

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

MARCELA FABRÍCIA VELHO PEZZI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAXIAS DO SUL
2023**

MARCELA FABRÍCIA VELHO PEZZI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Andréia Morés.
Coorientadora Profa. Dra. Cristiane Backes Welter.

CAXIAS DO SUL

2023

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

P522f Pezzi, Marcela Fabrícia Velho

A formação continuada de professoras no contexto da educação infantil
[recurso eletrônico] / Marcela Fabrícia Velho Pezzi. – 2023.

Dados eletrônicos.

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

Orientação: Andréia Morés.

Coorientação: Cristiane Beckes Welter.

Modo de acesso: World Wide Web

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

1. Professores - Formação. 2. Educação infantil. 3. Escolas - Caxias do
Sul (RS). I. Morés, Andréia, orient. II. Welter, Cristiane Beckes, coorient. III.
Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“A Formação Continuada de Professoras no Contexto da Educação Infantil”

Marcela Fabricia Velho Pezzi

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

Caxias do Sul, 11 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (coorientadora – UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Graziela Fatima Giacomazzo (UNESC)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha eterna gratidão ao meu pai, Daltro, que mesmo após sua partida, continua sendo a minha fonte de inspiração. Pai, lembro do teu orgulho quando decidi ser professora e tenho certeza que está muito feliz com essa conquista.

Aos meus filhos Luiza e Andrei. Meu amor por vocês é incondicional, obrigada por serem minha inspiração, por entenderem as vezes em que estive ocupada com a dissertação e por serem a luz que ilumina o meu caminho. Essa conquista é nossa!

À minha mãe Genita, presente em todos os dias da minha vida. Mãe, você é a força por trás de muitos dos meus sucessos e essa dissertação é dedicada a você.

Às minhas irmãs, Vanessa e Anelise, agradeço por estarem sempre presentes, apoiando e incentivando meus objetivos acadêmicos.

Agradeço ao meu esposo Leandro por sua compreensão e apoio durante os momentos em que estive imersa na escrita dessa dissertação.

Às minhas afilhadas Antonella e Yasmin, carrego-as sempre em meu coração e espero que compreendam o motivo da minha ausência em suas vidas enquanto me dedicava a este estudo. Não posso deixar de expressar minha gratidão às amigas que estiveram ao meu lado demonstrando apoio. Às minhas colegas de mestrado Fabiane Monique, Patrícia, Melina e Robélia, obrigada por compartilharem essa experiência comigo.

Em especial, à minha orientadora Professora Dra. Andréia Morés e à minha coorientadora Professora Dra. Cristiane Backes Welter. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. Vocês foram mais que orientadoras, foram fontes de inspiração e de encorajamento quando eu estava prestes a desistir. Obrigada por acreditarem em mim e incentivarem-me a realizar este sonho.

Aos mestres, Professor Dr. Vanderlei Carbonara, Professora Dra. Carla Beatriz Valentini e Professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos que estiveram presentes na minha graduação e incentivaram-me a ingressar no mestrado.

Por fim, expresso meu reconhecimento às professoras que participaram do estudo, pois as suas colaborações foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

A todos vocês, minha gratidão. Esta dissertação é o resultado do nosso esforço conjunto e cada um de vocês tem um lugar especial em meu coração. Obrigada por fazerem parte deste percurso!

Dedico essa dissertação à todas as crianças da Educação Infantil, pois acredito nas inteirezas das infâncias e na genuinidade das crianças.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “A Formação Continuada de Professoras no Contexto da Educação Infantil”, está vinculada à linha de pesquisa “Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão”, bem como ao Observatório de Educação, especificamente, à linha de pesquisa “Docência, currículo e formação docente” do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU-UCS. A problemática central abordada foi como constituem-se os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma escola de Educação Infantil. O objetivo geral consistiu em investigar os processos constitutivos da formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil em uma escola do município de Caxias do Sul – RS. Para responder essa problemática, foram propostos três objetivos específicos: conhecer o contexto da Escola de Educação Infantil e as percepções das professoras a partir da formação continuada; mapear o percurso de formação continuada das professoras que atuam nesta Escola de Educação Infantil; e identificar as concepções de infância instituídas na relação que as professoras estabelecem entre o saber profissional e as aprendizagens construídas a partir da formação continuada. Considerando o prisma investigativo deste estudo, o aporte teórico contou com Freire (1991; 2006, 2021), Imbérnon (2009, 2010), Libâneo (2001; 2004, 2007) Nóvoa (1995; 2001; 2002; 2009, 2012), Tardif (2009; 2010, 2014), ao referirem-se à formação continuada. No âmbito da formação continuada no contexto da Educação Infantil tem-se Oliveira-Formosinho (2002) e Barbosa (2018). De abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a metodologia de pesquisa teve inspiração na Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Os dados construídos foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). Foram propostos às professoras participantes da pesquisa, três encontros de formação continuada, nomeados de Contextos Formativos, que, juntamente com os documentos institucionais da escola, constituíram o *corpus* do estudo. Os resultados apontaram pouca valorização ao curso de Licenciatura em Pedagogia, considerado pelas professoras uma formação vinculada a teoria sem prática. Constatou-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, pois as professoras buscam na formação continuada estratégias prontas para enfrentar as especificidades da docência no contexto da Educação Infantil, não refletindo sobre a ação prática. Evidenciou-se a necessidade de um diálogo contínuo em busca de uma compreensão mais profunda sobre a criança e a sua relação com a construção do conhecimento e as pluralidades de infâncias existentes no contexto da Educação Infantil. Destacou-se uma nova categoria de saber docente, os Saberes Sensíveis com as Infâncias como estruturante de uma pedagogia das infâncias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Por fim, evidenciou-se que a formação continuada demanda ser realizada em contexto, observando as necessidades específicas de cada grupo de professores e de cada escola.

Palavras-chave: formação continuada; educação infantil; contextos formativos.

ABSTRACT

The present research, entitled "Continuing Education for Teachers in the Context of Early Childhood Education," is linked to the research line "Educational processes, language, technology, and inclusion," as well as to the Education Observatory, specifically to the research line "Teaching, curriculum, and teacher training" of the Graduate Program in Education - PPGEDU-UCS. The central issue addressed was how the processes of continuing education for teachers are constituted in the context of an Early Childhood Education school. The general objective was to investigate the constitutive processes of continuing education for teachers in the context of Early Childhood Education in a school in the city of Caxias do Sul – RS. To answer this issue, three specific objectives were proposed: to understand the context of the Early Childhood Education School and the teachers' perceptions based on continuing education; to map the path of continuing education for teachers working in this Early Childhood Education School; and to identify the conceptions of childhood established in the relationship that teachers establish between professional knowledge and the learning constructed from continuing education. Considering the investigative prism of this study, the theoretical framework included Freire (1991; 2006, 2021), Imbérnon (2009, 2010), Libâneo (2001; 2004, 2007), Nóvoa (1995; 2001; 2002; 2009, 2012), Tardif (2009; 2010, 2014), referring to continuing education. In the field of continuing education in the context of Early Childhood Education, Oliveira-Formosinho (2002) and Barbosa (2018) are considered. Using a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), the research methodology was inspired by Action Research (THIOLLENT, 1986). The constructed data were analyzed through Discursive Textual Analysis (DTA) (MORAES; GALIAZZI, 2011). Three continuing education meetings, named Formative Contexts, were proposed to the participating teachers in the research, which, together with the institutional documents of the school, constituted the study *corpus*. The results indicated little value given to the Pedagogy degree, considered by the teachers as a formation linked to theory without practice. A dichotomy between theory and practice was observed, as teachers seek ready-made strategies in continuing education to face the specificities of teaching in the context of Early Childhood Education, without reflecting on practical action. There was a need for continuous dialogue to achieve a deeper understanding of the child and its relationship with knowledge construction and the pluralities of childhood in the context of Early Childhood Education. A new category of teacher knowledge, the Sensitive Knowledges with Childhood, emerged as a structuring element of a pedagogy of childhood (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Finally, it was evident that continuing education needs to be carried out in context, observing the specific needs of each group of teachers and each school.

Keywords: continuing education; early childhood education; formative contexts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Saberes docentes	45
Figura 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	61
Figura 3 - Campos de experiência	62
Figura 4 - Percorso metodológico	83
Figura 5 - Ciclos da Pesquisa-ação.....	85
Figura 6 - Etapas detalhadas da Pesquisa-ação.....	88
Figura 7 - Recepção dos contextos formativos	90
Figura 8 - Personalizados com a letra inicial dos nomes de cada participante	90
Figura 9 - Mapa de Caxias do Sul	92
Figura 10 - Caxias do Sul.....	93
Figura 11 - Convite contextos formativos	94
Figura 12 - Participantes da pesquisa	95
Figura 13 - Tempo de atuação no contexto da Educação Infantil	96
Figura 14 - Formação profissional.....	97
Figura 15 - Etapas da Análise Textual Discursiva.....	102
Figura 16 - Categorias Emergentes e Metatexto.....	104
Figura 17 - Saberes Sensíveis com as Infâncias	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências específicas das três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento.....	28
Quadro 2 - Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica.....	58
Quadro 3 - As características de pesquisa qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994)	81
Quadro 4 - Roteiro dos Contextos Formativos	89
Quadro 5 - Conclusão da Graduação.....	98
Quadro 6 - Saberes Docentes segundo Tardif (2002).....	140
Quadro 7 - Saberes dos Professores por Pimenta (2005)	143

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DOCX	Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental De Caxias do Sul
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEDU-UCS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTRUINDO SABERES	21
1.1 IMPLICAÇÕES LEGAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	25
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PARTÍCIPE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	34
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
2 DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E ATUAIS.....	56
2.1 CONHECENDO AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA	63
2.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES	70
3 CONTEXTOS FORMATIVOS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
3.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO <i>LÓCUS</i> DOS CONTEXTOS FORMATIVOS	91
3.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	99
3.3 CONTEXTOS FORMATIVOS: CAPTANDO O NOVO EMERGENTE.....	103
3.3.1 CRÍTICAS À FORMAÇÃO INICIAL: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	105
3.3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: RELATOS DAS PROFESSORAS	116
3.3.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA: O QUE REVELOU A PESQUISA?.....	128
4 SABERES SENSÍVEIS COM AS INFÂNCIAS: UMA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL176

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO180

INTRODUÇÃO

A escrita dessa dissertação atravessou vários períodos divergentes da minha vida, circunscrita por vários e diferentes tempos, os quais eu me¹ dividia entre o fazer profissional e os fazeres da vida pessoal. Resultado de um coletivo composto por várias mãos, essa escrita não é somente de minha autoria. Este coletivo contou com escritas de autores que abordam sobre as temáticas constituintes do estudo, a formação continuada e a Educação Infantil². Não poderia deixar de mencionar as contribuições das professoras³ participantes, os apontamentos da banca examinadora e as orientações das professoras orientadoras.

A presente dissertação intitulada *A Formação Continuada de Professoras no Contexto da Educação Infantil* está vinculada à *Linha de Pesquisa de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão* e ao Observatório de Educação, especificamente à *Linha de pesquisa Docência, currículo e formação docente*, integrantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-UCS). Constitui o segundo estudo⁴ dedicado à formação continuada no âmbito da Educação Infantil, desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés e coorientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter.

Este trabalho busca reverberar a escuta das professoras de uma Escola de Educação Infantil conveniada à Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Caxias do Sul, por meio da constituição de três Contextos Formativos.

Desde a infância, demonstro interesse pela área da Educação, identificado nos meus momentos de brincadeira ao assumir o papel de professora com as amigas. A

¹ O tempo verbal da apresentação está em primeira pessoa, por ser um momento de escrita particular, sobre a trajetória acadêmica e profissional da autora. Posteriormente, o texto assumirá a forma de escrita em terceira pessoa do singular, de maneira impessoal, como é indicado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

² Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

³ A opção de usar o termo "professoras" em referência às educadoras no contexto da Educação Infantil se dá com o propósito de enfatizar a importância e o reconhecimento profissional que merecem. Esta escolha tem o intuito de reconhecer a contribuição relevante dessas profissionais na formação e desenvolvimento das crianças em suas fases iniciais de aprendizagem. Assim, ao optar por "professoras", busca-se fortalecer o papel desempenhado por essas educadoras na educação das crianças e na promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

⁴ Este trabalho compõe uma série de estudos no campo das Infâncias e da Educação Infantil vinculados ao PPGEDU-UCS. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/disserta-stricto-sensu/disserta/dissertações/>.

experiência de frequentar a escola era, para mim, repleta de encanto e descobertas. Ao recordar o Ensino Fundamental, percebo que fui uma estudante dedicada, raramente faltando às aulas. Durante esse período, as professoras desempenharam um papel essencial em meu desenvolvimento escolar, sendo fontes inspiradoras que influenciaram positivamente meu percurso formativo na área da Educação.

Ao concluir o Ensino Fundamental, minha escolha foi ingressar no curso de Magistério, que concluí em 1996, após realizar o estágio prático com uma turma de Segunda Série do antigo Ensino Fundamental. A imersão nas práticas didáticas, o planejamento e a condução das aprendizagens para ensinar as crianças da minha turma, assim como observar o modo como elas absorviam o conhecimento, foram experiências cativantes. A cada dia, minha convicção de que minha vocação era ser professora fortalecia-se. A expectativa era estar em sala de aula, com uma turma efetivamente minha, logo após a conclusão do estágio.

Contudo, nesse percurso, foi necessária uma pausa para vivenciar a maternidade, onde me dediquei à minha família por um período significativo. Essa pausa representou um afastamento da profissão tão sonhada e da vida acadêmica. Percorri outros caminhos profissionais e um deles permitiu-me a busca pela identidade profissional. E para prosseguir com os estudos sobre educação, no meu entender, fazia-se necessário ir além do curso de Magistério para retomar à escola como professora.

Sem condições financeiras para custear a universidade que eu tanto queria, o sonho da graduação em Pedagogia parecia distante da minha realidade. Entretanto, as políticas públicas vigentes no ano de 2013 possibilitaram-me o ingresso ao curso de Licenciatura em Pedagogia na UCS. A alegria não cabia em mim no dia que tive a certeza que havia sido contemplada com uma bolsa de estudo numa instituição renomada de ensino.

A graduação em Pedagogia trouxe experiências ímpares para a minha formação, as quais, jamais esquecerei. Uma delas, foi ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subárea da Pedagogia no ano de 2014, aproximando-me de práticas pedagógicas contextualizadas de fato no ambiente escolar. Uma vez por semana, eu e as demais integrantes do PIBID, íamos à campo para realizar a aproximação prática com o cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais). Sempre que possível, eu observava e admirava a prática

pedagógica com as crianças da Educação Infantil e suas professoras e, assim, fui motivando-me a buscar um novo trabalho.

Comecei a trabalhar como professora em uma Escola de Educação Infantil conveniada à rede pública de Caxias do Sul em 2016. Nesta época, foi necessário deixar a participação junto ao PIBID para trás, pois não conseguiria conciliar a carga horária de trabalho com as atividades do Programa. Encantada com as aprendizagens de pesquisa e frustrada por não conseguir conciliar o trabalho com as demandas do PIBID, busquei outra forma de continuar com os estudos em pesquisa acadêmica, vinculando-me como bolsista voluntária em atividades de pesquisa junto ao Projeto Proincluir (UCS).

Essa foi a maneira que encontrei de seguir contribuindo com o programa e com as minhas aprendizagens em pesquisa sem comprometer o trabalho. Assim, durante três semestres, acompanhei o fluxo das atividades de pesquisa em Inclusão e foi aqui, neste espaço de tempo, que surgiu o interesse em cursar o Mestrado em Educação.

Concluí a graduação em Pedagogia em julho de 2018, e atuando na Educação Infantil percebia as lacunas advindas da minha formação inicial. Considerando que entre a formação de nível médio até o ingresso na UCS, passaram-se 17 anos e a grade do curso de Magistério não contemplava a Educação Infantil. Na graduação, estudei as fases de desenvolvimento das crianças, as didáticas sobre como as aprendizagens aconteciam, fiz visitas em escolas de Educação Infantil de diferentes gestões para conhecer o cotidiano, as jornadas planejadas nos diferentes contextos e tive a oportunidade de realizar dois estágios no contexto da Educação Infantil. Entretanto, a aproximação com os anos iniciais foi maior que o contato com a Educação Infantil.

Eu seguia acreditando que era necessário aprofundar meu conhecimento sobre a primeira infância⁶, especialmente, no que se refere ao atendimento às crianças no contexto da Educação Infantil. Assim, enquanto busco dar novos sentidos à minha formação inicial, sigo constituindo a minha profissão. Estar com as crianças na Educação Infantil é uma fonte constante de inquietação e de aprendizado. A cada

⁶ Conceito registrado no Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 que garante os direitos relacionados ao período da vida da criança que vai da gestação até os seis anos de idade. Podendo ainda ser subdividida em duas partes: a primeira primeiríssima infância, que vai da gestação aos três anos de idade, e o período que se estende entre os 4 e 6 anos.

dia surgem novas dúvidas e os questionamentos impulsionam-me a buscar oportunidades de formação para melhor atender às necessidades das crianças, de ser e de estar com e para as crianças (MARTINS FILHO, 2020). E deste modo, potencializando as experiências das crianças no contexto da Educação Infantil.

No âmbito dessa busca em qualificar a minha formação, participei em 2019, como aluna não regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU-UCS), através de dois seminários. O primeiro, foi o Seminário de Tópicos Especiais: Educação Inclusiva e o segundo, o Seminário Especial: O Cotidiano da Educação Superior e o Fenômeno da Desagregação.

Em 2020, dei continuidade à minha trajetória de formação ao iniciar a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UCS. Além disso, ao final desse mesmo ano, participei do processo seletivo para ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação. Com sucesso nessa seleção, tive a oportunidade de iniciar o Mestrado no início do ano letivo de 2021.

Na minha experiência como professora no contexto da Educação Infantil deparei-me com a permanência relutante de uma educação bancária (FREIRE, 1987), onde identificava na prática das professoras mais experientes do que eu, uma educação tradicional, uma concepção de criança receptora de conhecimento e uma certa soberania, por parte dessas professoras. Era visível a conclusão das propostas pedagógicas sem a participação das crianças. Esse fato era evidenciado, também, ao olhar para uma exposição de artes na Escola em que atuava, pois os trabalhos⁷ eram todos iguais e finalizados pelas professoras.

Segundo Freire (1987), nesse cenário, a única ação permitida aos educandos é a de acumular e armazenar essas informações. No entanto, essa abordagem negligencia a busca pelo conhecimento, pela criatividade e pela transformação. Pois educador⁸, e educandos, arquivam-se na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber

⁷ Trabalhinhos é uma palavra derivada de trabalho, muito usado em Caxias do Sul/RS para as propostas realizadas em folha A4 na Educação Infantil (senso comum).

⁸ Na perspectiva freiriana, o termo educador é usado para enfatizar a relação horizontal e dialógica entre os profissionais e educandos. Paulo Freire defende a educação como um ato de colaboração, no qual tanto os educadores quanto os educandos são participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33).

As crianças que eu observava na escola de Educação Infantil pareciam estar confinadas ao papel de receptoras do conhecimento que as professoras transmitiam. Elas simplesmente recebiam as informações das professoras e executavam apenas o que lhes era dito. Suas aprendizagens eram resultado de uma repetição mecânica, embora, possa parecer uma abordagem dura e até mesmo cruel, essa era a realidade. Uma atividade que envolvia tinta guache, por exemplo, não era uma oportunidade para exploração, mas sim um simples carimbo de mão mediado pelo adulto.

O ato de ensinar, naquela escola, configurava-se no “ato de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 34). As aprendizagens eram depositadas nas crianças, não possibilitando o tempo e o espaço para a busca, para a criação, para a criatividade e para o protagonismo infantil.

Neste contexto, as formações continuadas⁹ ampliaram o meu fazer pedagógico. Para além das formações proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED¹⁰), eu buscava formação por intermédio de livros, de minicursos, de cursos e até mesmo, buscava nas redes sociais propostas que não fossem reproduzir estereótipos para proporcionar às crianças do contexto da Educação Infantil vivências significativas com a participação delas nos planejamentos. Estas formações contribuíram com a minha formação pedagógica. Foi desta maneira que a minha caminhada de pesquisadora das infâncias iniciou-se, através da busca por aportes teóricos que dessem conta de fundamentar a minha prática e permitir o protagonismo das crianças.

Por mais de uma vez, observei o olhar surpreso das minhas colegas de trabalho diante da minha busca formativa. Segundo elas, essa busca por qualificação não teria grandes resultados, já que, na visão delas, o caminho certo na área da

⁹ Para este estudo considere relevante trazer o significado da expressão *formação continuada*. Assim, recorri ao dicionário Aurélio (2015) e buscou-se os verbetes *formação* e *continuada*. A palavra formação deriva do latim *formatione* e sua definição quer dizer ato, efeito ou modo de formar, que por sua vez na área da educação significa etapa ou conclusão de um processo formativo. A palavra continuada, deriva do latim *continuãre*, sua definição está em algo que dura sem interrupção, que é repetido, seguido e contínuo. Por sua vez, buscou-se então saber o que remete à palavra contínuo, a qual deriva do latim *continuu* e significa em que não há interrupção, algo que é seguido e sucessivo.

¹⁰ A formação continuada de professores no contexto da Educação Infantil da RME de Caxias do Sul - compreende processos educacionais sistemáticos e organizados pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e pelos coordenadores Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil.

Educação seria focar nos concursos públicos, visando um salário mais alto, sem considerar as particularidades da docência na primeira infância.

Apesar disso, foi justamente essa busca contínua por formação que constituiu a professora Marcela de hoje. Uma professora pesquisadora que acredita no potencial das crianças e na riqueza das infâncias e que busca assegurar os direitos das crianças na sociedade contemporânea.

Neste percurso, uma nova oportunidade apresentou-se: assumir a coordenação de uma Escola de Educação Infantil em minha cidade. Essa fase permitiu-me conhecer a realidade da coordenação pedagógica, especialmente, no que se refere ao planejar os momentos de formação continuada para as professoras da instituição. Este fato instigou-me a estudar e compreender os processos de formação continuada neste estudo. Certamente, ao chegar no final dessa dissertação saberei os possíveis caminhos a seguir como formadora de professores.

A conclusão do Mestrado em Educação representa um sonho imensurável à minha formação. No entanto, a minha motivação transcende esse objetivo pessoal, fundamentando-se, principalmente, nas inquietações que nutro em relação aos estudos acerca das crianças e suas infâncias. Destaco que a temática deste estudo está intrinsecamente ligada às minhas vivências pessoais e a minha trajetória profissional.

Atualmente percebo a pluralidade de estar compartilhando com outros professores, com meus pares¹¹ de profissão, ações que irão possibilitar o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos. Direitos os quais devem ser assegurados por nós adultos.

Desse modo, contextualizo a escolha pelo tema deste estudo, corroborando com a pesquisa acadêmica ao investigar a formação continuada de professoras no Contexto da Educação Infantil. Com base na realização desta investigação, a área da Educação, em especial a subárea da formação continuada, terão ganhos à medida em que houver a reflexão e a resignificação das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, com o entendimento de que a formação continuada incentiva a compreensão relativa das infâncias e das crianças no centro do processo educacional.

Possibilitando, assim, a percepção da importância dos professores realizarem estudos, reflexões e mudanças em suas práticas pedagógicas. Bem como, um

¹¹ Denominam-se pares neste estudo os colegas de profissão instituídos no contexto institucional escolar.

possível percurso de formação, possibilitando para as redes de ensino pensar na constituição de Contextos Formativos para os professores no contexto da Educação Infantil por meio de encontros de afetos e de formação continuada.

As circunstâncias que se apresentam aos professores carregam características singulares, o que exige, por consequência, soluções também únicas (NÓVOA, 1995). As estratégias de formação continuada instituídas nos ambientes educacionais devem ser orientadas pelas facetas individuais e coletivas da carreira docente, em uma dinâmica que abarque a troca de experiências entre colegas e a autonomia de cada professor em relação à sua própria evolução profissional.

Por meio da formação continuada, acredita-se que, seja possível realizar mudanças no contexto da Educação Infantil. Isso requer que as escolas de Educação Infantil, juntamente com seus profissionais, não sejam mais vistas apenas como um conjunto de indivíduos desconectados ao contrário, abre-se a possibilidade de vivenciar uma experiência dialógica, criando um ambiente de interação contínua e de valorização dos saberes dos professores da Educação Infantil.

Para responder o problema desta pesquisa sobre como constituem-se os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma escola de Educação Infantil, tem-se como objetivo geral investigar os processos constitutivos da Formação Continuada de professoras no contexto da Educação Infantil em uma escola do município de Caxias do Sul – RS. Além disso, consideram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer o contexto da Escola de Educação Infantil e as percepções das professoras a partir da formação continuada;
- b) Mapear o percurso de formação continuada das professoras que atuam nesta Escola de Educação Infantil;
- c) Identificar as concepções de infância instituídas na relação que as professoras estabelecem entre o saber profissional e as aprendizagens construídas, a partir da formação continuada.

Para dar conta deste desenho investigativo, propõe-se, a seguir, a descrição dos capítulos que constituem esta dissertação, a partir das reflexões desencadeadas pelos objetivos acima apresentados.

O primeiro capítulo, intitulado de *Formação Continuada: Construindo Saberes*, versa sobre a temática central deste estudo, concentrando-se no âmbito da formação

continuada. Compreendendo as principais legislações referentes à formação inicial e continuada no Brasil.

Diálogos com a Educação Infantil: Perspectivas Históricas e Atuais é o segundo capítulo e apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, suas especificidades e as perspectivas históricas e atuais. Compreendendo as concepções de infância e de crianças.

O terceiro capítulo, intitulado de *Contextos Formativos: Percursos Metodológicos de Formação Continuada na Educação Infantil*, aborda a metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) que inspirou o estudo, o local e as professoras participantes da investigação. Por fim, apresenta os resultados da pesquisa organizados em três categorias emergentes.

No quarto capítulo, encontra-se o metatexto intitulado de *Saberes da Experiência: um horizonte de conhecimentos*, onde serão contextualizadas informações adicionais da pesquisa e de reflexões sobre os saberes docentes.

Por fim, o quinto capítulo desta dissertação, intitulado de *Considerações Finais*, apresenta as reflexões da investigação e dos estudos empreendidos para a elaboração deste trabalho. O objetivo é retomar os elementos pertinentes discutidos e delineados na análise dos dados, bem como, retomar a problemática que norteou a pesquisa.

Durante a escrita desta dissertação, encontrei algumas respostas para as minhas inquietações e outras muitas perguntas surgiram, possibilitando-me aprender em cada trecho escrito, pois aprendo a partir de como coloco-me no mundo, na profissão e na pesquisa. O registro gráfico desta aprendizagem é a partilha do conhecimento que construí nesse processo. Almejo que se sintam inspirados a refletir comigo.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTRUINDO SABERES

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.
Antônio Nóvoa

No cenário educacional contemporâneo, o papel do professor é de fundamental importância na construção de práticas pedagógicas sensíveis e eficazes, especialmente, no contexto da Educação Infantil. A complexidade dessa etapa de ensino exige uma conexão intrínseca entre a teoria e a prática. Nesse contexto, a formação continuada surge como um componente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e de desenvolvimento profissional das professoras. Este capítulo tem como objetivo contextualizar e apresentar as bases teóricas que fundamentam a pesquisa sobre formação continuada.

A temática central concentra-se na formação continuada de professoras de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município de Caxias do Sul.

Compreende-se que a prática docente é um processo em constante evolução e a formação continuada¹² apresenta-se como um caminho fundamental para desenvolver habilidades, atualizar conhecimentos e aprofundar reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Com a ênfase nos estudos sobre formação continuada, essa pesquisa fundamenta-se em importantes autores do campo educacional. Freire (2021), Imbérnon (2010), Libâneo (2004), Nóvoa (2009) e Tardif (2000) são referências centrais nas discussões sobre a formação continuada, reconhecendo-a como um movimento de profissionalização que permeia os professores envolvidos nesse processo. Esses teóricos, com suas perspectivas distintas, convergem no destaque

¹² Para este estudo, considere relevante trazer o significado da expressão Formação Continuada. Assim, recorri ao dicionário Aurélio (2015) e buscou-se os verbetes Formação e Continuada. A palavra Formação deriva do latim *formatione* e sua definição quer dizer ato, efeito ou modo de formar, que por sua vez, na área da educação, significa etapa ou conclusão de um processo formativo. A palavra Continuada, deriva do latim *continuare*, sua definição está em algo que dura sem interrupção, que é repetido, seguido e contínuo. Por sua vez, buscou-se, então, saber o que remete à palavra contínuo, a qual deriva do latim *continuu* e significa em que não há interrupção, algo que é seguido e sucessivo.

atribuído à Formação Continuada como um impulsionador fundamental para o desenvolvimento contínuo da prática profissional dos professores.

Esses estudiosos compartilham a visão de que a escola desempenha um papel fundamental no processo de formação contínua dos professores. Através da ação-reflexão-ação, os momentos formativos constituem-se como oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica, a partir das situações vivenciadas durante o exercício da profissão. Assim, o cotidiano dos professores integra-se de forma contínua ao processo de formação e a escola torna-se o centro das discussões, reflexões e do aprimoramento da prática pedagógica.

A formação continuada no contexto da escola, para esses autores, é uma valiosa oportunidade para a partilha entre professores e para o estudo da ação a partir da realidade vivida no ambiente escolar. Essa abordagem valoriza a experiência e o conhecimento prático dos professores, permitindo que eles compartilhem saberes, vivências e desafios encontrados em sua prática diária. Neste sentido, formação continuada acontece de forma contextualizada e significativa, pois está diretamente relacionada às demandas e às necessidades reais enfrentadas pelos professores em seu trabalho diário.

Enquanto a política pública educacional e de responsabilidade do Estado, a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica¹³ apresenta-se por meio de uma subdivisão: formação inicial e Formação Continuada, contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 - LDBN (BRASIL, 1996).

A formação inicial compreende todos os processos educacionais que visam habilitar os profissionais da Educação para exercerem o magistério, fundamentando-se nas premissas e nas diretrizes da legislação que regulamentam a formação docente. Constituindo-se como um processo formativo em que os futuros professores adquirem conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvem habilidades pedagógicas e familiarizam-se com os princípios da educação.

¹³ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Assim, temos na legislação brasileira a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Para o propósito desta pesquisa, a formação continuada assume um papel igualmente significativo, representando todos os percursos e os movimentos realizados após a formação inicial. Ela abrange uma jornada constante de desenvolvimento profissional, englobando cursos, *workshops*, reflexões coletivas, estudos de atualização e outras iniciativas que impulsionam o progresso contínuo da prática docente. A formação continuada é uma oportunidade para aprofundar saberes, expandir horizontes, trocar experiências e contribuir com as mudanças e demandas do cenário educacional contemporâneo. É um caminho que valoriza a constante busca pelo conhecimento, o compartilhamento de práticas e a transformação da educação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e qualificada.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), estabelece que

[...] 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, n. p.).

De acordo com as disposições deste artigo, a escolaridade mínima exigida para atuar na Educação Infantil é formação inicial em nível superior, curso de licenciatura em Pedagogia e/ou a formação em nível médio, curso de Magistério. Além disso, o artigo destaca a importância da colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Essa união é essencial para garantir a qualificação e o desenvolvimento profissional dos professores, visando a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país.

A formação inicial em magistério no nível médio ou em nível superior em Pedagogia é requisito para ingressar na carreira profissional como professor no contexto da Educação Infantil, possibilitando aos docentes deste cenário os primeiros diálogos com a prática pedagógica junto aos bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Contudo, esses primeiros passos são o ponto de partida e a formação continuada assume um papel relevante ao ampliar a percepção formativa dos professores, enriquecendo a atuação profissional de forma contínua e abrangente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) assegura a formação continuada no local de trabalho ao mencionar:

[...] A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Os fundamentos que norteiam a formação dos professores, com o objetivo de atender às especificidades de suas atividades e às demandas das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para alcançar esse propósito, três pilares são fundamentais. O primeiro deles é a busca por uma formação básica sólida, que proporcione aos professores o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais que sustentam suas competências profissionais. Em seguida, enfatiza-se a importância da articulação entre as teorias e as práticas, por meio de estágios supervisionados e a capacitação em serviço, permitindo que os professores adquiram uma visão integrada e contextualizada das ações pedagógicas. Por fim, reconhece-se a relevância de valorizar a formação e as experiências prévias dos profissionais, seja em instituições de ensino ou em outras atividades, de forma a potencializar o aprendizado e o desenvolvimento contínuo ao longo de suas trajetórias profissionais. Os pressupostos estabelecidos pela LDB, destacam a importância de uma formação consistente e qualificada aos professores como um dos pilares essenciais para a promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Conforme o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), a formação continuada visa o desenvolvimento profissional da prática pedagógica, fundamentando-se em conhecimentos teóricos e científicos, podendo ocorrer no local de trabalho ou em instituições educacionais. O artigo 63 da LDB (BRASIL, 1996) atribui aos institutos de educação superior a responsabilidade de oferecer programas de educação continuada para os profissionais de educação de níveis diferentes, incluindo aqueles que atuam na Educação Infantil.

A seguir, serão apresentadas as principais resoluções que abordaram a formação continuada, com o intuito de fornecer uma compreensão das mudanças ocorridas na legislação brasileira.

1.1 IMPLICAÇÕES LEGAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL,2015) define 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. Assegurando assim, um processo contínuo entre a formação inicial e a formação continuada aos professores da educação básica.

O artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em conformidade com o artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), dispõe sobre a formação continuada:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Compreendendo uma reavaliação do processo pedagógico, dos saberes e dos valores, a formação continuada abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Seu principal objetivo é promover a reflexão sobre a prática educacional e buscar aprimoramento técnico, pedagógico, ético e político dos professores (BRASIL, 2015).

Assim sendo, os princípios de formação continuada defendidos nesta dissertação abarcam características de um processo formativo coletivo, em consonância com o desenvolvimento profissional defendido por Nóvoa (1995). Nesse contexto, os professores aprendem a partir do compartilhamento de experiências e de conhecimentos advindos da prática, incorporando aspectos do meio social e da formação inicial e expandindo-se ao longo da vida profissional.

Por conseguinte, temos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que 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) a ser implementada em todas as modalidades dos cursos e de programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019).

De acordo com Gonçalves et al. (2020), a resolução apresenta um caráter prescritivo em relação à formação inicial do profissional da educação básica. Ao determinar a distribuição da carga horária, assim como os conteúdos e os anos do currículo, essa resolução acaba por padronizar e restringir os cursos de formação de professores. A organização detalhada limita a autonomia das universidades na definição do currículo, tornando-o menos flexível e adaptável às necessidades específicas de cada contexto educacional (GONÇALVES et al., 2020, p. 368).

Diante do objeto de pesquisa deste estudo, considera-se relevante explorar as especificidades apontadas pela resolução em relação à formação do profissional que atua no contexto da Educação Infantil. Conforme o artigo 2 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação do professor pressupõe:

O desenvolvimento 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 (BRASIL, 2019, p. 2).

A citação evidencia o desenvolvimento das competências gerais e das aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹⁴) (BRASIL, 2017) para a Educação Básica e a BNCC, por sua vez, visa promover o

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 05 abr. 2023.

desenvolvimento pleno dos estudantes, abarcando aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais de sua formação.

Neste sentido, a formação do profissional da educação básica¹⁵ (referindo-se também ao professor da Educação Infantil) estaria direcionada para atender um conjunto de competências determinadas pela BNCC. Uma vez que, essas competências são estabelecidas como premissas para assegurar os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Assim, observam-se os seguintes artigos:

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 (BRASIL, 2019, p. 02).

O artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, destaca a importância da formação docente com base nas competências gerais previstas na BNCC para a Educação Básica. Embora, a ênfase nas competências gerais seja relevante, considera-se importante questionar a efetividade da formação docente baseada nesse modelo, pois a BNCC é uma política curricular que estabelece diretrizes gerais para o ensino no país. No entanto, destaca-se que a formação docente vai além da mera reprodução dessas competências.

Já, o artigo 3º, ao requerer dos licenciandos o desenvolvimento de competências gerais docentes com base nos princípios da BNCC, pode limitar a formação dos futuros professores a uma abordagem prescritiva e pouco crítica. É importante considerar que a formação de professores deve ser construída a partir do diálogo entre a teoria e a prática, da reflexão sobre a realidade educacional e da busca por uma atuação profissional contextualizada.

Em resumo, considera-se importante um olhar crítico sobre a formação dos professores, buscando superar uma visão tecnicista e prescritiva. É preciso valorizar

¹⁵A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

a formação continuada, o diálogo entre a teoria e a prática, a reflexão sobre a realidade educacional e a busca contínua por novos conhecimentos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), estabelece as competências gerais, as competências específicas e as habilidades necessárias para os profissionais da educação, constituindo a BNC-Formação. Nesse documento, a formação de professores é abordada com ênfase no saber-fazer como elemento central do processo formativo. Dessa forma, propõe uma formação direcionada para o desenvolvimento das competências específicas requeridas para a atuação docente.

Quadro 1 - Competências específicas das três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento

(continua)

Competências específicas	
Dimensão do Conhecimento Profissional	I. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III. Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; IV. Reconhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
Dimensão da Prática Profissional	I. Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II. Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III. Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; IV. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
Dimensão do engajamento profissional	I. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

(conclusão)

	<p>III. Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;</p> <p>IV. Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MEC (BRASIL, 2019).

