essa vertente acentua a situação e o local da formação. Diz que precisa acontecer no local da escola e não em outro espaço, tornando-se este um espaço para a oportunidade de formação. É a partir dessa vertente que surge a designação de *formação no contexto de trabalho*.
- 2 Centrada na *dimensão organizacional*: essa vertente ultrapassa a dimensão física e dá autonomia para que a escola defina a formação contínua necessária em cada momento, para quem necessário e em qualquer formato.
- 3 Centrada na *dimensão psicossocial*: nessa vertente o professor é considerado sujeito da sua formação e é envolvido em todo o processo desde o levantamento de necessidades, perpassando pela planificação, execução e avaliação de sua formação.
- 4 Centrada na *dimensão pedagógica*: a formação parte do levantamento das práticas dos professores e das suas necessidades, visando mudanças possíveis que serão contempladas em um projeto de formação, privilegiando os saberes práticos dos professores.
- 5 Centrada na *dimensão político-cívica e/ou político-corporativa*: essa vertente é considerada mais institucional e prima pela auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação, tornando-se um convite para envolver os seus pares que sentem e vivenciam as mesmas preocupações.

Como vimos, existem múltiplas formas de entendermos o conceito de “formação em contexto”, sendo necessário elucidar que neste trabalho defendemos a ideia de formação que acontece na escola, mas não exclusivamente relacionada ao espaço físico, mas sim, que leva em consideração as necessidades da instituição, a realidade da comunidade educativa, os desafios apresentados pelo grupo de professores desta instituição e as possíveis estratégias que podem ser colocadas em prática, visando a melhoria e qualificação dos processos existentes. Assim, no decorrer desta pesquisa identificamos algumas necessidades do grupo participante e a partir delas organizou-se uma formação em contexto que pudesse dar subsídio teórico e prático para ações desenvolvidas dentro do contexto escolar, levando em consideração a escuta ativa das professoras e os seus saberes docentes.

Os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), ressaltam que apesar da formação em contexto ser uma das possibilidades de transformar e qualificar a prática pedagógica, não há garantias de que seja mais envolvente e que reverbere nas ações dos professores, pois há fatores que interferem nestes processo, por exemplo: o horário em que as formações acontecem muitas vezes, podem não ser tão convidativos; não há como garantir um envolvimento maior dos professores pela formação estar acontecendo dentro da instituição, pois cada um tem seu ritmo e os seus saberes; também não há garantias que esta formação seja mais eficaz que outros cursos realizados pelos professores, com outras temáticas e em outros espaços. Enfim, é importante entendermos que um movimento de formação mais centrado na realidade de cada espaço escolar é necessário, considerando as necessidades e os desafios da comunidade educativa, porém sem desvalorizar as demais formas de aprendizagem sobre o universo da educação. Conforme os autores, “a centralização da formação na escola reconhece que os processos de formação-desenvolvimento-e-inovação devem resultar em mudanças concretas na escola” (Oliveira-Formosinho; Formosinho; 2002, p. 14).

Dessa forma, reconhecendo a importância da formação em contexto e a importância de levar em consideração a realidade do espaço de atuação de cada docente, foi proposto nesta pesquisa, trazeremos para diálogo um dos suportes pedagógicos presentes no Projeto Pedagógico da *Escola em Transformação*: a pedagogia da escuta, pois a partir das contribuições das professoras participantes

ficou evidente a necessidade de construirmos um percurso de estudos acerca do assunto, visto que ele é reconhecido como uma das principais formas de acolhermos o universo infantil e necessário de ser colocado em prática no cotidiano. Com isso, dialogamos sobre como a escuta ativa e atenta das crianças poderia ser colocada em prática e umas das estratégias elencadas foi a partir da organização dos espaços que superasse a ideia de decoração ou recreação, passando a compreendê-los como um espaço de relações e contínuas aprendizagens. Assim, os quatro encontros formativos (conforme apêndice G) foram organizados de uma forma que fosse apresentado os subsídios teóricos acerca da pedagogia da escuta e realizadas partilhas que elencassem estratégias para colocá-la em prática no cotidiano.

Nos quatro encontros formativos realizados com as professoras, partimos do conceito da pedagogia da escuta (Rinaldi, 2014) como uma ação e uma atitude pedagógica cotidiana que parte da relação estabelecida entre adultos e crianças, possibilitando que se conheçam entre si e construam relações de respeito, reconhecendo que ser professor de crianças não é algo simples e nem natural a todos, mas sim é algo que precisa ser construído, aprendido e estudado. Como Barbosa (2016, p. 135) ressalta:

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras.

Como Barbosa (2016) enfatiza, é importante que o fazer prático dos adultos seja de qualidade, buscando organizar um cotidiano que respeite as crianças e promova seu bem-estar. Partimos da ideia de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p.61) e utilizarmos a escuta atenta no dia a dia ajuda para que os adultos conheçam cada criança, suas particularidades, seus modos de agir e fazer, de se relacionar de forma individual e coletiva, de aprender e ensinar.

Staccioli (2013) diz que a observação e a escuta das crianças, é um trabalho ativo por parte de quem ouve e significa assumir uma postura de investigação, colocando-se a partir da perspectiva da criança e colocando-se ao seu lado. Diz ainda

que a escuta não é uma técnica didática. Ela exige que quem escuta coloque-se na posição do outro, tenha empatia, procurando mudar a sua forma de ver e sentir para tentar captar o que o outro está expressando. Ao assumir essa postura de escuta, o adulto não tem como intenção corrigir o que a criança está explicando, mas, “pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses que estão elaborando. Intervém, no máximo, para confirmar, retomar [...], repropor, para problematizar” (Staccioli, 2013, p.38). E mesmo nesse momento de intervenção direta do professor, é primordial a atenção e a escuta.

Deste mesmo viés, Rinaldi (2014) explicita a escuta como sendo um gesto de disponibilidade para com o outro, uma atitude a ser assumida para a vida e de mostrar-se aberto ao inesperado ou, em suas palavras:

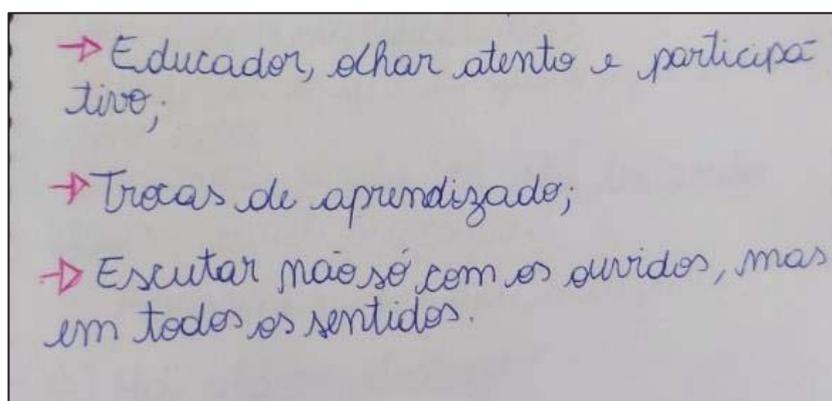
Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho, sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar (Rinaldi, 2014, p. 127-128).

Assim, compreendemos, aqui, o verbo escutar como uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvida” (Rinaldi, 2014, p. 124), porque a verdadeira postura de escuta, exige a suspensão de nossos julgamentos e preconceitos, revelando nossas curiosidades, incertezas, interesses, questionamentos e emoções. Barbosa e Machado (2018, p. 142) complementam essa ideia de escuta, dizendo que compreender a “pedagogia da escuta como proposta cotidiana significa, sobretudo, estar disponível para escutar: ouvir o que foi dito e compreender o não dito”.

Com isso, o modo como o professor escuta as crianças mostra como acontece a sua relação com elas e a forma como ele se compromete nas interações do dia a dia, pois, quando falamos nessa pedagogia da escuta, estamos nos referindo a um escutar que vai muito além do simples ato de ouvir as suas falas. Neste momento, podemos trazer as contribuições de Madalena Freire sobre o verbo escutar, pois a autora diz que “escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro” (Freire, 1996, p. 135). Foi com o

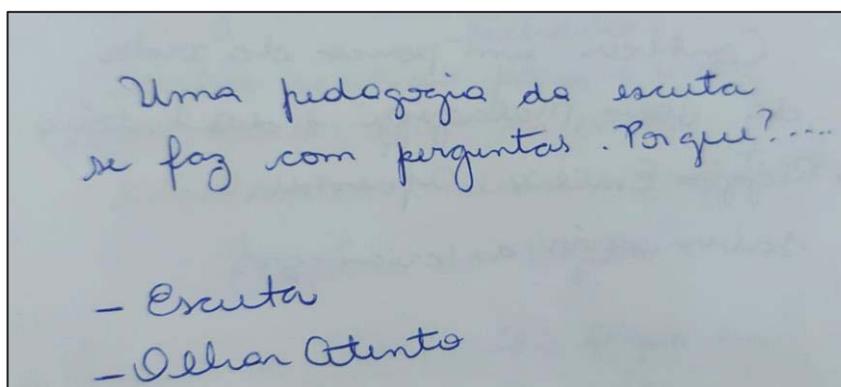
mesmo intuito que ocorreram os diálogos com as professoras participantes desta pesquisa durante os encontros formativos. A intenção é que pudessem perceber como esta ideia de escuta pode e deve fazer parte do seu fazer prático junto às crianças, construindo um cotidiano mais honesto e respeitoso. Com isso, apresento alguns recortes das escritas das professoras, feitos nos diários de bordo individuais, no decorrer dos nossos encontros, em que elas demonstram parte do seu entendimento sobre a pedagogia da escuta.