As dimensões presentes no Quadro 1 são fundamentadas em competências específicas, que por sua vez, englobam uma lista de habilidades. A dimensão do conhecimento profissional envolve o conhecimento pessoal do profissional, abrangendo o ensino de competências gerais e específicas, bem como, o desenvolvimento de habilidades em cada etapa do desenvolvimento, conforme definido pela BNCC. A segunda dimensão, focada na prática profissional, visa o planejamento curricular em sintonia com os objetivos de aprendizagem, preparando os educadores para capacitar os educandos para a vida profissional e social. Por fim, a terceira dimensão, abarca o engajamento profissional, que deve estar alinhado com a identificação e o desenvolvimento das potencialidades essenciais para a qualificação no trabalho.

A formação inicial irá constituir-se a partir das competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017). Neste sentido,

[...] toda a Resolução aponta para a formação de professores que tem como foco principal, saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC (GONÇALVES et al., 2020, p. 370).

Para os autores, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresenta-se como uma diretriz central para a formação de professores, com o intuito de capacitá-los para desenvolver em seus futuros alunos as competências e as habilidades estabelecidas na BNCC, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesse contexto, evidencia-se o papel do professor de traduzir e de implementar as diretrizes da BNCC em suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva de formação docente pode ter implicações relevantes no modo como os professores irão se apropriar das competências e das habilidades da BNCC, e como essas diretrizes serão contextualizadas às realidades específicas das escolas e dos estudantes.

Neste momento da dissertação, considera-se essencial, apresentar de forma crítica, a Base Nacional Comum para Educação (BNCC). Embora, seja um documento de caráter normativo que busca definir aprendizagens essenciais e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil, há algumas questões que merecem reflexão.

Uma das principais inquietações que surge ao analisar a Base Nacional Comum para Educação (BNCC), é a preocupação com a possível padronização e a homogeneização que esse documento pode acarretar. Acredita-se na importância de valorizar a diversidade e a autonomia das práticas pedagógicas em cada região e contexto educacional. O receio reside na possibilidade de a BNCC impor uma visão única e inflexível sobre a educação, sem levar em conta as particularidades e as necessidades específicas de cada comunidade e escola. Além disso, percebe-se uma excessiva ênfase em conteúdos específicos e habilidades, em detrimento do desenvolvimento de competências socioemocionais e do estímulo à criatividade e à reflexão crítica dos estudantes.

Com foco na Política Nacional de Formação de Professores, Barbieri (2021)¹⁶ investiga os movimentos de transformação que permearam a BNCC. A autora destaca um achado significativo em sua pesquisa ao identificar movimentos de exclusão da formação docente, presentes em cada nova versão do documento, sob a justificativa do discurso de construção coletiva com a participação e o protagonismo dos professores. Essa constatação suscita questionamentos sobre as reais intenções por trás dessas ações, colocando em pauta a necessidade de refletir sobre a efetividade das políticas de formação de professores no contexto da BNCC.

Os movimentos de criação e de implementação da terceira versão da BNCC, de acordo com Barbieri (2021), resultaram na desqualificação da voz e do papel docente. A autora expressa sua inquietação ao não encontrar a formação docente no documento, pontuando “quanto mais eu procurava, menos encontrava a formação

¹⁶ Simone Côrte Real Barbieri é Pós-doutora em Educação (PPGEDU/UCS, 2020/21) na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Doutora em Educação (PPGEDU/UCS, 2019). Mestre em Filosofia (PPGFIL/PUCRS, 1999). Licenciada e bacharela em Filosofia (PUCSRS, 1995). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPForma Serra/UCS). Professora da Universidade de Caxias do Sul desde 2003, vinculada à Área de Humanidades, ministrando disciplinas em cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão. Atualmente é coordenadora da Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), desde de 2019. Publicou sua tese de doutorado intitulada O silenciamento da voz docente na BNCC em 2021, que fundamenta a crítica deste estudo no que se refere às políticas de formação de professores no contexto da BNCC.

docente na BNCC” (BARBIERI, 2021, p. 228). Essa ausência leva a refletir se os profissionais estão sendo devidamente valorizados e contemplados nas decisões e diretrizes que norteiam a educação brasileira

Segundo a autora, a BNCC se configura como um plano prescritivo de educação, sendo o discurso oficial do Ministério da Educação, que busca padronizar os conteúdos. Deste modo:

[...] podemos entender que a BNCC não visa à educação como possibilidade de desenvolvimento da autonomia, à medida que se funda na equidade de direitos e oportunidades, a partir da padronização do ensino e não no sistema referente da constituição das subjetividades (BARBIERI, 2021, p. 162).

A autora levanta importantes questionamentos sobre os objetivos e o alcance da BNCC, destacando a necessidade de reflexão crítica sobre o modelo de educação proposto e os seus impactos na formação dos estudantes. Segundo Barbieri (2021), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), estabelece “não só o que o professor tem que saber, mas como, por que e o que deve ensinar, e traz como um novo movimento o foco nas condições e preparações para a aprendizagem e não para o ensino” (BARBIERI, 2021, p. 233).

Para Barbieri (2021), a BNCC silencia a voz dos professores ao estabelecer as competências como requisitos da formação profissional. Esse fato pode levar ao esvaziamento do papel do professor, uma vez que, o seu desempenho passa a ser avaliado, principalmente, pelos resultados alcançados pelos alunos, em detrimento da qualidade do ensino que oferece.

Nas diretrizes educacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, o papel da formação continuada é cuidadosamente delineado, considerando:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 3).

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e suas diretrizes para a formação continuada de professores, percebe-se a mesma perspectiva da formação inicial, direcionando para a BNCC. Essa orientação prescritiva representa uma novidade inesperada para a profissão, trazendo reflexões

sobre os rumores da educação e a importância da autonomia do professor. A Resolução apresenta-se equivocada ao direcionar a formação do professor da educação básica somente para o desenvolvimento de competências gerais, limitando sua atuação nos aspectos prescritivos.

Gonçalves et al. (2020) ressaltam preocupação sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Pois, ao enfatizar uma formação pragmática e padronizada, centrada na pedagogia das competências e, potencialmente, influenciada por interesses mercantilistas de fundações privadas, a Resolução pode suscitar questionamentos sobre a qualidade e a diversidade da formação dos profissionais da educação. Segundo os autores, a BNCC foi elaborada sem o conhecimento da comunidade acadêmica e que, ao propor uma ideia de competências como linha orientadora da formação do profissional da educação básica, representou uma ruptura com as conquistas expressas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Ponderar que essas mudanças podem impactar negativamente a qualidade da formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a educação básica como um todo é fundamental. A formação continuada abordada nesta pesquisa durante os Contextos Formativos, considera a Educação Infantil como um contexto propício para as reflexões entre as professoras participantes. Buscou-se, nesse processo, promover diálogos embasados no pensamento crítico-reflexivo, alinhando-se, assim, com as diretrizes protegidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Merece destaque a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Estabelecendo as orientações e os parâmetros para nortear os processos formativos dos professores ao longo de suas carreiras, visando à melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), reforça as três competências profissionais envolvidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), como exposto.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de

aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, p. 2).

A formação continuada acerca desta normativa, confirma o exposto até aqui sobre a BNCC. Ou seja, a formação continuada está fundamentada na implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, o parágrafo único dessa resolução informa:

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020, p. 2).

Ao refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação), em consonância com as críticas apresentadas por Barbieri (2021) e Gonçalves et al. (2020), compreende-se uma necessidade de questionar a construção das políticas educacionais no Brasil.

Nesse contexto, no dia 5 de novembro de 2020, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) fez soar o alarme com um manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2020, classificando-a como um retrocesso que mina e desvaloriza a formação de professores na educação básica no Brasil. Ademais, considera

[...] inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta, e as demandas da escola e seus profissionais (ANPED et al., 2020, p.1).

De acordo com o manifesto, tanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, quanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foram

consideradas de caráter autoritário, uma vez que foram aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, sem transparência na divulgação da pauta, negligenciando o conhecimento científico no campo da educação. Além disso, ressalta-se que não houve um diálogo amplo e inclusivo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Fato que vai de encontro à promoção de uma educação democrática e colaborativa, indicando uma preocupação com a ausência de participação e de construção coletiva das políticas educacionais.

Seria esperado, dentro dessa perspectiva, que essa política atribuísse continuidade ao plano de Formação de Professores estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2, datada de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Porém, o que de fato ocorreu foi uma quebra brusca com as conquistas previamente alcançadas no que se refere às políticas públicas direcionadas à formação e valorização dos professores.

O documento enfatiza que a política de formação de professores, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, teria a expectativa de dar continuidade ao projeto previamente instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). No entanto, o que se concretizou foi uma quebra abrupta com as conquistas anteriormente alcançadas em termos de políticas públicas direcionadas à formação e valorização dos professores, como previamente declarado nessa Resolução.

No subcapítulo seguinte, almeja-se estabelecer um diálogo com os teóricos que exploram a formação continuada como um elemento ativo na formação da identidade profissional dos professores.

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PARTÍCIPE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na

*pessoa e dar um estatuto ao
saber da experiência.*

António Nóvoa

A formação continuada, para além de ser um compromisso essencial para o avanço profissional do docente, requer igual dedicação do Estado e das atuais políticas públicas. Adicionalmente, às instituições de ensino compete promover espaços de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, é de suma importância que as políticas garantam condições temporais e investimentos apropriados, viabilizando a continuidade dos estudos dos professores após a sua formação inicial.

Desse modo, entende-se a importância de uma formação continuada que priorize a socialização e a constituição profissional de forma integral, levando em consideração o contexto institucional onde os professores estão inseridos. Através da interação com seus pares e da reflexão sobre a prática pedagógica, os professores poderão fortalecer suas habilidades e enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira mais eficaz. Além disso, considera-se importante articular essa formação com as mudanças educacionais em curso, permitindo aos profissionais uma compreensão ampla e atualizada do cenário educacional.

Neste sentido, Nóvoa (1995) argumenta,

[...] vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica (NÓVOA, 1995, p. 23).

A reflexão de Nóvoa (1995) destaca a transição do trabalho isolado do professor para uma abordagem mais colaborativa e diversificada na organização pedagógica. Atualmente a área da educação vem sendo marcada por novas demandas da sociedade e do mundo contemporâneo, impulsionando a busca por uma formação de professores conectada com as necessidades reais das escolas.

Durante todo o percurso desta pesquisa e a partir das leituras realizadas, compreende-se que o processo de formação continuada deve estar intrinsecamente ligado aos desafios que os profissionais enfrentam no cotidiano da escola. Traduzindo-se em momentos de reflexão e de diálogo entre os profissionais,

permitindo que visem o desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, é importante reconhecer a formação continuada como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Neste sentido, Nóvoa (2001, n.p.) afirma,

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

A importância do contexto institucional em que os professores estão inseridos, é evidenciada pelo autor, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o professor não irá apenas ensinar, mas, também, aprender na escola. O compartilhamento de novas práticas de ensino resulta de uma reflexão partilhada entre colegas, buscando soluções para os desafios educacionais. No entanto, isso requer condições adequadas, como infraestrutura, respostas justas e políticas de melhoria das escolas, além de uma carreira docente valorizada. Sem essas condições, qualquer debate sobre formação docente corre o risco de se tornar meramente retórico.

De acordo com Nóvoa (2001), a formação do professor é fortemente influenciada pela experiência vivida na escola, onde uma reflexão compartilhada entre os colegas é essencial para o desenvolvimento de novas práticas educativas. Deste modo, os momentos formativos planejados com base na realidade da escola podem proporcionar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a troca de saberes entre os professores, contribuindo para a constituição da profissionalidade docente de cada professor envolvido nesse contexto coletivo.

A formação continuada torna-se um meio de fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores. Captura-se pelo desenvolvimento profissional um caminho que se tece ao longo da trajetória do professor, recebendo a influência de vários fatores externos, dentre eles, a formação continuada.

Esse processo de formação tem de “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo

para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44). Dessa maneira, a formação continuada é um processo de desenvolvimento, no qual, os professores atuam como protagonistas, provocando mudanças e a reorganização da profissão.

Através da reflexão sobre a prática, a formação continuada concretiza-se, alcançando o desenvolvimento contínuo por meio de análises críticas da prática pedagógica diária (IMBERNÓN, 2010). Contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional, uma vez que os profissionais são capacitados a intervir em seu contexto de trabalho e direcionar os resultados desejados e alcançados, visando mudanças e inovações.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 192), “tornar-se um professor é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática”. Isso significa que o desenvolvimento profissional ocorre através da reflexão sobre a prática, estimulando atitudes reflexivas que têm o potencial de transformar e impactar toda a instituição escolar.

A formação continuada nesse contexto desempenha um papel fundamental no aprimoramento do desenvolvimento profissional. Isso é evidenciado por Nóvoa (2002, p. 59), em que

[...] a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas.

Em acordo com os pressupostos de Nóvoa (2022), esta pesquisa tem como objetivo proporcionar uma formação continuada na qual o professor seja o protagonista, refletindo constantemente sobre sua atuação. Constituindo a base para o desenvolvimento de fundamentos direcionados à prática pedagógica e à profissão do professor, por meio dos Contextos Formativos, visando conectar a teoria com a prática.

Nessa perspectiva, um professor reflexivo passa ser

[...] um investigador, pois ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (MIRANDA, 2001, p. 132).

Ao envolver-se com sua formação continuada, de acordo com Miranda (2001), o professor transforma-se em um investigador capaz de intervir no contexto institucional em que está inserido, assumindo a responsabilidade sobre sua própria profissionalidade.

Nóvoa (2009, p. 3), ao refletir sobre a profissionalidade docente, afirma

[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

A partir da contribuição de Nóvoa (2009), do contexto de mudanças sociais e das políticas em que a sociedade está inserida, compreende-se como indissociáveis os processos educacionais que transitam entre a formação inicial e a formação continuada. A visão do autor sobre os novos modos de profissionalidade docente fundamentados na colaboração, no trabalho em equipe e na participação em comunidades de prática, reforçam a importância de uma formação continuada coletiva para os professores. Deste modo, a formação inicial, com base nos fundamentos científicos e sociais, e a formação continuada, por meio do compartilhamento de saberes e de experiências, tornam-se pilares essenciais para o desenvolvimento contínuo do professor.

Percebe-se que Libâneo (2004) também compreende a formação continuada como um processo contínuo da formação inicial, pois,

[...] o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

O conceito de formação continuada, apresentado por Libâneo (2004), está inerentemente ligado à formação inicial. A combinação desses dois momentos formativos torna-se essencial para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento profissional. Ademais, a formação continuada visa o desenvolvimento de uma cultura geral mais abrangente, que vai além das atividades

profissionais específicas, enriquecendo o repertório dos professores ao longo de toda a sua trajetória profissional. A escola passa a fazer parte das aprendizagens profissionais, ressignificando os saberes constituídos no ambiente de trabalho, proporcionando momentos de reflexão entre os professores e de estudo do fazer pedagógico a partir da realidade da instituição, articulando a teoria e a prática no processo de formação continuada.

O processo de formação de professores está relacionado às dimensões pessoais da profissão docente. Conforme destacado,

[...] ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 6).

Para o autor, as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis. O que se ensina está ligado ao que somos, sendo que as características pessoais influenciam diretamente no que é ensinado aos alunos. Assim, ao considerar a identidade do professor e as suas vivências profissionais, a formação continuada poderá acompanhar as práticas de autoformação, proporcionando a construção de narrativas que abrangem as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Centralizada na *práxis* pedagógica, contextualizada nas questões que envolvem a prática dos professores (NÓVOA, 2009), a formação continuada é considerada um processo de construção da cultura profissional, que possibilita a troca de saberes entre os profissionais mais vivenciados e aqueles com menos vivência, enriquecendo o ambiente diário e fomentando uma diversidade de culturas profissionais.

Os estudos de Imbernón (2009) reforçam a voz de uma formação continuada conectada às necessidades e aos desafios diários enfrentados pelos professores no contexto escolar. O autor destaca que

[...] a formação baseada em situações problemáticas centrada nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em um lugar de formação prioritário mediante os projetos ou pesquisas, ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação comunidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

A perspectiva de formação proposta por Imbernón (2009) enfatiza a importância da formação continuada voltada para os desafios práticos enfrentados pelos professores no ambiente escolar. Esse fato possibilita que a instituição educacional se transforme em um espaço prioritário para o desenvolvimento profissional, onde os projetos e as pesquisas são promovidos como formas de ação-reflexão-ação. O objetivo é atender às necessidades específicas da escola e promover mudanças e melhorias contínuas na prática docente.

A formação profissional dos professores está ligada ao contexto histórico e às particularidades da comunidade escolar em que participam. Nesse cenário, os professores constroem sua identidade profissional, influenciados pelas experiências vividas no dia a dia e pela reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Isso proporciona uma autoavaliação de suas abordagens profissionais (IMBERNÓN, 2011).

Quando conduzida de maneira coletiva e colaborativa, percebe-se que a formação continuada abre portas para a construção de uma prática profissional significativa. Esta abordagem fomenta a experiência pessoal de cada professor, incentivando a troca de conhecimentos entre colegas e, como resultado, promove a autonomia e a participação crítica dos professores envolvidos.

Nesse contexto, os professores sentem-se engajados na formação continuada, uma vez que são incentivados a contribuir ativamente para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. A colaboração e a reflexão conjunta no âmbito da formação continuada fortalecem a comunidade educacional como um todo.

Nóvoa (2012) reforça a importância da formação profissional construída a partir da vivência na profissão, com a participação ativa dos professores e as suas atitudes diante da prática pedagógica. Onde coordenar momentos formativos, significa estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os recursos necessários para um pensamento autônomo (NÓVOA, 1991). Essa formação promove a constituição de um desenvolvimento profissional significativo, em que os professores são protagonistas de sua própria formação, aprimorando suas práticas pedagógicas de maneira contextualizada e autônoma.

Refletindo sobre a formação continuada, Imbernón (2010) identifica duas abordagens para sua implementação de forma colaborativa. A primeira envolve a formação colaborativa do grupo docente, comprometido e responsável coletivamente com as metas interdependentes, com o objetivo de transformar a instituição

educacional em um local de formação continuada. Esse processo é visto como um compartilhamento comunicativo, com o intuito de enriquecer o conhecimento profissional pedagógico e de promover a participação autônoma. A ideia é integrar a formação de maneira intrínseca à profissão, promovendo uma internalização diária dos processos de formação e um controle mais amplo e autônomo desse processo.

A criação de uma formação continuada, fundamentada na metodologia de trabalho e no ambiente afetivo, representa uma segunda abordagem. Essa abordagem visa estabelecer um ambiente e uma metodologia que fundamentem o trabalho colaborativo, situando os professores em contextos de identificação, participação, aceitação de críticas e divergências. Esse método tem como objetivo promover a criatividade e a capacidade de autorregulação. Desenvolver a habilidade de lidar com as diferenças e elaborar trajetórias individualizadas é essencial, empregando diversas ferramentas em um ambiente aberto e dinâmico (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, a criação de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem mútua, desempenha papel fundamental ao estimular os professores a compartilharem suas experiências, conhecimentos e desafios.

Conforme exposto,

[...] uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; a partir das práticas dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e reconhecer as diversas culturas da instituição (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A formação continuada assume um caráter participativo ao fundamentar-se nos princípios propostos por Imbernón (2010), pois envolve uma aprendizagem participativa entre os professores, considerando os interesses e as necessidades de cada sujeito. Ao criar um clima de escuta ativa e de comunicação, a formação continuada possibilita o compartilhamento de experiências e de saberes, o que contribui para a construção de projetos de trabalho em conjunto. Ao mesmo tempo que busca superar resistências ao trabalho colaborativo e reconhecer as diversas culturas da instituição, a formação continuada promove a integração de compromisso e de responsabilidade coletiva entre os profissionais.

Com base na perspectiva de Imbernón (2010), a escola assume um papel central no processo de formação continuada, tornando-se o *lócus* da “ação-reflexão-como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Assim, a formação continuada ganha ao fornecer um momento de formação que parte da percepção do professor sobre sua atuação educacional, suas práticas cotidianas e seus saberes.

Diante disso, reconhece-se a importância da formação continuada a partir das experiências vividas na escola, alinhando-se à concepção de que a “escola é um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, sendo a formação encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 29). A oportunidade de reconhecer, coletivamente, a responsabilidade de intervir sobre a realidade educacional com o propósito de transformá-la é proporcionada aos professores pela formação continuada, pois “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131).

Visando à melhoria da qualidade do ensino na educação básica como um todo, o desenvolvimento profissional dos professores não é isolado, estando intrinsecamente ligado à busca contínua pela excelência do ensino e, conseqüentemente, pela melhoria da educação básica. O ponto de vista defendido nesta dissertação é o de que a formação continuada vai muito além dos conhecimentos adquiridos por meio de cursos e de palestras. A formação é um processo contínuo de reflexão que engloba, tanto as teorias aprendidas, quanto a prática pedagógica. Esses dois aspectos são indissociáveis e complementam-se, enriquecendo a formação inicial do professor.

Acredita-se que a formação continuada representa o caminho para qualificar a prática docente, em que a reflexão contínua entre a teoria e a prática oferece aos professores a oportunidade de melhorar suas habilidades, criar novas estratégias de ensino e manter-se atualizados perante as demandas educacionais.

Portanto, a formação continuada é reconhecida como alicerce essencial para o desenvolvimento profissional, consolidando o papel do professor como um motor de mudança na educação. Imbernón (2010) enfatiza que a transformação da educação é dependente tanto da evolução dos professores quanto das mudanças nos ambientes em que eles vivem. Essa importância da formação continuada se torna

evidente como pilar essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecendo-os como agentes de transformação na área da educação.

Uma mudança substancial no campo da educação requer que os professores sejam agentes ativos de mudanças, reconhecendo o papel central que desempenham no processo educativo. Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como um elemento crítico para sustentar essa evolução. Contudo, é importante destacar que a responsabilidade pela mudança não recai exclusivamente sobre os professores. O ambiente em que eles participam também possui uma influência tolerada. Acredita-se que a transformação efetiva na educação somente será possível quando a combinação de esforços individuais e coletivos estiver em jogo, com os professores como protagonistas desse processo formativo, mas, igualmente, com o apoio e engajamento de todas as partes envolvidas no cenário educacional.

Partindo da perspectiva de Imbernón (2010), a formação continuada se torna um impulsionador de transformações na prática educacional. O contexto proporciona tanto a ação quanto a formação, necessitando “dar voz aos protagonistas da ação, responsabilizando-os por seu próprio desenvolvimento e formação dentro da instituição educacional, por meio da realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Nesse contexto, tem-se como fundamental compreender que a formação continuada não deve ser encarada como um processo unidirecional, em que os professores são apenas receptores do conhecimento. Pelo contrário, é de extrema importância conceder voz aos professores, emponderando-os como protagonistas ativos de sua própria formação. Dessa forma, a formação continuada assume-se como rede colaborativa entre os professores, permitindo a troca de aprendizado mútuo com base em suas vivências profissionais.

A profissão de professor é construída no contexto da escola e as competências adquiridas durante o processo de formação não são diretamente e linearmente constituídas pelos profissionais (CANÁRIO, 1998). O verdadeiro conhecimento do professor concretiza-se na prática pedagógica, onde a identidade profissional é construída pela formação inicial e continuada. Através da experiência no fazer pedagógico, os saberes adquiridos ganham significado e representam um reencontro com o professor em constante formação. Isso ressalta a importância da formação continuada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se alimenta da prática diária e do aprimoramento constante do professor.

Com base nas reflexões de Pimenta (1999), a identidade do professor se desenvolve a partir da interseção entre os significados sociais atribuídos à profissão e das práticas pedagógicas que emergem do contexto sócio-político-histórico no qual o profissional atua. Assim,

[...] a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

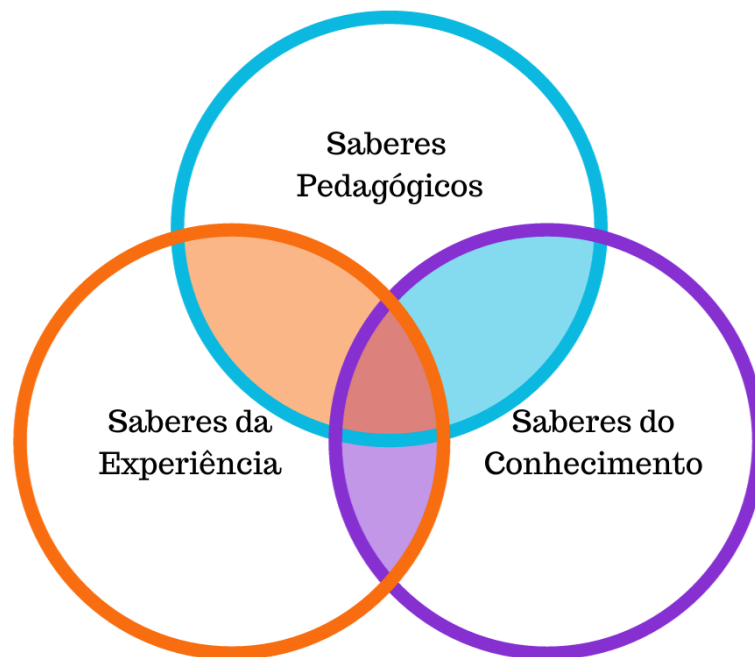
A construção da identidade do professor não constitui um processo estático, mas, sim, dinâmico, atravessado por confrontos entre a teoria e a prática e a busca por novos saberes. Sob essa perspectiva, a formação continuada desempenha um papel fundamental, oferecendo aos professores oportunidades para a reflexão, o diálogo e a atualização. Isso possibilita que eles assumam uma postura mais consciente e responsável em relação à sua prática profissional.

Pimenta (1999) destaca a importância de compreender o professor não apenas como alguém que recebe formação externa, mas como um sujeito ativo no processo de autoformação. Sob essa perspectiva, a formação inicial do professor é apenas o ponto de partida, sendo fundamental o processo contínuo de reelaboração e integração dos saberes adquiridos ao longo da prática profissional. Através da reflexão sobre as experiências vivenciadas no contexto educacional, o professor mobiliza os saberes da experiência para construir sua identidade profissional. Assim, a construção da identidade profissional do professor emerge de sua inserção na sociedade e da significação que atribui ao seu papel docente. Essa formação identitária sofre a influência de uma série de fatores, incluindo valores pessoais, história de vida, conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas na prática pedagógica cotidiana. O professor desempenha o papel de ator e autor social, conferindo significado à sua carreira a partir de suas crenças, angústias, ansiedades e representações, o que reflete sua singularidade como profissional da educação (PIMENTA, 1999).

De acordo essa autora, o conhecimento dos professores é formado a partir de uma tríade entre a experiência vivenciada, o conhecimento adquirido e os saberes da experiência.

A Figura 1 representa a interconexão entre os saberes, segundo Pimenta (1999).

Figura 1 - Saberes docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta (1999).

Esses saberes são resultantes das práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar, formando-se através de um processo constante de reflexão sobre a prática e da colaboração com outros profissionais, desempenhando um papel essencial na construção desses saberes.

Os saberes da profissão (TARDIF, 2000) abrangem uma série de elementos que são essenciais para a prática pedagógica e para a formação da identidade do professor. Tais saberes são compostos por conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que são adquiridos a partir da formação inicial e no contexto de trabalho. Neste sentido,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles 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 (TARDIF, 2002, p. 11).

O autor destaca a importância de compreender que o saber dos professores não é algo isolado ou abstrato, mas está intimamente relacionado com a pessoa e a identidade de cada profissional. Esse saber é construído a partir da experiência de vida e da história profissional de cada professor, bem como, das relações com os alunos e os outros atores do ambiente escolar. Cada professor possui saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no cotidiano de suas atividades profissionais. Neste sentido, compete aos professores refletir sobre si mesmos, considerando

[...] problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos pra casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2011, p. 27).

Arroyo (2011) enfatiza a importância de questionar a própria percepção que temos de nós mesmos como professores, especialmente, quando essa percepção é influenciada por imagens idealizadas ou ambivalentes do papel de professor. Essas imagens, muitas vezes, podem restringir mais do que inspirar, pois, acabam por confinar em expectativas e papéis predefinidos.

O ato de ser professor não é apenas uma função ocupacional, mas algo que permeia todos os aspectos da vida pessoal. A identidade do professor transcende as horas de aula e funde-se com a totalidade da existência. A escola, o trabalho, as preocupações e as aspirações estão constantemente presentes, atravessando fronteiras temporais e espaciais. Assim, a menção *é o outro em nós* encapsula a ideia de que ser professor é uma dimensão entrelaçada com a identidade pessoal, carregando consigo responsabilidades, desafios e significados, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No cenário educacional contemporâneo, o perfil do professor se forma por meio da interação com os diversos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fomentando o reconhecimento da diversidade e a riqueza das experiências intelectuais e profissionais. A reflexão sobre a prática desempenha um

papel central na construção da identidade profissional, estabelecendo um percurso que liga a ação escolar coletiva à busca constante pelo conhecimento.

Pimenta (1999, p. 29) discorre que,

[...] 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.

Exercendo um papel fundamental na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, essa formação transcende a margem do conhecimento teórico, representando um processo contínuo de autoformação. Os professores constantemente confrontam seus saberes iniciais com suas experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 1999). Esse entendimento possibilita a reelaboração e o enriquecimento desses saberes. Portanto, é necessário na formação continuada criar um espaço de reflexão e diálogo, no qual os professores possam construir seus saberes a partir da reflexão na e sobre a prática.

Pode-se observar que a visão de Imbernón (2010) coincide com a perspectiva de Pimenta (1999) em relação à formação continuada dos professores. Segundo o autor, a formação continuada é um processo em constante evolução, que implica na busca contínua por novos conhecimentos e na reflexão sobre a prática pedagógica. Essa perspectiva, na medida em que traz as questões da prática para serem compreendidas à luz da teoria e vice-versa, oferece aos professores a chance de estruturar novos saberes e a constituição de suas identidades profissionais.

A identidade profissional do professor, como salientado por Nóvoa (1995), é um processo complexo intrinsecamente ligado à sua vivência pessoal e profissional. Não é possível dissociar o *eu* profissional do *eu* pessoal, pois ambos se entrelaçam na construção dessa identidade multifacetada. Essa integração entre a dimensão pessoal e profissional é o que confere sentido e singularidade à atuação docente, influenciando diretamente a forma como o professor se posiciona e interage no contexto educacional. Assim, ao compreender a interdependência entre essas esferas, é possível perceber como a formação do professor ocorre de maneira contínua.

O autor defende que o “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2001, p. 12). O professor torna-se sujeito ativo na formação continuada, considerando suas dimensões pessoais e profissionais, buscando constantemente qualificar suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Imbernón (2010) também destaca a importância da reflexão entre a prática e a teoria como base para a troca de experiências entre os professores. Para o autor, essa troca é vista como um caminho possível, em que aprender uns com os outros permite a resolução de dificuldades comuns enfrentadas por todos.

Muitas vezes, os professores não se sentem confortáveis em compartilhar suas práticas pedagógicas e experiências, independentemente de serem positivas ou negativas. Este contexto suscita uma reflexão de Freire (2021), que destaca que o ato de ensinar demanda a consciência de que o ensino e a vida estão em constante evolução. Reconhecer o caráter inacabado desse processo, nas palavras do autor, não apenas implica em admitir limitações, mas também em superá-las, expandindo assim horizontes. O crescimento e o aprendizado contínuos são características inerentes não apenas aos professores, mas a todos os seres humanos. Esse desenvolvimento constante, segundo o autor, pode aumentar a disposição dos professores para compartilhar suas experiências, pois eles reconhecem a possibilidade de progredir além do que já alcançaram.

A importância de reconhecer o caráter inacabado do processo de ensino e aprendizagem é destacada (FREIRE, 2021), pois a vida é um constante processo de crescimento e desenvolvimento. Ao dialogar sobre as práticas pedagógicas com outros professores, os profissionais têm a oportunidade de estabelecer uma conexão direta com a experiência profissional de seus colegas de profissão.

O professor, segundo Freire (2021), deve ser intencional em sua prática pedagógica, compreendendo as diversas dimensões que caracterizam a profissão. A aprendizagem não é um ato passivo, mas sim um processo de construção, reflexão e busca constante pela mudança. Nesse sentido, os professores precisam estar abertos ao diálogo, à troca de experiências e ao aprimoramento constante de seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, Gadotti (2011, p. 41) entende que,

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A formação continuada do professor vai além de atualizações técnicas ou incorporação de inovações tecnológicas. Ela pode ser compreendida como um processo que envolve reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Assim, o processo de formação continuada torna-se um espaço para aprofundar conhecimentos, questionar práticas, visitar conceitos e buscar novas abordagens pedagógicas. O professor é convidado a engajar-se em um movimento de formação contínua a partir da experiência vivenciada, da troca de saberes com colegas e da busca por fundamentação teórica sólida.

Confere-se que a formação continuada manifesta-se como um processo de transformação que transcende a simples transmissão de conhecimentos. Ela fundamenta-se na premissa de ser orientada pelas inquietações dos professores e pelas particularidades do ambiente institucional em que estão inseridos.

Para Freire (1991, p. 58),

[...] ninguém começa a ser educador numa sexta-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Ao propor uma formação que vai além do aprendizado técnico, Freire (1991) enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática cotidiana dos professores. Isso implica em considerar não apenas os aspectos teóricos da educação, mas, também, as vivências e os desafios enfrentados no contexto real de trabalho. Nessa perspectiva, uma formação pautada na reflexão crítica da prática constitui-se em um processo contínuo de construção e de reconstrução, a partir da prática e da reflexão diária, onde o saber pedagógico não se finda com a formação inicial.

Segundo Freire (1991, p. 80),

1. O educador é sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do

conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, e dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

O professor é o sujeito de sua prática, com liberdade para criar e recriar suas estratégias pedagógicas. A formação do professor deve ser constante e sistemática, permitindo a reflexão sobre o cotidiano e aprimoramento das práticas. A criticidade e o diálogo entre os professores abordarão as problemáticas do fazer pedagógico.

Ao identificar as causas dos problemas, torna-se viável buscar soluções por meio da coletividade na formação, desempenhando um papel essencial na promoção da reflexão crítica sobre a prática. Isso ocorre porque, ao refletir criticamente sobre a prática pedagógica presente ou passada, é possível aprimorar práticas futuras (FREIRE, 2021).

O referencial teórico apresentado até o momento nos guia na exploração das interconexões inerentes a esse processo formativo destinado aos professores. As contribuições dos autores citados ao longo deste capítulo corroboram a ideia de que a formação continuada dos professores não deve ser abordada de maneira isolada, mas sim como um mosaico de conhecimentos e práticas que se entrelaçam e se complementam.

Neste contexto, para encerrar este capítulo, as palavras de Nóvoa (1991, p. 25) são invocadas.

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

Para uma formação continuada bem sucedida, as considerações de Nóvoa (1991) se estendem às características da vida pessoal dos professores, resultando na interrupção do comprometimento individual de cada docente. Isso ocorre porque a disposição para a formação e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas também

representam um investimento em sua própria autoformação, reforçando e legitimando a identidade profissional.

A transformação da prática pedagógica não se dá de forma simples, pois exige dos professores a disposição para o diálogo e a observação atenta dos processos de aprendizagem. Esse requisito implica em reconhecer e compreender as particularidades de outros professores envolvidos no processo de formação continuada, partindo da premissa de que cada indivíduo aprende de maneira distinta e com motivações distintas.

A formação continuada abordada nesta pesquisa foi direcionada por uma cultura colaborativa entre as professoras da Educação Infantil, que desempenharam papéis ativos durante os encontros de formação. Suas experiências e conhecimentos adquiridos por meio da prática profissional desempenharam um papel essencial nos Contextos Formativos, uma vez que permitiram a reflexão constante sobre suas próprias práticas ao longo de todo o processo formativo.

Neste ponto, o percurso traçado se insere em uma perspectiva dialógica de reflexões acerca da formação continuada. No próximo tópico, serão apresentadas as questões relacionadas à formação continuada no contexto da Educação Infantil.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há dimensões neutras na pedagogia. A maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo da relação entre ser humano e conhecimento.

**Júlia Oliveira-formosinho;
João Formosinho**

No contexto da Educação Infantil, é fundamental compreender que não existem dimensões neutras na pedagogia. A relação estabelecida entre o professor e as crianças de sua turma referência constitui o processo formativo, onde a formação profissional não pode ser dissociada da visão pedagógica que permeia o trabalho com as crianças deste âmbito educacional.

A formação continuada do professor no contexto da Educação Infantil está relacionada à aprendizagem contínua dos professores para o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades profissionais, visando à melhoria e a compreensão de sua prática pedagógica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), assim como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (2010) e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020) – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e introduz a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores de Educação Básica – BNC - Formação – enfatizam o acompanhamento de práticas pedagógicas que fomentam a autonomia da criança, promovendo a aquisição de competências e de habilidades.

A responsabilidade direcionada às infâncias e suas características únicas estabelecem premissas fundamentais para a formação dos professores no contexto da Educação Infantil. Dentro dessa perspectiva, as práticas pedagógicas são constantemente orientadas pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, considerando as diversas maneiras pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

Neste sentido, a criança ocupa o centro do planejamento curricular, sendo vista como um sujeito histórico e de direitos. Em suas interações, relações e práticas cotidianas, ela constrói tanto sua identidade pessoal quanto coletiva, abordando temas como brincadeira, imaginação, fantasia, desejos, aprendizado, observação, narração e questionamento, contribuindo ativamente para a formação de sua cultura (BRASIL, 2009).

Por esse motivo, destaca-se a importância de os professores e as escolas de Educação Infantil refletirem sobre o valor do conhecimento e do processo de aquisição do saber por meio das práticas cotidianas. Reconhecendo que as experiências das crianças, desde as brincadeiras e interações até as observações atentas e narrativas, desempenham papel importante na construção de seu entendimento do mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) aborda a importância da formação continuada dos professores no contexto da Educação Infantil. Ele destaca que essa formação deve estar integrada à rotina institucional. A proposta do RCNEI consistia em estabelecer espaços e momentos

específicos em que os professores pudessem se reunir para discutir práticas pedagógicas, realizar supervisões, explorar tópicos relevantes para o trabalho e planejar atividades e a rotina educacional. Isso tinha como objetivo principal promover o desenvolvimento profissional dos professores por meio das interações compartilhadas entre eles.

O foco deste subcapítulo direciona-se para a formação e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores que trabalham diretamente com as crianças no contexto da Educação Infantil. É relevante salientar que essa etapa se distingue das outras etapas da Educação Básica, uma vez que envolve um compromisso afetivo e pedagógico singular, o qual pode exercer um impacto significativo no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Ao reconhecer a importância da formação continuada para os professores dessa etapa, percebe-se a essência de promover práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades e particularidades da Educação Infantil.

Os estudos de Oliveira-Formosinho (2002) relacionados à Educação Infantil e ao desenvolvimento profissional corroboram com a literatura deste estudo. A autora define o desenvolvimento profissional como um percurso que se estende ao longo da vida, englobando o crescimento, o ser, o sentir e o agir. Nesse contexto, a profissionalidade requer um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 41),

[...] o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

A partir de Oliveira-Formosinho (2002), a profissionalidade docente das educadoras¹⁷ de infância é um processo construído a partir da formação inicial e se estende durante toda sua carreira. Assim, a prática pedagógica da professora de

¹⁷ Oliveira-Formosinho (2002) usa em seus estudos a terminologia educadoras, por compreender as especificidades da educação na primeira infância. Assim, sabe-se que Educação Infantil não se limita apenas à transmissão de conhecimentos escolares. Ela abrange o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Neste sentido, o termo "educadoras" enfatiza esse papel abrangente de educar e cuidar das crianças. Evidencia-se que neste estudo, a pesquisadora escolheu usar a terminologia professoras para as participantes da pesquisa com o intuito de valorizar a profissão docente no contexto da Educação Infantil.

Educação Infantil e as experiências vividas com as crianças e com as famílias vão delineando as especificidades de educar e de cuidar como prática profissional.

A profissionalidade no contexto da Educação Infantil tem sua projeção a partir das experiências proporcionadas às crianças no contexto institucional, priorizando a participação, a brincadeira e as interações. Desta maneira, a escola passa a ser o centro do contexto formativo, em que a reflexão sobre a prática contribui com a formação inicial.

De acordo com Freire (2006, p. 98),

[...] as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem que defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.

Nessa perspectiva, é necessário considerar a formação continuada e a constituição da profissionalidade dos educadores que atuam com crianças no contexto da Educação Infantil. Isso envolve reconhecer as brincadeiras e as interações como linguagens essenciais da criança no mundo, onde o processo de formação se desenvolve a partir de uma interpretação crítica e reflexiva da realidade, na qual estão inseridas as crianças e seus educadores.

Ainda assim, é importante notar que os professores que atuam nesse contexto se moldam com base em características distintas em comparação com os profissionais de outras fases da educação, e é justamente essas particularidades que “configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44).

Considerando que a profissionalidade dos educadores de infância é um processo de construção que se estende ao longo de toda a vida profissional, Kishimoto (1998, p. 128) afirma que,

[...] concordamos que a criança brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitam criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Evidencia-se a importância de a formação continuada reconhecer as especificidades das crianças no contexto da Educação Infantil e de que esse processo formativo ocorra desde a formação inicial. Muitas vezes, a formação inicial não

considera o cotidiano vivido com as crianças e os desafios da prática pedagógica, o que reforça a ideia de que a “profissionalidade da educadora da infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48).

Para Barbosa (2018), que a formação inicial dos professores não tem sido adequada para preparar os docentes que atuam na Educação Infantil, sendo responsabilidade das secretarias de educação e outros órgãos formativos oferecer formação pedagógica com base em fundamentos teóricos. Bem como, é fundamental

[...] a formação continuada que se dá no processo da escola. A escola como instituição social tem uma história singular, feita das vozes que nela convivem. Elaborar um projeto educativo requer compromisso com o futuro, com a permanência das pessoas, construção de vínculo com a comunidade, continuidade. Assim, a formação que nasce das demandas das escolas, que oferece tempo, espaço, recursos (econômicos e humanos) para que os interlocutores – professores, familiares e jovens e crianças – possam se manifestar, criar processos, instituir mudanças é fundamental (BARBOSA, 2018, p.11).

Uma formação continuada relevante, segundo Barbosa (2018), ocorre no contexto das escolas de Educação Infantil. Isso acontece porque a formação que surge das necessidades das escolas oferece aos professores a oportunidade de desenvolver e participar dos processos formativos. Tais processos refletem sobre as mudanças com base nas experiências vivenciadas no ambiente escolar, proporcionando tempo, espaço e recursos para esse fim.

Ao concluir este capítulo sobre formação continuada, destaca-se a relevância desse processo para a prática docente e, por consequência, para toda a carreira dos professores. Observa-se também que o desenvolvimento da prática docente não poderá ser completamente alcançado se as formações continuadas se mantiverem lineares, negligenciando seu caráter reflexivo.

A formação continuada não representa um ponto de chegada, mas, sim, um percurso contínuo de aprendizado, atualização e aprofundamento da reflexão sobre as práticas pedagógicas. O próximo capítulo abordará a Educação Infantil e as principais legislações, bem como apresentará a concepção de criança e infância, além de explorar as especificidades da Educação Infantil.

2 DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E ATUAIS

O futuro de uma nação é determinado pelo modo como ela cuida de suas crianças.
Nelson Mandela

No presente capítulo, a atenção é direcionada à etapa da Educação Infantil. Desde o século XIX, as creches e pré-escolas no Brasil têm sua identidade constituída pelas políticas de atendimento à infância, as quais demonstram distintas abordagens em relação à classe social das crianças.

Associada a um passado não linear de práticas assistencialistas e emergenciais para crianças carentes, a creche, anteriormente considerada um direito das mães trabalhadoras, sofreu uma transformação significativa a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil brasileira, portanto, é estabelecida como um direito social das crianças e uma responsabilidade do Estado. Esse marco legal representa um avanço significativo, reconhecendo a importância da Educação Infantil como um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, assegurando-lhes acesso a uma educação de qualidade na primeira infância.

Antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil, como a conhecemos hoje, não estava presente na sociedade. A ênfase recaía no atendimento à saúde e na assistência social da criança, como mencionado por Kramer (1982). Nesse contexto, a concepção predominante era de que creches e pré-escolas tinham como função principal prover cuidados às crianças pequenas enquanto seus responsáveis estavam envolvidos em atividades de trabalho.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, ressaltando a sua importância na estrutura da formação educacional.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil passou a ser concebida como um ambiente de ensino gratuito, com

o propósito de fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento completo de todas as crianças no Brasil. Conforme disposto:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O atendimento na Educação Infantil, que inclui creches (0 a 3 anos e onze meses) e pré-escolas (4 e 5 anos e onze meses), é garantido como um direito social das crianças, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB (Lei 9.394/96). Além disso, a Educação Infantil é oficialmente reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica.

A partir da Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), a Educação Infantil tornou-se obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de idade, assegurando o acesso gratuito pelo Estado. A Emenda estabeleceu, ainda, a meta de universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos até o ano de 2016, visando promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para essa faixa etária.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, representa mais um marco importante na Educação Infantil brasileira, uma vez que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Seu principal objetivo é fornecer diretrizes para o planejamento curricular das escolas, orientando a organização das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil em todo o país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) têm como alicerces dois eixos norteadores: a brincadeira e as interações (BRASIL, 2010), considerando-os essenciais para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase da infância no contexto da Educação Infantil.

Esse documento também enfatiza que as práticas pedagógicas não devem ser escolarizadas, ou seja, não devem se restringir apenas à reprodução de práticas

comuns ao ensino formal, mas, sim, valorizar as especificidades da infância e a importância do brincar e das interações na aprendizagem.

O Quadro 2 apresenta conceitos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) para orientar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Quadro 2 - Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica

Educação Infantil	Currículo	Proposta Pedagógica
<p>Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.</p>	<p>Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.</p>	<p>Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das DCNEI (2010).

As DCNEIs representaram um significativo avanço nas políticas públicas, as quais, por sua vez, intensificaram os desafios para a formação e a prática dos professores. A partir disso, as propostas pedagógicas da Educação Infantil passam a considerar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Os princípios éticos buscam desenvolver valores e atitudes nas crianças, como autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito, visando promover uma formação cidadã, baseada na ética e no respeito ao próximo, ao meio ambiente e à diversidade cultural.

Com o objetivo de estimular a consciência crítica nas crianças, o exercício da cidadania e o respeito à ordem democrática, os princípios políticos buscam formar cidadãos ativos e participativos, capazes de compreender a realidade social e política, e atuarem de forma consciente na sociedade.

Valorizar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais é uma premissa dos princípios estéticos. Eles têm como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades estéticas e artísticas das crianças, promovendo sua expressão criativa e o contato com a diversidade cultural.

As DCNEIs estabelecem, ainda, a importância de que a Educação Infantil assuma sua função social, política e pedagógica, sendo oferecida em espaços educacionais públicos ou privados que não tenham caráter doméstico. Além disso, a proposta pedagógica deve ser construída de forma participativa com os professores que atuam no contexto da Educação Infantil, contando com a participação ativa de outros profissionais que trabalham nas escolas, das próprias crianças e da comunidade escolar.

Neste contexto, as DCNEI (BRASIL, 2010), representaram um grande marco para a Educação Infantil na constituição da sua identidade. Elas apontam as particularidades que diferenciam a educação de bebês e de crianças pequenas como uma etapa única, de caráter específico e que deve ser respeitado. O documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo. Além disso, apresenta a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, em sua terceira versão, começou a ser implementada nas escolas, trazendo consigo um novo discurso sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

A BNCC para a Educação Infantil é um documento normativo que estabelece diretrizes e orientações essenciais para as crianças na faixa etária da Educação Infantil, incluindo a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro e cinco anos). Propõe experiências de aprendizado que se alinham ao desenvolvimento integral das crianças nessa fase inicial da educação. O documento serve como referência para que os professores possam planejar propostas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças desta etapa da Educação Básica.

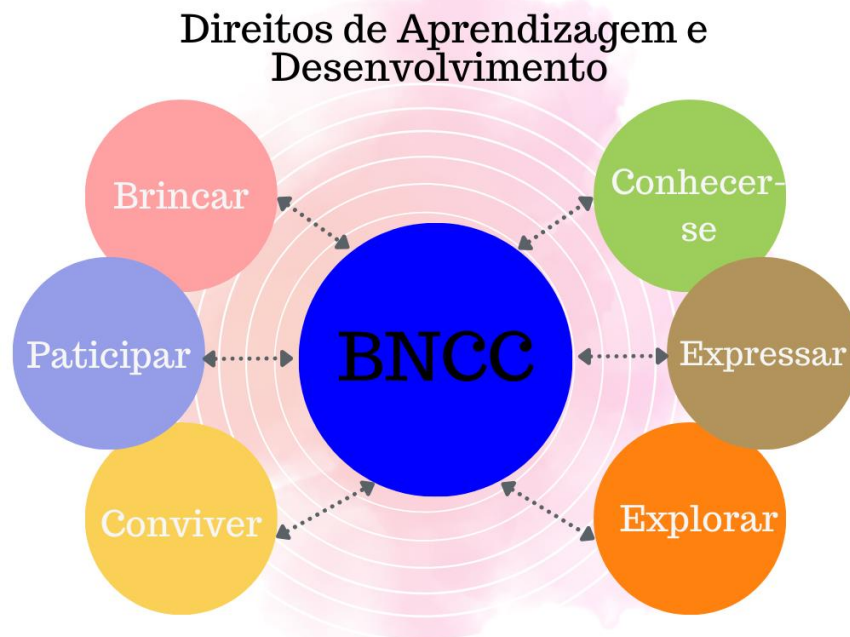
Barbosa e Fernandes (2020) discutem a elaboração da terceira versão da BNCC, enfatizando que, na versão original do texto, a ênfase estava na importância dos direitos das crianças, especialmente no que se refere ao direito à educação e à oportunidade de desfrutar plenamente a infância. Assim, os princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEIs foram significados como:

Os direitos que os bebês e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar. Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância. Do ponto de vista pedagógico, esses verbos indicam metodologias sensíveis aos bebês e às crianças pequenas e estabelecem um encaminhamento para práticas educativas centradas na constituição participativa de grupo e de vida comum (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 120).

Ao apontar os seis direitos das crianças, as autoras afirmam que o menos é mais. Nesse caso, as definições específicas são mais importantes do que uma lista extensa de objetivos, buscando estabelecer uma conexão entre a escola de Educação Infantil e os princípios não prescritivos das DCNEIs (BRASIL, 2009).

A Figura 2 apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Figura 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Elaborado pela autora com base em BNCC (2017).

A perspectiva da BNCC-EI representava a construção de uma política pública inclusiva e plural, em vez de um processo de subordinação das diferenças à universalidade (BARBOSA; FERNANDES, 2020). A proposta era estabelecer um elemento comum que não eliminasse as diferenças, mas as reunisse em um encontro conflituoso.

O lado positivo deste arranjo foi assegurar que não se escolarizasse nesta etapa da educação básica, possibilitando que as crianças experimentem um ambiente educacional que respeite o desenvolvimento infantil. Conforme exposto,

[...] inspirada nas DCNEIs, procurou-se constituir uma redefinição para a organização das experiências educacionais em termos de práticas cotidianas e linguagens que a escola poderia garantir às crianças, independentemente da sua condição de classe, afirmando seu reconhecimento racial, étnico, sexual, de gênero e idade e adotando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) homologadas nas últimas décadas (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 120).

Em sintonia com as DCNEIs, conforme apontado pelas autoras, buscou-se promover uma reestruturação na organização das experiências educacionais, com ênfase nas práticas cotidianas e nas diversas linguagens que a escola poderia disponibilizar a todas as crianças.

Na terceira versão, a BNCC promove a subdivisão da Educação Infantil em três grupos, de acordo com a faixa etária: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disso, orienta o planejamento pedagógico, com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo cinco campos de experiências onde as crianças podem aprender e se desenvolver.

Os campos de experiência são representados pela Figura 3.

Figura 3 - Campos de experiência
Campos de Experiência



Fonte: Elaborado pela autora com base em BNCC (2017).

Nesse contexto, torna-se essencial adotar novas perspectivas em relação à educação de crianças no contexto da Educação Infantil. Isso implica fortalecer as práticas pedagógicas que permitam a mediação de aprendizagens adequadas ao ambiente escolar, levando em consideração o ritmo de desenvolvimento das crianças. O objetivo primordial é garantir o desenvolvimento integral da criança por meio de propostas pedagógicas bem articuladas, sem antecipar processos relacionados ao Ensino Fundamental.

Dessa forma, torna-se evidente a importância de criar um ambiente educacional que valorize plenamente a infância, levando em consideração suas características e necessidades específicas. Deve-se evitar a pressa em introduzir

conteúdos mais complexos que não estejam alinhados com o estágio de desenvolvimento da criança.

Neste capítulo, foram abordadas as principais legislações relacionadas ao contexto da Educação Infantil. Essas legislações estruturam a prática pedagógica, destacando a importância das interações e da brincadeira, assim como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. No próximo subcapítulo, aprofundar-se-á a concepção de infâncias e de criança, proporcionando uma compreensão mais significativa sobre o tema.

2.1 CONHECENDO AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo.
Maria Montessori

Neste subcapítulo, o objetivo é abordar as concepções de infâncias e de criança, que foi historicamente constituída dentro de um contexto social reconhecido pelo campo da educação. Como ponto de partida, serão considerados os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), autor da obra iconográfica intitulada História Social da Criança e da Família. Ariès (1981) conduziu uma análise minuciosa do Antigo Regime na França, focando principalmente nos séculos XVI, XVII e parte do XVIII. Seu objetivo era identificar a emergência do que ele descreveu como o sentimento da infância. Essa concepção é notável pelo contraste que apresenta com o período anterior, ou seja, a Idade Média, em que esse sentimento não era reconhecido.

Segundo Ariès (1981),

[...] Afirmei que essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje (ARIÈS, 1981, p. 10).

O autor argumenta que, na sociedade medieval, havia uma visão distinta da infância e adolescência em comparação com as sociedades desenvolvidas e

contemporâneas. Naquele contexto, a infância era concebida como um período breve e frágil, no qual a criança ainda não possuía a capacidade de se autossustentar. Conseqüentemente, as crianças eram prontamente incorporadas às atividades e responsabilidades dos adultos, sem a vivência de etapas intermediárias claramente definidas ou de um período de amadurecimento e preparação para a vida adulta.

O estudo de Ariès (1981) revela uma transformação significativa na percepção e no tratamento da infância ao longo do tempo. Na sociedade antiga, a noção de infância como uma fase distinta da vida ainda não existia. As crianças eram consideradas representantes dos valores e das responsabilidades futuras dos adultos, com meninos sendo preparados para assumir cuidados com bens materiais e meninas destinadas aos afazeres domésticos. A educação tinha um caráter político, visando a moldar as crianças de acordo com as expectativas sociais.

Na Idade Média, as crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura, como é evidenciado pelas representações artísticas da época. Desde cedo, elas eram preparadas para o trabalho e, muitas vezes eram desprotegidas, desprovidas de direitos e autonomia, sujeitas a maus tratos por parte de suas próprias famílias.

Entre os séculos XIII e XVII, o cuidado e a atenção dedicados às crianças eram escassos, resultando em um alto índice de mortalidade infantil. Muitas crianças faleciam naturalmente enquanto dormiam na cama dos pais, o que evidenciava a falta de prioridade em relação à infância na sociedade da época. Foi somente a partir dos séculos XV e XVI que uma mudança de perspectiva começou a surgir, com a percepção da criança como um ser engraçadinho, o que levou a sua representação em obras de arte. No século XVI, observa-se que as crianças passaram a frequentar a escola, pois anteriormente eram encaminhadas para a casa de outras famílias a fim de aprender hábitos, costumes, comportamentos e até mesmo como servir à mesa.

Deste modo,

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1981, p. 11).

No contexto da sociedade medieval, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender sobre a vida diretamente através do contato com eles. A partir

do século XVI, essa mudança se acentuou, com a criança passando a ser separada e mantida à distância dos adultos, frequentando um ambiente isolado chamado escola.

No século XVII, esse sentimento foi ainda mais acentuado, com as crianças ganhando destaque em retratos familiares e tornando-se um capricho valorizado pelas famílias. Com a chegada do século XVIII, o sentimento de infância consolidou-se, e as crianças passaram a ser retratadas em pinturas e gravuras, refletindo as descobertas da primeira infância. Nesse período, a criança assumiu uma posição central na família, despertando a compreensão de que era um ser pequeno e puro (ARIÈS, 1981).

Na contemporaneidade, as crianças são percebidas de maneira diferente em relação ao passado, devido à influência de diversas literaturas que valorizam suas vivências e infâncias. Atualmente, reconhece-se a criança como um sujeito potente e protagonista de suas próprias aprendizagens, capaz de produzir cultura. As crianças de hoje têm espaço para expressar suas opiniões (FRIEDMANN, 2020; RINALDI, 2019; SARMENTO, 2007).

De acordo com Martins Filho e Martins Filho (2013), a infância é concebida como uma categoria social, geracional e cultural, destacando as crianças como atores sociais e criadoras de culturas próprias e formas particulares de interação social. Além disso, reconhecem-nas como sujeitos de direitos sociais, garantindo espaço e a participação ativa delas nas instituições educacionais criadas para esse fim.

Friedmann (2014) argumenta sobre a infância, destacando a importância de olhar para as crianças de forma atenta e sensível, buscando compreender sua sacralidade e singularidade. Deste modo, para uma compreensão mais significativa das características da infância, a autora sugere,

[...] sobretudo daquela(s) criança(s) com quem estamos em contato, é preciso poder **olhar** para elas. E este olhar não tem como fundamento somente uma teoria vinda de fora, mas a coragem de acreditar nas nossas próprias percepções, intuições, sentimentos, sinais e imagens. A fonte mais segura é a observação que cada um faz da(s) criança(s) com quem convive, da sua gestualidade, dos seus movimentos, do seu jeito de relacionar-se com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo; a observação e a tentativa de compreensão das imagens e simbolismo que aparecem nos seus processos e nas suas produções, sobretudo as não verbais (FRIEDMANN, 2014, p. 12).

Ao estarem em contato com as crianças, é essencial que os adultos sejam capazes de observá-las atentamente. Essa perspectiva envolve a coragem de acreditar nas próprias percepções. Em outras palavras, a compreensão da infância envolve a observação que cada indivíduo faz sobre as crianças.

A infância é um conceito interpretativo e uma construção cultural, variando conforme a sociedade e o contexto histórico em que se encontra (RINALDI, 2019). Cada cultura define sua própria concepção de infância, o que determina o significado, as expectativas e a dedicação atribuídos a essa fase da vida. Como destacado abaixo,

[...] trazemos essas imagens dentro de nós. Elas são adquiridas por meio do sistema de representações, que todo grupo social desenvolve no curso de sua história, e são expectativas dirigidas à criança por seu contexto social. É por essas representações e imagens que cada indivíduo se relaciona com as crianças (RINALDI, 2019, p. 192).

Rinaldi (2019) destaca que cada indivíduo carrega consigo imagens e representações sobre a infância, as quais foram adquiridas ao longo da história de seu contexto social. Essas imagens e representações exercem influência sobre a forma como cada pessoa se relaciona com as crianças, afetando suas percepções, intuições e sentimentos em relação a elas.

Nessa perspectiva, ser criança é viver plenamente os momentos de infância, explorar e aventurar-se em diversas experiências, e, por meio de seus corpos e essências, conhecer o mundo e os territórios ao seu redor (FRIEDMANN, 2020). O conceito de infância, segundo a autora, está sempre em construção, podendo variar de acordo com cada realidade e com o grupo infantil¹⁹. Ser criança e viver a infância está relacionado com as referências e as expectativas da família, da escola e do contexto social de cada criança.

Paula e Peloso (2020) apontam que o ser humano em sua inteireza se constitui na infância, no estado de ser criança. Ou seja, a incompletude humana tem início na infância, uma fase que é geracional e faz parte da experiência de todos os seres humanos. Para as autoras,

[...] a infância é compreendida com experiência humana [...] encharcada de experiência histórica, pois ela já faz da relação dos seres humanos no mundo,

¹⁹ Ao mencionar "grupo infantil", a autora refere-se a um conjunto de crianças que compartilham uma determinada realidade social ou contexto de convivência. Esse grupo pode ser composto por crianças que frequentam uma mesma escola, vivem em uma mesma comunidade, participam de um mesmo projeto educativo, entre outros cenários.

com o mundo e com os outros. Assim, podemos considerar que a infância faz parte do processo de humanização, momento (tanto quanto as outras fases geracionais) de aprender e reconhecer-se e a construir-se permanentemente (PAULA; PELOSO, 2020, p. 129).

A criança é compreendida como um sujeito histórico e social que, por meio de suas interações com os outros, adquire conhecimento e autoconhecimento, constituindo-se integralmente de forma contínua. Reconhecendo a importância do contexto em que a criança está inserida e valorizando sua capacidade de aprender e se desenvolver ao longo do tempo.

Para Severino Antônio (2019), a infância é compreendida como o estado inaugural da criança em relação a si mesma e ao mundo.

Cada criança é feita da matéria-prima do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida [...] a criança só é plenamente criança quando brinca (ANTÔNIO, 2019, p. 19).

Essa percepção do autor enfatiza a complexidade da infância, na qual cada criança é constituída pelas influências do mundo e pelas circunstâncias históricas e sociais que a cercam. A importância do ato de brincar é destacada como parte essencial da experiência infantil, através do qual a criança expressa sua essência e sua plenitude.

Nesta conjuntura, a criança é capaz de amar, de aprender, de modificar-se e de viver. A criança tem potência e essência, ela é potente em afetividade desde o seu nascimento (RINALDI, 2019). Ao reconhecer a potência e a essência da criança, afirma-se que a criança como um sujeito ativo, capaz de relacionar-se emocionalmente com o mundo ao seu redor.

Os conceitos de infância e de criança são produtos de um percurso histórico e social marcado por avanços significativos no reconhecimento das crianças como sujeitos singulares, dotados de identidades, necessidades e potencialidades próprias. Este percurso, no entanto, não foi linear, apresentando momentos de retrocesso e pausas. Em determinadas épocas, as crianças eram consideradas meramente como adultos em miniatura, sujeitas a tratamento desrespeitoso e desprovidas de direitos e autonomia, como discutido na abertura deste capítulo.

Ao longo da história, o conceito de infância é constituído pelo contexto social, incorporando ideologias, normas e referências sobre o papel das crianças na

sociedade. Esse entendimento de infância está continuamente em processo de atualização e revalidação por meio das interações com outros atores sociais, sejam adultos ou crianças. Tais interações se manifestam em práticas simbólicas e sociais que permeiam os estilos de vida de ambas as gerações (SARMENTO, 2007).

Segundo Kramer (2007), a infância vai além de ser apenas um estágio na vida do ser humano. Sendo por meio da infância que a história humana se desenvolve. A infância é caracterizada, principalmente, pelo ato de brincar, no qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, constroem significados e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, expressando sua imaginação e criatividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 22), corroboram com a compreensão da concepção de infâncias.

As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.

As infâncias são concebidas como uma perspectiva plural nas experiências das crianças e suas singularidades, reconhecendo a diversidade dos modos como são vivenciadas. Destaca-se que cada criança é única em suas experiências, não estando condicionada a uma única forma de infância. Consideram-se, portanto, infâncias no plural, refletindo a diversidade das crianças que atravessam essa etapa da vida.

Sobre a concepção de criança, as DCNEIs trazem a seguinte definição:

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).

Reconhecer a criança como um sujeito histórico e de direitos, capaz de construir sua identidade e vivenciar múltiplas experiências, representa uma conquista relevante para as infâncias. Esse fato se concretiza ao reconhecer a criança como protagonista ativa em seu processo de aprendizado e de formação cultural.

As DCNEIs representaram um marco importante ao estabelecer diretrizes normativas para orientar as ações pedagógicas e garantir que a Educação Infantil seja

um espaço acolhedor, inclusivo e significativo para o pleno desenvolvimento das crianças.

Entretanto, Barbosa et al. (2016) afirmam que é desafiador buscar um significado único e consensual para caracterizar a infância²¹ e as crianças, uma vez que esse conceito é instável, ambíguo, ambivalente e resistente a uma normatização precisa. Cohn (2005) apud Barbosa et al. (2016) destaca que, embora sejam termos assimilados aos nossos conhecimentos, a infância e a criança são conceitos controversos e de difícil compreensão. Bem como, Prout (2010) apud Barbosa et al. (2016) afirma que, longe de ser uma categoria estável e fixa, a infância é híbrida, com presença de fatores humanos e não humanos, discursivos e coletivos, que participam da sua definição (BARBOSA et al., 2016).

Os termos são controversos e difíceis de serem completamente compreendidos e normatizados (BARBOSA et al., 2016), uma vez que, a infância e as crianças são conceitos assimilados à compreensão. Assim,

[...] em alguns contextos socioculturais, os rituais de transição são bem definidos e a infância geralmente termina no momento biológico de mutação do corpo. Em outros países, desde o início do século XX, a definição de infância foi se constituindo a partir de negociações com bases e medidas legais, pois as crianças eram e ainda são vítimas de vários abusos (BARBOSA et al., 2016, p. 105).

De acordo com as autoras, a definição do conceito de infância e o seu término temporal podem variar em diferentes contextos socioculturais. Alguns países têm rituais de transição evidenciados, enquanto outros, asseguram os tempos de infâncias por meio de negociações legais, buscando proteger as crianças de abusos e de vulnerabilidades.

Barbosa et al. (2016) enfatizam a complexidade dos Novos Estudos da Infância e da Criança, destacando a necessidade de compreender a visão diversificada da criança. Isso envolve reconhecer suas variadas capacidades de desenvolvimento, a complexidade de seu pensamento, o tamanho de seus corpos, suas habilidades perspicazes, a diversidade de sua linguagem e a natureza imaginativa da relação da criança com a realidade.

²¹ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, instituiu que a infância dura até os 12 anos. Depois, esse ser humano passa a ser denominado de adolescente, nos textos mais voltados à psicologia, ou jovem, no campo da sociologia (BARBOSA et al., 2016, p. 106).

No contexto da Educação Infantil, torna-se essencial proporcionar espaços onde as crianças possam conhecer-se, expressar, brincar, explorar, conviver, participar, vivendo suas infâncias plenamente. Esse enfoque reconhece as crianças como sujeitos ativos e plurais de culturas e linguagens, onde a garantia dos direitos de aprendizagem é uma premissa, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas.

Nessa perspectiva, a formação continuada desempenha um papel importante no contexto da Educação Infantil, pois proporciona aos professores a reflexão crítica sobre sua própria prática. Além disso, contribui diretamente para a melhoria da ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse cenário.

Diante das concepções de infâncias e de criança, a formação continuada atua como uma ponte entre o embasamento teórico e a prática educativa, proporcionando a oportunidade de explorar a complexidade dessas concepções à luz de reconhecer as crianças em suas inteirezas e suas singularidades.

Ao longo deste subcapítulo, buscou-se apresentar as concepções de infâncias e de crianças, desde a visão da criança como um adulto em miniatura na Idade Média até a compreensão atual contemporânea da criança como sujeito ativo, criativo e de direitos, observando-se um percurso marcado por avanços e retrocessos. Evidenciou-se que a infância é um conceito em constante evolução, constituindo-se pelas relações e por contextos sociais. O próximo subcapítulo abordará a escola de Educação Infantil e as suas especificidades.

2.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

A menção escolhida para iniciar este subcapítulo reverbera a importância de proporcionar educação de qualidade desde a primeira infância. Nesse contexto, é fundamental ressaltar que, no âmbito da legislação nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu a

responsabilidade estatal e o direito das crianças à frequência em creches e à pré-escola.

No texto da Constituição, à criança pequena é conferido o direito de ser cuidada e educada em espaços educacionais que priorizem o desenvolvimento de suas linguagens múltiplas. Respeitando o tempo de infância como complemento à ação familiar, em contraste com a conotação anterior de atendimento à criança como assistencialista que era associada a essa instituição.

Outro marco importante para a Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que regulamentou a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. A finalidade dessa diretriz é assegurar o desenvolvimento integral da criança que frequenta a escola de Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Destaca-se a Educação Infantil como um ambiente socioeducativo caracterizado por sua natureza democrática e coletiva. Nesse contexto, a ênfase reverbera na formação integral da criança, valorizando todos os anos da infância, reconhecendo as particularidades das crianças e respeitando suas especificidades. Sob essa perspectiva, a criança é reconhecida como uma cidadã com direitos, sujeito único e singular, com competências e capaz de produzir a sua cultura.

Nas políticas públicas contemporâneas, a Educação Infantil é um direito de todas as crianças. As creches e pré-escolas se constituem em

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

As creches e pré-escolas são instituições educacionais, tanto de caráter público quanto privado, que desempenham o papel de educar e cuidar de crianças com idades entre zero e cinco anos. Profissionais que possuem uma formação específica exigida por lei, seja habilitação para o magistério de nível médio ou nível superior podem ser professores no contexto da Educação Infantil. Essa perspectiva destaca uma mudança significativa em relação ao enfoque puramente assistencialista, buscando

oferecer intervenções voltadas para os interesses e particularidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

Uma escola de Educação Infantil pode ser vista como "uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos" (GALARDINI, 2017, p. 9). Essa afirmação tenciona a importância da escola como um espaço de convivência e de interação. A instituição é concebida como um local que promove o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos, criando uma cultura de comunidade e pertencimento.

Considerar a cultura da comunidade escolar, implica em reconhecer que a escola não é apenas um local de ensino e de aprendizagem. Como também um espaço de interação social e de construção de relações. Nesse sentido, implica aos profissionais da instituição de Educação Infantil

[...] assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 5).

Constituir as escolas de Educação Infantil em espaços privilegiados de convivência implica no reconhecimento de que a escola não se limita a ser um local de ensino formal. É, na verdade, um ambiente onde as crianças de diferentes classes sociais têm a oportunidade de desenvolver-se integralmente por meio da coletividade. Ao considerar as diversas singularidades presentes na comunidade escolar, é possível proporcionar um ambiente que valorize e respeite as particularidades de cada criança.

Percebe-se assim, a importância dos professores e coordenadores pedagógicos na elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas em vivências significativas de aprendizagem. Nesse contexto, os principais eixos norteadores das propostas são a brincadeira e as interações. Torna-se fundamental promover experiências que englobem a oralidade, as brincadeiras, os movimentos e a expressão nas diversas linguagens das crianças. O objetivo é favorecer o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, fortalecendo aspectos sociais, emocionais e culturais, fundamentais para sua formação.

Sobre as oportunidades oferecidas pela instituição de Educação Infantil, Zabalza (1998, p. 40) afirma que,

[...] a Educação Infantil é fundamental para todas as crianças, independentemente da sua situação familiar, social, econômica ou geográfica [...] constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças [...] todas se beneficiarão de frequentar a escola.

A Educação Infantil, segundo Zabalza (1998), desempenha papel importante no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Para alcançar essa integralidade, é essencial o comprometimento contínuo dos profissionais em proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e alegre. Além disso, é imperativo que os professores reconheçam e garantam os direitos das crianças.

As crianças são imersas em uma cultura específica desde o momento do nascimento, e é dentro desse contexto que elas desenvolvem suas habilidades pessoais e constroem os seus conhecimentos. Cada cultura possui suas próprias tradições, valores, crenças e formas de interação social. Ao participar dessas culturas, a criança constrói suas perspectivas, identidade e a forma de perceber o mundo.

Essa concepção de criança como potente, produtora de cultura, protagonista e detentora de direitos é assegurada pelos documentos normativos da Educação Infantil no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ao destacar a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento e aprendizado, busca-se assegurar que a Educação Infantil proporcione uma prática pedagógica que respeite a criança como agente de sua própria história, estimulando suas potencialidades, interesses e capacidades de interação com o mundo à sua volta.

A identidade da criança, conforme afirmado por Friedmann (2012), é construída a partir das suas relações com o meio e com seus pares, por meio das experiências sociais e das experiências vividas no contexto em que está inserida. Através disso, a criança vai constituindo sua identidade, compreendendo-se e situando-se no mundo.

A autora considera primordial observar como as crianças brincam e interagem com o mundo. Desta forma,

[...] os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus encontros (FRIEDMANN, 2012, p. 24).

Os modos de expressão lúdica e os repertórios de cada criança, conforme ressaltado por Friedmann (2012), representam meios pelos quais elas se comunicam e exploram o mundo à sua volta. O ato de brincar e suas variadas formas de expressão proporcionam à criança a oportunidade de investigar o ambiente, desempenhar papéis diversos, lidar com situações imaginárias e interagir com outras pessoas.

Além disso, ao observar e acompanhar os repertórios lúdicos de cada criança, os professores podem desenvolver propostas que considerem as especificidades de cada uma. Nesse contexto, é responsabilidade da Educação Infantil acolher e acompanhar as crianças em suas particularidades, assegurando seus direitos fundamentais e, desse modo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

O planejamento curricular da Educação Infantil, seguindo as orientações das DCNEIs e da BNCC, busca ser sensível às diferenças das crianças, propiciando experiências diferenciadas, reconhecendo a importância do lúdico, das brincadeiras e das culturas infantis. Deste modo, ser professor da Educação Infantil é um desafio, pois o contexto da Educação Infantil proporciona-lhe liberdade para potencializar novas abordagens e estratégias ao planejar o fazer pedagógico, respeitando as diferentes infâncias e as crianças.

É evidente que a Educação Infantil experimentou avanços legislativos significativos nos últimos anos. No entanto, em algumas instituições, persiste uma notável disparidade entre a prática pedagógica junto às crianças e as concepções de criança e infâncias delineadas nos documentos normativos. As transformações na sociedade moderna, especialmente relacionadas à industrialização e ao rápido avanço tecnológico, alteraram as dinâmicas de relacionamento, comunicação e interação entre as pessoas. Essas mudanças também deixam sua marca no ambiente de trabalho dos professores da Educação Infantil, exercendo uma influência direta sobre a prática pedagógica.

Convém, deste modo, refletir sobre o percurso formativo do professor no contexto da Educação Infantil, pois sua formação está intrinsecamente entrelaçada entre a teoria e a prática, combinando os conhecimentos teóricos e as habilidades práticas necessárias para a docência na Educação Infantil. Ser professor nesta etapa da Educação Básica requer pesquisa e observação constantes. Estar em contato com as crianças é uma oportunidade de buscar significados, envolvendo-se com uma

escuta ativa e um olhar sensível e atento para as especificidades, os interesses e as singularidades de cada criança.

Esse envolvimento com as crianças é um pilar importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois permite uma abordagem mais contextualizada, considerando cada criança como um ser único e ativo em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, a formação continuada do professor, aliada à postura de escuta e de observação, apresenta-se como um caminho importante para que a prática pedagógica, no contexto da Educação Infantil, mantenha-se sensível, atualizada e apreendida às necessidades das crianças e à realidade da sociedade moderna.