Figura 19 – Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.



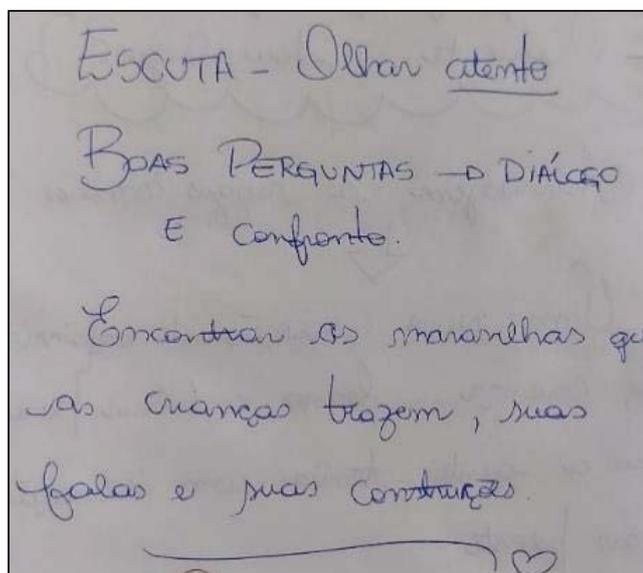
Fonte: registro feito pela Professora Maria (2021)

Figura 20 – Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.



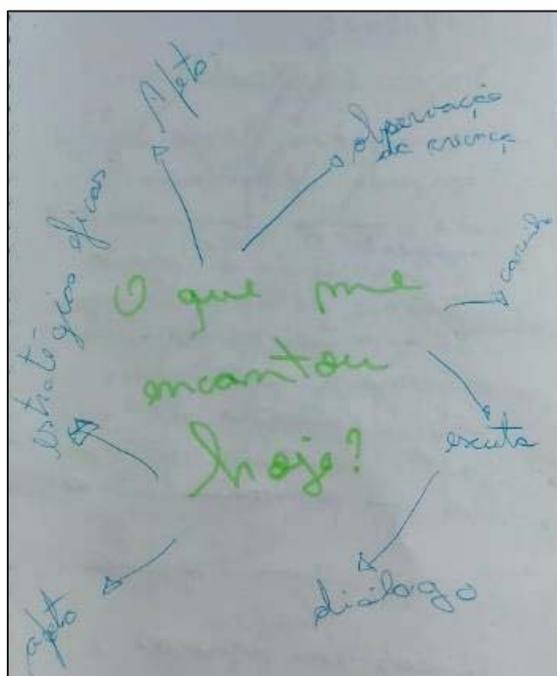
Fonte: registro feito pela Professora Afeto (2021)

Figura 21 – Registros das professoras no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta e suas relações.



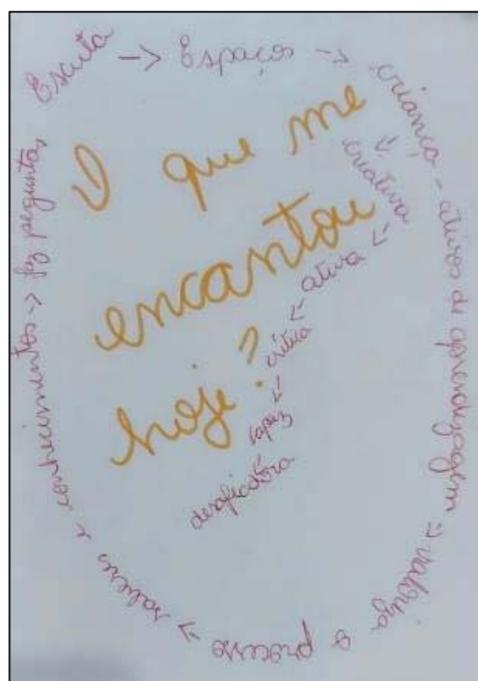
Fonte: registro feito pela Professora Montessori (2021)

Figura 22 – Registros das professoras no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta e suas relações.



Fonte: registro feito pela Professora Cacilda (2021)

Figura 23 – Registros no diário de bordo sobre a pedagogia da escuta.



Fonte: registro feito pela Professora Malala (2021)

Estas percepções do grupo foram sendo aprofundadas conforme os encontros iam acontecendo, sendo possível tecer relações com as possibilidades de ações que poderiam ter para evidenciar a escuta de cada grupo de crianças. Foi com o desenrolar das discussões que elencamos a organização dos espaços da sala referência como sendo uma das possíveis estratégias que dariam visibilidade a escuta do professor ao interesse do seu grupo de crianças.

Malaguzzi nos provoca a pensar o espaço como um lugar com intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre as pessoas, onde as crianças veem os adultos “como um apoio pela forma como eles organizam e usam o espaço para descobrir e aprender com elas” (Edwards; Gandini; Forman; 2016, p. 316). Além disso, o planejamento e a organização do espaço mostram as escolhas educacionais da escola. Segundo Hoyuelos (2020, p. 107) “a organização do espaço, para Loris, é uma contribuição que tem implicações afetivas, estéticas, sociais e cognitivas”. Desta perspectiva, o espaço deve convocar a criança a brincar, explorar, interagir, criar e imaginar por meio da diversidade de materiais ofertados e na troca com seus pares. O adulto precisa reconhecer a importância de escutar seu grupo para, a partir de suas observações, anotações e documentações, planejar o espaço da sala referência com

o intuito de dar visibilidade a toda potencialidade das crianças. Veia Vecchi ¹⁶(1998, p.133) compartilha das mesmas concepções que Malaguzzi e, por isso, ao se referir à organização dos ambientes da escola, sintetiza:

As crianças têm o direito de crescer em lugares agradáveis e bem cuidados; a educação também não pode se eximir dessa tarefa. A atenção à dimensão estética é um método pedagógico que apresenta excelentes resultados, uma vez que a busca pela beleza também pertence aos processos autônomos de pensamento das crianças.

A partir dessa contribuição reforçamos que o ambiente é entendido por Malaguzzi (2016) como mais um educador. Os professores têm a oportunidade de levar em consideração as necessidades e os ritmos das próprias crianças para moldar o arranjo do espaço e do ambiente físico, permitindo o uso no ritmo e interesse de cada uma. E esse foi o convite feito para o grupo de professoras participantes deste trabalho, que, levando em consideração nossas discussões no decorrer dos encontros, pudessem organizar os espaços das suas salas referências de acordo com os interesses dos grupos. Pudemos perceber que foi um desafio tentar unir teoria e prática, visto que era uma das primeiras vezes que recebiam esse convite.

Alguns registros escritos das participantes dessa pesquisa em seus diários de bordo no que se refere ao conceito de espaço visto como terceiro educador, podem ser vistos no Apêndice H. Os registros escritos feitos pelas professoras representam uma das formas através das quais elas demonstraram seus entendimentos sobre o assunto. Aqui, vale retomar a importância da formação em contexto, pois é a partir dela que esse grupo de docentes pôde dialogar e aprender mais sobre a proposta da pedagogia da escuta, compartilhando suas incertezas e questionamentos, bem como elaborando possíveis respostas às suas inquietações, tornando essa formação uma experiência significativa.

Canário (2007, p. 05) aborda a pesquisa e a reflexão como possibilidades de transformarem em aprendizagens as experiências dos professores:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que

¹⁶ Veia Vecchi foi atelierista na Escola da Infância Diana, em Reggio Emilia – Itália, por mais de 30 anos, fazendo pesquisas e construindo documentações pedagógicas. Atualmente, atua como consultora na Reggio Children, um centro internacional de pesquisa e defesa dos direitos das crianças.

facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto de trabalho. (Canário, 2007, p. 05)

Diante do exposto, compreendemos o quanto a organização das estratégias utilizadas na formação em contexto conduz o modo como os professores farão suas pesquisas, reflexões e partilhas acerca do que está sendo estudado pelo grupo, sendo que ao mesmo tempo que constroem e transformam conceitos, levam consigo seus saberes e experiências profissionais, promovendo mudanças individuais e coletivas no seu espaço de trabalho.

Em decorrências dos estudos realizados em nossos encontros, as professoras compartilharam registros fotográficos decorrentes do convite feito pela pesquisadora: *através da escuta do seu grupo de crianças, observar, anotar e registrar os interesses deles e após, organizar a sua sala referência com espaços que se tornem convites para explorar e interagir com os materiais disponibilizados e com os seus pares.* Seguem alguns registros realizados pelo grupo:

Figura 24 – Espaço para brincadeiras envolvendo elementos naturais e ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.



Fonte: registro feito pela Professora Curiosidade (2021).

Figura 25 – Espaço para brincadeiras envolvendo ações como: encaixar, tirar, colocar, empilhar.



Fonte: registro feito pela Professora Afeto (2021).

Figura 26 – Espaço para brincadeiras envolvendo ações referentes ao cuidado.



Fonte: registro feito pela Professora Maria (2021).

Figura 27 – Espaço para brincadeiras representando uma consulta médica, escritório e espaço para desenho.