Continuando a reflexão, pode servir como inspiração a abordagem de Reggio Emilia²², na qual, as experiências de aprendizagem não se limitam apenas às crianças, mas também ao envolvimento com os professores. Nesse contexto, a troca de experiências e o aprendizado colaborativo entre os profissionais são valorizados, criando um ambiente de desenvolvimento profissional constante. Através do diálogo, da reflexão conjunta e da observação compartilhada das crianças, os professores aprimoraram suas práticas pedagógicas acerca de novos repertórios de conhecimento. Nas palavras de Rinaldi (2017, p. 247),

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação não deveria ser visto como qualidade estática e imutável, alcançada de uma vez por todas. Mas ao contrário, como um processo, um percurso que percorremos desde que nascemos e por toda nossa vida, agora mais do que nunca. Desenvolvimento pessoal e profissional e educação são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto. Significa viver em permanente estado de investigação.

De acordo com a Rinaldi (2017), o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a educação, é um processo contínuo e ativo, em constante evolução ao longo de toda a vida do professor. Atualmente, é um desafio buscar constantemente o desenvolvimento profissional e essa busca se dá por meio das relações com os outros, em um processo colaborativo e compartilhado.

Na busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional, assim como na construção da educação, moldamos nossas trajetórias com base nos valores que

²² A abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança com fortes potencialidades de desenvolvimento e sujeito de direitos, que aprende através das centenas de línguas pertencentes a todos os seres humanos, e cresce nas relações com os outros.

escolhemos, desenvolvemos e compartilhamos coletivamente. Portanto, manter-se em um estado contínuo de investigação implica permanecer receptivo ao aprendizado constante, visando aprimorar-se como indivíduo e profissional, expandir horizontes e cultivar a capacidade reflexiva. Essa perspectiva de viver em constante investigação é essencial para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo contemporâneo, promovendo o desenvolvimento integral e contínuo de nossas potencialidades, tanto pessoais quanto profissionais.

No contexto da Educação Infantil, o professor assume o papel de um pesquisador, alguém que é capaz de observar e escutar atentamente as crianças e, ao mesmo tempo, reflete constantemente sobre a sua prática pedagógica. A docência com crianças exige o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, ou seja, estar aberto ao aprendizado contínuo e em investigação constante. Aprender com as crianças, valorizando suas contribuições e também aprender para as crianças faz parte da docência com crianças na primeira infância. Ser professor é maravilhar-se com as crianças, reconhecendo a riqueza e a singularidade das experiências vividas por elas.

Portanto,

[...] não há segredo, nem chave, a não ser o de examinar permanentemente nossos entendimentos, conhecimentos e intuições partilhá-los e compará-los com os de nossos pares. Não é uma ciência transferível, mas antes uma compreensão, uma sensibilidade para o conhecer. A ação e os resultados da ação, numa situação em que somente a superficialidade está visível, então serão bem-sucedidos, em parte, graças ao sucesso dos autores (crianças e educadores) que são todos responsáveis, embora em diferentes níveis pelos processos de aprendizagens (RINALDI, 2017, p. 137).

Rinaldi (2017) destaca que não existem segredos ou fórmulas mágicas na prática pedagógica da Educação Infantil. O que é necessário, conforme a autora, é um constante exame dos entendimentos, conhecimentos e intuições, compartilhando e comparando esses elementos com os colegas. Em um ambiente onde a superficialidade muitas vezes prevalece, o sucesso da ação e dos resultados está intrinsecamente ligado ao sucesso dos principais participantes: as crianças e os professores. Ambos desempenham papéis cruciais e estão comprometidos com os processos de aprendizagem, especialmente em um ambiente onde a compreensão profunda pode ser desafiadora devido à sua aparente superficialidade.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil requer diálogo contínuo, reflexão e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo, visando estabelecer uma prática significativa para o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, o professor mantém sua prática pedagógica em constante movimento de pesquisa, caminhando ao lado da criança, acolhendo sua singularidade, narrativas e potências por meio da escuta e observação. Ele desempenha o papel de pesquisador, capaz de observar e escutar atentamente as crianças, refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica.

Na Educação Infantil, o currículo vai além dos conhecimentos disciplinares. Destaca-se a importância de conceder espaço para que as crianças expressem suas vozes e participem ativamente do processo educativo. Essa abertura é efetivada por meio da escuta atenta e do olhar sensível, possibilitando a identificação das necessidades e interesses das crianças. Assim, são criados contextos educativos fundamentados na integração entre o cuidar e o educar.

As crianças são incentivadas a observar, vivenciar e aprender através do brincar e das experiências com seus pares. A partir desses contextos, os professores podem elaborar seus planejamentos, valorizando as experiências e interesses das crianças como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de seu próprio desenvolvimento, o currículo da Educação Infantil adquire maior significado em relação às especificidades e potencialidades de cada criança.

Para Friedmann (2020), a escuta atenta das crianças representa um desafio que vai além do simples exercício de ouvi-las. Assim,

[...] somos desafiados a ter a coragem de nos “perder” e mergulhar nos seus universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos ou convivemos. A realidade dos universos infantis nem sempre coincidem com os referenciais teóricos: as crianças que convivem com cada cuidador e educador todo dia, toda hora, são bússolas que podem conduzi-los aos universos infantis e seus mistérios (FRIEDMANN, 2020, p. 43).

Friedmann (2020) destaca a importância da escuta atenta e sensível na Educação Infantil. O convite para abandonar preconceitos e concepções pré-estabelecidas, mergulhando nos mundos individuais das crianças, é uma abordagem para acolher e compreender as singularidades de cada uma, permitindo seu pleno

desenvolvimento em seus próprios universos. Dessa forma, a escuta das crianças se revela como uma bússola orientadora, guiando os adultos na jornada de descoberta dos universos infantis.

Nesta perspectiva, Saballa e Fochi (2017) apontam para uma pedagogia constituída a partir das relações, dos tempos e dos espaços, nos campos de experiências, e nas linguagens que se estabelecem entre os atores sociais na escola de Educação Infantil. Essa tem o potencial de

[...] tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo. Nesse sentido, na contramão do que vem sendo geralmente praticado nas instituições de educação infantil, argumentamos que, por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes (SABALLA; FOCHI, 2017, p. 18)

Os autores advogam a adoção de uma pedagogia que valoriza o cotidiano na Educação Infantil, em oposição às abordagens mais lineares e escolarizantes. Significando ir de encontro a uma concepção tradicional que impõe uma sequência predeterminada de atividades para as crianças, com foco em tarefas hierarquizadas. A pedagogia proposta enfatiza a interligação entre o sentir, o pensar e o comunicar, realçando a importância de trabalhar com os campos de experiências.

Incentivando a construção do conhecimento de forma mais significativa e contextualizada, Fochi e Saballa (2017) destacam a importância de uma abordagem mais aberta, flexível e reflexiva na Educação Infantil, permitindo que as crianças sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem se dá de maneira mais interligada, circular e adequada ao contexto do cotidiano infantil, respeitando as singularidades de cada criança. Refletir sobre essa pedagogia no contexto da Educação Infantil é reconhecer a importância de compreender a cultura na qual as crianças estão inseridas e o papel social da escola, visto que é nesse contexto institucional que as experiências de aprendizagem são vivenciadas diariamente.

Na escola, constituem-se laços com as famílias, conforme destacado por Galardini (2017) apud Fochi e Saballa (2017, p. 24), “a escola é uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos”, pois acolhe as crianças e

as suas famílias. A escola frequentemente representa o primeiro contato da criança com o mundo social, no qual a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, proporcionando inúmeras oportunidades de aprendizagem e o potencial para o desenvolvimento integral das crianças.

A motivação para empreender nessa pesquisa surgiu da observação das crianças no contexto da Educação Infantil e das práticas pedagógicas observadas. Com base nesse cenário, a pesquisa explorou a temática da formação continuada e o seu potencial de contribuição, tanto para a pesquisadora, enquanto formadora, quanto para as professoras com as quais houve a oportunidade de interação e discussão sobre as questões relacionadas às crianças. O objetivo foi direcionar as reflexões sobre a prática para um reconhecimento mais profundo do lugar das crianças, de seus direitos e das singularidades por meio de uma educação respeitosa.

Dessa maneira, a formação continuada dos professores no contexto da Educação Infantil emerge como uma temática de encorajamento, uma vez que se encontra intrinsecamente entrelaçada com a qualidade da educação proporcionada às crianças. Ao abordar a infância como fase estruturante de desenvolvimento, caracterizada por descobertas, aprendizados e construção de conhecimentos, é fundamental que os professores mantenham uma formação constante.

A partir da formação continuada no contexto da Educação Infantil, a investigação demonstra um compromisso com a qualidade da educação que chega às crianças. O interesse em pesquisar essa temática nasce do desejo de contribuir para uma educação mais respeitosa e alinhada com as esfericidades das crianças, com a ideia de reverberar que elas sejam protagonistas do processo educativo. Representa uma oportunidade de compreender as percepções das professoras sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a forma como refletem sobre o cotidiano. Além disso, possibilita identificar as lacunas e os desafios existentes na formação dos professores. No próximo capítulo, serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa, os Contextos Formativos e os resultados do estudo.

3 CONTEXTOS FORMATIVOS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação é um processo social; é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida; é a própria vida.
John Dewey

Ao iniciar este capítulo com a frase de John Dewey, é possível vislumbrar que a citação reflete a importância da educação como um processo contínuo e integrado à vida das pessoas. Nesse contexto, o capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa realizada nesta dissertação. Ele fornecerá informações sobre o *lócus* e as professoras participantes da investigação, iniciando com a exposição e a fundamentação das escolhas metodológicas adotadas.

Delinear a pesquisa é contrapor os dados da realidade com a visão teórica do problema, considerando o ambiente em que serão coletados os dados empíricos e as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2019). O pesquisador tem como estratégia, integrar os diversos fios condutores da pesquisa, assegurando o tratamento do problema e a realização efetiva dos objetivos.

A pesquisa, que foi caracterizada como exploratória (GIL, 2019), teve seu início logo após a autorização concedida pela supervisora administrativa da Escola de Educação Infantil investigada, por meio do Termo de Anuência Institucional (TAI). Os documentos institucionais que integraram esta etapa foram a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul – DOCX²³ (CAXIAS DO SUL, 2019). Essa fase exploratória compôs parte do *corpus* da investigação, possibilitando uma melhor compreensão sobre a sua natureza e o objetivo desta pesquisa.

Este estudo foi inspirado na Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e propôs um percurso de formação continuada para professoras de uma escola de Educação Infantil. O propósito era responder à seguinte problemática: Como se constituem os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma Escola de Educação Infantil no município de Caxias do Sul/RS?

²³ Documento elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do sul em 2019.

Para fundamentar a abordagem metodológica desta pesquisa, adotaram-se as palavras de Thiollent (1985, p. 26), que afirmou que “a pesquisa-ação, definida como método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação”. Isso indica que a pesquisa-ação engloba uma variedade de métodos e técnicas específicos utilizados em diferentes etapas do processo de investigação. Além disso, conforme enfatizado pelo autor, “uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Com base em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa caracterizou-se pela utilização de dados qualitativos, tendo como *locus* o contexto de uma escola de Educação Infantil. A construção dos dados aconteceu por meio dos Contextos Formativos, o que permitiu a elaboração de repertórios de significados a partir da interpretação das contribuições de cada participante. Durante o estudo, as professoras experimentaram momentos de reflexão sobre a formação continuada no contexto da Educação Infantil e sobre como reconhecem as crianças e suas infâncias durante os Contextos Formativos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram cinco características para pesquisa qualitativa, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - As características de pesquisa qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994)

(continua)

Pesquisa Qualitativa
1. Na investigação quantitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque preocupam-se com o contexto (p. 47- 48).
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens (transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, e outros registros oficiais (p. 48).
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos (p. 49).

(conclusão)

4. Os investigadores qualitativos tentam analisar os seus dados de forma indutiva. O processo de análise dos dados é como um funil, as coisas estão abertas de início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo (p. 50).

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A preocupação é com aquilo que se designa por perspectivas participativas (p. 50).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50).

Neste estudo, de acordo com o Quadro 3, a primeira característica evidencia-se pelo fato de a pesquisadora ter escolhido o local de trabalho como *lócus* da pesquisa.

A segunda característica incluiu as transcrições das contribuições advindas nos Contextos Formativos, na qual, buscou-se elucidar o objeto do estudo.

Os Contextos Formativos e os documentos institucionais que compuseram a terceira característica durante a investigação, permitiram alcançar os achados acerca da formação continuada no contexto da Educação Infantil.

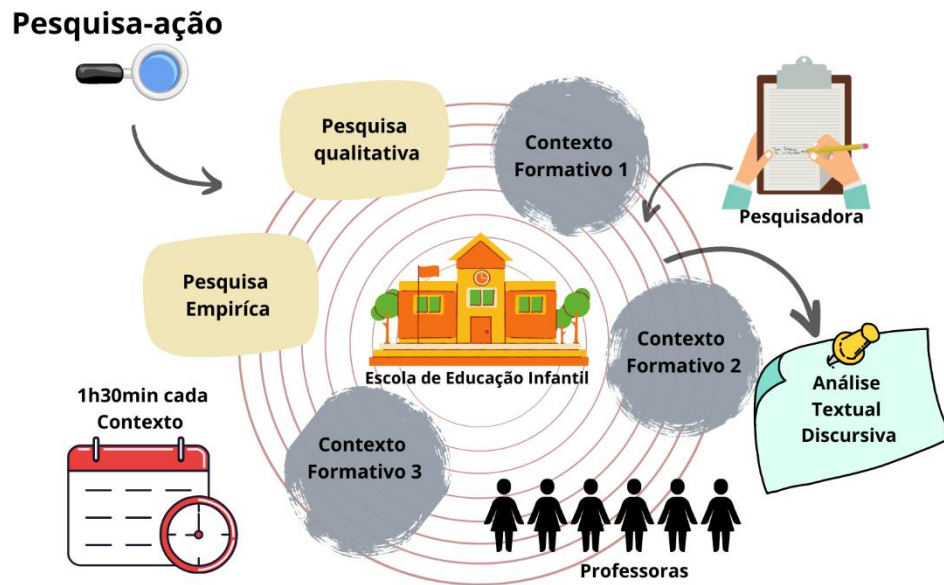
A quarta característica emergiu a partir dos encontros com as participantes da pesquisa e das falas advindas de cada encontro. Essas contribuições foram unitarizadas e deram origem às categorias emergentes da Análise de Discurso Textual (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Durante a interpretação dos dados construídos, considerando os diferentes posicionamentos das professoras durante os diálogos ocorridos nos Contextos Formativos, tornou-se evidente a quinta característica. Isso permitiu uma compreensão subjetiva dos significados que cada professora atribuiu às suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa qualitativa é de grande relevância no processo de investigação, não se limitando aos resultados obtidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com os autores, este estudo promoveu a compreensão dos discursos evocados pelas professoras participantes, engajando-se não apenas com a problemática, mas com todo o contexto da pesquisa,

Tendo como ponto de partida a inserção no *lócus* da investigação e as premissas apresentadas até aqui, desenhou-se o percurso metodológico deste estudo. A Figura 4 exemplifica o percurso metodológico desenhado para esta pesquisa

Figura 4 - Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dez professoras do contexto da Educação Infantil da escola investigada foram convidadas a participar dos Contextos Formativos. Das dez professoras convidadas, seis aceitaram participar da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985).

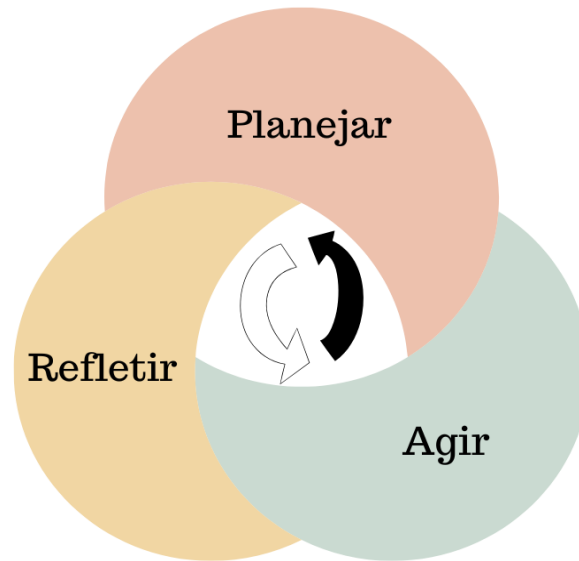
Dez professoras da escola investigada foram convidadas a participar dos Contextos Formativos. Destas, seis aceitaram participar da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985). Foram propostos três Contextos Formativos, e ficou acordado entre as participantes que os encontros aconteceriam nos dias 07/11/2022, 21/11/2022 e 05/12/2022, em uma sala na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Cada Contexto Formativo teve a duração de uma hora e trinta minutos, e com a autorização das participantes, os encontros foram gravados. Os dados foram analisados com base na ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), uma fase significativa no percurso da pesquisa, pois demandou a interpretação das contribuições das professoras e a atribuição de significados às relações estabelecidas durante o processo de formação continuada, experienciados com uma abordagem participativa, estabelecendo conexão com os saberes das participantes da pesquisa. Ao refletir sobre as relações estabelecidas com as participantes, a partir dos encontros de formação continuada e dos caminhos que a pesquisa delineou, os Contextos Formativos foram considerados estratégia metodológica desta pesquisa.

Conforme destacado por Thiollent (1986), toda pesquisa-ação é reconhecida por seu caráter participativo, uma vez que implica o envolvimento ativo dos participantes em uma ação previamente planejada. Nesse tipo de investigação, é pressuposto que os envolvidos tenham contribuições significativas para oferecer, tanto na forma de palavras quanto de ações. Este princípio fundamental orientou o presente estudo, cujo objetivo foi ouvir as participantes e compreender suas percepções acerca da formação continuada no contexto da Educação Infantil, atribuindo significados às suas falas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Deste modo, a intenção deste estudo consistiu em:

[...] Dar aos pesquisadores e grupos de participantes, os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer às prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 1986. p. 8).

De maneira colaborativa e participativa, as participantes atuaram em conjunto, analisando as diferentes formas de ação manifestadas através das relações sociais advindas dos encontros. Por meio dos Contextos Formativos foi possível estudar os problemas, as decisões, as ações, os conflitos e as reflexões ocorridos entre as participantes da investigação acerca da formação continuada no contexto da Educação Infantil.

Figura 5 - Ciclos da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Por meio da constituição dos Contextos Formativos, viabilizou-se a ação em uma situação existente, com o intuito de aprimorar e expandir o conhecimento sobre o objeto de estudo. Utilizando uma abordagem cíclica, as etapas foram realizadas de forma contínua, incluindo a reflexão sobre o processo de pesquisa e os resultados obtidos. A pesquisa concentrou-se nas percepções das professoras em relação à formação continuada, criando um ambiente de compartilhamento de conhecimento nos Contextos Formativos.

Os Contextos Formativos elucidaram a ação-reflexão da pesquisa, pois as participantes atuaram ativamente do diálogo. Identificou-se um propósito de mudança acerca da formação continuada, a partir dos problemas e das situações que cada professora já vivenciou. Além disso, frequentemente, é possível encontrar as respostas para a melhoria da prática pedagógica ao compartilhar experiências com as colegas de profissão.

Junto aos Contextos Formativos, incluem-se as reflexões provenientes dos estudos bibliográficos realizados, que culminaram no resultado final da pesquisa. Esse processo não se desenvolveu de forma linear, apresentando momentos de avanço e retrocesso ao longo da escrita. Foram necessários períodos de avanços e retrocessos para a compreensão dos conceitos relacionados ao objeto de estudo e, assim, emergirem os significados fundamentais para o *corpus* desta investigação.

O objetivo da pesquisa-ação proposta pelos Contextos Formativos não foi buscar uma resposta definitiva para o problema, mas sim elucidar como se constituem os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma Escola de Educação Infantil do município de Caxias do Sul/RS. Desta forma, a pesquisa teve a intenção de aproximar as participantes do problema de pesquisa, investigando os processos constitutivos da formação continuada e as percepções das professoras em relação ao objeto de pesquisa. Além disso, mapeou o percurso de formação continuada das participantes, identificando as concepções de infância presentes na relação que as professoras estabelecem entre o saber profissional e as aprendizagens construídas a partir da formação continuada.

A pesquisa-ação realizada durante os Contextos Formativos foi considerada, de acordo com Tripp (2005, p. 445), "principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de educadores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar seus estudos para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". A compreensão da problemática da pesquisa pelas participantes possibilitou o entendimento, a assimilação e a acomodação de novos saberes por parte de cada professora neste processo de formação continuada. Além disso, buscou proporcionar momentos reflexivos, visando o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil.

Para Fonseca (2002), a pesquisa-ação pressupõe a participação planejada do pesquisador na situação problema a ser sondada, recorrendo a uma metodologia sistemática. Busca-se transformar as realidades observadas a partir da compreensão, do conhecimento e do compromisso com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, o objeto da pesquisa-ação é entendido como:

[...] uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Fonseca (2002) evidencia a escolha pela metodologia da pesquisa-ação para esta dissertação. Ao considerar o local de trabalho de atuação da pesquisadora como

lócus da investigação, foi possível abordar a problemática observada e dialogar com as colegas de trabalho durante os Contextos Formativos.

Neste contexto, a escolha da pesquisa-ação para investigar o local de trabalho da pesquisadora como *lócus* da pesquisa permitiu a abordagem da problemática observada e promoveu um diálogo com as colegas de trabalho durante os Contextos Formativos. A pesquisa-ação, conforme destacada por Fonseca (2002), envolve uma abordagem participativa e uma relação colaborativa entre o pesquisador e os demais participantes, o que possibilitou uma compreensão mais profunda da situação em questão. A pesquisa-ação também se mostrou como uma metodologia eficaz para a promoção de mudanças para o desenvolvimento do conhecimento do pesquisador e dos demais envolvidos na pesquisa.

Para Franco (2005, p. 487), a pesquisa-ação pode ser entendida como,

[...] uma investigação que caminha na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (FRANCO, 2005, p. 487).

Refletindo sobre citação, fica evidente que, durante esse processo, a pesquisadora desempenhou um papel ativo como parte integrante da pesquisa. Dúvidas e certezas foram compartilhadas com as professoras, estabelecendo diálogos conjuntos sobre a formação continuada no contexto da Educação Infantil. Coletivamente, o grupo se envolveu na reflexão sobre práticas pedagógicas relacionadas ao cuidado e à educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para melhor compreender a pesquisa-ação, organizou-se um fluxograma com etapas do processo vivenciado durante a pesquisa, exemplificado na Figura 6.

Figura 6 - Etapas detalhadas da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para uma melhor compreensão, é importante contextualizar como as etapas se desenrolaram nesta pesquisa. O interesse em realizar o estudo com essa escola surgiu no início de 2021, quando a pesquisadora começou a atuar como coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil. Identificar o problema ocorreu na sequência, pois essa função envolvia o planejamento dos momentos de formação continuada para as professoras. Posteriormente, deu-se início à fase exploratória da pesquisa com a releitura²⁴ dos documentos institucionais da escola. Essa etapa incluiu a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental De Caxias do Sul (DOCX). A construção dos dados foi caracterizada por três encontros de Contextos Formativos, a ação, a reflexão e o agir estiveram presentes durante todos os momentos da pesquisa-ação. A análise dos dados construídos a partir da ATD constitui a última etapa juntamente com a redação do metatexto.

Os Contextos Formativos aconteceram após o horário de trabalho das professoras em uma sala na UCS e tiveram duração de uma hora e trinta minutos

²⁴ Quando se menciona a particularidade da releitura dos documentos, refere-se ao contato que a pesquisadora teve com eles ao iniciar a prática profissional na escola investigada e já ter conhecimento sobre os mesmos.

cada encontro. O total de três encontros de Contextos Formativos foi uma sugestão proferida pela banca no momento da Qualificação do Projeto de Pesquisa.

Os Contextos Formativos foram organizados conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Roteiro dos Contextos Formativos

Roteiro dos Contextos Formativos	
Contexto Formativo 1	Apresentar a proposta de estudo às professoras participantes, buscando compreender, neste primeiro encontro, as informações relevantes sobre a formação inicial e continuada das participantes. Identificando coletivamente a necessidade da Formação Continuada no Contexto da Educação Infantil. O diálogo foi essencial para a tomada de decisão, acolhendo o grupo em sua totalidade.
Contexto Formativo 2	A formação continuada deste encontro envolveu, coletivamente, as professoras e a pesquisadora, retomando os conceitos apreendidos durante o Contexto Formativo 1. Na sequência, a partir de quatro imagens sobre os diferentes momentos históricos sobre a infância, refletimos e debatemos sobre as Concepções de Infância e as Crianças.
Contexto Formativo 3	Fechamento da Pesquisa-ação com a retomada dos conceitos advindos dos Contextos Formativos 1 e 2. Neste Contexto Formativo, as participantes debruçaram-se na confecção de um mapa mental ²⁶ a partir da Concepção de Infância instituída a partir dos encontros anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Intencionalmente, buscou-se proporcionar um ambiente acolhedor. Estratégias foram adotadas para que as professoras pudessem ficar à vontade. Assim, a pesquisadora chegava alguns minutos antes do encontro para preparar a sala.

Para cada Contexto Formativo, um *coffee break* foi preparado para receber as professoras, visto que saíam da escola investigada às 18h e se deslocavam

²⁶ Mapa mental é um diagrama utilizado para organizar as informações de maneira visual. O mapa mental pode ser utilizado para estudos, para organização de tarefas ou para estruturação de um planejamento. No centro de um mapa mental, coloca-se o objetivo ou a ideia central, de onde partem as outras informações a ele relacionadas. É possível fazer diversas ramificações a partir de cada palavra-chave.

diretamente para o local onde ocorreram os encontros, conforme apresentado nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Recepção dos contextos formativos



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 8 - Personalizados com a letra inicial dos nomes de cada participante



Fonte: Acervo pessoal (2022).

No início de cada Contexto Formativo, adotou-se o procedimento de fornecer uma folha com campos de identificação para as professoras, nas quais eram convidadas a preencher com suas informações pessoais. Além disso, eram convidadas a compartilhar suas inquietações decorrentes de cada Contexto Formativo.

Com a autorização das professoras, os encontros de Contextos Formativos foram gravados em áudio e vídeo para posterior análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Após a transcrição dos discursos, deu-se início à etapa de análise dos dados construídos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado às professoras por e-mail, em formato PDF, junto com o convite de participação. Durante o primeiro encontro, após a explicação do projeto de pesquisa, as participantes tiveram a oportunidade de ler e assinar o TCLE. Além disso, foi apresentado o Termo de Anuência Institucional (TAI) para que as professoras tivessem conhecimento do mesmo. A pesquisa garantiu a proteção dos direitos das participantes, conduzindo a investigação com foco na segurança dos envolvidos, de modo a evitar qualquer dano tanto para a pesquisadora quanto para as professoras participantes. Os modelos de TCLE e TAI estão disponíveis nos Apêndices A e B.

Neste capítulo, apresentou-se a pesquisa-ação realizada no contexto da Educação Infantil, com foco na formação continuada de professoras, e contextualizou-se o percurso metodológico da pesquisa. No subcapítulo seguinte, exploraremos o contexto do estudo, destacando a Escola de Educação Infantil como o cenário dos Contextos Formativos.

3.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO *LÓCUS* DOS CONTEXTOS FORMATIVOS

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

Neste subcapítulo, o contexto da pesquisa é apresentado, assim como as professoras que participaram do estudo sobre a formação continuada no contexto da Educação Infantil. Caxias do Sul é um município brasileiro no estado do Rio Grande

do Sul, situado no nordeste do estado. É vizinho dos municípios de Flores da Cunha, São Marcos e Farroupilha, localizando-se a 96 km a nordeste de Porto Alegre.

Figura 9 - Mapa de Caxias do Sul



Fonte: Google maps²⁸ (2023).

A colonização do Rio Grande do Sul por imigrantes italianos teve início em torno de 1875, quando numerosas famílias, em sua maioria oriundas das regiões italianas da Lombardia, Vêneto e Tirol, desembarcaram no Brasil em busca de melhores condições de vida.

No dia 20 de junho de 1890, o Município de Caxias do Sul foi oficialmente criado, recebendo o nome em homenagem ao Duque de Caxias. Em 1º de junho de 1910, a cidade de Caxias do Sul foi elevada à categoria de cidade, marcando a chegada do primeiro trem que conectou a região à capital do estado.

Conhecida por sua tradição no cultivo da uva e na produção de vinho, Caxias do Sul conquistou a posição de segundo maior polo metalmeccânico do Brasil, tornando-se um ponto de referência na Serra Gaúcha.

Atualmente, com uma população de 523.716 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2021, Caxias do Sul destaca-se como o segundo maior município

²⁸ Mapa Caxias do Sul/Rs (2023). **Google Maps. Google.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%B5+de+caxias+do+sul+e+cidades+vizinhas&oq=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%B5+de+caxias+do+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCggDECEYFhgdGB4yBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigATIKCAMQIRgWGB0YHjKCAQQIRgWGB0YHjKCAUQIRgWGB0YHjKCAQYQIRgWGB0YHjKCAcQIRgWGB0YHjKCAgQIRgWGB0YHjKCAkQIRgWGB0YHtIBCTM2MTizajBqNKgCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 27 ago. 2023.

do Rio Grande do Sul tanto em termos populacionais quanto em importância econômica.

A cidade é conhecida por sua rica herança cultural, que abrange o vinho, o dialeto italiano, tradições musicais e artísticas, arquitetura e gastronomia trazidos pelos imigrantes italianos. Esses elementos se mesclaram com os costumes dos tropeiros e dos povos indígenas que já habitavam a região, resultando em uma cultura gaúcha única. Tão grande é a relevância cultural de Caxias do Sul que, em 2018, a cidade recebeu o título de Capital Brasileira da Cultura.

Figura 10 - Caxias do Sul



Fonte: Google²⁹ (2023).

A Educação Infantil na rede pública municipal de Caxias do Sul é atualmente oferecida em Escolas de Educação Infantil conveniadas à Rede Municipal de Educação (RME) e em Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

A escola que foi objeto de investigação neste estudo foi inaugurada em abril de 2015 pela Prefeitura de Caxias do Sul, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). As instalações da escola abrangem uma área construída de 564 m² em um terreno com 1.718 m². A escola está equipada com cinco salas referência, biblioteca, cozinha, refeitório, lavanderia, administração, parquinho, banheiros adaptados, vestiários, pátio coberto e um anfiteatro.

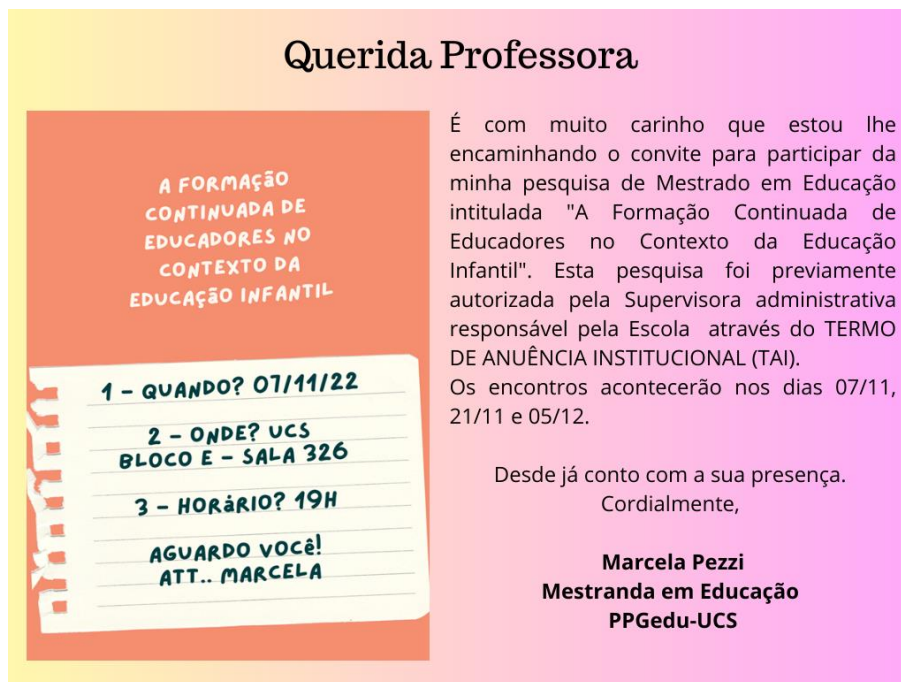
No momento, a escola atende cinquenta e nove crianças na etapa creche e oitenta e quatro crianças na etapa pré-escola, o que a classifica como uma escola de grande porte. Sendo composta por uma turma de Berçário 1, uma turma de Berçário

²⁹ Caxias do Sul/Rs (2023). Imagens de Caxias do Sul/RS. **Google**. Disponível em: <https://www.transportal.com.br/noticias/aeroporto-de-porto-alegre/o-que-fazer-em-caxias-do-sul/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

2, uma turma de Maternal 1, duas turmas de Maternal 2, além de duas turmas de Pré 1 e duas turmas de Pré 2.

Todas as professoras que estavam em serviço³⁰ na escola em 2022 receberam convites por e-mail e convites impressos para participar do estudo. Das dez professoras contatadas, seis confirmaram sua presença e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Figura 11 - Convite Contextos Formativos

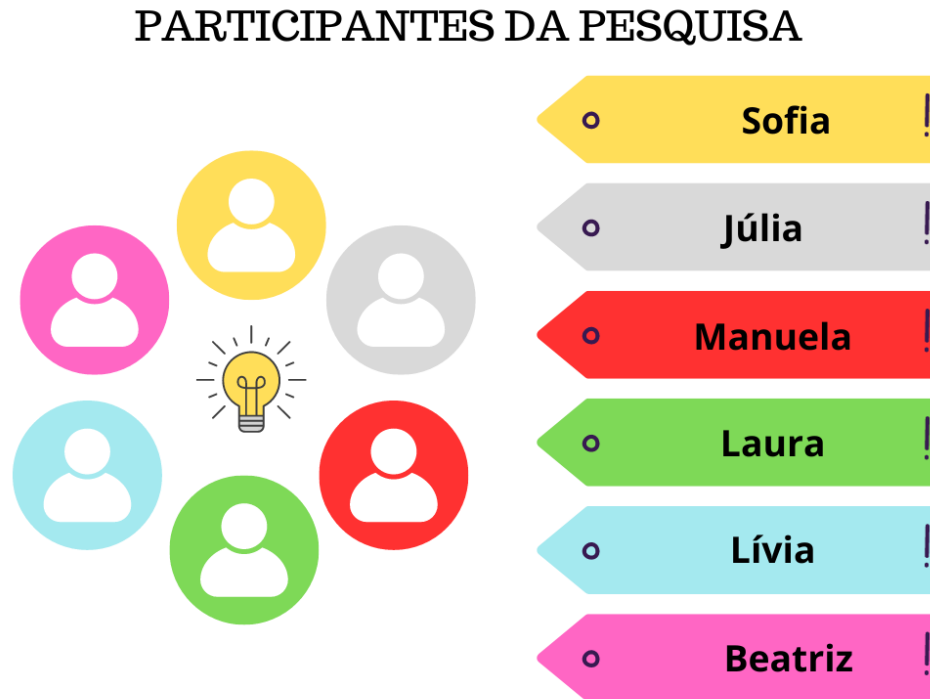


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As professoras têm uma carga horária de trabalho em período integral, com um total de quarenta horas semanais, incluindo uma hora diária de intervalo. Das seis participantes, uma delas não tem filhos e todas são casadas.

³⁰ Todos os colaboradores da escola investigada são contratados por uma instituição filantrópica, responsável pela gestão compartilhada com o município de Caxias do Sul. As professoras possuem contrato com registro na carteira de trabalho, seguindo as regras e garantindo os direitos assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Figura 12 - Participantes da pesquisa

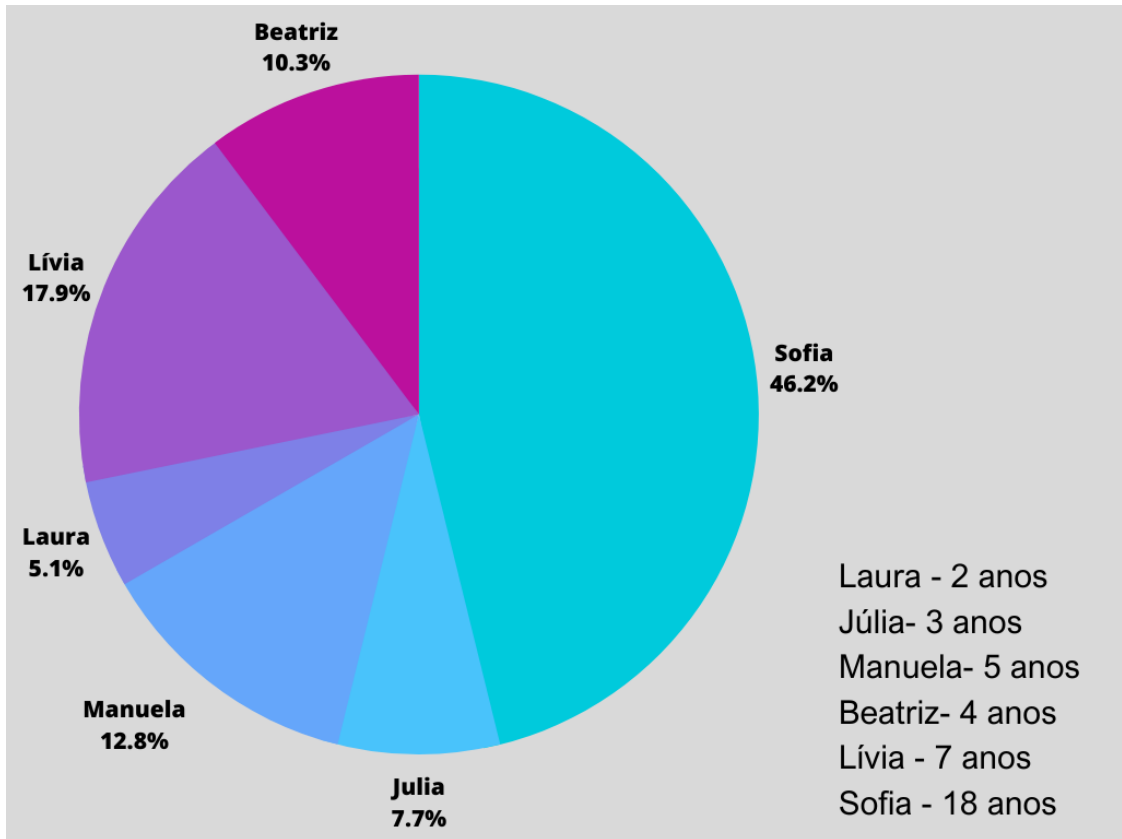


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Escolheu-se nomear as professoras participantes utilizando os codinomes Sofia, Júlia, Manuela, Laura, Livia e Beatriz. A seguir, apresenta-se uma breve descrição a respeito dos sujeitos da pesquisa³¹, uma vez que, as suas vozes apresentam os dados constituintes do *corpus* da investigação.

³¹ As professoras e os seus perfis foram narrados no tempo verbal em que ocorreu a pesquisa.

Figura 13 - Tempo de atuação no contexto da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A professora Sofia (41 anos) atua na instituição há cinco anos. A sua formação é Magistério. Ela trabalha na área da Educação Infantil há, mais ou menos, 18 anos. Sua maior experiência com a Educação Infantil é com turmas de Berçário. Atualmente, ela é professora referência da turma de Berçário 2.

Júlia (28 anos), trabalha como professora na escola há 11 meses. Atua na Educação Infantil há 03 anos, tem formação inicial em Licenciatura em Pedagogia (2020)³² e possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil. Atualmente, é professora referência da turma de Pré 1A (manhã) e Pré 1B (tarde).

Manuela (54 anos) é professora volante, devido à escola ser de grande porte, prestando suporte pedagógico para todas as turmas, e na ausência de uma profissional, assume a turma desta professora. Atua na escola há cinco anos. A sua formação inicial é Magistério, possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (2021) e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Sua maior experiência com a Educação Infantil é com turmas de Maternal 2 e Pré 1.

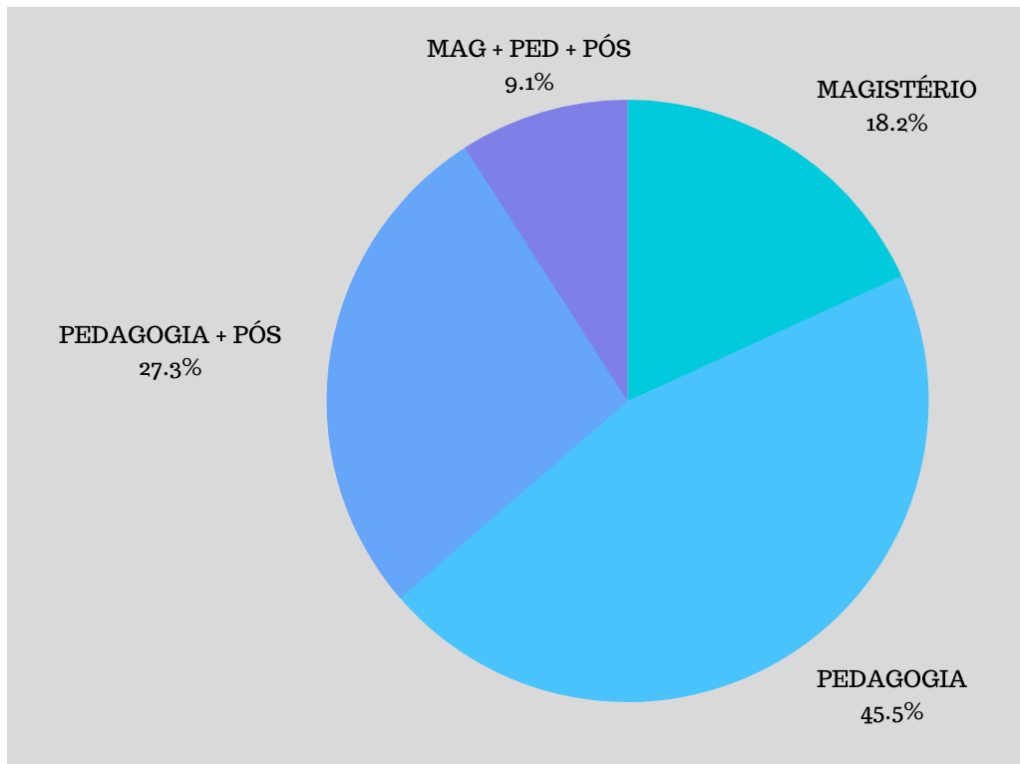
³² A menção numérica, ao lado do nome da participante, representa o ano de conclusão da graduação.

A professora Laura (41 anos) trabalha na escola há dois anos e nove meses. Tem formação inicial em Licenciatura em Pedagogia (2019) e pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e Neurociências. Desde que iniciou a trabalhar na escola, atua como professora volante e essa é a primeira experiência profissional com a Educação Infantil. Há dois meses atua como professora referência de uma turma de Maternal 2.

Lívia (53 anos), atua como professora na Educação Infantil há sete anos, sendo o primeiro ano na escola investigada. Sua formação inicial é em Licenciatura Plena em Pedagogia (2018) e está cursando pós-graduação *lato sensu* em Docência em Educação Básica e Profissional. É professora referência das turmas de Pré 2A (manhã) e Pré 2B (tarde).

A professora Beatriz (31 anos) atua na Educação Infantil há quatro anos, destes, está há um ano e três meses na escola investigada. Tem formação inicial em Magistério, graduação em Licenciatura em Pedagogia (2022) e cursos de curta duração em Pré-alfabetização e em Educação Especial. Sua maior atuação, até o presente momento, foi com as turmas de Pré-escola. Atualmente, ela é a professora referência da turma de Berçário 1.

Figura 14 - Formação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Figura 12 ilustra o percurso formativo das participantes, indicando que 18,2% possuem formação inicial em Magistério, 45% têm formação inicial em Pedagogia, 27,3% combinam a graduação em Pedagogia com pós-graduação, e 9,1% das participantes cursaram Magistério, Pedagogia e pós-graduação.

Em ordem cronológica, o Quadro 5 representa o ano em que as professoras concluíram a graduação em Pedagogia.

Quadro 5 - Conclusão da Graduação

Participante	Ano de conclusão da graduação
Sofia	Não cursou Pedagogia
Beatriz	2022
Júlia	2020
Manuela	2021
Laura	2019
Lívia	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O grupo de professoras participantes da pesquisa demonstra heterogeneidade no que diz respeito à formação, experiência e tempo de atuação na Educação Infantil. Algumas delas possuem formação inicial em Magistério, outras têm Licenciatura em Pedagogia e tem aquelas que somam às suas formações cursos de extensão e pós-graduação. A variedade de experiências é igualmente destacada, pois há professoras com extensa vivência na Educação Infantil e outras estão iniciando suas carreiras nessa área.

Com base no referencial teórico deste estudo e nas diferentes características identificadas nas participantes, percebe-se que os diversos contextos formativos podem ter influenciado essas professoras de maneiras diversas, considerando suas experiências e trajetórias profissionais. Essa diversidade de vivências pode contribuir com a análise dos dados construídos, possibilitando uma compreensão mais abrangente do impacto da formação continuada na Educação Infantil, levando em consideração as particularidades de cada participante.

Neste subcapítulo, explanou-se sobre o contexto em que se situou o estudo e as participantes da pesquisa. o próximo subcapitulo, apresentará os instrumentos de

pesquisa, a partir da construção e da análise dos dados advindos dos Contextos Formativos.

3.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

*A educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A
análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob
pena de ser uma farsa.*
Paulo Freire

Neste subcapítulo, descrevem-se os procedimentos adotados durante a coleta e análise dos dados nesta dissertação. Os dados empíricos tiveram um papel essencial na condução da análise, destacando-se a coleta e transcrição manual dos dados, que foram realizadas de maneira intensiva, desempenhando um papel significativo para a conclusão deste estudo.

Os dados foram obtidos diretamente com as participantes, por meio dos Contextos Formativos, com o objetivo de investigar os processos constitutivos da formação continuada de professoras de uma Escola de Educação Infantil do município de Caxias do Sul/RS. Esses dados forneceram suporte essencial para esta dissertação, enriquecendo o objeto de estudo da investigação.

Atuar na escola objeto da pesquisa possibilitou à pesquisadora uma maior familiaridade com os documentos que norteiam e fundamentam as práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil. Estes documentos incluem a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCX), elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul em 2019. Os instrumentos apresentados contribuíram para a geração dos dados que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Em conjunto com a análise desses documentos, foram conduzidos três Contextos Formativos com as participantes do estudo. Durante esses encontros, o objetivo foi explorar, em colaboração com as professoras, como constituem-se os processos de formação continuada das professoras.

Os dados construídos a partir dos Contextos Formativos passaram por um processo de organização e interpretação orientado pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2011). Através da análise qualitativa dos dados, tornou-se possível estabelecer conexões e relações referentes aos discursos evocados pelas professoras, com o propósito de produzir novas compreensões relacionadas aos fenômenos em questão.

A ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) nesta investigação fundamentou-se no encontro entre a consciência e a materialidade, valorizando a consciência como elemento de ligação entre as professoras e o mundo material. Estabelecendo uma relação direta com as participantes da pesquisa e a realidade vivenciada por elas, a ATD procurou investigar a relação existente entre os dados da experiência e o significado que esses dados têm para as professoras.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 41), a ATD é

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza na forma de produções escritas. Esse conjunto de movimento constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41).

Deste modo, por meio da ATD, foi viabilizada a análise das contribuições das participantes provenientes dos Contextos Formativos. Esse processo envolveu uma compreensão emergente, iniciando com a desconstrução dos textos do *corpus*, ou seja, sua fragmentação e desorganização. Em seguida, os textos foram reconstruídos. Após a transcrição, o material foi lido repetidamente, iniciando o processo de unitarização, e, em seguida, identificaram-se as quatro categorias emergentes

Nesse sentido, os autores explicam que,

[...] pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. Essa atitude indica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir uma compreensão aprofundada dos fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 52).

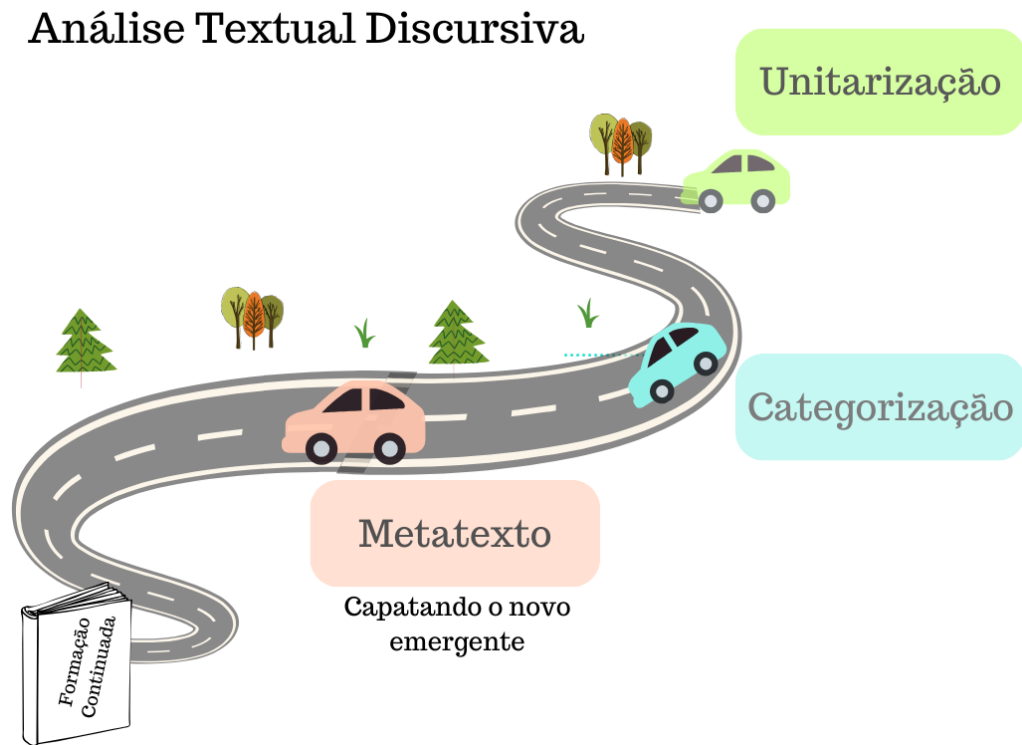
O processo de pesquisa e teorização não se restringe à mera coleta de informações ou à construção de teorias elementares. Pelo contrário, essas atividades estão interconectadas e visam a promover uma compreensão mais profunda e ampla. A pesquisa e a teorização valorizam esses momentos aparentemente tumultuados como oportunidades para aprofundar a compreensão. A busca pelo entendimento não segue uma trajetória linear e previsível, mas sim um percurso que requer abertura para a complexidade e reflexão.

A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) está organizada em três etapas.

- a) **Unitarização:** nesta etapa da ATD, realizou-se a reconstrução dos textos após a fase de desconstrução e auto-organização intuitiva. Após essa fase de auto-organização, foi possível identificar as compreensões decorrentes da análise dos fragmentos dos textos. Essas compreensões conduziram o processo de reconstrução, onde foram organizados os fragmentos de maneira lógica e coesa, com a intenção de criar uma estrutura unificada, que representasse as conexões existentes entre as contribuições analisadas. Assim, permitindo uma melhor compreensão do estudo.
- b) **Categorização:** com base nas novas compreensões que emergiram durante a fase intuitiva auto-organizada, nesta etapa da ATD, foi possível analisar as relações entre as partes e agrupar os fragmentos dos textos em quatro categorias: I) Críticas à formação inicial: da formação profissional ao exercício da profissão, II) Formação continuada: relatos das professoras e III) Concepção de infância e de criança: o que revelou a pesquisa?
- c) **Metatexto:** por fim, iniciou-se o processo de reconstrução dos textos. Com base nas compreensões das fases anteriores, reuniu-se os fragmentos e deu-lhes uma nova estrutura. Esse processo de reconstrução foi conectado aos entrelaçamentos entre as categorias emergentes. Após essa etapa de reconstrução, as novas compreensões foram comunicadas e validadas pelo metatexto, intitulado Saberes da Experiência: um horizonte de conhecimentos.

A Figura 15 representa uma analogia do percurso da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), vivenciado na pesquisa.

Figura 15 - Etapas da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio da ADT, foi possível construir e reconstruir novos caminhos, levando em consideração as inter-relações vivenciadas durante a pesquisa. Percebeu-se que ao chegar no fim da investigação, não implica saber, metaforicamente, qual será o ponto de chegada, pois o ponto de partida vai se definindo à medida que se aproxima desse ponto de chegada.

Neste contexto, a escrita do metatexto envolveu um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual a descrição e a interpretação se entrelaçaram na elaboração de um texto coerente e estruturado. Como aponta Moraes e Galiuzzi (2011, p. 14),

[...] uma produção escrita não é um mero expressar de conhecimentos já perfeitamente constituídos, mas que representa ao mesmo tempo momento de concretização de novas aprendizagens, juntamente com a sua expressão, a produção de metatextos é movimento de constante construção e reconstrução. Descrição e interpretação se integram na produção de textos bem organizados e estruturados em torno de teses e argumentos que apresentam as contribuições originais do pesquisador.

Interpretando a citação, a elaboração do metatexto constitui um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, no qual a descrição e a

interpretação se entrelaçam para criar textos bem organizados e novos argumentos que derivam das contribuições originais do pesquisador para o campo de estudo (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essa prática de escrita reflexiva pode vir a enriquecer o entendimento adquirido ao longo do processo de investigação, consolidando as descobertas realizadas.

Conforme a pesquisa se aproximava de seu término, as etapas já percorridas foram revisitadas. Da mesma forma, ao interpretar os resultados da pesquisa, os dados construídos e as categorias que emergiram foram minuciosamente examinados. Esse processo possibilitou uma reflexão holística sobre a experiência como um todo. Neste ponto da pesquisa, perguntas importantes reverberaram: o que foi aprendido ao longo dessa jornada? O que funcionou bem e o que poderia ter sido melhor? Da mesma forma, ao analisar os resultados da pesquisa, as descobertas e os *insights* obtidos durante o processo foram cuidadosamente ponderados. O estágio final desta jornada de pesquisa de mestrado se tornou para a pesquisadora um momento de contemplação e reflexão sobre a experiência como um todo.

No presente subcapítulo, foi realizada a exposição do percurso metodológico adotado neste estudo, baseado na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Foram apresentados o contexto da pesquisa e as participantes envolvidas, bem como a descrição das etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011), enfatizando o valor do processo reflexivo na construção do conhecimento. O próximo subcapítulo contextualizará os resultados da pesquisa com base nas categorias emergentes relacionadas aos Contextos Formativos

3.3 CONTEXTOS FORMATIVOS: CAPTANDO O NOVO EMERGENTE

*Não é suficiente termos um
bom cérebro. O mais
importante é usá-lo bem.*
Maria Montessori

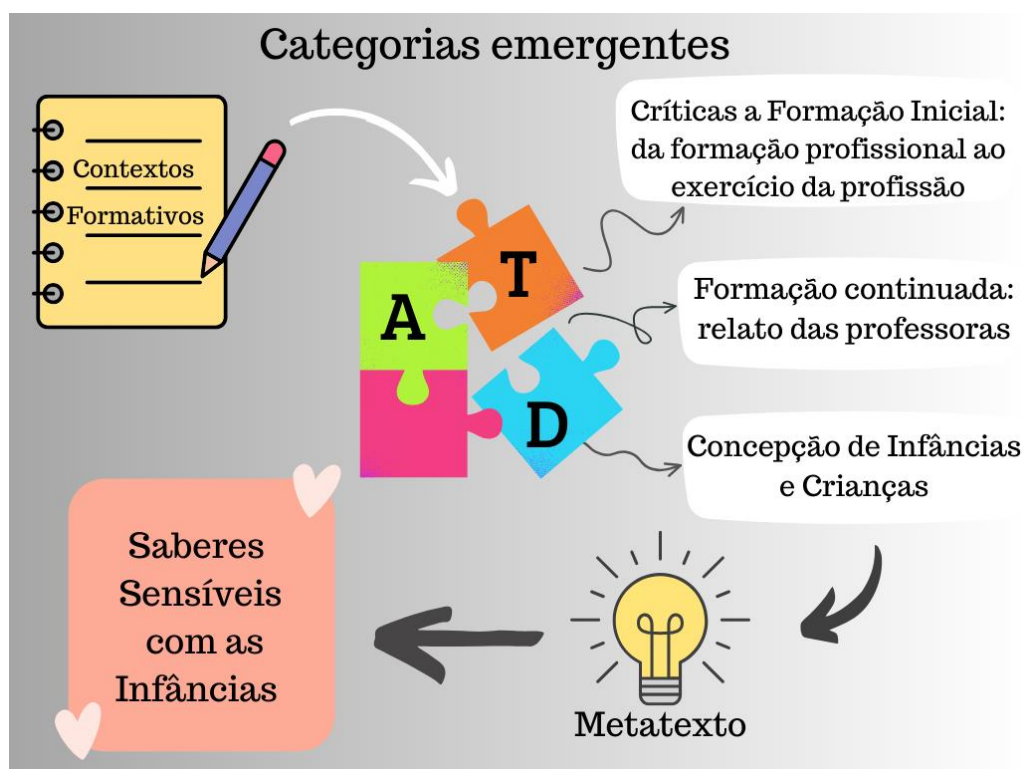
Neste subcapítulo, os resultados da pesquisa são apresentados por meio das categorias que emergiram durante a transcrição dos Contextos Formativos. O processo de transcrição dos encontros envolveu um devir, sendo marcado pelas singularidades de cada Contexto Formativo. Esses momentos de reflexão possibilitaram a compreensão das percepções das participantes sobre a formação

continuada no contexto de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, resultando na construção do percurso formativo dessas professoras.

Realizar a transcrição dos Contextos Formativos foi uma experiência que proporcionou reflexão e permitiu compreender os caminhos propostos por Moraes e Galiuzzi (2011). Inicialmente, procedeu-se à transcrição das falas dos três encontros de Contextos Formativos, totalizando 73 páginas.

As transcrições foram lidas e relidas para a análise das contribuições das participantes. Com base nessas leituras, deu-se início ao processo de unitarização, que envolveu a desconstrução dos textos transcritos e a atribuição de significados e sentidos aos discursos que apresentaram maior afinidade, resultando em um total de três categorias emergentes e a produção do metatexto.

Figura 16 - Categorias Emergentes e Metatexto



Fonte: Elaborado pela autora com base em Moraes e Galiuzzi (2011).

As quatro categorias emergentes serão apresentadas a seguir de forma integrada com os relatos das professoras e os referenciais teóricos, estabelecendo um diálogo argumentativo que enriquecerá a compreensão das descobertas desta pesquisa.

3.3.1 Críticas à Formação Inicial: da formação profissional ao exercício da profissão

[...] Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire

Inspirado em Freire, este subcapítulo adentra no enredo que se constituiu durante os Contextos Formativos, focando na formação inicial das professoras participantes da pesquisa. O objetivo é compreender como essas profissionais se constituíram como professoras no contexto da Educação Infantil. Nessa categoria emergente, buscamos estabelecer diálogos com autores como André (2013), Barbosa e Gobatto (2019), Gatti (2021), Libâneo (2001; 2004; 2005), Pimenta (2017; 2021), Romanowski e Pinheiro (2010) em relação à formação inicial dos professores³³.

O exercício da docência em suas diversas esferas de atuação se revela como um processo contínuo de aprendizado e reflexão. Na Educação Infantil, o papel do professor representa um percurso permeado pela escuta ativa, empatia e por um planejamento de práticas pedagógicas direcionadas às singularidades das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de assumir o papel protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

Observa-se que a contratação de docentes para atuar na Educação Infantil da RME (Rede Municipal de Ensino) em Caxias do Sul segue as diretrizes estabelecidas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O artigo 29 da Resolução CME Nº 37, de 26 de setembro de 2017 (CAXIAS DO SUL, 2017), reforça a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam na Educação Infantil Assim,

[...] para atuar na Educação Infantil o docente deve ter formação em nível superior em curso de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia,

³³ Esses autores foram discorridos no capítulo 1 desta dissertação, fornecendo uma base sólida para a análise e a interpretação das contribuições das participantes ao longo de suas trajetórias profissionais na Educação Infantil.

admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio na Modalidade Normal (CAXIAS DO SUL, 2017, p. 24).

Considerando as especificidades da Educação Infantil, a Resolução CME Nº 37 (CAXIAS DO SUL, 2017) refere-se as ações de educar e de cuidar como indissociáveis.

Nesse contexto, convida-se o leitor a observar as contribuições das professoras em relação à formação inicial. Suas experiências, como compartilhado por elas, lançam luz sobre desafios e aprendizados significativos.

[...] Na nossa Pedagogia, algumas coisas nos são apresentadas, depois nós temos que ir atrás, a minha graduação também foi fraca (LAURA)³⁴.

[...] Eu comecei na Educação Infantil em 2016, eu fui contratada para auxiliar administrativa, mas era tipo volante e passei por todo o ciclo da escola. Quando a escola fechou, eu sai daquela escola e tive que ir para uma educação social, que é uma educação não formal, lá eu tive também a experiência de ter trabalhado com crianças de grupos mistos, de várias idades na mesma sala. Foi muito legal, eu estava cursando Pedagogia e isso me ajudou muito, porque como a gente falou, a Pedagogia não te dá prática, muitos conhecimentos teóricos (LÍVIA).

[...] As faculdades, elas só pecam numa coisinha, é como disse as meninas é só teoria (MANUELA).

As perspectivas apresentadas pelas professoras evidenciam a complexidade da formação inicial de professores e as lacunas existentes nesse processo. Laura destaca a necessidade de buscar conhecimento além do que é apresentado na graduação, reconhecendo lacunas em sua formação. Lívia, ao relatar sua experiência na Educação Infantil e na educação não formal, destaca a importância da experiência prática em complemento aos conhecimentos teóricos adquiridos na Pedagogia e Manuela aponta a predominância da teoria nas faculdades, ressaltando uma preocupação com a falta de ênfase na prática.

A formação em nível superior dos professores da Educação Infantil é destacada por Pimenta et al. (2017) como recente no Brasil. Antes de 1996, a formação ocorria, exclusivamente, em nível médio, no curso conhecido como curso normal (Magistério).

Segundo os autores,

³⁴ Na transcrição dos discursos das professoras, coletadas a partir dos Contextos Formativos, buscou-se manter a fala das participantes o mais próximo da realidade, mesmo que isso acarrete em desvios gramaticais ou tom informal.

[...] elevar a formação desses professores para o nível superior foi uma conquista das lutas empreendidas pelos educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980 (PIMENTA et al., 2017, p. 17).

À medida que discutimos as perspectivas das professoras e a importância da formação inicial na Educação Infantil, é fundamental considerar o contexto histórico que influenciou a evolução dessa formação. Antes de 1996, a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorria predominantemente em nível médio, no que era conhecido como curso normal. Contudo, a decisão tomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 trouxe mudanças significativas.

Esta informação relaciona-se aos pontos de vista das professoras, que discutiram a importância da teoria e da prática na formação inicial e à mudança na formação de professores, que passou de um enfoque exclusivo no nível médio para a formação em nível superior.

De acordo com Barbosa e Gobatto (2019, n.p.), a decisão tomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, teve consequências significativas. Pois,

[...] a decisão, na LDBEN de 1996, de priorizar o ensino superior esvaziou a formação média, dando argumentos aos estados para fechar várias escolas públicas de magistério. As escolas de magistério privadas, especialmente as religiosas, também seguiram esse caminho. A escolha pela priorização de uma formação superior, em detrimento da média, tornou-se quase como uma “crônica de uma morte anunciada”, antecipando o fechamento dos cursos médios no país. O Brasil continuaria a ser um país de analfabetos e bacharéis, ou ainda, de bacharéis analfabetos, desdenhar o ensino profissional tem sido uma constante em nossa história educacional.

Como indicado por Barbosa e Gobatto (2019), essa decisão de priorizar o ensino superior em detrimento da formação de nível médio teve sérias repercussões. O esvaziamento do curso de Magistério em escolas de nível médio e o consequente fechamento de diversas instituições públicas de magistério em todo o país são evidências concretas desse impacto. Essa transformação na formação de professores tornou-se quase como uma “crônica de uma morte anunciada” (BARBOSA; GOBATTO, 2019), destacando que o Brasil continuaria a ser um país marcado pela dicotomia entre analfabetismo e bacharelado, ou até mesmo pela existência de bacharéis que carecem de habilidades pedagógicas.

A extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, conforme observado por Pimenta et al. (2017), consolidou-se em muitos estados brasileiros, dando lugar à formação docente por meio dos cursos de Pedagogia em nível superior.

A Pedagogia, é definida por Libâneo (2001) como um domínio de conhecimento abrangendo a totalidade e a historicidade das questões educacionais, simultaneamente servindo como um guia para a prática educacional.

Para Libâneo (2001, p. 6), a Pedagogia é

[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O didata alemão Schimied-Kowarzik (1983) chama a Pedagogia de ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

A Pedagogia abrange a ação educativa e a vida social dos envolvidos nessa prática, assumindo um significado amplo. Pois se estabelece como um campo científico, originado a partir da reflexão sobre a *práxis* pedagógica, com o objetivo de compreender e aprimorar o processo educativo em sua totalidade. A Pedagogia vai além da prática educativa, tornando-se um ambiente de integração entre teoria e prática, onde a resolução de desafios e problemas educacionais é obtida por meio do contínuo diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências práticas.

Como afirma Libâneo (2007, p. 38), cabe ao curso de Pedagogia

[...] formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional capacitado para atuar em vários campos educativos para atender demandas educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino.

O autor enfatiza a importância de formar um profissional habilitado a atuar em diversos âmbitos educacionais. Esse profissional deve ser capaz de atender às demandas tanto da educação formal quanto da educação não-formal. Dentro desse contexto, o pedagogo não se limita apenas às funções tradicionais de gestão, supervisão e coordenação pedagógica, mas também assume um papel ativo na pesquisa educacional.

A licenciatura em Pedagogia, conforme destacam Romanowski e Pinheiro (2010), estabelece uma estreita ligação entre a teoria e a prática profissional. No currículo deste curso, é notável a inclusão de uma disciplina específica voltada para a formação e o desenvolvimento profissional do professor.

Conforme discutido no capítulo anterior, observou-se que 81,9% das participantes optaram por cursar Pedagogia, seja como complemento à formação no curso de nível médio de Magistério, seja como parte da formação inicial delas.

Gatti et. al (2021, p. 17-18) afirma que,

[...] a formação inicial precisaria oferecer o que é essencial a um professor, tem que dar cultura geral para esse professor e cultura especializada na disciplina em que ele vai trabalhar, tem que dar a visão interdisciplinar, de que nenhum conhecimento é isolado, e tem que associar isso com a cultura escolar e o necessário ao trabalho de um docente com crianças e jovens.

As palavras de Gatti et al. (2021) destacam a importância de uma formação inicial abrangente e equilibrada, que combine cultura geral, especialização na disciplina e uma visão interdisciplinar. Isso é essencial para preparar os futuros professores para a complexidade do trabalho com crianças e jovens.

No entanto, como observado nas pesquisas de Barbosa e Gobatto (2019), a realidade da formação em Pedagogia também apresenta desafios, especialmente quando as decisões sobre o currículo são tomadas por profissionais com pouca experiência prática na educação básica. Portanto, a busca por uma formação inicial eficaz e de qualidade continua sendo um desafio importante a ser enfrentado no campo da Pedagogia.

As experiências compartilhadas por Laura, Lívia e Manuela destacam um ponto importante no contexto da formação de pedagogos. Elas enfatizam a necessidade de equilibrar a teoria e a prática durante a formação inicial. Embora tenham adquirido conhecimentos teóricos em seus cursos de Licenciatura em Pedagogia, percebem que a aplicação prática na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento profissional. Laura menciona que, durante sua formação, frequentemente precisou buscar informações por conta própria, o que ressalta a importância de uma formação mais prática. Lívia, por sua vez, destaca como sua experiência de trabalho com crianças na educação não formal complementou sua formação teórica em Pedagogia. Manuela ressalta que as faculdades tendem a enfocar excessivamente a teoria.

A Licenciatura em Pedagogia é percebida pelas professoras Laura, Lívia e Manuela como desconexa em relação à prática docente na Educação Infantil, pois ambas consideram a formação acadêmica predominantemente teórica, evidenciando uma lacuna entre teoria e prática. Essa percepção alinha-se com a visão de Barbosa e Gobatto (2019), que observam a tendência de que o bacharelado em Pedagogia tenha perdido espaço nos cursos de graduação. As autoras também ampliam a discussão, abordando a necessidade de repensar o papel do bacharelado em Pedagogia, considerando a educação para além do ambiente escolar e a importância de investir em licenciaturas voltadas para professores que atuam com crianças de zero a dez anos.

É relevante considerar a formação das professoras participantes da pesquisa. Cinco das seis participantes possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, sendo notável que apenas uma delas obteve sua formação em nível superior na modalidade presencial.

No tocante ao curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD), ele compartilha os mesmos objetivos do curso presencial. Contudo, surgem questionamentos sobre o impacto dessa formação EAD na preparação das participantes deste estudo. A professora Laura, ao mencionar a formação em Pedagogia como algo distintivo ao afirmar "na nossa pedagogia," instiga a reflexão sobre a natureza de sua formação em nível superior.

Barbosa e Gobatto (2019) destacaram que a formação em licenciatura em Pedagogia apresenta falta de profundidade, e devido à disseminação de oportunidades de formação em modalidades na EAD, resultou em uma carência ainda maior no aspecto formativo. Como consequência, as crianças e as escolas acabam sem o suporte necessário. Com base nesse posicionamento, é possível considerar que a formação das professoras participantes da pesquisa pode ter sido prejudicada devido à modalidade da educação escolhida para cursar a graduação em Pedagogia.

Ainda, acerca das contribuições das professoras, é possível constatar um *esvaziamento*³⁵ da reflexão sobre a prática pedagógica, conforme o discurso abaixo.

³⁵ O termo "esvaziamento" utilizado aqui, pode ser entendido como a ausência ou a redução significativa de conteúdo relevante em uma determinada área de formação. No contexto da discussão sobre a formação das participantes, esse termo foi empregado para destacar que há uma falta de ênfase e de abordagem adequada em relação à prática da Educação Infantil durante o processo de formação.

[...] A diferença da faculdade para o magistério, no magistério você aprende, queira ou não, você aprende. Você aprende a escrever, né. Porque eu tinha uma coordenadora que ela falava assim: “Olha, isso não é letra. Olha a tua letra, tem que ter letras cursivas, a letra tem que estar bem redondinha”. Você ia passar as coisas naquele mimeógrafo, tinha que estar perfeito, a letra tinha que estar perfeita para criança, então na faculdade não, na faculdade você chega lá e vai ver só os teóricos, falando, falando (MANUELA).

A contribuição da professora Manuela aponta para uma dicotomia entre o Magistério e a Licenciatura em Pedagogia, principalmente em relação ao ensino da escrita e da letra cursiva. Ela relata sua experiência prática no Magistério, que se concentrou em questões técnicas relacionadas à aprendizagem de uma letra cursiva bem redonda para reprodução no mimeógrafo. É importante destacar que a formação pedagógica, conforme abordada no curso de Pedagogia, vai além da teoria e também engloba a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita, além da valorização da comunicação escrita como parte integral do letramento (SOARES, 1999).

Soares (1999) define o letramento como

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1999, p. 4).

O letramento como prática social desempenha um papel fundamental na formação de professores, independentemente da modalidade do curso. A autora destaca ainda que,

*[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita *própria*, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 1999, p. 4).*

Para Soares (1999), o letramento é o resultado do processo de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire ao se apropriar da escrita e de suas práticas sociais. A autora também ressalta que ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e escrever envolve a aquisição da tecnologia de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. A apropriação da escrita, por outro lado, significa torná-la sua propriedade, assumindo-a como parte de sua identidade e cultura.

Dentro do paradigma do letramento, a escrita vai além do caráter mecânico e é vista como uma ferramenta de comunicação eficiente. É relevante destacar que as questões relativas à grafia são consideradas um saber técnico específico no âmbito do magistério. Entretanto, a formação em Pedagogia também se dedica a preparar os profissionais da educação para compreenderem e promoverem as práticas sociais de leitura e escrita.

No contexto apresentado, a ênfase na estética da letra cursiva, conforme mencionado por Manuela, está intrinsecamente relacionada à preocupação com a qualidade da sua escrita naquele momento. Considera-se importante questionar se essa ênfase na forma da escrita pode contribuir para um esvaziamento da reflexão sobre a prática. Ao concentrar-se apenas na estética da letra cursiva, pode-se estar reduzindo a escrita a um mero exercício técnico, negligenciando seu significado e sua função no contexto educacional.

Neste momento da análise, avaliou-se o perfil das participantes, com destaque para uma professora que tem 18 anos de experiência no contexto da Educação Infantil e sua formação é Magistério. Observou-se a possibilidade de um afastamento em relação ao currículo atual do curso de Magistério, que atualmente inclui abordagens às especificidades da Educação Infantil. No entanto, é relevante destacar que as professoras fazem referência à necessidade de integração entre teoria e prática, manifestando a busca por uma formação que promova a conexão entre os conhecimentos adquiridos durante suas formações iniciais com as especificidades da docência no contexto da EI.

É possível compreender, dessa forma, o desconhecimento por parte das professoras no que diz respeito ao processo de tornar-se professor a partir de sua própria prática. André (2013) discute os desafios de se tornar professor, pois essa transição implica em “se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar” (ANDRÉ, 2013, n. p).

A partir das contribuições apresentadas, evidencia-se a existência de uma dicotomia entre a teoria e a prática. As participantes relatam, em mais de um depoimento, a predominância da teoria em suas formações. Entretanto, em nenhum momento dos Contextos Formativos, as professoras questionaram a razão da existência da teoria e qual é o seu propósito.

As professoras afirmam que a graduação em Pedagogia e o curso de Magistério foram pouco práticos, quando relacionados ao contexto da Educação Infantil e as suas especificidades, evidenciado nas falas abaixo.

[...] No meu magistério, porque eu estava falando eu e a Professora SOFIA, na verdade, Berçário 1, 2, até Maternal, não existe no magistério. E na pedagogia ninguém fala nisso não. Nada, nada. As vezes a gente chega perdida também, a gente sai assim da formação inicial (JÚLIA).

[...] A gente não aprende muito a prática da educação infantil, a gente só tem a teoria. Se a gente vivesse mais na prática, a gente teria, e como diz, não nos dá norte nenhum a teoria para a educação infantil (SOFIA).