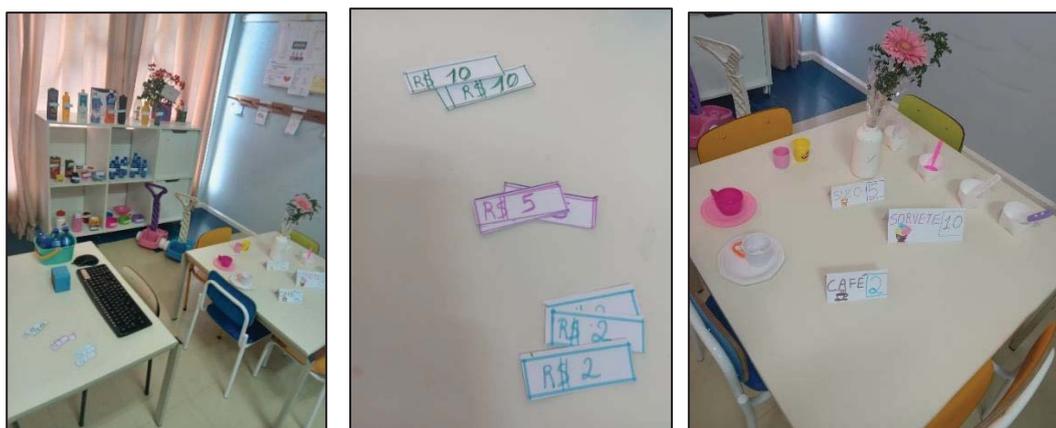
Fonte: registro feito pela Professora Anne (2021).

Figura 28 – Espaço para brincadeiras envolvendo o cuidado



Fonte: registro feito pela Professora Malala (2021).

Figura 29 – Espaço para brincadeiras envolvendo compras no supermercado



Fonte: registro feito pela Professora Piavy (2021).

Figura 30 – Convites para brincar



Fonte: registro feito pela Professora Cacilda (2021).

Este movimento de transformação vivenciado pelas professoras e registrado por meio da fotografia nos ajuda a perceber o modo como a formação em contexto

pode vir a contribuir de forma positiva no trabalho docente. Aprender a escutar a si, as crianças e os colegas, mostra que é possível construirmos uma comunidade que aprende junto aos pares no exercício da docência.

Para isso, é necessário fortalecermos os professores, fazendo-os com que se reconheçam como protagonistas do seu fazer pedagógico e da sua aprendizagem. Eles precisam ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento e, portanto, como profissionais que têm algo a dizer sobre o seu processo de autoformação. Tardif (2007, p. 240) sustenta que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Nesta pesquisa defendemos a ideia de que o professor precisa ser reconhecido como protagonista junto às crianças, um sujeito que ensina e aprende na troca entre os pares. Portanto, pudemos elencar como forma de tornar este professor cada vez mais empoderado da sua prática, a necessidade de uma formação que valorize a caminhada de cada sujeito, trazendo para a discussão assunto pertinentes ao seu contexto de atuação. Por isso, defendemos que a formação em contexto é uma das estratégias que pode qualificar ainda mais os processos vividos dentro das escolas, sendo essa uma das possíveis respostas à pergunta de investigação desta pesquisa: quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica a partir da perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS? Essa foi a pergunta que guiou todo o nosso percurso investigativo com o intuito de pensarmos e identificarmos as potencialidades da formação em contexto para o cotidiano das escolas.

Concluimos que para além de reconhecer o professor como protagonista da sua prática pedagógica, a formação em contexto, neste estudo, propiciou que o grupo participante se sentisse valorizado com seus saberes prévios, pois ao finalizarmos os encontros formativos, as professoras expuseram em seus relatos o quanto haviam se descoberto como sujeitos que aprendem e ensinam entre elas próprias, e que muitas

das suas incertezas poderiam ser partilhadas e discutidas com o próprio grupo, dando maior segurança para a tomada de decisões.

Finalizando as nossas reflexões acerca das potencialidades da formação docente em contexto, na escola em que a investigação aconteceu, podemos sinalizar as seguintes:

1. A percepção do fortalecimento enquanto equipe do grupo participante.
2. O reconhecimento e valorização dos saberes que cada professora carrega consigo.
3. A compreensão de que é possível entender e estudar os assuntos e documentos que fazem parte da instituição que muitas vezes, são vistos como isolados da prática.
4. Melhorando-se o engajamento da equipe escolar, os processos vividos dentro da instituição de ensino tendem a se tornar sempre mais qualificados.

Após elencarmos essas potencialidades da formação em contexto, ressaltamos que acreditamos nesta ideia de formação do professor, pois é com ela e a partir dela que poderemos ter a oportunidade de qualificarmos ainda mais o exercício da profissão docente nas escolas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – REVERBERAÇÕES DE UMA PESQUISA

*O seu olhar agora
 O seu olhar nasceu
 O seu olhar me olha
 O seu olhar é seu
 O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu
 O seu olhar lá fora
 O seu olhar no céu
 O seu olhar demora
 O seu olhar no meu
 O seu olhar melhora
 Melhora o meu*

Arnaldo Antunes – O seu olhar

No momento de escrever as palavras finais deste trabalho, percebemos o quanto o nosso olhar foi ampliado durante a trajetória da presente investigação, reverberando em falas, escritas e pensamentos.

Iniciamos esta etapa de finalização do estudo, portanto, com um trecho da música de Arnaldo Antunes, uma das melodias que consideramos que torna visível uma das principais aprendizagens que tivemos durante este percurso: *o seu olhar melhora o meu*. Acreditamos que esta frase citada seja uma das principais aprendizagens feitas e que podemos levar para a nossa vida pessoal e profissional.

Gostaríamos de finalizar este trabalho, primeiramente, convidando os professores e professoras para que se sintam encorajados a construir um cotidiano de respeito, escuta e sensibilidade, coletivamente, junto aos seus colegas e crianças, e que continuem a fazer o seu melhor em nossas escolas de Educação Infantil. Também, gostaríamos de fazer um segundo convite para os professores e professoras: convidamos para que se fortaleçam enquanto grupo, reconhecendo que cada um tem muito o que ensinar e que o local em que exercem sua profissão é uma oportunidade para aprenderem sempre mais e juntos. Convidamo-los, também, a se tornarem protagonistas das suas práticas pedagógicas, valorizando as minúcias do cotidiano, exercendo a escuta atenta do seu grupo de crianças, conhecendo, assim, seus interesses e seus desejos, ficando próximos deles. Por isso, com esses convites, afirmamos a ideia de que a formação em contexto pode potencializar as práticas dos professores dentro da escola, pois é uma possibilidade de refletir sobre suas próprias

ações enquanto docentes, bem como ser um modo de valorizar e aprendermos uns com os outros (adultos com adultos; adultos com crianças; crianças com crianças).

Levando em consideração essas reflexões iniciais, ao findarmos, por hora, o percurso investigativo nomeado nesta dissertação como *Formação docente em contexto na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia da escuta*, procuramos investigar quais as potencialidades que emergem da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. Trouxemos para diálogo as experiências das professoras participantes desse estudo relacionando-as com as suas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da escola, evidenciando as potencialidades de uma formação que leve em consideração a realidade de cada espaço escolar e valorizando, assim, os saberes que os professores carregam consigo.

Nas nossas incursões nos estudos referentes, principalmente a formação em contexto e a ideia de pedagogia da escuta, fomos compreendendo que conhecer e aprender, além de ser uma atitude que ocorre cotidianamente, é uma manifestação da nossa relação com o entorno, seja com os espaços, materiais, com a natureza, com o outro, conectando-nos à aprendizagem e nos colocando diante da beleza e do inesperado neste mundo.

É justamente a partir deste convite de olharmos o cotidiano com olhos de novidade que propomos a estratégia da formação em contexto, pois reconhecemos que apesar de termos um fio condutor para os momentos formativos dentro da escola, há sempre uma situação nova e inesperada para ser partilhada e refletida. A partir desse movimento reflexivo, compartilhamos os principais autores que embasaram essa dissertação. Para a discussão sobre a metáfora da pedagogia da escuta, preconizada por Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, utilizamos as contribuições da autora Rinaldi (2012; 2014), tecendo relações com as contribuições sobre a formação docente trazidas por Nóvoa (1992; 1995; 2015; 2020), Freire (2002; 2014; 2019; 2020) e Tardif (2005; 2019; 2020), e Barbosa (2006; 2013; 2016) no que tange a ação e formação docente. Com relação à formação em contexto, trouxemos as contribuições de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002; 2007), Kishimoto (2002), Pinazza (2014) e Fochi (2015; 2019).

Nesta investigação buscou-se refletir e elencar quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica a partir da perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. Procurou-se evidenciar o percurso seguido com o grupo de professoras, para que pudessemos fazer a articulação entre a formação em contexto e a prática pedagógica, tornando visível o modo como podemos trazer para as nossas ações, no dia a dia, o exercício de uma pedagogia voltada para a escuta, em prol de tentarmos garantir viver um cotidiano mais respeitoso e honesto com as crianças.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Bento Gonçalves, a qual nomeamos aqui como “Escola em Transformação”. A escola atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, organizados em turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim A e Jardim B. O horário de atendimento da escola é das 06h30 às 18h, e conta com profissionais efetivas e contratadas pela Secretaria de Educação do município e por uma empresa terceirizada. Os sujeitos da pesquisa convidadas foram as professoras titulares das turmas e as professoras que atuavam com componente especializado como Psicomotricidade e Literatura Infantil, concursadas ou contratadas, das turmas do Berçário I ao Jardim B, totalizando dez professoras que aceitaram participar deste estudo. Assim, os encontros ocorreram sempre após o horário de funcionamento da escola, para que pudesse facilitar a participação delas.

Para a realização desse estudo, optou-se por realizarmos uma pesquisa de abordagem qualitativa (André, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da Pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A análise dos dados foi realizada através da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). Os instrumentos escolhidos para a construção dos dados foram: mapeamento da proposta pedagógica vigente da escola; a realização de um grupo focal; a análise dos diários de bordo de cada professor preenchidos após cada encontro de formação (foram realizados quatro encontros formativos). Nesse sentido, a partir da metodologia sinalizada, ao finalizarmos as transcrições do grupo focal e dos quatro encontros formativos e, também, após realizar a leitura dos materiais produzidos pelas professoras, elencamos a emergência de quatro categorias e cinco subcategorias.