Pimenta (2021) manifesta sua inquietação em relação ao curso de Pedagogia, conforme delineado pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Ela argumenta que a graduação não estaria preparando adequadamente os profissionais para atuar nos Anos Iniciais, na Educação Infantil e, tampouco, como pedagogos.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e resolve:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 11).

Conforme observações de Pimenta (2021), passados 15 anos desde a implementação dessa Resolução, surgem preocupações significativas no âmbito da formação dos profissionais da Educação Infantil. Percebe-se que persiste uma forte ênfase das instituições de ensino na preparação de profissionais destinados ao Ensino Fundamental.

Ao levar em conta o perfil das participantes da pesquisa, notou-se que apenas uma delas possui graduação em Pedagogia na modalidade presencial. Isso levanta a necessidade de examinar a modalidade de Educação a Distância (EAD) no que diz respeito à formação de profissionais para atuar na Educação Infantil no ensino superior.

Os estudos de Pimenta e Moreira (2021) evidenciam que

[...] o curso de Pedagogia como está tem um gravíssimo problema que é o da falta de identidade profissional do pedagogo, em decorrência da ausência da questão epistemológica da formação do pedagogo. O curso de Pedagogia não está formando o pedagogo *stricto sensu*, nem profissional, nem pesquisador da área da Educação. Será que vale a pena insistir que a docência é a base da formação do pedagogo? (PIMENTA; MOREIRA, 2021, p. 937).

Estes estudos apontam a ausência de uma abordagem epistemológica sólida na formação do pedagogo. Resultando na formação de um profissional que não se enquadra como pedagogo, nem como um profissional capacitado para realizar pesquisas na área da Educação.

Deste modo, reflete-se sobre a identidade profissional, que segundo Pimenta (1999, p. 19), pode ser entendido como,

[...] a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Pimenta (1999) destaca a relevância das práticas que persistem apesar das mudanças, visto que abrigam saberes de significativa pertinência para a realidade. Entretanto, as contribuições das professoras indicam um esvaziamento na formação em relação à prática no contexto da Educação Infantil. Foi mencionado por elas que, no Magistério e até mesmo na graduação em Pedagogia, não houve abordagem das etapas essenciais da EI, como as especificidades de Berçário e Maternal, e que a formação priorizou mais a teoria do que a prática.

A ausência de uma abordagem específica para essa área de atuação resulta em uma lacuna de conhecimento e preparação essenciais para exercer a docência no contexto da Educação Infantil. Isso implica que, mesmo que as professoras tenham adquirido conhecimentos teóricos em seus cursos, a falta de prática específica para a EI contribuiu para a sensação de despreparo ao enfrentar os desafios reais da área.

As contribuições das professoras chamam atenção para um ponto, também destacado por Barbosa e Gobatto (2019, n.p.).

A deficiência na formação docente nos saberes e conhecimentos específicos da área da educação infantil, nos estudos interdisciplinares da infância, na compreensão das diferenças históricas e pedagógicas entre a escola fundamental e a educação infantil, nos estudos sociais da infância, nas crianças e seus direitos leva a um vazio na abordagem direta com as crianças na escola ou a modelos estereotipados. Há um profundo desconhecimento acerca da especificidade da prática educativa e do cuidado que exige o cotidiano em creches e pré-escolas.

No contexto da formação docente para a Educação Infantil, segundo as autoras, evidencia-se um déficit nos saberes e conhecimentos específicos da área. A ausência de estudos interdisciplinares sobre a infância, a compreensão das diferenças entre a escola do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, bem como a falta de estudos sociais da infância e dos direitos da criança, afetam diretamente a prática pedagógica com as crianças.

A observação das autoras é relevante frente às experiências compartilhadas pelas professoras, destacando a lacuna entre a teoria adquirida na formação e a atuação na Educação Infantil. A falta de preparação em aspectos essenciais, conforme destacado por Barbosa e Gobatto (2019), gera um desafio ao enfrentar situações reais com as crianças no ambiente escolar. Reforçam ainda, a urgência de uma revisão na formação docente, a fim de garantir que os futuros profissionais se preparem para atuar com as crianças, reconhecendo a especificidade inerente à Educação Infantil.

Ao abordar a formação dos professores no contexto da Educação Infantil, deparamo-nos com um imperativo indiscutível, a necessidade de construir uma base constituída por diversos componentes interligados e complementares, que permitam sustentar a complexidade da prática pedagógica nesta etapa da EB. Neste contexto, destaca-se, conforme apontado por Barbosa e Gobatto (2019), que a preparação desses profissionais não pode se limitar à compreensão teórica, inferindo a compreensão das DCNEIs, pois,

[...] a leitura das DCNEIs, interpelada pelos saberes da prática, poderia possibilitar o complemento necessário para a organização de um currículo de formação para professoras(es) da educação infantil em profundidade, que realmente sustentasse de forma articulada as teorias que compõem um referencial pedagógico, assim como a construção de repertórios para a elaboração de intervenções práticas adequadas a bebês e crianças pequenas (BARBOSA; GOBATTO, 2019, n.p.).

Nesse contexto torna-se fundamental o acesso à formação e a reflexão sobre os temas delineados pelas DCNEIs a partir de uma formação contextualizada, permeada pela relação entre a teoria e a prática. A partir desse entrelaçamento entre a teoria e a prática, é possível vislumbrar a consolidação de um referencial pedagógico que sustente a prática e seja capaz de guiar as ações direcionadas aos bebês e às crianças pequenas. Assim, a formação de professores para a Educação Infantil não deve ser encarada como um processo linear ou fragmentado, mas como um entrelaçamento de conhecimentos, valores e práticas que respondem às complexidades e aos desafios desta etapa da educação.

Este subcapítulo encerra com a compreensão de que a formação inicial dos professores da Educação Infantil passou por mudanças, evoluindo de uma abordagem predominantemente de nível médio para a atual ênfase no nível superior.

O próximo subcapítulo, intitulado *Formação continuada: relatos das professoras do contexto da Educação Infantil*, explora as contribuições das professoras sobre suas percepções acerca da formação continuada.

3.3.2 Formação continuada: relatos das professoras

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.
Paulo Freire

Este subcapítulo aborda os resultados da pesquisa no que se refere à importância da formação continuada a partir das experiências vivenciadas pelas participantes durante suas trajetórias de formação profissional. Considerando que a formação continuada, defendida nesta dissertação, proporcionou às professoras uma reflexão sobre seus percursos formativos após a formação inicial.

Nesta categoria emergente, estabeleceu-se um diálogo com o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo, intitulado *Formação continuada: construindo saberes*. Dessa forma, os estudos de Canário (1998, 2009), Imbernón (2009, 2010),

Nóvoa (1991, 1995, 2001, 2002, 2009, 2012), Oliveira-Formosinho (2007) e Pimenta (2005) estão alinhados com esta fase da análise.

Considerando as contribuições apresentadas a partir da formação inicial, evidencia-se que o profissional da Educação Infantil não possui todos os conhecimentos necessários para atender às especificidades das crianças nessa faixa etária. Portanto, é essencial a busca por novos conhecimentos. Nesse sentido, compreende-se a importância de os professores continuarem estudando e aprimorando seus saberes e práticas.

O Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) (CAXIAS, 2020) apresenta como metas da formação continuada a valorização profissional, a oferta de “aportes teóricos e práticos na reflexão e ação sobre as concepções e a construção dos conhecimentos científicos e didáticos, visando a superação da fragmentação dos saberes e do ensino” (CAXIAS, 2020, p. 56).

Diante dessas metas, percebe-se que o DOCCX enfatiza a importância da formação continuada, baseada na reflexão e na ação provenientes das práticas cotidianas nas instituições escolares do município. A formação continuada dos professores no contexto da Educação Infantil se apresenta como um estímulo para a integração e compartilhamento de dinâmicas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Da mesma forma, a formação continuada busca atender às especificidades das crianças na Educação Infantil e estimular o pensamento crítico dos profissionais, bem como a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação e a reflexão sobre o contexto da Educação Infantil. Assim, consideram-se os professores como agentes formativos e reflexivos, que compartilham suas experiências e conhecimentos com o coletivo de profissionais vinculados às instituições da RME.

A prática pedagógica, neste sentido, não se apresenta como algo fixo, mas sim, flexível e responsiva às diferentes situações e demandas. Barbosa e Gobbato (2019) estabelecem uma analogia entre o trabalho artesanal e a profissão do professor no contexto da Educação Infantil. Assim como o trabalho artesanal, ser professor neste contexto envolve as “ações de pensar, fazer, voltar a pensar, mudar o plano, escolher outra materialidade, revisar a proposta, pensar nas crianças,

observar o tempo, mudar, e assim sucessivamente” (BARBOSA; GOBBATO, 2019, p. 354).

As autoras destacam a necessidade de considerar além do resultado final, mas o processo intrínseco de ação e de reflexão contínua. Assim como o artesão, cabe ao professor do contexto da Educação Infantil buscar a habilidade de reavaliar constantemente a sua prática, experimentando a capacidade de repensar, inovar e ajustar de acordo com as especificidades das crianças, “visto que não há um caminho único a ser seguido. É no encontro que se podem definir trajetos compartilhados que contemplem as singularidades dos sujeitos envolvidos (BARBOSA; GOBBATO, 2019, p. 355).

A seguir, as professoras compartilham suas percepções e experiências em relação ao processo de formação continuada, possibilitando melhor compreender este aspecto da formação profissional na Educação Infantil.

[...] Então, eu gosto, sério, eu gosto. Eu brinco assim, mas eu gosto. Sim, as formações representam muito em nossas práticas diárias, proporcionam aprendizados importantes para mim, coloquei para o meu crescimento. Então, isso eu falei de mim, né? Às vezes tu participa de alguma coisa, tipo, que nem agora. Pra mim, pro meu crescimento profissional e pessoal. Então, é algo que acrescenta muito na minha vida (SOFIA).

[...] O conhecimento nunca é demais (MANUELA).

[...] Sim, estou disponível e reconheço a importância de formações continuadas em todos os âmbitos, do pessoal como do profissional (LÍVIA).

Percebe-se que as professoras consideram a formação continuada como um importante percurso para a busca de novos saberes, contribuindo com a vida profissional e pessoal, como relatado pela participante Sofia. Concordante com Nóvoa (2001), tanto o desenvolvimento pessoal, como o profissional, são respostas do contexto em que estas professoras estão inseridas, a partir das relações estabelecidas e das reflexões partilhadas com as outras profissionais.

Em conjunto a essa percepção, destaca-se a crítica das professoras às formações continuadas relacionadas ao contexto da Educação Infantil. Neste momento, outras profissionais compartilham suas perspectivas:

[...] Tem uma deficiência do profissional de Caxias do Sul, como grande polo poderiam investir mais em formações aos educadores da rede. Porque, eu percebo muito bem, né? Que a maior parte a gente tem que correr atrás (LÍVIA).

[...] Se você não correr atrás, você não tem (MANUELA).

[...] Só que a gente tá pensando que tem que ser pra nós, né? Não pode esperar dos outros. É bem isso, tu tens que correr atrás, mas é pra nós (LAURA).

[...] Não tem não, porque a rede não oferece (LÍVIA).

A contribuição da professora Lívia é relevante para este estudo, pois, ao destacar a importância da formação continuada em sua dimensão pessoal e profissional, ela também menciona desafios no desenvolvimento profissional dos professores atuantes no contexto da Educação Infantil.

A observação de que, apesar de sua importância, os investimentos em formações para os profissionais ainda são limitados, destaca a relevância de maior apoio por parte das instituições responsáveis pela educação infantil. Reforçando a importância da formação continuada em um contexto mais amplo, incluindo as políticas públicas e a valorização da profissão docente no contexto da Educação Infantil.

De acordo com as contribuições das professoras, percebe-se que a formação continuada destinada aos professores do contexto da Educação Infantil apresenta lacunas em relação às especificidades da EI. Esse aspecto está em consonância com as afirmações de Nóvoa (2001), confirmando que a formação dos professores, em algumas ocasiões, não consegue efetivar as concepções e modelos inovadores.

Assim, pontua o autor,

[...] o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo (NÓVOA, 2001, n.p).

Em consonância com as ideias de Nóvoa (2001), percebe-se que o desenvolvimento profissional de um professor no contexto da Educação Infantil começa com a formação inicial e continua na escola de EI, sendo um processo que se constitui ao longo da vida profissional docente.

Observou-se que as participantes não abordaram a reflexão sobre suas práticas durante os Contextos Formativos, o que sugere que a formação continuada

é percebida como um suporte para aprimorar a prática e buscar soluções para suas preocupações, conforme relatado pelas professoras Lívia e Laura.

[...] Os meus cursos, sempre tento fazer alguma coisa que case com a educação infantil, eu tive um agora recente, na terça-feira, pra saber das crianças especiais. Mas foi um curso que me serviu pra ver que o que a gente vive ali na escola, todo mundo tem fora (não te paramenta) (LÍVIA).

[...] E no seu tempo, né? Porque nunca é tarde demais..., mas nunca me esqueço, eu fiz aquele curso com a Reinventar³⁹, né? (LAURA).

Essas falas evidenciam que as participantes adotam uma postura de busca por conhecimento externo em relação ao conhecimento já existente. A professora Lívia menciona que procura fontes externas para encontrar soluções para os desafios que enfrenta em seu trabalho diário. Ao afirmar que *o que a gente vive ali na escola, todo mundo tem fora (não te paramenta)*, a participante expressa a ideia de que a expertise necessária para lidar com os desafios da prática pedagógica está localizada fora do ambiente escolar.

Observa-se que, em suas buscas por formação continuada, as professoras participantes relataram frequentemente a busca por soluções prontas para seus desafios. Evidenciando uma perspectiva na qual os professores veem o conhecimento como um complemento às suas próprias experiências, onde respostas e soluções prontas podem ser encontradas por meio da colaboração com especialistas e colegas em suas jornadas educacionais. Isso contribui para a compreensão do motivo pelo qual a professora Lívia valoriza a formação continuada, em busca de uma melhor compreensão acerca das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Ao considerar o relato da professora Laura ao mencionar o curso da Reinventar como referência de formação, percebe-se que a participante busca oportunidades para se atualizar em tópicos atuais. Considerando o ponto de vista da professora Lívia, sua busca por cursos relacionados ao contexto da Educação Infantil, como o curso mencionado sobre crianças especiais, pode sugerir uma abordagem direcionada para a aquisição de estratégias específicas que podem ser aplicadas na prática.

As observações das professoras indicam uma tendência em busca de soluções prontas na formação continuada, indicando uma dicotomia entre teoria e prática, pois percebe-se uma possível disparidade percebida pelas professoras entre o

³⁹ Reinventar é uma empresa do município de Caxias do Sul de Assessoria em Educação e Psicologia que realiza cursos livres de extensão de curta duração, palestras e rodas de conversa.

conhecimento teórico adquirido na formação e a aplicação prática desse conhecimento em suas práticas pedagógicas. Ambas as contribuições destacam essa propensão à busca por soluções prontas e à aquisição de conhecimentos relacionados ao saber fazer, podendo ser associadas à procura por soluções diretas ou receitas prontas para os desafios enfrentados. Evidencia-se que a busca por respostas imediatas pode negligenciar as particularidades do contexto da Educação Infantil, conforme discorrido pelas professoras durante os encontros e na forma como relataram buscar esse conhecimento, enfatizando a aplicação direta da teoria à prática.

Destaca-se que seguir a perspectiva de *receitas* pré-determinadas não pode excluir a reflexão crítica sobre as práticas docentes na EI, uma vez que cada grupo de crianças e ambiente escolar apresentam singularidades. Tornar-se parte do processo de reflexão, combinando saberes teóricos e práticos, é essencial para o que o planejamento dos professores atenda às especificidades das crianças.

Como salientam Barbosa e Gobbato (2019, p. 356), "além de aprender com sua própria experiência, é muito enriquecedor na jornada docente aprender com as experiências dos outros, conhecendo o que fazem ou fizeram, o que, por sua vez, amplia os conhecimentos necessários para a renovação de suas práticas pedagógicas". Assim, o conhecimento e a compreensão das práticas pedagógicas de outros professores compartilhados nos momentos formativos, podem possibilitar a ampliação do conjunto de conhecimentos na área de atuação, reconstruindo novos percursos pedagógicos junto as crianças.

Os formadores da formação continuada, no contexto da EI desempenham papel essencial ao promover a reflexão crítica sobre o tema em discussão. Ao passo que os professores se envolvem nesse processo, começam a entender o motivo pelo qual essa perspectiva é objeto de estudo. Essa formação contribui para a construção de novos caminhos pedagógicos em parceria com as crianças. Conseqüentemente, ao integrar as práticas vivenciadas por outros professores durante a formação continuada, os profissionais têm a oportunidade de qualificar suas próprias práticas.

Como exemplo, consideremos uma formação continuada focada em Documentação Pedagógica⁴⁰. O verdadeiro valor dessa formação para o professor só

⁴⁰ Documentação pedagógica é o acervo de registros das ações cotidianas capaz de comunicar o nascimento do elo entre o ensino e a aprendizagem. Ele pode ser reunido e organizado das mais diversas formas disponíveis, e nele, também, podem e devem, ser inseridas todas as formas possíveis

se realizará quando ele for capaz de conectar os conceitos e ideias apresentados com o seu próprio contexto e, a partir disso, refletir sobre sua prática. Isso implica revisitar sua concepção de criança e infância, e também, reformular sua postura face as especificidades das infâncias.

Como apontado por Pimenta (2005, p. 26),

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Conforme Pimenta (2005), os saberes teóricos e práticos estão constantemente interligados, sofrendo constante ressignificação mútua. A teoria, portanto, não deve ser percebida como um conhecimento desvinculado da prática, mas sim como um meio que capacita os professores com perspectivas críticas para a compreensão dos contextos em que desempenham sua profissão.

No âmbito da Documentação Pedagógica, a formação pode proporcionar um conjunto de conceitos teóricos e estratégias práticas para registrar, analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças. Contudo, a reflexão sobre a prática só se concretiza quando esses conhecimentos teóricos são contextualizados no dia a dia da Educação Infantil e quando os professores conseguem relacioná-los às suas próprias experiências, fazendo com que ressoem em suas percepções sobre a prática pedagógica individual de cada um.

A teoria não é um fim em si mesma, mas um meio para a intervenção e a mudança da prática educativa (PIMENTA, 2005), onde o exercício constante da crítica envolve questionar como os princípios teóricos podem ser aplicados de maneira concreta. Portanto, o ponto essencial é que a formação continuada deve ser vista

de registro. Ou seja, tudo aquilo que comunica ao mundo os aprendizados de cada criança, a forma como isso ocorreu, a partir de quais elementos, quais os questionamentos que isso provoca e quais as reflexões/observações que podem ser feitas a partir dele pode compor sua documentação pedagógica. Disponível em: <https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/como-a-documentacao-pedagogica-e-os-registros-auxiliam-na-formacao-do-professor/#:~:text=Documenta%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%C3%A9%20o%20a%20cervo,as%20formas%20poss%C3%ADveis%20de%20registro>. Acesso em: 30 mai. 2023.

como um convite à reflexão e não como um *checklist* de estratégias práticas a serem seguidas.

Algumas professoras expressaram sentimentos mistos sobre as formações continuadas. Por exemplo, Sofia compartilhou sua perspectiva dizendo,

[...] É muito motivador participar dessas formações. Agora, aquela mesma coisa, chega um ponto que não acrescenta mais nada. Então, tem que ter um diferencial, tem que ter algo que desperte... Porque, ao mesmo tempo que a gente estava muito motivada pro teu coffee break, a gente também estava, assim, o quê que a Marcela vai apresentar (expressão de curiosa). Porque eu sabia que não ia ser aquilo, daquela coisa, né? E hoje, pegou a gente, tem que escrever, a gente fica pensando...e é uma coisa que a gente não faz, assim, né? Mas, é muito bom. Eu gosto disso. Mas, é algo que me desperta (SOFIA).

A respeito dessa contribuição, observa-se que a formação continuada no contexto da Educação Infantil demanda um planejamento que leve em consideração os interesses dos professores. Sofia, uma das professoras participantes, enfatiza que, embora ela inicialmente encontre motivação nas formações, há um ponto em que percebe que não estão mais acrescentando algo novo, o que evidencia que a repetição de abordagens semelhantes pode levar à perda de interesse em participar. No entanto, a busca por um *diferencial* nas formações está relacionada à esperança de que estas possam oferecer algo inovador, despertando interesse e estimulando o pensamento crítico

Nessa perspectiva, Imbernón (2009, p. 54) corrobora,

[...] a formação baseada em situações problemáticas centrada nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em um lugar de formação prioritário mediante os projetos ou pesquisas ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação comunidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

O autor destaca que a formação deve ser direcionada para atender às necessidades reais da escola, focando em situações problemáticas práticas. Ele argumenta que a instituição educativa se torna um local prioritário para a formação ao empregar projetos, pesquisas e ações para abordar essas questões práticas. Em vez de se concentrar apenas em teorias abstratas ou conteúdos distantes da realidade educacional, a formação deve oferecer oportunidades para ação-reflexão-ação.

Assim, os professores podem explorar, discutir e compartilhar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Em consonância com o autor, percebe-se a necessidade de uma formação prática e contextualizada, conforme destacado pela professora Sofia ao enfatizar a importância do *diferencial* e da reflexão sobre práticas no contexto da Educação Infantil, impactando diretamente no processo de ação e reflexão. Como apontado pela participante Sofia,

[...] aquelas partes que a gente comenta, ah, uma criança fez uma coisinha aqui, fez uma coisinha ali. Como é importante isso, né? A gente percebe essas coisas, isso é bom, isso é muito bom! Só que, claro, a gente começa a falar, às vezes, se estende bastante (SOFIA).

Sofia destaca a importância das discussões e reflexões acerca das experiências cotidianas da escola. Esse tipo de discussão proporciona um espaço de aprendizado coletivo, indo ao encontro com a ideia de Imbernón (2009) sobre a formação baseada em situações problemáticas e centrada nas práticas reais. Ao mencionar as ações das crianças, a professora compartilha situações vivenciadas, o que confirma a importância do conhecimento prático e instiga a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Evidencia-se a importância de uma formação continuada em que os professores possam compartilhar suas experiências, envolvendo-se em discussões reflexivas e, assim, constituindo a escola como um ambiente propício para a troca de conhecimentos, perspectivas e ideias acerca de uma formação prática e centrada nas situações reais do contexto da Educação Infantil.

Ao referir-se aos momentos formativos realizados na escola, demonstrando ter espaço de fala e de escuta, é possível perceber a empolgação da professora Sofia.

[...] O tempo se torna longo quando uma coisa não é produtiva. Quando não, tipo, ah, de novo isso. Isso, não, não. Agora, quando começa todo mundo se envolver, todo mundo, né, tá ali dentro daquele assunto e desperta o interesse, é pouco uma hora e meia (SOFIA).

A professora Sofia deixa evidente que quando o assunto é envolvente e está diretamente relacionado às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil, o tempo de uma hora e meia destinado às formações, passa rapidamente. Essa contribuição reforça a importância de planejar as formações

continuadas de forma estratégica, considerando, cuidadosamente, os interesses e as demandas do grupo de professores.

Observa-se, desta forma, o papel central da escola como um espaço essencial para o desenvolvimento da formação profissional, conforme sustentado por Nóvoa (1997). Nesse contexto, a interação coletiva ocorre na construção da prática profissional, integrando o ciclo da ação-reflexão-ação. Este aspecto destaca a importância da valorização da experiência pessoal por meio da crítica colaborativa entre os professores participantes da formação continuada.

Diante do exposto, evidencia-se que a construção de uma formação continuada eficaz exige um planejamento sólido por parte dos formadores. Conforme apontado por Imbernón (2010, p. 65),

[...] uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; a partir das práticas dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e reconhecer as diversas culturas da instituição.

Segundo o autor, a formação continuada deve promover uma aprendizagem colegial participativa, seguindo uma sequência formativa que comece pelos interesses e necessidades dos participantes, ancorando-se em suas práticas. Além disso, a criação de um ambiente de escuta ativa e comunicação é essencial, assim como a elaboração de projetos de trabalho conjuntos, a superação de resistências ao trabalho colaborativo e o reconhecimento das diversas culturas dentro da instituição.

Em contrapartida, é importante considerar o depoimento da participante Beatriz.

[...] Mas até eu vejo assim, que me espanta...De outros profissionais, eu percebo se for algo que não te favoreça em horas, ou que tu não sejas obrigado, as pessoas não vão. Tipo, um sábado de manhã, quem é que se puxa? Seja gratuito, seja pra agregar, eu acho difícil as pessoas vão participar (BEATRIZ).

A análise crítica realizada pela professora Beatriz enfatiza uma preocupação relevante no contexto educacional, destacando a resistência que alguns profissionais podem manifestar em relação à participação em propostas formativas. A observação

específica aborda a relutância associada à ausência de gratificações imediatas, bem como ao esforço adicional exigido, como dedicar parte de um sábado para a formação. Beatriz sugere que muitos profissionais podem ser mais propensos a participar ativamente de atividades formativas quando percebem benefícios diretos ou quando as atividades se alinham às suas necessidades e compromissos pessoais. Essa reflexão aponta para a importância de compreender as motivações dos profissionais e a necessidade de tornar as propostas formativas significativas, considerando as demandas e expectativas individuais.

Conforme destacado por Nóvoa (1992), o professor é, ao mesmo tempo, uma pessoa e uma parte essencial da identidade dessa pessoa é a sua atuação como professor. Nessa perspectiva, alinhando-se ao entendimento do autor, torna-se imperativo monitorar e levar em consideração as decisões pessoais de cada profissional em relação à sua formação continuada, respeitando a individualidade de cada professor, reconhecendo a importância de estratégias de desenvolvimento profissional que estejam em concordância com as escolhas e necessidades específicas de cada professor.

Seguindo essa linha de pensamento, a atuação como professor no âmbito da Educação Infantil implica em um contínuo processo de desenvolvimento profissional, ultrapassando os limites da formação inicial. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), esse processo é concebido como uma jornada que se estende ao longo de toda a trajetória profissional. A autora ressalta a relevância de reconhecer a natureza evolutiva da profissão docente na Educação Infantil, demandando uma reflexão constante sobre a prática pedagógica, a busca por novos conhecimentos e uma adaptação às transformações nas exigências educacionais e sociais.

O desenvolvimento profissional, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), caracteriza-se como

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Em concordância com a perspectiva delineada por Oliveira-Formosinho (2009), observa-se que o desenvolvimento profissional do professor no contexto da Educação Infantil se configura como um processo contínuo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, centrado no próprio docente ou em um grupo colaborativo de professores. Esse processo engloba tanto momentos formais quanto informais de desenvolvimento, todos voltados para promover mudanças significativas em benefício das crianças, suas famílias e as comunidades em que estão inseridas. Em uma busca ativa por conhecimentos práticos e profissionais, isso implica na relação intrínseca entre o envolvimento do professor e sua interação com as crianças desse contexto.

Em sintonia com esse pensamento, a contribuição de Canário (2001) adiciona uma perspectiva atual, pois tensiona a pensar na multiplicidade das atividades.

Assim,

[...] hoje, em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar na diversidade de atividades que cada pessoa desenvolve no quadro da sua trajetória profissional. Quer isso dizer que a atividade profissional de cada um só faz sentido se for encarada numa perspectiva diacrônica que abrange todo o período de vida profissional ativa. Ao longo desse ciclo as pessoas mudam as suas qualificações, constroem (em contexto) uma combinatória diversa de competências, mudam de ambiente de trabalho, realizam processos de reconversão e alteram as suas funções de natureza profissional. Em muitos casos, acabam por fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação profissional inicial (CANÁRIO, 2001, p. 154).

A perspectiva compartilhada por Canário (2001) está alinhada com o propósito desta análise, em que a compreensão emergente é de que a formação do professor, longe de ser uma jornada linear e estática, constitui-se como um processo em constante evolução. Desse modo, torna-se imperativo abandonar a noção tradicional de que a aprendizagem se restringe à aquisição de uma profissão única. Em vez disso, o autor destaca a evolução constante das trajetórias profissionais, consolidando a formação continuada como um elemento determinante para o aprimoramento da prática pedagógica. Nesse contexto, a compreensão de que as trajetórias profissionais podem divergir das formações iniciais reforça a importância da formação continuada como resposta eficaz às demandas do contexto profissional, contribuindo, assim, para uma abordagem mais abrangente e adaptativa no campo da educação.

Nesta categoria de análise, as professoras participantes revelaram distintas abordagens em relação à formação continuada. Algumas demonstraram apreciação

pela oportunidade de adquirir novos saberes e habilidades, enquanto outras procuram soluções práticas prontas para enfrentar os desafios cotidianos.

Revisitando a problemática de como se constituem os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma escola de Educação Infantil em Caxias do Sul/RS, torna-se possível identificar respostas parciais para a pergunta da pesquisa. Evidencia-se que a formação continuada precisa ser realizada considerando o contexto, levando em consideração as necessidades específicas de cada grupo de professores e de cada escola. Pois a ênfase em momentos de reflexão desvinculados das experiências docentes contribui para criar distanciamentos em vez de aprofundamentos sobre a atuação docente na Educação Infantil.

Considerando que os processos de formação continuada no contexto da Educação Infantil devem ser constituídos por uma série de fatores interligados, envolvendo as necessidades específicas das professoras, as demandas da prática pedagógica e as políticas educacionais, percebe-se que, em alguns casos, as formações podem não estar plenamente atendendo às necessidades e às particularidades da Educação Infantil. Isso pode decorrer de deficiências na formação inicial e continuada ou da ausência de investimento suficiente por parte das instituições que são responsáveis pela Educação Infantil.

Nesta seção, foram apresentadas as contribuições das professoras e os resultados da pesquisa em relação à formação continuada e sua relevância para a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. No próximo subcapítulo, adentra-se na exploração das concepções de infância e da criança, que emergiram a partir dos dados construídos na pesquisa.

3.3.3 Concepção de Infância e de criança: o que revelou a pesquisa?

*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 roubaram-lhe noventa e
 nove.
 A escola e a cultura
 separam-lhe a cabeça do
 corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o 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:
 que as cem não existem
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.
Loris Malaguzzi*

Ao iniciar esta categoria emergente, recorre-se ao poema de Loris Malaguzzi, intitulado A criança é feita de cem, que, de maneira poética, descreve a diversidade inata às infâncias. O poema convida à reflexão sobre a multiplicidade de modos pelos quais uma criança se expressa, compreende o mundo e interage com ele.

Para alcançar uma melhor compreensão dos conceitos de criança e de infâncias, esta etapa da análise buscou o diálogo com o referencial teórico presente no segundo capítulo deste estudo.

Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, dotada de identidade própria, potencialidades e especificidades singulares. Considera-se que as crianças são potentes, ricas e possuem cem linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), sendo entendidas como sujeitos ativos em sua própria formação. Elas têm a capacidade de interagir com o ambiente ao seu redor, expressar suas opiniões e participar na construção do seu conhecimento.

O conceito de criança na contemporaneidade difere daquele que prevaleceu em épocas passadas. Através da análise de Ariès (1981), foi explorada a concepção de infância e as transformações históricas que constituíram as visões culturais e sociais das crianças. Na sociedade medieval não existia uma percepção distinta da infância e as crianças eram frequentemente tratadas como adultos em miniatura, assumindo responsabilidades precocemente.

Conforme exposto por Airès (1981, p. 156),

[...] na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Ao longo do tempo, especialmente nos séculos XVII e XVIII, emergiram transformações culturais e sociais que passaram a apreciar e evidenciar a infância como um período singular na existência humana. Essa apreciação manifestou-se nas representações artísticas, as quais passaram a representar as crianças de maneira mais afetuosa e ingênua. Essa transformação gradual culminou no sentimento de infância (ARIÈS, 1981), no qual a criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, digno de cuidado, educação e proteção específicos, e não apenas como um adulto em miniatura. Assim, a concepção de infância e de criança construída ao longo dos anos influenciou as práticas educativas na escola de Educação Infantil e a forma como a sociedade passou a interagir com as crianças, constituindo uma mudança significativa na história da infância.

A concepção contemporânea de infância é advinda de estudos, pesquisas e movimentos sociais que advogam pela proteção dos direitos das crianças. Atualmente, destaca-se a existência de uma multiplicidade de infâncias, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, participando coletivamente na sociedade e desafiando a perspectiva tradicional centrada nos adultos.

Sobre essa pluralidade de infâncias, Sarmiento (2004, p. 10) afirma,

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

O autor chama a atenção para as diferentes condições sociais em que as crianças estão inseridas. Deste modo, é possível falar em infâncias no plural, reconhecendo a diversidade dos contextos sociais, culturais, econômicos e históricos em que as crianças estão inseridas. Cada grupo de crianças pode ter experiências diferentes de acordo com sua classe social, etnia, cultura, gênero, localização geográfica, entre outras características.

Compreender a atual concepção de criança implica em reconhecer sua trajetória histórica, em refletir sobre como a sociedade contemporânea, especialmente, no contexto da Educação Infantil, pode assegurar o respeito, a participação e o bem-estar das crianças que vivenciam estes espaços.

Assim, a Educação Infantil configura-se como um direito das diversas infâncias (WILMSEN, 2021), proporcionando às crianças a oportunidade de vivenciar a cultura de forma plena, garantindo a liberdade de expressão por meio das diferentes linguagens, bem como, a valorização do brincar, das emoções e das interações sociais.

Rinaldi (2019) enfatiza que cada indivíduo carrega consigo imagens e representações construídas ao longo da história de seu contexto social sobre a infância. Essas representações exercem uma influência significativa na maneira como cada pessoa interage com as crianças, constituindo as suas percepções, as intuições e os sentimentos em relação a esse período da vida.

Nessa categoria, as contribuições das professoras emergem aspectos significativos sobre como percebem as concepções de criança e de infâncias instituídas em suas práticas.

Observa-se a contribuição da professora Lívia, ao mencionar que,

[...] a criança, que no meu ver, tem que ser vista como um ser, que não vem como uma, usando o Paulo Freire, que não é uma tábula rasa, ela traz coisas (LÍVIA).

A partir desta consideração, convida-se à reflexão sobre Freire (2020), que defendia a importância de respeitar a individualidade e as experiências prévias das crianças, compreendendo-as como sujeitos sociais ativos e com potencial para participar na construção de seu próprio conhecimento. Dessa forma, adota-se a ideia de que a criança não é uma tábula rasa, conforme afirmado por Freire (1987).

Diante da contribuição da professora Lívia, é possível constatar uma aproximação com a concepção de criança mencionada no Capítulo 2 deste estudo. A concepção de criança é referida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) como,

[...] 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.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos, com capacidade para desempenhar diversas ações e construir sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações e práticas cotidianas. Nesse contexto, a concepção de criança defendida pela professora Lívia coincide com uma perspectiva que reconhece o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em concordância com Lívia, contribui a professora Manuela:

[...] é que na verdade nós somos a gestação dessas crianças, né. Eu vejo essas crianças como se a gente tivesse seres embrionários, né. Nós abraçamos (MANUELA).

A fala da professora Manuela, ao mencionar que *nós abraçamos*, evidencia uma compreensão sensível sobre a relação estabelecida com as crianças de sua

turma. Oliveira-Formosinho (2007) destaca a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo e protagonista em seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. A autora defende a valorização do afeto e do cuidado nas práticas pedagógicas, compreendendo a afetividade como um elemento essencial para promover o desenvolvimento integral da criança. Essa contribuição remete ainda a uma metáfora, pois, ao utilizar a palavra gestação, compara as crianças a seres embrionários. Diante disso, é possível compreender que a infância é um período de formação e desenvolvimento, no qual as crianças estão em constante crescimento e aprendizado.

As contribuições das participantes sobre a concepção de infâncias durante os Contextos Formativos foram breves. Entre as falas das participantes, observa-se que apenas uma professora abordou diretamente o tema infâncias. Essa singular menção sugere que, durante a discussão, a concepção de infâncias não foi um ponto amplamente abordado pelas professoras, indicando uma possível limitação de perspectivas sobre esse tema específico.

[...] Eu, a minha infância foi muito saudável por eu brincar na rua, hoje não. Hoje as nossas crianças, gente eles não brincam, se colocar 10 brinquedos de um lado e 01 celular do outro lado, aonde eles vão? Então, eles estão perdendo a infância e aquele povo antigo, eles tinham mais esse contato, por mais que a foto represente daquela maneira, ainda existia esse contato com o natural. Claro que eu não sou desse tempo aí, mas na minha infância a gente tinha brincadeiras mais saudáveis, eram muitos filhos ainda, a gente brincava de roda, de cirandinha, juntava toda a gurizada da rua. Nem adoecer a gente adoecia (SOFIA).

O posicionamento da professora Sofia revela sua percepção sobre as mudanças na concepção de infância ao longo das gerações, destacando a perda da interação direta com o ambiente natural e com as brincadeiras tradicionais que antes eram parte integrante da infância. Sofia expõe uma perspectiva na qual a tecnologia pode estar substituindo aspectos essenciais para o desenvolvimento infantil, como o brincar ao ar livre, o socializar com os colegas e o exercitar a imaginação.

Ao analisar a visão da professora Sofia, é importante refletir sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, é responsabilidade da escola criar um ambiente propício, onde as crianças possam aprender, explorar e interagir de maneira autêntica com o mundo ao seu redor. Isso implica a promoção de espaços dedicados a brincadeiras ao ar livre, fomentando interações sociais significativas e incentivando a exploração do ambiente natural.

A escola de Educação Infantil ocupa um papel essencial como um espaço de sensibilização para a diversidade de infâncias. Nessa posição, ela deve abordar as diferentes realidades e vivências das crianças, reconhecendo que cada uma traz consigo um conjunto único de experiências.

Barbosa (2010) disserta sobre o papel da escola de Educação Infantil.

A função específica da escola, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos que significam o estar junto no mundo (BARBOSA, 2010, p. 8).

Dessa forma, a escola de Educação Infantil pode contribuir com práticas pedagógicas que possibilitem às crianças desenvolverem a potencialidade de compreender e se envolverem de maneira significativa com o mundo que as cerca. Ao refletir sobre os diversos saberes que embasam a prática pedagógica na Educação Infantil, os seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrelaçam-se com essa discussão confirmando as crianças como seres sociais, históricos e culturais, reconhecendo a pluralidade das infâncias. A compreensão das relações entre adultos e crianças, a importância da interação com o meio ambiente e o estímulo à criatividade e ao brincar estão intrinsecamente ligados aos verbos: conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e explorar e brincar.

Barbosa e Fernandes (2020) afirmam que os direitos de aprendizagem definidos pela BNCC “são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância” (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 120).

Na sequência, destaca-se uma contribuição significativa da professora Júlia.

[...] A gente que quer colocar como uma atividade, uma proposta ali, impor para eles: “Ah, tu vai fazer!” Não. Eles fazem do jeito deles, da maneira que eles sabem. Por isso que a gente tem que ter um olhar muito grande, uma escuta muito grande nas falas que eles trazem... são aí aonde surgem os contextos. Gente, foi tanta descoberta que eu fiquei assim, encantada. Eu não mostrei nada para eles. Eu não disse para eles. Eles é que mostram para a gente aonde começar. É aonde surgem as coisas. Eles é que mostram para a gente aonde começar. É aonde surgem os projetos. É aonde surgem as pesquisas deles, é através deles (JÚLIA).

Percebe-se um entrelaçamento com a concepção de criança como ser ativo e protagonista em seu processo de aprendizagem. O papel mediador do professor na Educação Infantil ganha destaque, proporcionando às crianças propostas que desenvolvam o conhecimento de acordo com suas singularidades. A professora expressa que as crianças têm maneiras únicas de aprender e criar, enfatizando a importância de respeitar sua autonomia e liberdade na construção do conhecimento. Essa perspectiva está em acordo com uma concepção de infância como sujeito ativo, previamente defendida, na qual a professora as compara a seres embrionários em formação.

Júlia destaca a importância do olhar e da escuta atenta para as falas das crianças, pois, a partir dessas interações, surgem os contextos e as possibilidades de aprendizagem. Esse posicionamento complementa a concepção de infância como sujeito em formação, cujas vivências e interações com o ambiente são essenciais para a construção de conhecimento e identidade. Ao longo dessa exposição, a professora comenta que ficou encantada com as descobertas feitas pelas crianças, enfatizando que elas são responsáveis por mostrar o caminho a seguir, o surgimento das coisas, dos projetos e de pesquisas. Essa percepção demonstra que a professora coloca a criança no centro do processo educativo, como protagonista de suas próprias aprendizagens e descobertas.

Neste sentido, memoro Kishimoto (2010, p. 1), que diz,

[...] a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos.

Kishimoto (2010) destaca a importância de reconhecer a criança como um ser ativo e capaz de tomar decisões, interagir com o mundo e expressar suas compreensões. Mesmo sendo pequena, a criança é capaz de participar das decisões, e o brincar é uma especificidade genuína dela. Essa perspectiva se alinha à fala da professora Júlia, que enfatiza a importância de permitir que as crianças façam as coisas do jeito delas, da maneira que sabem fazer.

No entendimento compartilhado com Kishimoto (2010), observa-se que a criança manifesta suas habilidades e constrói seu conhecimento por meio de gestos, olhares e palavras. O relato da professora Júlia, ao destacar que as crianças indicam

por onde iniciar, demonstra a importância de valorizar a expressão infantil como norte para planejar propostas com base nas descobertas e nos interesses específicos de cada criança.

O relato de Júlia revela que a perspectiva de considerar a criança como competente e capaz direciona sua prática pedagógica. Ao ouvir atentamente as crianças, a professora organiza suas atividades pedagógicas em uma relação próxima e direta com cada criança.

Malaguzzi (1999, p. 76) pontua sobre as crianças que,

[...] em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre e, em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão.

A contribuição da professora Júlia evidencia a relevância da escuta. Conforme ressaltado por Malaguzzi (1999), independentemente do contexto, as crianças estão ativamente envolvidas na construção de seu aprendizado e compreensão. Isso significa que elas se engajam na formação de conhecimento, formulando perguntas, estratégias de pensamento, princípios e expressando sentimentos.

O entendimento de Malaguzzi (1999) destaca as crianças como seres capazes e autônomos, dotados da habilidade de atribuir significados a partir de suas experiências cotidianas, por meio de processos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias e abstrações. A abordagem da professora Júlia, ao reconhecer a voz ativa das crianças na definição dos caminhos do aprendizado reflete essa perspectiva ao não impor atividades ou projetos às crianças, mas, sim, incentivá-las a se expressar e compartilhar suas descobertas.

A professora Júlia prossegue,

[...] e normalmente, mesmo eles estando em pequenos grupos, principalmente de tarde, eles já chegam assim dizendo a gente pode brincar junto? Estão assim oh, porque eu já estou deixando eles brincar juntos. Tanto que, deixando eles livres, eles mesmos formam os grupinhos deles. Quando eu vou olhar o grupo deles, são 04, 03, 02 crianças, eles formam o grupo deles. Então assim, não precisa a gente estar (sinais circulares com as mãos). Eu expliquei pra elas, eu montei os espaços e eles conseguiram se organizar conforme foram se acostumando que podiam brincar livres (JÚLIA).

A professora Júlia demonstra como as crianças, mesmo estando em pequenos grupos, têm liberdade para brincar juntas, formar seus próprios grupinhos

e se organizar conforme suas preferências. Percebe-se que esta perspectiva, relaciona-se com os enunciados de Malaguzzi (1999), pois destaca a importância de respeitar a capacidade das crianças de se autorregular, permitindo que elas sejam protagonistas em suas próprias descobertas. Esse fato considera que as crianças têm autonomia para tomar suas decisões, corroborando a ideia de que podem extrair significados e aprender por meio de suas próprias experiências e interações com o ambiente educacional. O professor pode ser o mediador desse processo, acompanhando suas descobertas e experiências.

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que nem todas as professoras adotam uma compreensão aprofundada das concepções que ressaltam a criança como um sujeito ativo e único em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os discursos das professoras Lívia e Beatriz ilustram as nuances distintas nessa abordagem.

[...] A criança como sujeito social, constituindo-se em um sujeito único, que é diferente de todo mundo. Eu sempre penso em respeito e amor, o respeito ainda não está aí (LÍVIA).

[...] Com a explicação da Júlia eu entendi. Eu entendi que ela não deixa as crianças livres para fazer o que querem. Que não é isso. A educadora vai orientando de uma forma diferente para que eles pesquisem, escolham, criem. A palavra é criar... (BEATRIZ).

A fala da professora Lívia evidencia uma lacuna na aplicação efetiva dessas concepções em sua prática pedagógica. Ela reconhece que a criança é um sujeito social único, mas também admite que o respeito pleno por essa individualidade ainda não está sendo alcançado em sua totalidade.

A contribuição da professora Beatriz ilustra um processo de compreensão das práticas pedagógicas por meio da interação com os Contextos Formativos e das explicações da professora Júlia. Antes dessa experiência, a professora Beatriz demonstrou ter uma perspectiva mais limitada sobre essas concepções e como elas se destacam na atuação profissional, enfatizando que a *educadora*, provavelmente referindo-se a si mesma, poderá orientar as crianças a pesquisar, escolher e criar, atribuindo às crianças um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizado.

As contribuições das professoras refletem uma variedade de perspectivas sobre as infâncias e as práticas pedagógicas. Enquanto algumas demonstraram compreender a criança como sujeito ativo e singular, outras ainda estão em processo

de assimilação dessas concepções. Foi possível perceber aquelas que se permitem o reconhecimento da criança como protagonista em seu próprio aprendizado, enfatizando a importância de uma escuta atenta às especificidades das infâncias. Além disso, evidencia-se a necessidade de um diálogo contínuo em busca de uma compreensão mais profunda sobre a criança e sua relação com a construção do conhecimento, considerando as pluralidades de infâncias existentes no contexto da Educação Infantil.

No próximo capítulo, será abordado o metatexto, elemento essencial para compreender a estruturação desta análise e a essência na qual o mesmo foi intitulado.

4 SABERES SENSÍVEIS COM AS INFÂNCIAS: UMA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

A escolha da citação de Freire (2021) para iniciar o metatexto não foi aleatória. O autor reforça que a aprendizagem não é uma meta estática, mas sim um processo dinâmico que se desenrola na exploração e na busca contínua pelo conhecimento. Do mesmo modo que a alegria está intrinsecamente ligada à busca constante por novos conhecimentos, os saberes dos professores não se limitam aos momentos isolados, pois constituem-se no meio da constante exploração da boniteza do ensinar e do aprender.

A emergência deste tema, *Saberes Sensíveis com as Infâncias: uma especificidade da docência no contexto da Educação Infantil*, surgiu de forma espontânea a partir da ATD, sublinhando sua relevância ao destacar como os saberes das professoras fazem parte de suas práticas e cotidianos.

No contexto da Educação Infantil, os saberes dos professores entrelaçam-se com a busca constante, a boniteza de cada interação e a alegria proveniente da conexão entre o professor e as crianças de sua turma. Compreender esses saberes proporciona uma visão do repertório de conhecimentos que os professores trazem consigo para as escolas. Esses saberes docentes são moldados pela interação com os adultos presentes diariamente na escola e pelas histórias de vida que carregam consigo.

Para compreender o conceito de saber, remete-se ao enunciado de Tardif (2002). Desde modo,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles 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 (TARDIF, 2002, p. 12).

O autor destaca a natureza dinâmica e contextual dos saberes dos professores, destacando que o saber não é abstrato, mas enraizado nas ações e objetivos de quem trabalha com um propósito específico. Além disso, salienta que o saber dos professores está intrinsecamente ligado à sua identidade, experiências de vida e trajetórias profissionais. Assim, os saberes são comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais (TARDIF, 2002). Ao fazer a analogia com estoques, o autor sugere que esses conhecimentos são recursos acumulados e acessíveis, podendo ser utilizados conforme necessário para enfrentar os desafios e as situações vivenciadas em diferentes contextos.

Ao reexaminar as categorias emergentes do estudo, nota-se que os conhecimentos inerentes à profissão docente, conforme expressos nas contribuições das professoras, aparentam estar ocultos ou subestimados. Essa constatação indica que os saberes que as participantes incorporam em suas práticas diárias podem não estar recebendo o devido reconhecimento, refletindo uma supervalorização da prática em detrimento de outros conhecimentos pedagógicos específicos da Educação Infantil.

Conforme Tardif (2002) descreve, o saber docente é uma compilação de diversos tipos de conhecimentos provenientes de diversas fontes, como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e as experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional dos professores. Quatro categorias de conhecimento emergem na prática de ensino na análise do autor: os conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, os conhecimentos específicos de cada disciplina, os conhecimentos relativos ao currículo e os conhecimentos baseados na experiência.

O Quadro 6 representa o entendimento do autor sobre cada um dos saberes mencionados.

Quadro 6 - Saberes Docentes segundo Tardif (2002)

(continua)

Saberes docentes	
Saberes da Formação Profissional (das ciências da educação)	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também

e da ideologia pedagógica)	constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (p. 37 – 39).
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais (p. 39).
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (p. 39).
Saberes Experienciais	São os saberes desenvolvidos no exercício da função e na prática da profissão, advindos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Integram-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (p. 39-40).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tardif (2002, p. 37-40).

Na obra de Tardif (2002), destaca-se a importância dos saberes experienciais entre os diversos tipos de conhecimento inerentes aos professores, como os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares. Esse

destaque se justifica pela singularidade dos saberes da experiência, configurando-se como propriedades exclusivas de cada educador. Nesse contexto, os saberes provenientes da experiência referem-se ao acúmulo de conhecimento que os professores adquirem por meio de suas vivências práticas, no trato com os alunos e nas situações cotidianas do ambiente escolar. Esses saberes, intrinsecamente pessoais e peculiares a cada docente, desenvolvem-se a partir das experiências individuais de ensino acumuladas ao longo do tempo, à medida que os professores se imergem na prática educacional. Elaborados com base na vivência direta e na reflexão sobre as situações enfrentadas na prática educacional, esses saberes fundamentam-se na intuição, no julgamento e nas tomadas de decisões cotidianas que possibilitam aos professores realizar ações pedagógicas diferenciadas para lidar com os estudantes, com as dinâmicas de sala de aula, com os desafios de ensino e aprendizado, entre outros.

Ao considerar o ambiente da escola de Educação Infantil, percebe-se a marcante variedade dos saberes presentes nesse contexto, os quais são constituídos pelo conhecimento, pelas experiências emocionais compartilhadas entre os colegas e pela realidade específica de cada comunidade escolar. Nessa perspectiva, as ideias de Tardif (2002, p. 53) corroboram com esse entendimento.

A prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e adaptação à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-los de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Na prática do ensino, os professores continuamente aprendem com suas experiências, ajustando-se às especificidades reais do ambiente escolar. Essa prática permite que revisitem de maneira crítica os conhecimentos adquiridos durante a formação e experiências anteriores, resultando em um constante aprimoramento da ação profissional.

O conhecimento dos professores, segundo Tardif (2002), é singular, integrando diversos tipos de saberes, sendo fundamentado e validado na prática cotidiana. Além disso, as ideias de Pimenta (2005) complementam essa perspectiva, categorizando os diferentes tipos de conhecimento essenciais para a prática docente, como delineado no Quadro 7.

Quadro 7 - Saberes dos Professores por Pimenta (2005)

Saberes dos Professores	
Saberes da Experiência	Referem-se à maneira pela qual alguém se apropria da condição de ser professor ao longo da vida, incorporando vivências e práticas que criaram para a formação dessa identidade profissional única.
Saberes do Conhecimento	Referem-se aos conhecimentos específicos de determinada área de estudo e conhecimentos científicos mais amplos. Pimenta destaca que é crucial que um professor possua domínio sobre aquilo que ensina, já que é difícil ensinar aquilo que não se conhece.
Saberes Pedagógicos	Referem-se ao conhecimento sobre como realizar o ensino, ao saber prático. Representa a conversão dos conhecimentos provenientes das ciências da educação e das teorias pedagógicas em ações pedagógicas efetivas. Trata-se do conhecimento essencial para conduzir eficazmente o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pimenta (2005, p. 20-28).

Conforme Pimenta (2005), a interconexão desses saberes constitui a identidade do professor. A autora define a profissão docente como uma prática social, destacando que a atuação dos professores não é estática, mas sim moldada por mudanças contínuas no cenário educacional e nas necessidades da sociedade. A prática docente se configura na interação entre o professor, os alunos, o currículo e o contexto social mais amplo (PIMENTA, 2005).

Assim, os saberes da docência representam um elemento essencial e em constante evolução no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Esses saberes estão, sobretudo, vinculados à prática do ensino e são construídos de maneira contínua e progressiva ao longo de suas carreiras. Nesse percurso, os professores tendem a exercer o discernimento crítico, excluindo os conhecimentos

que percebem como distantes ou desvinculados da realidade vivenciada em sala de aula. Simultaneamente, preservam aqueles saberes que podem ser aplicados em suas práticas pedagógicas. Essa relação entre a teoria e a prática na profissão docente pode ser constatada na contribuição da professora Beatriz.

[...] Eu trabalhei cinco anos como monitora de crianças especiais, eu acho que o profissional, ele tem que tá mais...A nossa realidade hoje, ali na educação infantil, é muito diferente do ensino fundamental. Porque a professora do AEE traz muita coisa que ajuda as professoras em sala de aula, né? Também a ajuda na autonomia das crianças. Que nem, tipo, essa questão da idade da criança, o diagnóstico, né? Eu vejo que as crianças também sofrem com isso. Tem que ter um olhar diferenciado (BEATRIZ).

A contribuição de Beatriz está diretamente relacionada à interligação entre a teoria e a prática na educação, especialmente no contexto da Educação Infantil. Sua experiência de trabalho como monitora de crianças especiais proporcionou-lhe o reconhecimento de que a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental, e que os profissionais da educação precisam estar preparados para se entrelaçar a essas diferentes realidades. Suas observações sobre a importância de conhecimentos específicos para lidar com crianças com necessidades especiais, bem como a ênfase na diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, refletem os saberes adquiridos ao longo de suas experiências profissionais. A expectativa de conhecimentos específicos vindo da profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia como os saberes da experiência podem ser complementados por saberes provenientes de outras fontes. A menção à necessidade de considerar a idade da criança, o diagnóstico e o olhar diferenciado demonstram saberes já construídos.

No contexto da Educação Infantil, torna-se fundamental que as propostas pedagógicas sejam sensíveis às particularidades singulares das crianças. Para atingir esse objetivo, a formação continuada contextualizada permite aos professores o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos diretamente relacionados à vida cotidiana das crianças. Nessa perspectiva, as palavras de Fochi e Pinazza (2018) corroboram essa abordagem, destacando a importância de alinhar a formação dos professores com a realidade e as necessidades específicas das crianças na Educação Infantil.

Deste modo,

[...] para que os profissionais da educação participem como agentes de mudança de currículo através da melhoria de suas atividades educacionais, eles precisam se beneficiar de uma formação compatível com essa demanda: uma formação contextualizada baseada no cotidiano pedagógico, nas aprendizagens experienciais dos professores e fundados em reflexão, pesquisa e ética (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 69).

Os autores ressaltam a relevância de uma formação continuada que permita aos professores atuarem como agentes de transformação do currículo e das práticas educacionais. Essa formação, ancorada na rotina pedagógica, nas experiências vivenciadas pelos profissionais e fundamentada na reflexão, pesquisa e ética, tem o potencial de aprimorar a ação pedagógica à medida que os professores integram e relacionam os diferentes saberes em sua prática.

Consideremos Tardif (2002, p. 36) ao afirmar,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

A integração entre o conhecimento científico e a prática docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é essencial para ativar os saberes profissionais, conforme destaca Tardif (2002). Assim, compreende-se "a prática docente não seja apenas objeto de estudo das ciências da educação, mas também uma atividade que envolve a consideração de vários aspectos que podem ser identificados como pedagógicos" (TARDIF, 2002, p. 37).

Essa perspectiva reverbera com a abordagem da formação continuada proposta por Fochi e Pinazza (2018), que busca compreender a complexidade do papel do professor no contexto da Educação Infantil. Isso implica proporcionar aos professores, a compreensão das bases conceituais, metodológicas e práticas que orientam a organização das atividades pedagógicas, abarcando tanto os saberes específicos, quanto os saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Os autores embasando-se em Larson apud Sacristán (2012, p. 101), enfatizam que "a maneira como os professores se comportam é uma expressão de sua cultura, não um reflexo do que aprenderam em seus cursos de formação" (FOCHI; PINAZZA, 2018, p. 84).

Assim, introduz-se a contribuição da professora Júlia:

[...] Assim, tem muitas lives no YouTube, no Instagram mesmo, uma live de uma hora, eu estou de casa, limpando, lavando a louça, o celular está ali do lado, eu escutando, não preciso olhar, estou só escutando tu já está aprendendo, isso assim, é importante, no meu ponto de vista, é correr atrás, não deixar parar no tempo (JÚLIA).

O discurso da professora Júlia evidencia a compreensão da importância da aprendizagem contínua, revelando uma atitude proativa em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. A professora vai além das experiências tradicionais de formação ao mencionar a busca por conhecimento em seu cotidiano. Essa abordagem sugere que os saberes podem ser constituídos não apenas por meio de cursos formais ou dentro da sala de aula, mas também por meio de vivências pessoais.

A partir da contribuição de Júlia evidencia que a aprendizagem é um processo contínuo, estendendo-se ao longo da carreira de um professor. Porém, também suscita a questão de como os professores ingressam inicialmente na profissão e enfrentam o desafio de adaptar-se a uma nova realidade, como exemplificado pelas palavras da professora Laura.

A professora Laura enfatiza que,

[...] Eu entrei zerada, não sabia de como era ser professora de educação infantil. Mas é só assim, porque quando eu fiquei ali os primeiros meses no berçário, gente, eu estava apavorada, porque era tudo diferente, tipo, eu não tinha experiência, um dia eu até comentei com a colega, não me esqueço, e ela disse assim, mas tu vai aprender só assim. E daí, como eu saí bastante, foi onde eu também fui aprendendo, né. E é só assim, como diz a Lívia quando tu chega, tu não sabe nada, porque é uma realidade bem diferente quando tu chega numa escola. Não aprendeu nada de uma sala de aula (LAURA).

A contribuição de Laura ilustra a experiência de ingressar na profissão docente, especialmente no contexto da Educação Infantil. Ela expressa seus sentimentos devido à falta de experiência, uma sensação comum para muitos professores novatos.

Os estudos de Nóvoa (1995) destacam a relevância desse período inicial na vida dos professores, enfatizando que é dentro da profissão que eles adquirem um conhecimento prático fundamental. Nesse sentido, os professores tornam-se protagonistas do processo educativo, adquirindo a responsabilidade de mediar as aprendizagens. A experiência prática é onde têm-se a oportunidade de expandir perspectivas, enfrentar desafios e explorar novas possibilidades para a prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

No caso de Laura, a sua experiência inicial no berçário foi fundamental para seu desenvolvimento profissional. A professora reconhece a construção dos seus saberes por meio da prática, descrevendo sua entrada na docência no contexto da Educação Infantil como um momento de conflito e de falta de conhecimento, referindo-se a si mesma como *zerada* em relação ao papel de ser professora nesse contexto. Entretanto, ela também compartilha que ao longo dos primeiros meses no berçário e com as experiências vivenciadas, ela foi aprendendo e desenvolvendo-se profissionalmente. Ao mencionar que uma colega lhe encorajou a aprender por meio da própria experiência, a professora Laura demonstra uma compreensão da importância da prática como fonte de construção de saberes docentes. A menção, *mas tu vai aprender só assim*, reflete a ideia de que os saberes da docência são desenvolvidos na interação direta com os saberes construídos por meio da experiência no contexto da Educação Infantil.

Em contrapartida, a fala da professora Laura ao mencionar que, *não sabia como era ser professora de Educação Infantil*, evidencia uma lacuna entre o conhecimento adquirido na formação inicial e a prática do exercício docente. Essa lacuna pode apontar para a possibilidade de que os saberes constituídos na formação inicial não tenham contemplado todas as nuances e os desafios da prática docente no contexto da Educação Infantil. A afirmação de que ela estava apavorada e que precisou aprender na vivência cotidiana sugere a necessidade de um aprendizado que vá além de sua formação inicial como Pedagoga.

Segundo Fochi (2018, n.p.), “estamos inventando esse docente, inclusive para marcar este lugar como sendo o do professor de crianças, que não é o de alunos, e que tem outra visão curricular”. Neste sentido, ser professor no contexto da Educação Infantil demanda uma formação voltada às especificidades das crianças. Para o autor, ser professor no contexto da Educação Infantil diz respeito a

[...] esse lugar do profissional que nós ainda não conquistamos plenamente. Tem a ver inclusive com reconhecer qual a especificidade da educação, por exemplo. Há uma coisa de um mês atrás, um município me ligou e perguntou se um pedagogo que é professor de berçário poderia trocar fraldas. Se isso não deveria ser uma incumbência do auxiliar. Isso é tão interessante, porque se a gente for pensar do ponto de vista da formação, não tem nada que vá tratar na formação inicial desse professor sobre o “trocar fralda”. A minha especialidade é bebês. É o que eu estudo especificamente. É fundamental o momento da troca. É um momento da maior intimidade de uma criança que precisa constituir o vínculo com alguém, mesmo que seja profissional, para o que diz respeito à sua subjetivação. Essa criança passa doze horas dentro

de uma instituição. Não é só uma questão de higiene, mas também de desenvolvimento da inteireza da criança.

A complexidade da identidade profissional do professor no contexto da Educação Infantil e como essa identidade ainda não foi completamente definida é afirmada por Fochi (2018). O autor reflete sobre a necessidade de reconhecer a especificidade desse contexto, destacando que a formação inicial, muitas vezes, não aborda essas questões práticas específicas, especialmente no que se refere à construção de vínculos e de subjetividade das crianças.

Todavia, acredita-se que os saberes docentes desempenham um papel fundamental na construção da identidade do professor no contexto da Educação Infantil. O conceito de professor que orienta essas reflexões, pode ser compreendido como aquele que,

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 67).

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem assume ainda mais relevância, pois o professor precisa mobilizar saberes específicos relacionados à docência na primeira infância. Envolve a compreensão das particularidades do desenvolvimento e do aprendizado das crianças nessa faixa etária, e a possibilidade de proporcionar um ambiente educativo que valorize o cuidado e a afetividade. Dessa forma, percebe-se a ligação entre a citação de Tardif (2002) e os saberes específicos da Educação Infantil, e como esses saberes são essenciais para a atuação do professor nesse contexto.

Assim, a formação do professor não se encerra com a conclusão dos cursos de formação inicial, constituindo-se como um processo contínuo ao longo de toda a trajetória profissional. Para além da participação em atividades de formação continuada, o desenvolvimento profissional do professor implica na reflexão sobre as suas práticas e as especificidades da docência na EI. Dessa forma, pode-se inferir que os professores devem se considerar protagonistas, cientes de que todos são sujeitos quando se diferenciam, colaboram e desenvolvem uma identidade profissional (IMBERNÓN, 2018).

Ao longo de sua carreira, os professores vão apropriando-se dos conceitos de Tardif (2002) e Pimenta (2005), construindo um conjunto de conhecimentos que lhes oferece a oportunidade de lidar de maneira mais eficiente com as exigências que surgem em sua profissão. Nas palavras de Tardif (2002, p. 106), os saberes

[...] não somente são adquiridos no e com o tempo, mas também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Tardif (2002) enfatiza que os saberes dos professores não são estáticos, pois evoluem ao longo do tempo e da carreira. Compreender esses saberes significa entender como eles se transformam ao longo da profissão do professor, refletindo nas diversas fases dessa trajetória. A carreira de um professor é marcada por várias camadas de socialização, aprendizado e recomeços, absorvendo a natureza multifacetada e em constante mudança da profissão docente.

Nesse contexto, os saberes dos professores são abertos e porosos, incorporando novas experiências e conhecimentos à medida que se envolvem na prática e nas situações de trabalho. Isso resulta em um *saber-fazer* constantemente remodelado para se adaptar às mudanças nas práticas e nos contextos educativos.

A formação do professor na Educação Infantil é um processo dinâmico, pois os saberes docentes se originam da complexidade vivenciada na escola da primeira infância. Esses saberes são alimentados pela interação entre teoria e prática, experiência e reflexão, formação continuada e vivências cotidianas. Dessa forma, constroem a identidade do professor nesse contexto, permitindo a criação de vínculos e a compreensão das particularidades das crianças.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se investigar os processos de formação continuada das professoras de uma escola de Educação Infantil. À medida que avançava na etapa de categorização, ao buscar responder à problemática sobre a constituição desses processos de formação, uma nova perspectiva revelou-se, emergindo uma nova compreensão acerca saberes docentes no contexto da Educação Infantil. Essa visão foi confirmada ao explorar uma mandala de saberes,

originando assim uma nova categoria de conhecimento docente denominada de *Saberes Sensíveis com as Infâncias*.

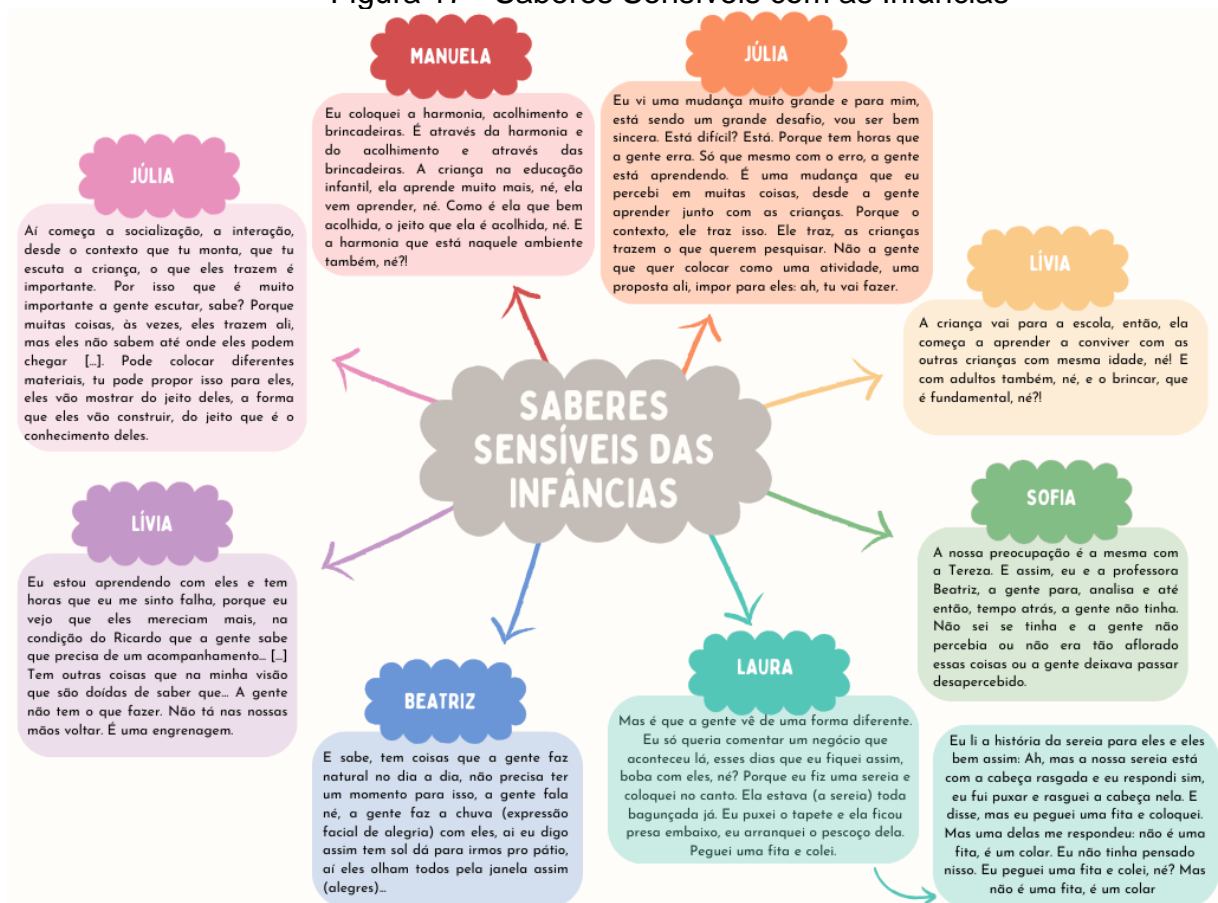
Para compreender a dimensão dos Saberes Sensíveis com as Infâncias, Leite e Ostetto (2004) contribuem,

[...] falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo da sensibilidade que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia a dia (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 12).

As autoras relacionam à capacidade do professor de ser sensível às especificidades, às emoções e aos interesses das crianças, abrindo portas para o encantamento e maravilhamento. Esse saber sensível com as especificidades das infâncias permite ao professor ousar novos desenhos para a experiência educativa.

A Figura 14 apresenta a lente metafórica da mandala construída pela pesquisadora durante o processo de análise, destacando os Saberes Sensíveis com as Infâncias provenientes dos Contextos Formativos.

Figura 17 - Saberes Sensíveis com as Infâncias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A mandala permitiu compreender as variações do comprometimento das professoras acerca dos Saberes Sensíveis com as Infâncias e, como esse saber reverbera nas contribuições das professoras durante os Contextos Formativos a importância de uma escuta atenta e sensível, onde a atenção às especificidades das crianças é central. O cuidado dedicado à cada criança, a escuta empática das vozes infantis e a compreensão do tempo infantil e a sutileza desses aspectos, diferenciam o saber sensível com as infâncias dos saberes docentes discutidos por Tardif (2002) e Pimenta (2005).

À luz da perspectiva de Rinaldi (2012), para uma melhor apreensão sobre os Saberes Sensíveis com as Infâncias, busca-se compreender os significados emergentes dessa escuta atenta e sensível. Assim, a autora define,

[...] escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção. Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico (RINALDI, 2012, p. 124).

A escuta, conforme delineada por Rinaldi (2012), compreende a escuta como sensibilidade aos padrões nos conectam uns aos outros, e nos entrega a escuta como uma metáfora para abertura e a sensibilidade com todos os nossos sentidos. No contexto da Educação Infantil, a escuta transcende a linearidade cronológica do adulto, pois, a percepção temporal das crianças é caracterizada por uma relação com o presente, não limitada aos tempos passados ou futuros. Ao absorverem o mundo ao seu redor com curiosidade e maravilhamento, as crianças revelam uma ligação instintiva com o momento presente, pois “no sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar” (RINALDI, 2012, p. 125).

Júlia evidencia como essa escuta sensível traduz-se na prática pedagógica.

[...] Aí começa a socialização, a interação, desde o contexto que tu monta, que tu escuta a criança, o que eles trazem é importante. Por isso que é muito importante a gente escutar, sabe? Porque muitas coisas, às vezes, eles trazem ali, mas eles não sabem até onde eles podem chegar [...]. Pode

colocar diferentes materiais, tu pode propor isso para eles, eles vão mostrar do jeito deles, a forma que eles vão construir, do jeito que é o conhecimento deles (JÚLIA).

A professora Júlia destaca que a escuta, em sua concepção, vai além da audição física, englobando a sensibilidade para perceber e interpretar as expressões e manifestações das crianças. A participante ressalta que essa escuta sensível capacita os professores a compreender o que as crianças estão comunicando, mesmo quando elas não têm plena consciência ou capacidade de expressar completamente seus pensamentos e sentimentos. A escuta, conforme descrita por Júlia, é um processo que transcende as palavras, envolvendo empatia e interpretação do que as crianças tentam comunicar por meio de suas ações, expressões e comportamentos.

O Saber Sensível com as Infâncias evidencia um novo olhar para o contexto da Educação Infantil, reverberando a singularidade das crianças e acolhendo as cem linguagens (MALAGUZZI, 1999). Deste modo, a reflexão acerca das contribuições advindas dos Contextos Formativos no contexto da Educação Infantil, enriquecida pelo olhar da mandala, abriu portas para a constituição deste Saber Sensível com as Infâncias.

Edwards, Gandini e Forman (1999) complementam sobre o relacionamento entre o professor e a criança.

[...] Os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 1999, p. 48).

Essa relação pode ser interpretada como uma manifestação do Saber Sensível com as Infâncias, especialmente no contexto da interação entre adultos e crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o interesse ou envolvimento mútuo mencionado na citação é um aspecto derivado do Saber Sensível com as Infâncias, pois valoriza a relação, a empatia e a compreensão mútua.

Os professores no contexto da EI, cotidianamente, estão com as crianças, atentos às suas expressões com o viés de proporcionar um ambiente onde o aprendizado possa se ancorar nas interações e nas especificidades das infâncias. Neste sentido, o Saber Sensível com as Infâncias não é apenas sobre a interação em si, mas, também, sobre a capacidade de criar pretextos e contextos que promovam

essa interação. As professoras Júlia, Manuela e Lívia relatam as suas percepções de contexto na Educação Infantil.

[...] Eu vi uma mudança muito grande e para mim, está sendo um grande desafio, vou ser bem sincera. Está difícil? Está. Porque tem horas que a gente erra. Só que mesmo com o erro, a gente está aprendendo. É uma mudança que eu percebi em muitas coisas, desde a gente aprender junto com as crianças. Porque o contexto, ele traz isso. Ele traz, as crianças trazem o que querem pesquisar. Não a gente que quer colocar como uma atividade, uma proposta ali, impor para eles: ah, tu vai fazer (JÚLIA).

[...] Eu coloquei a harmonia, acolhimento e brincadeiras. É através da harmonia e do acolhimento e através das brincadeiras. A criança na educação infantil, ela aprende muito mais, né, ela vem aprender, né. Como é ela que bem acolhida, o jeito que ela é acolhida, né. E a harmonia que está naquele ambiente também, né?! (MANUELA).

[...] A criança vai para a escola, então, ela começa a aprender a conviver com as outras crianças com mesma idade, né! E com adultos também, né, e o brincar, que é fundamental, né?! (LÍVIA).

A contribuição da professora Júlia revela uma mudança significativa no contexto da Educação Infantil. Ela relata que essa mudança trouxe desafios, mas, também, enfatiza que mesmo nos momentos de dificuldade, há aprendizado. Júlia comenta que o contexto da Educação Infantil envolve permitir que as crianças tragam os seus interesses para a aprendizagem, respeitando a curiosidade infantil e permitindo que elas direcionem as suas pesquisas e descobertas. Percebe-se, nesta fala, a existência de Saberes Sensíveis com as Infâncias e a abertura para aprender junto com as crianças, construindo um conhecimento em colaboração com elas.

A professora Manuela destaca a importância da harmonia, do acolhimento e das brincadeiras como elementos fundamentais nesse contexto. Ao mencionar que a criança aprende mais quando é bem acolhida e quando há harmonia no ambiente, a professora Manuela está evidenciando como os Saberes Sensíveis com as Infâncias influenciam diretamente as aprendizagens no contexto da Educação Infantil.