Dessa forma, refinamos os possíveis títulos e incluímos frases e/ou palavras oriundas das participantes, redesenhando a categorização.

Como primeira categoria, reverberou as **“Influências familiares na escolha profissional: não tínhamos liberdade para a escolha da profissão”**. Nessa categoria algumas participantes sinalizaram o quanto a escolha da sua profissão foi determinada pelos seus familiares, mais diretamente pela mãe e/ou pai, por quererem que seus filhos tivessem oportunidades melhores no mercado de trabalho futuramente. Ao mesmo tempo, outras participantes sinalizaram que a família inspirou para que seguissem a profissão da docência.

A segunda categoria que emergiu a partir da análise da construção dos dados, foi **“Profissão que carrega memórias afetivas: sempre quis ser professor”**. Aqui foi compartilhado pelas professoras o quanto as brincadeiras de infância e também as memórias referentes às suas experiências escolares, serviram como impulsionadoras para que escolhessem seguir essa profissão. As brincadeiras envolvendo a representação do papel da professora foi bastante citada nas narrativas feitas pelas professoras, evidenciando a admiração e o respeito pela profissão. Também foram sinalizadas por algumas professoras suas primeiras experiências como alunas que marcaram suas memórias de forma positiva e negativa. Percebeu-se durante os relatos que as vivências negativas, no período escolar, impulsionaram para que exercessem à docência com o intuito de fazerem uma educação diferente da qual tinham tido.

Em seguida, citamos a terceira categoria: **“Aprender a ser professor: aprendemos a ser professor na prática, no dia a dia”**. Nessa categoria emergiram narrativas das professoras voltadas ao quanto aprendemos a partir da vivência diretamente dentro da escola. Ficou evidente nas falas que a escola é considerada o maior local de aprendizagem da profissão, pois com as trocas entre os colegas e o dia a dia com as crianças é que aprendem o que é ser professor, o modo como exercer a docência, tornando visível a metodologia de trabalho defendida, individual e em grupo.

Como última categoria, e que fez emergir o metatexto da presente dissertação, elencamos a **“Formação em contexto: precisamos de uma formação que nos ajude no cotidiano da escola”**. Essa temática surgiu nas narrativas das professoras ao sinalizarem que, no cotidiano da escola, elas encontram muitos desafios e que

muitas vezes sentem falta de um espaço para discutir e partilhar com os colegas essas questões. As participantes dessa pesquisa, evidenciaram através de seus discursos, que a formação no curso de nível superior não é suficiente para dar conta de todas as demandas do dia a dia e que acreditam que deveria existir um processo de formação que desse o suporte necessário para ajudá-las no cotidiano, pois muitas procuram dar continuidade ao seu processo formativo, porém os cursos terceirizados também não dão conta de abordarem as situações que são peculiares a cada espaço escolar. Entende-se aqui, que uma formação que limita as ações e o pensamento do professor somente a assuntos específicos e que não estão relacionados à vida vivida na escola, impossibilita que tenhamos sujeitos ativos e críticos, capazes de criarem outras formas de intervir nas múltiplas situações que permeiam a realidade das escolas.

Uma das intenções deste estudo também foi colocar em evidência a voz das protagonistas do processo educativo, as professoras, que com seus saberes que partem da experiência de vida individual e dos pontos de vistas diferenciados, vivem a condição de serem docentes na educação infantil, reconhecendo-se como agentes de transformação das práticas vividas dentro das escolas e que estão em busca de constante aprendizado. Para isso, é necessário que a formação esteja vinculada ao processo de *transformAÇÃO*: transformar, sempre que necessário, nossas práticas, para além dos discursos, por meio de ações que tenham e façam sentido para o grupo. Por isso, a formação profissional não pode ser apenas centrada no desenvolvimento dos professores, mas a partir deles, pois é necessário levar em consideração todos que fazem parte deste processo: as crianças, as famílias, a comunidade.

Ao chegarmos ao final desta trajetória de investigação junto às professoras participantes, percebemos que os objetivos propostos para este percurso foram contemplados. Assim, quando pensamos nos objetivos específicos, cabe salientar que mapear as contribuições da Proposta Pedagógica da Escola em Transformação, tornou visível a importância deste documento para nortear o trabalho desenvolvido pela equipe junto às crianças e, também, a necessidade de ele ser construído em conjunto para que de fato as premissas mencionadas sejam colocadas em prática no cotidiano da escola.

Nos momentos de partilhas e depoimentos feitos pelas participantes foi possível identificar e reconhecer os percursos formativos de cada professora e o

quanto essas vivências e experiências vinculadas aos processos formativos constituem o “ser professora” no dia a dia. Os saberes dos professores poderiam ser valorizados e levados em consideração quando pensamos em práticas pedagógicas que envolvem o respeito às experiências de cada sujeito, bem como quando valorizamos o exercício da escuta atenta e ativa no cotidiano.

Durante nossos quatro encontros formativos as professoras fizeram relatos e contribuíram com as discussões referentes aos assuntos que estávamos abordando e compartilharam umas com as outras o quanto estes momentos de estudo dentro da escola são importantes para fortalecê-las no exercício da profissão docente, qualificando assim os processos dentro das escolas. Relataram que apesar de, individualmente, procurarem formações em outros espaços e modalidades, nem sempre sentem que suas dúvidas e inquietações são sanadas por ocorrerem, geralmente, de modo muito abrangente. Por isso, esses momentos de estudos dedicados à realidade de cada escola contribuem para que o grupo discuta sobre os assuntos cotidianos da sua realidade, pois as professoras sempre têm muito o que aprender e ensinar umas com as outras.

Dito isso, entendemos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, visto que as potencialidades da formação docente em contexto foram sendo sinalizadas pelas participantes e pela pesquisadora no decorrer desse trajeto. Nesta investigação, identificamos quatro potencialidades da formação docente em contexto na perspectiva da pedagogia da escuta, que são: (1) a necessidade do fortalecimento enquanto equipe; (2) o reconhecimento e valorização dos saberes que cada professora carrega consigo; (3) a compreensão de que é possível entender e estudar os assuntos e documentos que fazem parte da instituição e que, muitas vezes, são vistos como isolados da prática; e (4) por fim, que melhorando-se o engajamento da equipe escolar, os processos vividos dentro da instituição de ensino tendem a se tornar sempre mais qualificados.

Portanto, entende-se a importância de a escola ser reconhecida como um lugar de aprendizagem, onde os professores aprendem sobre a sua profissão e tornam-se sujeitos de sua própria autoformação. Para que isso aconteça de forma efetiva, é importante que tenham como referência um professor que exerça o papel de formador e que acompanhe e guie o seu grupo para essas discussões tão necessárias.

Reconhece-se nesta investigação, que é partindo dos desafios que emergem dentro da escola que os professores aprendem e que, portanto, têm a possibilidade de em grupo, discutirem e elaborarem estratégias significativas para a resolução dos mesmos, criando, assim, um espaço de escuta, acolhida e valorização dos profissionais que são, e reconhecendo-se como sujeitos protagonistas na sua profissão.

Assim sendo, a formação em contexto é relevante e traz à tona as potencialidades do grupo de professores, pois visa ampliar os conhecimentos existentes, colocando em ação a reflexão contínua sobre suas ações, criando estratégias para a resolução de problemas individuais ou coletivos dentro da escola, aprendendo e ensinando uns aos outros e levando-os a realizarem uma autoavaliação, fazendo com que se sintam pertencentes ao contexto no qual estão inseridos e para que se sintam competentes para seguirem na formação de pessoas.

Por fim, espera-se que esta investigação possa inspirar novos processos de pesquisa que tenham como intenção contribuir para os modos como a formação de professores possa vir a acontecer, destacando a importância que a formação em contexto pode ter para a viabilização de uma educação com maior qualidade e para o reconhecimento dos professores como protagonistas no cotidiano junto às crianças.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Novas tendências nos paradigmas em Educação. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-144.
- ALTIMIR, D. Como escuchar a la infancia. Barcelona: Octaedro, 2010.
- ALTIMIR, D. Escuchar para documentar. In: RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas em la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 37-52.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARBOSA, M. C. S. Reconfiguración de las relaciones entre niños y adultos. **Revista In-fan-cia**, Barcelona: Rosa Sensat, n. 165, p. 5 – 8, Set / Out, 2017.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempo para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213 – 222, nov., 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R S. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016, p. 131–139.
- BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; ALMEIDA, J. D. F.; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S. 1. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Rev. Ibero-Americana de estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n.1, p. 305-318, Jan./Mar., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BATISTA, D. P. **Experiências do tornar-se professora**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrj.br/jspui/bitstream/ufjf/6566/1/denielepereirabatista.pdf>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução ALVAREZ, M. J.; SANTOS; S. B.; BAPTISTA, T. M. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M.; AQUINO, O; PUENTES, R. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Rev. Hist. Educ. [online]**. v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

BRANDT, L. V. **Saberes da experiência mobilizados durante a prática da docência por professores de Educação Física**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In: **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL, CNE, CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais e base comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Brasília: MEC/ CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitu25icao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: SEF/ MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer 02/2015.** Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação básica.** Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. O que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia. [Entrevista cedida a] **Redação Pátio**, Porto Alegre, s./n. jun., 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/> Acesso em: 31 out. 2021.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores**: o caso de uma escola participante do OBECI (*The pedagogical documentation as a motto for teacher training: the case of a school participating in the OBECI*). *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 165–177, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.103. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>. Acesso em: 31 out. 2021.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, Out. / Dez. 2015.

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, M. M.; FOCHI, P. S. *Infância e Educação Infantil II: Linguagens*. São Leopoldo, RS. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>. Acesso em: 07 ago. de 2021.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Universidade de Aveiro. Aveiro, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**. Problemas de movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%20C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HASS, B. I. **Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Pública e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

HETTWER, M. C. **Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010b.

LANDO, F. And, or, not - operadores booleanos na busca de artigos. In: LANDO, F. **Blog Acadêmica**. São Paulo, 11 mai. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 08 nov. 2021.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PINAZZA, M. A. (org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o Passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LARENTIS, Milton. **Confiança midiática: estudo em jornais do interior do Rio Grande do Sul**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p.04-27, Santa Cruz do Sul, jul./ dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Ver. Bras. Educ., n.19, p.20-28, Rio de Janeiro, abri. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. S. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da escuta. **Rev. Poiésis**, v. 12, n. 21, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327027408_REDIMENSIONANDO_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_O_FAZER_DOCENTE_A_PARTIR_DA_PEDAGOGIA_DA_ESCUTA. Acesso em: 13 jul. 2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.59-104.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, L. et al. **De viaje com los derechos de las niñas y los niños**. Trad. Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2005.

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma formação in lócus. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docentes** - perguntas após a palestra. 6., 2017, Novo Hamburgo: RS, 2017. 1 vídeo (25:43 minutos). Palestra publicada no Youtube pelo Canal Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a138clvSKRY>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. **Ciências da Educação**. 2. ed. Portugal: Porto, v. 3, 1999, p. 7-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Universidade de Aveiro. Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NUNWEILER, K. C. **Identidades docentes**: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MONGE, G. (org). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto editora, 2016^a, p. 17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto Brasília**, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org); KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 25-60.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva da Associação Crianças: A Pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (org). **O trabalho de projetos na Pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 12-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Rev. da FAEBA**, v. 27, n. 51, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4963>. Acesso em: 07 jul. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **Podiam chamar-me lenços do Amor**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009^a, p. 5-13.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**. Braga, n.22, p. 81-93, 2004.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. **Dossiê: Educação Infantil – Formação de Professores**, v. 20, p. 68-89, Jan/jul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21332>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PINAZZA, M. A. Liderança de um contexto educacional em mudança. **Rev. da FAEBA**, v. 27, n. 51, p. 85-103, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4968>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997. Disponível em: <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.
RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. Trad. Vania Cury. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOMMERHALDER, A.; MARTINS, A. O. Formação permanente e em contexto de profissionais da educação infantil: contribuições de um projeto de extensão universitária. **Rev. Conjectura**, v. 23, n. 3, p. 620-635, set./dez., 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/5655/pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

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

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

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

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2021. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

WALLON, H. (1975). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Yin, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: BUENO, D. Revisão técnica: SILVA, D. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação docente em contexto na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia da Escuta.

Pesquisador: FABIANE FERRETTI MUNHOZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57000122.7.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.476.627

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, trata sobre o tema da formação docente, principalmente aos docentes que atuam na área da Educação infantil, permite que possamos evidenciar o quanto nos tornamos professores no cotidiano da escola, nas relações que construímos e vamos tecendo ao longo da nossa caminhada. Ele tem como foco investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia da Escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. Para tanto, será utilizado como inspiração a metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). A análise dos dados será realizada através da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os dados empíricos desta pesquisa serão produzidos em conjunto com uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade. O presente estudo contribui para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa. Pensar em uma formação permanente e não fragmentada, este é o desafio desta pesquisa, por isso acredito que os grupos de estudos são bons aliados nessa busca permanente por conhecimento. O referencial teórico apresenta diversos autores e autoras, mas destacam-se como Antônio Nóvoa,

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.476.627

Carla Rinaldi, Paulo Freire e Maurice Tardif. O presente projeto também com uma revisão bibliográfica, realizada nos meses de abril a julho de 2021, analisando os últimos cinco anos, entre 2017 e 2021, com base nos seguintes descritores: Formação em Contexto; Educação Infantil; Saberes da experiência e Pedagogia da escuta. As buscas foram realizadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da CAPES, utilizando como limitador da pesquisa os Operadores Boleanos.

Metodologia Proposta:

Ao escolhermos a abordagem metodológica do nosso projeto deixamos explícito o caminho pelo qual iremos percorrer para que os objetivos sejam alcançados, tendo como base uma postura ética frente às investigações e dados coletados. Dessa forma, levando-se em consideração o problema de pesquisa e os objetivos definidos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com a análise dos dados segundo a proposta textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os dados empíricos desta pesquisa serão produzidos em conjunto com uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados construídos com base nas três fontes de evidência serão organizados e interpretados por meio de orientação da Análise Textual

Discursiva, proposta por Moares e Galiuzzi (2016). Portanto, serão 3 fontes de evidência com os seguintes dados: a) análise da Proposta

Pedagógica da escola e do projeto educativo; b) grupo focal: será realizado um grupo focal. A análise de dados será realizada através de gravação de áudio e vídeo; c) diário de bordo: análise dos registros realizados pelos participantes no decorrer da pesquisa.

Serão submetidas as três importantes etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, trata sobre o tema da formação docente, principalmente aos docentes que atuam na área da Educação infantil, permite que possamos evidenciar o quanto nos tornamos professores no cotidiano da escola, nas relações que construímos e vamos tecendo ao longo da nossa caminhada. Ele tem como foco investigar quais as

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.476.627

potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia da Escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS. Para tanto, será utilizado como inspiração a metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). A análise dos dados será realizada através da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os dados empíricos desta pesquisa serão produzidos em conjunto com uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade. O presente estudo contribui para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa. Pensar em uma formação permanente e não fragmentada, este é o desafio desta pesquisa, por isso acredito que os grupos de estudos são bons aliados nessa busca permanente por conhecimento. O referencial teórico apresenta diversos autores e autoras, mas destacam-se como Antônio Nóvoa, Carla Rinaldi, Paulo Freire e Maurice Tardif. O presente projeto também com uma revisão bibliográfica, realizada nos meses de abril a julho de 2021, analisando os últimos cinco anos, entre 2017 e 2021, com base nos seguintes descritores: Formação em Contexto; Educação Infantil; Saberes da experiência e Pedagogia da escuta. As buscas foram realizadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da CAPES, utilizando como limitador da pesquisa os Operadores Boleanos.

Metodologia Proposta:

Ao escolhermos a abordagem metodológica do nosso projeto deixamos explícito o caminho pelo qual iremos percorrer para que os objetivos sejam alcançados, tendo como base uma postura ética frente às investigações e dados coletados. Dessa forma, levando-se em consideração o problema de pesquisa e os objetivos definidos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), com caráter exploratório, utilizando como inspiração a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com a análise dos dados segundo a proposta textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os dados empíricos desta pesquisa serão produzidos em conjunto com uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados construídos com base nas três fontes de evidência serão organizados e interpretados por meio de orientação da Análise Textual

Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Portanto, serão 3 fontes de evidência com os seguintes dados: a) análise da Proposta

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.470.027

Pedagógica da escola e do projeto educativo; b) grupo focal: será realizado um grupo focal. A análise de dados será realizada através de gravação de áudio e vídeo; c) diário de bordo: análise dos registros realizados pelos participantes no decorrer da pesquisa.

Serão submetidas as três importantes etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Riscos:

a participação nesta pesquisa não traz implicações legais. No entanto, poderá haver algum desconforto ou constrangimento na realização da gravação de vídeo e áudio pelo pesquisador, bem como embaraço e receio de como suas partilhas serão vistas pelo grupo. Também poderá haver receio de que ocorra a divulgação de dados confidenciais, decorrentes da filmagem envolvendo áudio e imagem. Como em qualquer pesquisa existe o risco da quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos, considerando os direitos assegurados pela Resolução nº 510/2016. Você, participante, durante a realização do grupo focal, terá liberdade para não responder a algum questionamento ou, posteriormente, poderá explicar a sua vontade da não utilização de algum registro que o(a) faça sentir-se desconfortável. Salienta-se que o pesquisador tomará todas as precauções para que a quebra de sigilo não venha a ocorrer, tomando todas as providências legais, considerando principalmente as orientações normativas da Carta Circular N° 1/21, do CNS/CONEP, que recomenda que após a coleta de todos os dados, incluindo as gravações de vídeo ou áudio, seja feito o seu download para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Outro risco que também se corre é o de contaminação por COVID-19. Para tanto, será necessário que o pesquisador esteja ciente dos protocolos indicados pela OMS, pelo Estado do Rio Grande do Sul e pelo município de Bento Gonçalves, bem como do protocolo de higiene e segurança específico da escola onde o estudo será realizado, cumprindo-os fielmente para assim evitar ou minimizar tais riscos à saúde.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar que o presente estudo

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.476.627

poderá contribuir para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que gera uma (trans)formação na prática educativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de proposta de pesquisa em elaboração, com vistas à constituição de dissertação de mestrado em Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: presente de modo adequado.

Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado: presente de modo adequado.

Cronograma: presente de modo adequado.

Orçamento: presente de modo adequado.

Instrumentos de Coleta de Dados (roteiro de grupo focal): presente de modo adequado.

Termo de Anuência Institucional (TAI): presente de modo adequado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente de modo adequado.

Termo de Sigilo e Confidencialidade (TSC): presente de modo adequado.