A importância do brincar é enfatizada pela professora Lívia, que destaca sua relevância na convivência das crianças com outras da mesma idade e com adultos, implicando diretamente na dimensão social e lúdica da Educação Infantil. Portanto, as contribuições das professoras Júlia, Manuela e Lívia adicionam camadas de sensibilidade e compreensão à prática pedagógica na Educação Infantil, frisando a importância de ouvir as crianças, criar ambientes acolhedores e reconhecer o valor do brincar como parte integrante do desenvolvimento infantil.

Ao encontro dessas perspectivas, tem-se a contribuição da professora Laura ao mencionar que,

[...] mas é que a gente vê de uma forma diferente. Eu só queria comentar um negócio que aconteceu lá, esses dias que eu fiquei assim, boba com eles, né? Porque eu fiz uma sereia e coloquei no canto. Ela estava (a sereia) toda bagunçada já. Eu puxei o tapete e ela ficou presa embaixo, eu arranquei o pescoço dela. Peguei uma fita e coleí. Eu li a história da sereia para eles e eles bem assim: “Ah, mas a nossa sereia está com a cabeça rasgada” e eu respondi “Sim, eu fui puxar e rasguei a cabeça dela”. E disse: “Mas eu peguei uma fita e coloquei”. Mas uma delas me respondeu: “Não é uma fita, é um colar”. Eu não tinha pensado nisso. Eu peguei uma fita e coleí, né? Mas não é uma fita, é um colar (LAURA).

Laura relata sobre a ocorrência das crianças em relação à sereia que ela criou, notando que algumas delas perceberam a sereia com a cabeça rasgada e uma das crianças corrigiu o uso do termo *fita* para *colar*. Na sua essência, a contribuição de Laura captura os princípios característicos dos Saberes Sensíveis com as Infâncias ao demonstrar a importância de estar atento às percepções das crianças, adaptar-se de maneira sensível às situações, aprender junto com as crianças e manter abertura para o diálogo e a reflexão.

Deste modo, considera-se que o papel do professor no contexto da Educação Infantil “é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (RINALDI, 1999, p. 117). Assim, o papel do professor envolve a sensibilidade de estar presente de uma maneira que não interrompa o processo de aprendizado das crianças, mas sim, enriqueça-o por meio desse transcurso, através de um ambiente em que as crianças se sintam livres para explorar, questionar e descobrir por conta própria. A fala da professora Beatriz complementa essa ideia.

[...] E sabe, tem coisas que a gente faz natural no dia a dia, não precisa ter um momento para isso, a gente fala né, a gente faz a chuva (expressão facial de alegria) com eles, aí eu digo assim tem sol dá para irmos pro pátio, aí eles olham todos pela janela assim (alegres) (BEATRIZ).

A contribuição da professora Beatriz evidencia como os professores podem, no cotidiano da Educação Infantil, manifestar sensibilidade em suas práticas pedagógicas. Esse fato está em consonância com o conceito apresentado por Rinaldi (1999, p. 117), que descreve o papel do professor como o de "estar presente sem ser um intruso" no ambiente de aprendizado infantil. O Saber Sensível com as Infâncias,

constatado na fala da professora Beatriz, demonstra como os professores podem estar presentes de forma empática, interagindo com as crianças de maneira não intrusiva e criando um ambiente mais respeitoso e acolhedor.

No contexto dos Saberes Sensíveis com as Infâncias, a amplificação desses saberes pode ser observada nos estudos de Oliveira-Formosinho (2007) sobre a pedagogia das infâncias. Destacando a necessidade premente de uma prática transformativa que reconheça os direitos da criança, aprecie a sua competência e valorize a sua voz. Com essa abordagem colaborativa, abre-se espaço para a transformação da prática pedagógica em uma atividade compartilhada. Nesse cenário, professores e crianças tornam-se coautores da jornada educativa. Deste modo, a autora situa a práxis (a ação prática ou atividade educacional) como o elemento central e de maior destaque na pedagogia, afirmando que,

[...] a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores. A pedagogia é, portanto, um **espaço ambíguo**, já não um-entre-dois, a teoria e a prática [...] de um-entre-três, as **ações**, as **teorias** e as **crenças**, em uma triangulação interativa e constantemente renovada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

A pedagogia é constituída pelos saberes que são construídos por meio da ação situada, onde as concepções teóricas, as estratégicas, os valores e as práticas interagem e entrelaçam-se. Considera-se que a ação pedagógica não existe isoladamente, pois, está, constantemente, em diálogo com as teorias e com as crenças, sugerindo um processo de aprendizagem contínuo, em que a prática pedagógica evolui à medida que novas experiências são vivenciadas, as novas teorias são exploradas e as novas perspectivas são adotadas.

À vista disso, a contribuição da professora Lívia relaciona-se diretamente com a citação de Oliveira-Formosinho (2007).

[...] Eu estou aprendendo com eles e tem horas que eu me sinto falha, porque eu vejo que eles mereciam mais, na condição do Ricardo que a gente sabe que precisa de um acompanhamento... [...] Tem outras coisas que na minha visão que são doídas de saber que...A gente não tem o que fazer. Não tá nas nossas mãos voltar. É uma engrenagem (LÍVIA).

Lívia expressa o seu aprendizado contínuo com as crianças, evidenciando a complexidade da pedagogia no contexto da Educação Infantil. Bem como, evidencia a sensação de falha em determinadas situações, como no caso da criança Ricardo,

que necessita de um acompanhamento específico. A contribuição de Livia demonstra que a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à triangulação entre as ações, as teorias e as crenças ao reconhecer a limitação de sua capacidade de intervenção em algumas situações, destacando que *não tá nas nossas mãos voltar* e descreve a educação como uma *engrenagem*.

Essa complexidade ocorre, porque, na Educação Infantil, os professores convivem cotidianamente com uma variedade de desafios e de especificidades individuais das crianças. Ao dar-se conta que cada criança é única, os professores podem buscar, constantemente, maneiras de atender às singularidades de cada criança. Nesse contexto, os Saberes Sensíveis com as Infâncias encontram terreno fértil para florescer, pois a sensibilidade às singularidades das crianças, a capacidade de planejar as práticas pedagógicas, em resposta às situações em constante mudança, e a valorização das crenças e dos valores dos professores, confirmam a triangulação da pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A pedagogia que coloca a criança no centro do processo educacional apreende a complexidade dos Saberes Sensíveis com as infâncias, compreendendo como eles se configuram como fios entrelaçados, formando uma trama interconectada de aprendizado e desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. A contribuição da professora de Sofia ilustra, conseqüentemente, a importância do Saber Sensível com as Infâncias na prática pedagógica nesse cenário específico.

[...] A nossa preocupação é a mesma com a Tereza. E assim, eu e a professora Beatriz, a gente para, analisa e até então, tempo atrás, a gente não tinha. Não sei se tinha e a gente não percebia ou não era tão aflorado essas coisas ou a gente deixava passar despercebido (SOFIA).

A narrativa compartilhada pela professora descreve uma conversa significativa com sua colega, a professora Beatriz. O relato de Sofia evidencia uma atitude de pausa e de análise profunda, onde ambas as professoras se detêm para refletir sobre as complexidades das interações com as crianças. O ponto que emerge com maior destaque, é o reconhecimento de que, em retrospecto, pode ter ocorrido uma falta de atenção às sutilezas sensíveis nas interações com uma criança específica. Essa autoavaliação, corrobora com a constituição dos Saberes Sensíveis com as Infâncias, com as crianças e as suas singularidades. É notável considerar a ponderação de Oliveira-Formosinho (2009, p. 14-15), que aponta

[...] a pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada recusa os reducionismos – o academicismo em que a lógica dos saberes constitui-se em critério único, o empiricismo em que a experiência primária do cotidiano, não “ampliada”, traduz-se em referência central. Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.

Com base nessa citação, infere-se que os Saberes Sensíveis com as Infâncias são respostas que emergem de uma compreensão mais profunda e contextualizada das crianças e de seu ambiente. Deste modo, uma experiência ampliada a acerca dos Saberes Sensíveis com as Infâncias, reside na ação educativa e pedagógica, com ênfase em olhar para além do imediato, em considerar as interações pedagógicas, as complexidades e as singularidades envolvidas neste processo constitutivo da pedagogia.

Os Saberes Sensíveis com as Infâncias, evidenciados durante os Contextos Formativos, corroboram com o fortalecimento dos processos de formação dos professores no contexto da Educação Infantil. Abre-se caminho para a formação em contexto, visando o desenvolvimento profissional e o aprofundamento dos saberes relacionados à educação na escola das infâncias. Porém, o desenvolvimento profissional “não pode ser centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 1).

A formação em contexto implica em proporcionar oportunidades para os professores desenvolverem os seus conhecimentos e as práticas a partir das realidades vivenciadas no contexto da Educação Infantil. Materializando-se por meio de oportunidades, que possibilitem aos professores dialogar com os conhecimentos de sua área de atuação, conectando-os às suas experiências diárias por meio da reflexão sobre as suas práticas, num movimento de construção e de reconstrução de novos saberes.

Oliveira-Formosinho (2016) elucida à essa compreensão, sugerindo que “o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Para a autora, essa perspectiva de formação continuada em contexto,

[...] recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança que se sustem e às expectativas que essa imagem aponta para a concepção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspectiva, uma âncora central para pensar a formação reside na compreensão de imagem de criança porque a formação é vista ao serviço das crianças e famílias, e sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e aos educadores.

Na perspectiva apresentada, a base central para considerar a formação de professores, está na compreensão da imagem da criança, pois, a formação é reconhecida como um serviço prestado às crianças e as suas famílias. Oliveira-Formosinho (2016) destaca a importância de uma consciência crítica em relação à maneira como as crianças são tratadas nesse contexto e convida a refletir sobre a pedagogia adotada nos contextos de Educação Infantil.

A tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança. A reflexão que permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica. A reconstrução de cultura pedagógica tradicional passa por: uma imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização das vozes (da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica, segundo a autora, abarca um caminho de reconstrução pedagógica, no qual a imagem da criança é reconstituída, passando a ser vista como alguém com capacidade de explorar, comunicar, expressar, narrar e atribuir significado. Além disso, percebe-se a necessidade de uma mudança na imagem do profissional da Educação Infantil, que deve ser alguém capaz de ouvir, dar tempo e espaço, dar voz às crianças e incluir suas perspectivas no processo educacional.

A formação em contexto “desenvolve um modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91). Isso significa que se está desenvolvendo como um modelo formativo, que evidencia a ideia de profissionais e de professores no contexto da Educação Infantil como sujeitos ativos e participantes do seu próprio processo de formação, capazes de contribuir, de refletir e de participar ativamente na construção do conhecimento.

Alinhado ao referencial teórico que inspirou esta dissertação, com esse enfoque acredita-se que a prática pedagógica é construída a partir da interação entre teoria e prática. Além disso, a formação não é vista como algo desvinculado do cotidiano da escola, mas sim como um processo contínuo de aprendizagem que ocorre no próprio contexto da Educação Infantil.

Através das contribuições das professoras, percorreu-se o mundo das percepções docentes no contexto da Educação Infantil na escola investigada. As professoras emergiram como mediadoras sensíveis e coautoras de suas práticas pedagógicas onde os Saberes Sensíveis com as Infâncias, mostram-se como um componente essencial de uma pedagogia das infâncias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O estudo evidenciou uma perspectiva de mudança significativa no contexto da Educação Infantil, na qual a interação entre os professores e as crianças transcende os paradigmas tradicionais de educação, emergindo uma abordagem colaborativa e centrada nas crianças. A ênfase nos Saberes Sensíveis com as Infâncias desenha um novo horizonte para a Educação Infantil, onde a sensibilidade, a empatia e a disposição para o diálogo afloram como pilares fundamentais das práticas pedagógicas.

À medida que se encerra este capítulo, lembra-se da importância de nutrir esses Saberes Sensíveis com as Infâncias, cultivando um ambiente educativo, onde as crianças sintam-se ouvidas e respeitadas. Os professores, como mediadores sensíveis, têm a oportunidade de contribuir, significativamente, com o desenvolvimento integral das crianças, dando voz às suas experiências, curiosidades e descobertas. Deste modo, o Saber Sensível com as Infâncias estabelece-se como um percurso contínuo, onde a interação educativa transforma-se em uma trama que entrelaça a teoria e a prática acerca dos olhares dos adultos e das vozes das crianças.

Ao refletir sobre as contribuições das professoras e dos teóricos referenciados neste capítulo, convida-se a abraçar uma pedagogia que celebra o fortalecimento, a conexão e o aprendizado mútuo. Importa notar que o saber sensível com as infâncias não é apenas um termo novo, mas um convite para adotar uma perspectiva mais respeitosa e colaborativa no contexto da Educação Infantil. É um chamado para que os professores estejam presentes de maneira sensível e envolvente, nutrindo as inteirezas das infâncias das crianças. A partir desse ponto, considera-se que os saberes da docência na Educação Infantil evoluem, interagem e transformam-se

continuamente ao longo das trajetórias individuais dos professores. Cada interação, descoberta e reflexão pode ressignificar a essência do ser professor nesse contexto.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, buscando explicar as discussões realizadas ao longo deste estudo. Destaca-se a relevância dos resultados para o campo da Educação Infantil e delineiam-se possíveis descobertas para futuras pesquisas e práticas educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação emergem da compreensão sobre a importância da reflexão acerca das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Assim, esta seção final busca apresentar as principais percepções obtidas ao longo do estudo, destacando a relevância desses resultados para a grande área da Educação, principalmente à subárea da Educação Infantil. Deste modo, rememora-se o problema de pesquisa: “Como constituem-se os processos de formação continuada de professoras no contexto de uma escola de Educação Infantil no município de Caxias do Sul/RS”.

A pesquisa abordou a importância da formação continuada para os professores, destacando a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Como aporte teórico, ancorou-se em autores como Freire (1991; 2006; 2021), Imbérnon (2009, 2010), Libâneo (2001; 2004, 2007), Nóvoa (1995; 2001; 2002; 2009, 2012) e Tardif (2009; 2010, 2014), que convergem na importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática docente. No que se refere à formação continuada no contexto da Educação Infantil, foram apresentadas as contribuições teóricas de Oliveira-Formosinho (2002) e Barbosa (2018), configurando-se como um processo intrinsecamente ligado à profissionalização dos docentes. A formação continuada constitui-se das próprias práticas pedagógicas e fundamenta-se na reflexão sobre essas práticas, tendo como *lócus* da formação o contexto da escola.

Para responder a problemática da pesquisa, buscou-se, por meio do objetivo geral, investigar os processos constitutivos da formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil da escola participante do estudo. A fim de direcionar o foco e a abordagem do estudo, o objetivo geral da pesquisa foi desdobrado em três objetivos específicos: conhecer o contexto da Escola de Educação Infantil e as percepções das professoras a partir da formação continuada; mapear o percurso de formação continuada das professoras; e identificar as concepções de infância instituídas na relação que as professoras estabelecem entre o saber profissional e as aprendizagens construídas a partir da formação continuada.

O percurso investigativo teve inspiração na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Com especificidades de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a construção dos dados aconteceu por meio de três encontros de Contextos Formativos e com seis professoras de uma escola de Educação Infantil do município

de Caxias do Sul, que participaram do estudo. Os dados construídos foram analisados com base na ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), originando três categorias emergentes e a construção do metatexto.

A categoria intitulada *Críticas à Formação Inicial: da formação profissional ao exercício da profissão*, analisou as contribuições das professoras no contexto da Educação Infantil em relação à formação inicial de cada profissional. As contribuições das professoras apontaram para as deficiências na formação inicial em Pedagogia e no Magistério. Observou-se que a formação inicial não preparou as professoras para atuar na Educação Infantil, especialmente nas turmas de Berçários e Maternais, ambas da etapa creche. Constatou-se uma sensação de despreparo ao enfrentar as demandas reais dessa faixa etária no contexto da Educação Infantil, pois as docentes enfatizaram a falta de uma prática específica para a Educação Infantil e as suas especificidades. Entendeu-se que a formação inicial das participantes abarcou mais a teoria do que a prática, resultando em uma desconexão entre os conhecimentos adquiridos e as demandas reais do trabalho com crianças. As professoras demonstraram não compreender completamente a importância da relação entre a teoria e a prática na formação de professores. Embora considerem a existência da teoria em suas formações, constatou-se não haver reflexão sobre como a teoria se aplica à prática pedagógica. A partir dos discursos das professoras nos encontros de Contextos Formativos, evidenciou-se a essencialidade de uma formação contextualizada, em que se considerem as especificidades da Educação Infantil. A relação entre a teoria e a prática deve ser planejada em acordo com a realidade vivenciada pelas professoras junto às crianças no contexto da Educação Infantil.

As contribuições das professoras participantes do estudo ressoaram as perspectivas, as reflexões e os desejos, lançando luz sobre a importância intrínseca da formação continuada contextualizada às suas práticas no contexto da Educação Infantil. Evidenciou-se a busca por formação continuada por parte das professoras; no entanto, constatou-se uma busca por respostas prontas para enfrentar os desafios diários, a procura por encontrar soluções práticas à ação docente no contexto da Educação Infantil. Essa busca por respostas práticas também pode ser reconhecida como um reflexo da busca genuína das professoras para atender, da melhor forma possível, às especificidades das crianças. Interpreta-se como importante considerar a complexidade da escola de Educação Infantil, compreendendo as singularidades das crianças, os aspectos pedagógicos e socioemocionais. Esse fato pode justificar a

busca por formações que ajudem a enfrentar as adversidades encontradas no contexto da Educação Infantil.

A voz crítica de outras participantes da pesquisa também evidenciou a reflexão como aspecto igualmente importante. A compreensão de que as respostas não podem ser padronizadas, que cada contexto de sala referência e grupo de crianças é único, destaca a importância de a formação continuada instigar a reflexão acerca da prática pedagógica vivenciada no contexto da Educação Infantil. Quando bem planejada, a formação continuada torna-se uma ponte entre a teoria e a prática, estimulando o pensamento crítico entre os professores. Evidenciou-se a importância do papel dos formadores em planejar os espaços de diálogo, compartilhamento e construção conjunta de conhecimento. A formação continuada revelou-se como uma trajetória repleta de curvas, com idas e vindas, que se desdobraram ao longo do processo formativo. As professoras relataram que houve mudanças em suas profissionalidades até chegarem ao contexto da Educação Infantil, pois tiveram a oportunidade de transitar por outros ambientes de trabalho antes de chegar à docência no contexto da Educação Infantil. Aponta-se como essencial considerar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) como referencial para a formação continuada. Aprofundar a compreensão dessas diretrizes poderá contribuir para a constituição de um currículo formativo que compreenda as práticas pedagógicas e as intervenções no contexto da Educação Infantil.

A categoria emergente, *Concepção de Infância e de Criança: o que revelou a pesquisa*, constatou as diversas perspectivas que se desdobraram a partir das contribuições das professoras acerca dessas concepções. Evidenciou-se divergências sobre as infâncias. Algumas professoras demonstraram a compreensão da criança como sujeito ativo e singular, capaz de tomar decisões, expressar-se, criar e construir o seu próprio conhecimento. Outras, ainda, estão em processo de internalização dessas concepções. As professoras enfatizaram a importância de respeitar a individualidade das crianças, ouvir as suas vozes e proporcionar-lhes oportunidades para explorar, interagir e aprender de acordo com suas inclinações naturais. Evidenciou-se o papel do professor no contexto da Educação Infantil como mediador do desenvolvimento integral das crianças, guiando as experiências de aprendizagem. Constatou-se a ideia de que o contexto da Educação Infantil é um espaço onde coexistem múltiplas infâncias e compreender a infância e as suas especificidades é um processo complexo, e que ainda está em construção. Confirmou-

se que concepção de infância que cada uma tem consigo, influencia diretamente nas práticas pedagógicas.

A emergência do metatexto *Saberes Sensíveis com as Infâncias: uma especificidade da docência no contexto da Educação Infantil*, durante a análise dos dados, demonstrou a importância dos saberes das professoras como parte integrante de suas práticas e cotidianos. Tardif (2002) e Pimenta (2005) corroboraram com a literatura, no que se refere aos saberes docentes, sendo saberes pessoais, constituídos pela intuição e pela tomada de decisões no cotidiano da escola. Saberes interconectados que formam a identidade do professor acerca das experiências vivenciadas ao longo da carreira. Deste modo, a formação das professoras que atuam no contexto da Educação Infantil, mostrou-se como um processo de formação contínua, em que os saberes se entrelaçam com a teoria e a prática, a reflexão e a experiência, a formação e a vivência cotidiana.

A partir do referencial teórico, da análise dos documentos e das contribuições que advindas por meio dos Contextos Formativos, constatou-se que os saberes docentes, amplamente percorridos no texto por Tardif (2002) e Pimenta (2005), são complementados pelos Saberes Sensíveis com as Infâncias. Constituindo, assim, como uma nova categoria de saber docente, voltado às especificidades das crianças no contexto da Educação Infantil. Destacou-se a importância de uma escuta atenta, sensível e empática, pois os Saberes Sensíveis com as Infâncias reconhecem as particularidades das crianças e a diversidade de suas linguagens e expressões.

Nesse sentido, as palavras de Edwards, Gandini e Forman (1999) sobre o relacionamento entre o professor e a criança, ganharam uma nova dimensão. Pois não é suficiente que os indivíduos apenas se relacionem, faz-se necessário que essas relações se ancorem em um interesse mútuo, advindo da interação entre os adultos e as crianças. A relação pedagógica, nesse contexto, pode ser compreendida como uma manifestação concreta dos *Saberes Sensíveis com as Infâncias*, permitindo a construção conjunta do conhecimento por meio de uma interação empática e respeitosa.

Considera-se que a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, baseada nos Saberes Sensíveis com as Infâncias, permeia todo o ambiente educativo. Como destacado por Oliveira-Formosinho (2007), a prática pedagógica é uma pedagogia construída por meio da ação planejada, onde as teorias e as práticas integram-se de maneira planejada. Constata-se, que os Saberes Sensíveis com as

Infâncias, representam um marco nesta pesquisa, refletindo a relação professor e criança, trazendo à tona uma nova perspectiva para a Educação Infantil. Pois, por meio dos Saberes Sensíveis com as Infâncias nos contextos cotidianos de Educação Infantil, têm-se a possibilidade de ressignificar a forma como os professores e as crianças envolvem-se e aprendem juntos.

Ao concluir este estudo, emerge a compreensão sobre como cultivar os Saberes Sensíveis com as Infâncias, evidenciando que a prática pedagógica, no contexto da Educação Infantil, implica no planejamento de um ambiente educativo, onde as crianças possam ser ouvidas e respeitadas em todas as suas singularidades, reconhecendo que cada uma delas é única e traz consigo um universo de experiências e de perspectivas a serem explorados. Nesse processo, tem-se como essencial, reconhecer o papel dos professores como mediadores dessa Educação Infantil reverberada pelos Saberes Sensíveis com as Infâncias, permitindo que as vozes das crianças sejam entrelaçadas às suas experiências de aprendizado no contexto da Educação Infantil. Reafirmando o compromisso de promover uma Educação Infantil centrada nas especificidades e nas potencialidades de cada criança e das suas infâncias.

Os Saberes Sensíveis com as Infâncias apresentam-se como um caminho em evolução, no qual, a interação educativa transforma-se em uma trama que entrelaça a teoria e a prática, os olhares adultos e as vozes infantis. Ao ponderar as contribuições das professoras participantes do estudo e dos teóricos que foram base para esta pesquisa, somos convidados a aprender sobre o Saber Sensível com as Infâncias e abraçar uma educação mais respeitosa no contexto da Educação Infantil.

Ao contemplar as considerações finais deste estudo, tem-se como fundamental, destacar a importância da formação em contexto para os professores que atuam na Educação Infantil, correspondendo à uma metodologia de formação que entrelaça a teoria e a prática, proporcionando aos professores perspectivas possíveis para compreender e cultivar os Saberes Sensíveis com as Infâncias. A formação em contexto, concebe uma revisão profunda da visão que se tem da criança, juntamente, com as expectativas que essa visão impõe sobre a escola, a educação, a pedagogia em sala de aula e a relação entre o desenvolvimento da criança e a formação dos profissionais. Essa formação consiste na desconstrução da forma tradicional de pensar a educação da infância, inferindo na prática pedagógica o processo de escuta,

entrelaçando as vozes das crianças e dos professores, com vista à uma pedagogia que valoriza a infância.

Evidenciou-se que os processos constitutivos da formação continuada de professoras no contexto da Educação Infantil da escola participante do estudo, permeiam a busca por respostas práticas para enfrentar os desafios específicos da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, reconhecendo que não há soluções padronizadas, devido à singularidade de cada contexto de sala e grupo de crianças. Cabendo aos formadores planejar os momentos formativos em que atuem como uma ponte entre a teoria e a prática, incentivando o pensamento crítico dessas professoras e considerando a Formação em Contexto como alicerce da formação continuada.

Para concluir, acredita-se que a formação em contexto se manifesta como uma oportunidade para os professores construírem uma práxis educativa, centrada nos interesses das crianças. Assim, este estudo abre caminhos para as novas pesquisas no âmbito dos Saberes Sensíveis com as Infâncias, e instiga a perspectiva dos Contextos Formativos em prol da formação em contexto, permitindo a construção do conhecimento em conjunto com uma interação empática e respeitosa com as infâncias e com as crianças no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante**, 2013. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>. Acesso em: 05 mai. 2023.

ANPED et al. **Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**: Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. Disponível em <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ANTÔNIO, Severino. **A poética da infância**: conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.

ANTÔNIO, Severino. **Lunetas**: a criança precisa de palavras de vida. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/severino-antonio-a-poetica-das-infancias/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1981. Tradução Dora Flaksman.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **O silenciamento da voz docente na BNCC** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021. Disponível em <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/o-silenciamento-da-voz-docente-na-bncc/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A BNCC e os direitos das crianças**: educação infantil em evidência. Educação Infantil em evidência. 2018. Entrevista para a Revista Com Censo #13. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452/271>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558/3778>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. **Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a Educação Infantil no curso de Pedagogia.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPED, 39, 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: RJ, 2019, GT. 07. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_1_maria_carmem_silveira_barbosa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20 de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. Diário Oficial da União. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da educação infantil. In: **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo. n. 6. 1º semestre 1998. p. 9-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI Charles. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. Universidade de Lisboa: Portugal, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CAXIAS DO SUL. **Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul – DOCCX**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Basso Morés. Caxias do Sul, RS: SMED, 2019. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/documento-orientador->

curricular-para-a-educacao-infantil-e-o-ensino-fundamental-de-caxias-do-sul-doccx. Acesso em: 23 jul. 2023.

CAXIAS DO SUL. **Resolução CME Nº 37, de 26 de setembro de 2017**. Estabelece normas para a oferta da EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Altera o parágrafo único do art. 3º; os itens 4 e 5 do Roteiro I; o item 4 do Roteiro II; e o Formulário Anexo IV, da Resolução CME nº 16/2007. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/01db1cf3-8f62-469a-a419-2e8b6305b04e.pdf>. Acesso em 23 jul. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Educação infantil e o professor em construção**. 2018. Entrevista Jornal Extra Classe. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2018/09/educacao-infantil-e-o-professor-em-construcao/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FOCHI, Paulo Sérgio; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto**. A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO. 2018. Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_17967755396Laura951b4df00ca963314f9.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

FOCHI, Paulo Sérgio; SABALLA, Rodrigo Carvalho (org). **Pedagogia do Cotidiano na (e da) educação infantil. Em aberto: Brasília**, v. 30, n. 100 p.1-192, set/dez. 2017. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. olhares sensíveis para a infância. 2014. Disponível em: https://territoriobrinca.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALARDINI, Anna Lia. **Participación**. Barcelona: Octaedro, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474034027/html/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** [Versão eletrônica]. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP, n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da Anfope**, v. 2 n. 4, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 15 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Caminhos para melhorar a formação continuada de professores**. 2011. Entrevista Nova Escola. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 13 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2009.

KATS, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiame, 1982.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 04 abr. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFvXQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Visão crítica e perspectiva de mudança. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: Udesc, 2013. 168 p.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, ES, v. 18, p. 11-22, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 11 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. 2001. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em https://issuu.com/paralapraca/docs/pedagogias_das_inf__ncias_e_doc__nc. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em**

contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(a)s da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papipurs, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PAULA, Ercília Maria Teixeira Angeli; PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. In: MAFRA, Jacson Ferreira; SILVA, Marta Regina Paulo da Silva. **Paulo Freire e a educação das crianças** (org.). 2. ed. São Paulo, SP: BT Acadêmica, 2020.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. et al.. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN; Evandro. PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553178/epubcfi/6/6\[%3Bvnd.vst.idref%3Dficha.xhtml\]!/4](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553178/epubcfi/6/6[%3Bvnd.vst.idref%3Dficha.xhtml]!/4). Acesso em: 23 mai. 2023.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 136–151, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/23>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar, aprender. Trad. Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos**: perspectivas socio pedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana. Cristna Coll; TOMÁS, Catarina. Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos?. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055.

SORAES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. 1999. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Vozes, RJ: 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. uma introdução metodológica. 2005. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

WILMSEN, Lilibth. **Documentação Pedagógica**: estudo sobre crianças e suas linguagens. Estudo sobre crianças e suas linguagens. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8523>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ZABALZA. Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ALAÍDE MONTEIRO
SUPERVISORA ADMINISTRATIVA: MARISTELA CARNEIRO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: A Formação Continuada de Educadores no Contexto da Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Marcela Fabrícia Velho Pezzi – Mestranda em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Morés.

Coorientadora: Profa Dra. Cristiane Backes Welter.

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

Contato da pesquisadora responsável: mfvpezzi@ucs.br

Objetivo: Investigar os processos constitutivos da formação continuada de educadores de uma Escola de Educação Infantil do município de Caxias do Sul/RS.

Procedimentos: Serão utilizados como instrumentos de pesquisa o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil, três encontros de Contexto Formativo

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

1/4

para a realização da metodologia de Pesquisa-ação e gravação em áudio dos encontros.

Os encontros irão acontecer em uma sala disponibilizada pela UCS onde seja possível acolher os educadores que aceitarem participar da pesquisa, sendo que serão convidados todos os educadores que atuam nos níveis de Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Pré 1 e Pré 2 totalizando 9 educadores caso todos aceitem participar da investigação. Cada encontro de Contexto Formativo terá duração de uma hora e trinta minutos e serão realizados após o horário de trabalho dos educadores em datas a combinar. Os dados construídos durante a investigação serão analisados a partir da Análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011).

Os educadores serão convidados a participar do estudo por meio de convite que será entregue em formato físico e por e-mail. A participação dos educadores será voluntária, oficializando-se por resposta ao convite encaminhado por *e-mail*. Os três encontros de Contexto Formativo serão gravados em áudio, transcritos e analisados à luz da Análise Textual Discursiva, proposto por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (GALIAZZI, MORAES, 2011).

ACEITE A PESQUISADORA

Por meio do presente instrumento, eu, Maristela Carneiro, supervisora administrativa responsável pela Escola de Educação Infantil Alaíde Monteiro, situada na Rua Tenente Coronel Durval Souto de Alvarenga Mayor, nº 453, Bairro Por do Sol, em Caxias do Sul autorizo a realização do estudo da mestranda Marcela Fabrícia Velho Pezzi Intitulado: *A Formação Continuada de Educadores no Contexto da Educação Infantil*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés e da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) nas dependências da Escola de Educação Infantil Alaíde Monteiro e com a participação voluntária dos educadores que atuam na escola.

Eu, na qualidade de supervisora administrativa responsável pela Escola de Educação Infantil Alaíde Monteiro compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo nas dependências da Escola. Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da pesquisadora na escola. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

2/4

serão tomados para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro também que fui informada que a referida pesquisa não irá gerar despesas nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos participantes nos trabalhos que envolvem a realização da pesquisa, e que, no caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas. Declaro que autorizo a pesquisadora a ter acesso ao documento institucional da Escola (Projeto Político Pedagógico) para a coleta de dados bem como para realizar a sua análise. Declaro autorizada a realização de três encontros de Contexto Formativo com os educadores na Instituição a ser conduzido pela pesquisadora.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa informados pela pesquisadora e conforme recebimento do projeto de pesquisa qualificado, concedo a anuência para seu desenvolvimento na instituição a qual represento desde que, seja assegurado o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS 510/2016 e da Carta Circular nº 1/21 do CNS/CONEP, dentre os quais se estabelece:

- a) Garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- b) Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- c) Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- d) Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- e) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2022.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

3/4

Carimbo e assinatura da responsável pela Escola de Educação Infantil Alaíde
Monteiro

Pesquisadora Marcela Fabrícia Velho Pezzi

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - EDUCADORES
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisa: A Formação Continuada de Educadores no Contexto da Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Marcela Fabrícia Velho Pezzi – Mestranda em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Morés.

Coorientadora: Profa Dra. Cristiane Backes Welter.

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

Contato da pesquisadora responsável: mfvpezzi@ucs.br

Você, educador(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.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

1/7

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Educadores no Contexto da Educação Infantil” que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), tendo como objetivo “Investigar os processos constitutivos da Formação Continuada de educadores de uma Escola de Educação Infantil do município de Caxias do Sul/RS” e sua assinatura representa a concordância na participação nos Contextos Formativos relacionados à investigação e autoriza também a publicação de registros escritos desse processo, sendo resguardado o direito de anonimato.

Assim sendo, essa pesquisa busca investigar através de Formação Continuada quais são as percepções do grupo de educadores da Educação Infantil sobre os encontros de Contexto Formativo e quais as reverberações nas práticas pedagógicas dos educadores.

1. Participante da Pesquisa: Você está sendo convidado a participar de três encontros de Contexto Formativo a serem realizados nas dependências da Universidade de Caxias do Sul, após a finalização da carga horária dos educadores. Cada encontro de Contexto Formativo terá a duração aproximada de uma hora e meia e será mediado pela pesquisadora responsável.

2. Procedimentos: Serão utilizados como instrumentos de pesquisa o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil, três encontros de Contexto Formativo para a realização da metodologia de Pesquisa-ação e gravação em áudio dos encontros.

Os encontros irão acontecer em uma sala disponibilizada pela UCS onde seja possível acolher os educadores que aceitarem participar do estudo, sendo que serão convidados todos os educadores que atuam nos níveis de Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Pré 1 e Pré 2, totalizando 9 educadores caso todos aceitem participar da investigação. Cada encontro de Contexto Formativo terá duração aproximada de uma hora e trinta minutos e serão realizados após o horário de trabalho dos educadores em datas a combinar. Os dados construídos durante a investigação serão analisados a partir da Análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2011).

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

2/7

Os educadores serão convidados para participar do estudo por meio de convite que será entregue em formato físico e por e-mail. A participação dos educadores será voluntária, oficializando-se por resposta eletrônica ao convite encaminhado por e-mail. Os três encontros de Contexto Formativo serão gravados em áudio, transcritos e analisados à luz da Análise Textual Discursiva, proposto por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (GALIAZZI, MORAES, 2011). No decorrer dos encontros de Contexto Formativo serão respeitados os períodos de fala dos educadores-participantes, considerando a importância de sua participação para a pesquisa.

O roteiro para encontros de Contextos Formativos será composto a partir de questões previamente definidas, identificadas na página 85 deste projeto de pesquisa. Essas questões serão do tipo abertas, permitindo que o participante responda conforme entenda necessário, expressando suas reais percepções e entendimento aos referidos questionamentos. Apesar de haver questões pré-definidas, será primado pela manutenção de um diálogo entre o participante e o pesquisador.

3. Riscos: A participação nos encontros de Contextos Formativos traz riscos mínimos aos educadores-participantes. Poderá ocorrer algum desconforto ou constrangimento na realização de algum questionamento pelo pesquisador, e como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo. Porém, o pesquisador tomará todas as providências para a prevenção desses riscos relatados acima 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, terá liberdade para não responder a algum questionamento que o(a) faça sentir-se desconfortável. Como estaremos utilizando meios informatizados, existe o risco mínimo das informações serem acessadas por outrem. Salienta-se que a pesquisadora tomará todas as precauções para que isso não venha a ocorrer, tomando todas as providências legais, considerando os direitos assegurados pela resolução nº 510/2016.

4. Orientações aos participantes: Orienta-se que não sejam realizadas gravações de áudio, vídeo e/ou foto de forma externa pelo participante.

5. 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 dar-se-á a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar da pesquisa, 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.

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

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

8. Confidencialidade: A identidade do 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 identificar o participante. Os dados da pesquisa serão acessados, exclusivamente, pelo pesquisador e suas orientadoras. 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”.

9. 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 CEP/UCS está localizado na UCS, cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h.

10. Serão assegurados os direitos previstos na **Resolução CNS 510/2016**.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

4/7

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 pela pesquisadora 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 apagados.

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 que serão realizadas e filmadas (vídeo e áudio) por intermédio de uma câmera, 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 da pesquisadora.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2022.

Pesquisadoras Responsáveis:

Marcela Fabrícia Velho Pezzi - Mestranda em Educação – PPGE/UCS

Nome Legível: _____

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

5/7

Assinatura: _____

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEDU/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Cristiane Backes Welter – Professora Coorientadora - PPGEDU/UCS

Assinatura: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato pelos endereços acima.

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 (entrevista), que serão realizadas e registradas por intermédio da plataforma *Google Meet*, 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 da pesquisadora.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2022.

Rubrica Pesquisador: _____

Rubrica Participante: _____

6/7

Pesquisadoras Responsáveis:

Marcela Fabrícia Velho Pezzi - Mestranda em Educação – PPGE/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Dra. Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGEDU/UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Dra. Cristiane Backes Welter – Professora Coorientadora - PPGEDU/UCS

Assinatura: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato pelo *e-mail*: mfvpezzi@ucs.br.