Recomendações:

Muito embora a Carta Resposta tenha sido bastante clara em apontar o adequado atendimento às pendências, cabe dizer que as pesquisadoras responsáveis por esse projeto não deram a devida atenção ao formulário de Informações Básicas preenchido na Plataforma Brasil. Para quem é pesquisador no meio acadêmico é importante compreender a importância dessas instâncias. Esse formulário é a apresentação pública da pesquisa. Não informar nele aspectos estruturantes da pesquisa comunica ao público uma fragilidade. Os demais documentos são de acesso restrito e não ficará disponíveis ao público leitor. Portanto, o formulário de Informações Básicas deve sempre ser preenchido de modo que possibilidade nele encontrar toda a estrutura básica da pesquisa. Em especial faltou apresentar nele o detalhamento da abordagem metodológica com os participantes, aspecto decisivo na avaliação ética de um projeto (ao leitor da versão pública parecerá uma submissão incompleta, pois é isso que o preenchimento do formulário comunica). Aos futuros projetos das mesmas pesquisadoras, bem outros que sigam a mesma linha de orientação acadêmica atente-se para que seja dada a devida importância ao adequado preenchimento dessas informações.

Outra dica importante: na avaliação de riscos e benefícios, não há justificativa para utilizar a frase "a participação nesta pesquisa não traz implicações legais", pois ela é inócua (não se está tratando de aspectos legais, mas éticos; além disso, há, sim, implicações legais e essas implicações não são

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 5.478.627

abonadas por conta dessa redação; essa expressão é um equívoco que se repete em diversos projetos submetidos ao CEP). Os benefícios da pesquisa muito provavelmente são mais amplos do que foi informado. Caberia tê-los indicado de forma mais explícita.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A Carta Reposta e os documentos anexados atenderam adequadamente às pendências registradas no primeiro parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1916205.pdf	30/05/2022 21:13:44		Aceito
Outros	Carta_resposta_FMUNHOZ.pdf	30/05/2022 21:12:22	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENCONTROS_DE_FORMACAO.pdf	30/05/2022 21:08:43	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_GRUPO_FOCAL.pdf	30/05/2022 21:08:26	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 5.476.627

Ausência	TCLE_GRUPO_FOCAL.pdf	30/05/2022 21:08:26	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DE_ATIVIDADES.pdf	25/05/2022 23:12:05	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	25/05/2022 23:09:56	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	25/05/2022 23:09:07	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Outros	ESBOCO_GRUPO_FOCAL.pdf	25/05/2022 22:42:36	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Outros	ROTEIRO_ANALISE_DOS_DOCUMENTOS_INSTITUCIONAIS.pdf	25/05/2022 22:09:24	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Outros	ESBOCO_DA_PESQUISA_ACAO.pdf	25/05/2022 22:08:15	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ASSINATURA_TAI.pdf	25/05/2022 20:55:25	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_FABI.pdf	25/05/2022 20:51:37	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/05/2022 20:29:57	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	20/03/2022 23:03:43	FABIANE FERRETTI MUNHOZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 20 de Junho de 2022

**Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** oep-ucs@ucs.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Para pesquisa de mestrado

GRUPO FOCAL PROFESSORES

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

Título do Projeto: “FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA.”

Pesquisadora responsável: Fabiane Ferretti Munhoz, Mestranda em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99954-1263

Endereço da pesquisadora responsável: rua Thomas Arioli, nº 91, casa. Bairro Santa Helena, Bento Gonçalves, RS.

CPF: 01603786058

Você, professor(a), está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei primando por isso.

Introdução: A pesquisa de Mestrado intitulada: FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) tem por objetivo investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa.

7. **Participante da Pesquisa:** você está sendo convidado a participar de um grupo focal a ser realizado nas dependências da escola, em uma sala disponibilizada pela instituição, após a finalização da carga horária dos professores, que busca investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciadas nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta. O grupo focal terá duração aproximada de uma hora e meia, e será gravado em áudio e vídeo para posterior transcrição.

8. **Procedimentos:** como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais, grupo focal, encontros de formação e registro no Diário de Bordo que acontecerá durante os encontros. Documentos institucionais: Projeto Educativo vigente e Proposta Pedagógica que serão cedidos pela escola, para posterior análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. Será realizado um grupo focal com os professores titulares da escola, em uma sala da instituição que permita a acolhida de todos os professores participantes que atuam com as turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim A e Jardim B, totalizando doze professores, caso todos aceitem participar da pesquisa. A participação destes sujeitos será voluntária e dar-se-á por meio de convite. Para este momento, serão trazidas para discussão, questões mobilizadoras para que os participantes possam compartilhar suas vivências e experiências de vida que reverberam diretamente na sua prática pedagógica. O grupo focal terá duração de uma hora e meia e será gravado em áudio e vídeo e, posteriormente, será realizada a descrição e análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. Serão realizados quatro encontros de formação, no ambiente da escola, em uma sala cedida pela instituição e terão duração de uma hora e meia cada um. Nestes encontros será trazido para discussão e reflexão a temática da pedagogia da escuta e cada professor utilizará para registro de cada um dos encontros de formação, um Diário de Bordo como forma de

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

materializar os entendimentos e diálogos realizados pelo grupo. Esta estratégia de registro foi escolhida por ser considerada um registro individual relacionado às experiências profissionais e observações a serem realizadas pelos docentes, que ao realizarem o registro deixarão explícito suas interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos através de uma forma espontânea de escrita. Posteriormente, o material coletado será transcrito e analisado à luz da análise textual discursiva, proposto por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi.

9. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99968-2170 e e-mail: ffmunhoz@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável) e/ou Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min. E das 13h30min às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

10. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, poderá haver algum desconforto ou constrangimento na realização da gravação de vídeo e áudio pelo pesquisador, bem como embaraço e receio de como suas partilhas serão vistas pelo grupo. Também poderá haver receio de que ocorra a divulgação de dados confidenciais, decorrentes da filmagem envolvendo áudio e imagem. Como em qualquer pesquisa existe o risco da quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos, tomando as devidas providências legais, considerando os direitos assegurados pela resolução nº 510/2016. Você, participante, durante a realização do grupo focal, terá liberdade para não responder a algum questionamento ou posteriormente, poderá explanar a sua vontade da não utilização de algum registro que o(a) faça sentir-se desconfortável. Salienta-se que o pesquisador tomará todas as precauções para que a quebra de sigilo não venha a ocorrer, tomando todas as providências legais, considerando principalmente as orientações normativas da Carta Circular N° 1/21, do CNS/CONEP, que recomenda que

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

após a coleta de todos os dados, incluindo as gravações de vídeo ou áudio, seja feito o seu *download* para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Outro risco que também pode ser previsto é o de contaminação por COVID-19. Para tanto, será necessário que o pesquisador esteja ciente dos protocolos indicados pela OMS, Estado do Rio Grande do Sul e do município de Bento Gonçalves, bem como do protocolo de higiene e segurança específico da escola onde o estudo será realizado, cumprindo-os fielmente para assim evitar ou minimizar que tais riscos à saúde.

11. **Benefícios:** os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar que o presente estudo poderá contribuir para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa.

12. **Orientações aos participantes:** Orienta-se que não sejam realizadas gravações de áudio, vídeo e/ou captura de tela de forma externa pelo participante. Caso aconteça algum imprevisto, o grupo focal será reagendado para o próximo dia e horário disponível na agenda da instituição, do participante e do pesquisador, em comunicação encaminhada via *e-mail* pela parte que solicita o reagendamento.

13. **Alternativas:** Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação, não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência, serão descartados.

14. **Pagamento:** A participação nesta pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de custo e pagamento.

15. **Despesas com a participação:** Não haverá despesas para participar desta pesquisa.

16. **Confidencialidade:** sua identidade de participante será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identifica-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos, exclusivamente, pelo pesquisador e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua devida permissão. Destaca-se o artigo 9º da Resolução CNS 510/2016: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assim, deve haver a manifestação explícita do participante, caso deseje que sua identidade seja divulgada”.

17. **Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar de forma ética, as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) está localizado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min e das 13h30 às 18h.

18. Serão assegurados os direitos previstos Resolução nº 510/2016 e da Carta Circular nº 1/21 do CNS/CONEP.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais e rubricadas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável, por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular do pesquisador, por um período de cinco anos. Após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido/a todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas (Grupo Focal), que serão registradas por intermédio de gravação de áudio e vídeo e descritas e analisadas posteriormente.

Nome legível da

participante: _____

Assinatura da

participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele(a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 2022.

Pesquisadores Responsáveis:

Fabiane Ferretti Munhoz – Mestranda em Educação – PPGE/UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGE/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Fabiane Ferretti Munhoz

Mestranda em Educação – PPGE/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Andréia Morés

Professora Orientadora – PPGE/UCS

APÊNDICE C – ESBOÇO DO GRUPO FOCAL – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Pesquisadores Responsáveis: Fabiane Ferretti Munhoz – Mestranda em Educação – PPGEdu/UCS

Profa. Dra. Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEdu/UCS

GRUPO FOCAL: será realizado um grupo focal, com duração aproximada de uma hora e meia.

LOCAL A SER REALIZADO: em uma sala cedida na instituição participante da pesquisa.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: doze professores, caso todos aceitem participar.

INTRODUÇÃO

Para iniciar, gostaria de agradecer a disponibilidade de vocês em participarem destes encontros para que possamos refletir e estudar juntos sobre o tema que versa sobre a “Formação docente em contexto na Educação Infantil na perspectiva da pedagogia da escuta”.

Os participantes serão convidados a sentar em círculo, nas cadeiras previamente organizadas pela pesquisadora na sala cedida pela instituição. O espaço estará organizado de forma a acolher os participantes e contará com suporte para a captura em vídeo e áudio do encontro. O suporte será levado pela pesquisadora e será colocado fixo, em um local estratégico da sala, em que fique visível o local onde todas as pessoas irão estar e que facilite a captura da imagem e do áudio. Antes de iniciar o Grupo Focal, a pesquisadora apresentará novamente o Termo de

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

Concordância de participação e confirmará se todos aceitam participar da pesquisa, deixando claro que se alguém não se sentir confortável durante a realização do mesmo, poderá desistir de sua participação. No caso de uma contaminação pelo Covid-19 e houver a necessidade de o encontro acontecer através de plataformas digitais como o Google Meet, os professores serão convidados a acessarem um link enviado previamente para que o encontro possa ocorrer e a gravação em vídeo e áudio ocorrerá através da própria plataforma.

Assuntos Norteadores:

Agradecimentos, esclarecimentos e questionamentos sobre a pesquisa.

- agradecimentos referentes a oportunidade da realização das atividades de pesquisa nesta escola;
- esclarecimentos sobre a pesquisa:(título, objetivos, procedimentos...)
- tempo para perguntas e outros esclarecimentos que os participantes considerarem necessários.

A questão abaixo será utilizada como disparador do encontro do Grupo Focal.

QUESTÃO ABERTA PARA DISCUSSÃO:

- Quais caminhos levaram-nos a escolher a profissão docente?

Em seguida, os professores reunidos em círculo serão convidados a refletirem sobre as seguintes questões de forma individual.

PRIMEIRO OBJETO PARA DISCUSSÃO

Com o objetivo de realizar uma sondagem do grupo participante, buscaremos refletir sobre a nossa trajetória pessoal e quais experiências de vida que nos levaram a escolher a profissão docente, trazendo para discussão as seguintes questões mobilizadoras:

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

5. Quais memórias da minha infância que podem estar relacionadas com o profissional que sou?
6. Como minhas experiências e meus saberes atravessam minha prática pedagógica com o meu grupo de crianças?
7. Conheço ou já tenho conceitos formados sobre a metáfora de pedagogia da escuta?
8. Como você percebe a importância da formação docente no cotidiano da escola?

Cada participante será convidado de forma espontânea a expor para o grupo sobre sua reflexão.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Para pesquisa de mestrado

ENCONTROS DE FORMAÇÃO PROFESSORES

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

Título do Projeto: “FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA.”

Pesquisadora responsável: Fabiane Ferretti Munhoz, Mestranda em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99968-2170

Endereço da pesquisadora responsável: rua Thomas Arioli, nº 91, casa. Bairro Santa Helena, Bento Gonçalves, RS.

CPF: 01603786058

Você, professor(a), está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei primando por isso.

Introdução: A pesquisa de Mestrado intitulada: FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) tem por objetivo investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciada nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Bento Gonçalves/RS.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa.

1. **Participante da Pesquisa:** você está sendo convidado a participar de quatro encontros de formação a serem realizados nas dependências da escola, em uma sala disponibilizada pela instituição, após a finalização da carga horária dos professores, que busca investigar quais as potencialidades da formação docente vivenciadas nos contextos da Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia da escuta. Cada encontro de formação terá a duração aproximada de uma hora e meia, e será conduzido pela pesquisadora responsável. Nestes encontros será trazido para discussão e reflexão a temática da Pedagogia da escuta e cada professor utilizará para registro durante cada um dos encontros, um Diário de Bordo como forma de materializar os entendimentos e diálogos realizados pelo grupo.

19. **Procedimentos:** como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais, grupo focal, encontros de formação e registro no Diário de Bordo que acontecerá durante os encontros. Documentos institucionais: Projeto Educativo vigente e Proposta Pedagógica que serão cedidos pela escola, para posterior análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi. Será realizado um grupo focal com os professores titulares da escola, em uma sala da instituição que permita a acolhida de todos os professores participantes que atuam com as turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim A e Jardim B, totalizando doze professores, caso todos aceitem participar da pesquisa. A participação destes sujeitos será voluntária e dar-se-á por meio de convite. Para este momento, serão trazidas para discussão, questões mobilizadoras para que os participantes possam compartilhar suas vivências e experiências de vida que reverberam diretamente na sua prática pedagógica. O grupo focal terá duração de uma hora e meia e será gravado em áudio e vídeo e, posteriormente, será realizada a descrição e análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi. Serão realizados quatro

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

encontros de formação, no ambiente da escola, em uma sala cedida pela instituição e terão duração de uma hora e meia cada um. Nestes encontros será trazido para discussão e reflexão a temática da Pedagogia da escuta e cada professor utilizará para registro de cada um dos encontros de formação, um Diário de Bordo como forma de materializar os entendimentos e diálogos realizados pelo grupo. Esta estratégia de registro foi escolhida por ser considerada um registro individual relacionado às experiências profissionais e observações a serem realizadas pelos docentes, que ao realizarem o registro deixarão explícito suas interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos através de uma forma espontânea de escrita. Posteriormente, o material coletado será transcrito e analisado à luz da análise textual discursiva, proposto por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi.

2. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99968-2170 e e-mail: ffmunhoz@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável) e/ou Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min. E das 13h30min às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, poderá haver algum desconforto ou constrangimento na realização de algum questionamento feito pelo pesquisador e de que seja divulgada as informações compartilhadas. Como em qualquer pesquisa existe o risco da quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos, tomando as devidas providências legais, considerando os direitos asseguradas pela resolução nº 510/2016. Você, participante, durante a realização dos encontros de formação, terá liberdade para não responder a algum questionamento ou posteriormente, poderá explicar a sua vontade da não utilização de algum registro que o(a) faça sentir-se desconfortável. Salienta-se que o pesquisador tomará todas as precauções para que a

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

quebra de sigilo não venha a ocorrer, tomando todas as providências legais, considerando principalmente as orientações normativas da Carta Circular N° 1/21, do CNS/CONEP, que recomenda que após a coleta de todos os dados, incluindo as gravações de vídeo ou áudio, seja feito o seu *download* para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Outro risco que também pode ser previsto é o de contaminação por COVID-19. Para tanto, será necessário que o pesquisador esteja ciente dos protocolos indicados pela OMS, Estado do Rio Grande do Sul e do município de Bento Gonçalves, bem como do protocolo de higiene e segurança específico da escola onde o estudo será realizado, cumprindo-os fielmente para assim evitar ou minimizar que tais riscos à saúde.

4. **Benefícios:** os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar que o presente estudo poderá contribuir para que a escola seja vista como espaço potencializador da formação em contexto que, gera uma (trans)formação na prática educativa.

5. **Orientações aos participantes:** Orienta-se que não sejam realizadas gravações de áudio, vídeo e/ou captura de tela de forma externa pelo participante. Caso aconteça algum imprevisto, o grupo focal será reagendado para o próximo dia e horário disponível na agenda da instituição, do participante e do pesquisador, em comunicação encaminhada via *e-mail* pela parte que solicita o reagendamento.

6. **Alternativas:** Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação, não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência, serão descartados.

7. **Pagamento:** A participação nesta pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de custo e pagamento.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

8. **Despesas com a participação:** Não haverá despesas para participar desta pesquisa.

9. **Confidencialidade:** sua identidade de participante será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos, exclusivamente, pelo pesquisador e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua devida permissão. Destaca-se o artigo 9º da Resolução CNS 510/2016: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assim, deve haver a manifestação explícita do participante, caso deseje que sua identidade seja divulgada”.

10. **Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar de forma ética, as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) está localizado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min e das 13h30 às 18h.

11. Serão assegurados os direitos previstos Resolução nº 510/2016 e da Carta Circular nº 1/21 do CNS/CONEP.

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais e rubricadas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável, por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular do pesquisador, por um período de cinco anos. Após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

Termo de Consentimento:

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido/a todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas (quatro encontros de formação e registro no Diário de Bordo durante os encontros), que serão realizadas no contexto da instituição, descritas e analisadas posteriormente.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Atesto que, expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele(a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados do pesquisador.

Bento Gonçalves, ____ de _____ de 2022.

Pesquisadores Responsáveis:

Fabiane Ferretti Munhoz - Mestranda em Educação – PPGEduc/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEduc/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, Fabiane Ferretti Munhoz, pesquisadora responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, cujos dados serão construídos a partir de documentos institucionais, realização de um grupo focal e de quatro encontros de formação, gravados em áudio e vídeo realizadas na escola onde atuam e o registro no Diário de Bordo a ser feito pelos participantes durante os encontros de formação. Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, professora pesquisadora responsável Fabiane Ferretti Munhoz, por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular da pesquisadora, por um período de cinco anos e, após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

_____, ____ de _____ de 2022.

Fabiane Ferretti Munhoz
Pesquisadora Responsável

Telefone celular: (54)99954-1263

E-mail: ffmunhoz@ucs.br

Endereço: Rua Thomas Arioli, nº 91, casa, Santa Helena, Bento Gonçalves/RS

CEP: 95272-494

APÊNDICE G- ESBOÇO DA PESQUISA-AÇÃO

ROTEIRO COM BASE NA INSPIRAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESCUTA

Pesquisadores Responsáveis: Fabiane Ferretti Munhoz – Mestranda em Educação – PPGEduc/UCS

Profa. Dra. Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEduc/UCS

(continua)

Encontros	Organização dos encontros
<p>Encontro 1</p>	<p>Proposta para o grupo: exercício de escuta. <u>Provocação:</u> quem cuida de você? Partilhas realizadas pelos professores.</p> <p>Proposta para o Grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir da análise da proposta pedagógica vigente, qual sua relação com a prática docente vivenciada no cotidiano. - Diálogo sobre o conceito de infância e de criança alinhado com a metáfora da Pedagogia da escuta. - Registro e reflexão no Diário de Bordo: “o que me encantou hoje?”.
<p>Encontro 2</p>	<p>Pesquisadora: provocação por meio de imagens do cotidiano da escola, questionando: como vocês percebem as crianças nestas imagens?</p> <p>Proposta para o Grupo: identificar e reconhecer as aprendizagens das crianças nas imagens compartilhadas no grande grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir das imagens selecionadas pela pesquisadora, responder em pequenos grupos: Quais são as perguntas de observação? Quais são as perguntas da criança? Quais são as estratégias utilizadas pela criança? Quais são as perguntas do professor? - Identificar por meio do olhar para as imagens as possíveis ações e aprendizagens que as crianças podem estar realizando. Após, trazer para diálogo com o grande grupo. - Iniciar a discussão sobre a relação entre a estratégia da Pedagogia da escuta e os contextos de aprendizagens construídos nas salas referências, fazendo

	<p>referência ao conceito de espaço visto como terceiro educador (conceito utilizado pela experiência educativa da cidade de Reggio Emilia, na Itália).</p> <p>- Escrita e reflexão no Diário de Bordo: “o que me encantou hoje?”</p>
Encontro 3	<p>Pesquisadora: retomada do encontro anterior, através de uma síntese realizada pelo grupo sobre a análise das imagens.</p> <p>Proposta para o Grupo: a partir das imagens analisadas e interpretadas, quais são os interesses das crianças? Como posso identificar isso no cotidiano infantil?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhas sobre a importância do planejamento e da organização dos espaços e contextos no cotidiano. - Propor estratégias da Pedagogia da escuta: a organização de espaços e contextos de aprendizagem e registros de momentos do cotidiano. - Escrita e reflexão no Diário de Bordo: “o que me encantou hoje?”
Encontro 4	<p>Pesquisadora: retomada dos conceitos explorados no encontro anterior.</p> <p>Proposta para o Grupo: retomar o diálogo sobre a organização de contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor uma vivência para o grupo participante, através de contextos, previamente, organizados pela pesquisadora. Convidá-las a explorar, interagir e vivenciar os materiais e materialidades disponíveis. - Fechamento dos encontros: elencar ações pedagógicas que visem contribuir para que tenham uma prática pedagógica com base na Pedagogia da escuta. - Propor que com base nas nossas discussões e estudos acerca da estratégia da Pedagogia da escuta, cada professora organize um ou mais contextos em sua sala referência, levando em consideração os interesses do seu grupo de crianças. Quem se sentir à vontade poderá partilhar por meio de registros fotográficos com a pesquisadora. - Escrita e reflexão no Diário de Bordo: “o que me encantou hoje?”

APÊNDICE H – REGISTROS ESCRITOS NO DIÁRIO DE BORDO

REGISTROS ESCRITOS NO DIÁRIO DE BORDO PELAS PROFESSORAS PARTICIPANTES SOBRE O ENTENDIMENTO DO CONCEITO DO ESPAÇO VISTO COMO UM TERCEIRO EDUCADOR.

Espaços Educadores.

Qual é a minha intencionalidade pedagógica?
Espaço montado com planejamento para

Espaços: da Escola...

Terceiro educador
Este espaço ajuda na proposta para desenvolver habilidades. Nos ajuda na construção da aprendizagem.

↳ Qualidade de precisa ser construído e elaborado com cuidado.

↳ O Espaço precisa ter um ambiente com beleza e qualidade.

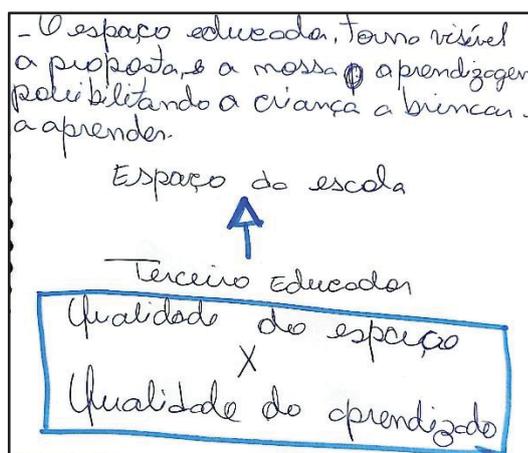
↳ Ambiente educativo. Como planejar?

↳ Independente do espaço para se tornar atrativo e confortável para crianças e adultos.

> Espaços

este sendo acolhedor?
esta sendo atrativo?

Fonte: registro realizado pela Professora Esperança, 2021.



Fonte: registro realizado pela Professora Amor, 2021.

Intencionalidade pedagógica

Qualidade do espaço
X
qualidade do aprendizado

→ Garantir que as crianças
vivam vividas com tempo.

espaço referência → promover
múltiplas
experiências

Espaços educadores

Fabiana Ferretti
Munhoz

Qual a minha intencionalidade
pedagógica?

Os espaços tem que ser diferentes
para cada turma.

Qualidade do espaço
X
Qualidade do aprendizado

preocupação com
Zoris Malaguzzi

→ Possibilidade
de terem
experiências
significativas

Fonte: registro realizado pela Professora Afeto, 2021.

Espaço acolhedor, atrativo para as crianças.

Espaço - Um lugar para a verdadeira criatividade.
Rinaldi 2013 p122

Objetivo da Educação Infantil
Promover múltiplas propostas de aprendizagem.

Espaço físico - Como uma linguagem.

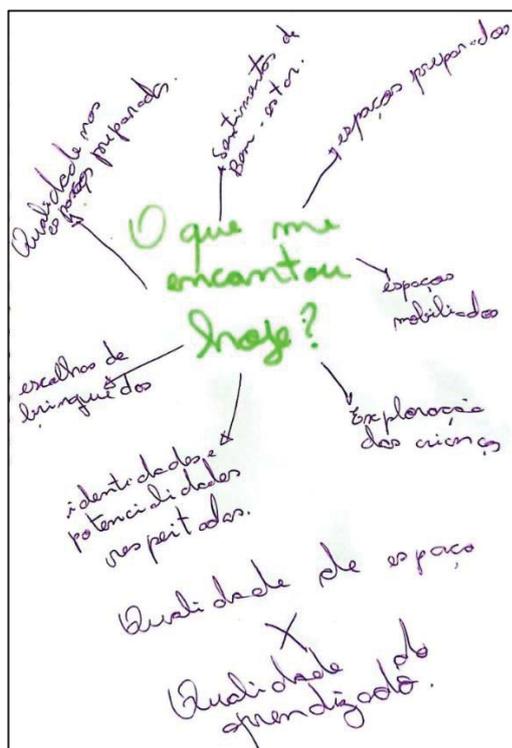
Cada palavra carrega um significado

Espaço - Terceiro Educador

Espaço
↓
crianças
↓
Adultos

Espaços organizados - Um convite para as crianças

Fonte: registro realizado pela Professora Cacilda, 2021.



Fonte: registro realizado pela Professora Cacilda, 2021.

<p>Muito bom saber da importância de alguns critérios que devem ser considerados como:</p> <p><u>Estética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de elementos. - Variedade de elementos. - Qualidade de elementos. - Cor, cheiro, aroma, som. <p>Qualidade do espaço x qualidade do aprendizado.</p>	<p>Aprendi que para preparar os espaços é preciso conhecer as crianças, e deixá-las também escolher do que querem brincar.</p> <p>A organização do espaço interno, permite que a criança sintam-se acolhida pela materialidade estética do lugar, como harmonização das cores, iluminação, temperatura, sons e a forma como estão distribuídos os mobiliários.</p>
---	--

Fonte: registro realizado pela Professora Piavy, 2021.

Espaço → tem planejamento
 ↳ é um terceiro educador.
 Qualidade do espaço.
 ×
 Qualidade do aprendizado.

Fonte: registro realizado pela Professora Maria, 2021.

relacionar-se livremente
 o espaço
 interno
 da
 maneira
 como
 tem
 Escolher onde e como
 brincar
 Participar dos cuidados e
 de organização
 elementos
 qualidade
 Variedade

qualidade do espaço
 expressão por um processo
 Espaço da
 bruxela
 qualidade de
 aprendizado
 contribuir para a
 construção
 estética compartilhada

Fonte: registro realizado pela Professora Malala, 2021.

Espaço luto como TERCEIRO-EDUCADOR. Eles aprendem com as crianças, com os adultos e com os materiais

* Observação e reflexão sobre o contexto do cotidiano

⇒ Diferentes materialidades (retalhos de madeira, lã, metal)

* Espaços diferenciados
 └───┬───┘
 PROVOCAM

— Espaços Educadores → Pedagogia da Escuta

* Olhar com o conceito da criança que a gente quer → protagonista e ativa.

* Qual a intencionalidade para o meu grupo? Cada um vive as experiências proporcionadas de forma diferente.

⇒ Precisam ser PENSADOS E PLANEJADOS

Fonte: registro realizado pela Professora Montessori, 2021.

Espaço acolhedor, atrativo para as crianças.

Espaço - Um lugar para a verdadeira criatividade.
 Rinaldi 2013 p122

Objetivo da Educação Infantil
 Promover múltiplas propostas de aprendizagem.

Espaço físico - Como uma linguagem.

Cada palavra carrega um significado

Espaço - Terceiro Educador

Espaço
 ↓
 Crianças
 ↓
 Adultos

Espaços organizados - Um convite para as crianças

Fonte: registro realizado pela Professora Curiosidade, 2021.