

Caminhos reflexivos sobre a ação educativa pedagógica de professores/as da Educação Infantil: o que revelam as pesquisas acadêmicas?

Reflective paths on the educational pedagogical action of Early Childhood Education teachers: what does academic research reveal?

Trayectorias reflexivas sobre la acción educativa pedagógica de los profesores de Educación Infantil: ¿qué revelan las investigaciones académicas?

Lindsey Machado de Oliveira¹

<https://orcid.org/0000-0003-4191-0871>

Ângela Adriane Schmidt Bersch²

<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: lindseyoliveira1051@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: angelabersch@gmail.com.

Resumo

Este artigo, fruto de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar produções acadêmicas sobre os impactos formativos dos/as docentes em suas ações educativas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil a partir de levantamentos em bases de dados digitais. Como metodologia, a partir dos pressupostos do Estado do Conhecimento, se fez um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2018 a 2023, do qual foram escolhidas nove obras para compor duas categorias analíticas emergidas após a análise dos dados: ações educativas e formação. Como possíveis conclusões, o estudo evidencia que os processos formativos dos/as professores/as abrangem também elementos de vivências pessoais e, de maneira velada ou não, essas formações ressoam nas ações educativas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Educação Infantil. Planejamento. Experiências.

Abstract

This paper is the result of a master's research project and aims to analyze the academic production on the educational impacts of teachers in their pedagogical educational actions with children in Early Childhood Education based on a survey of digital databases. Concerning the methodology, based on the State of Knowledge, a bibliographic survey was carried out in the Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) between 2018 and 2023. Nine works were chosen to compose two analytical categories that emerged after data analysis: educational actions and training. As possible conclusions, the study shows that teachers' training processes also include elements of personal experiences and, either veiled or not, these elements resonate in the educational pedagogical actions developed with children in Early Childhood Education.



Keywords: *Teacher training. Teaching. Early Childhood Education. Planning. Experiences.*

Resumen

Este artículo, resultado de un proyecto de investigación de maestría, tiene como objetivo analizar las producciones académicas sobre los impactos educativos de los docentes en sus acciones pedagógicas educativas con niños en la Educación Infantil desde un relevamiento en bases de datos digitales. Como metodología, a partir de los supuestos del Estado del Conocimiento, se realizó un relevamiento bibliográfico en el Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) con el marco temporal definido entre 2018 y 2023, donde se eligieron nueve trabajos para componer dos categorías analíticas surgidas tras el análisis de los datos, acciones educativas y formación. Como posibles conclusiones, el estudio muestra que los procesos de formación de los docentes también incluyen elementos de experiencias personales y, veladamente o no, estos programas de formación resuenan en las acciones pedagógicas educativas desarrolladas con los niños en la Educación Infantil.

Palabras clave: *Formación de profesores. Docencia. Educación infantil. Planificación. Experiencias.*

1 Introdução

Tendo em vista a sociedade atual, que vive um processo acelerado de modernização devido ao desenvolvimento exponencial de tecnologias, pode-se perceber que o avanço tecnológico tem impactado na educação (Kenski, 2003) bem como na formação de professores/as (Públio Junior, 2018). Isto é perceptível devido à quantidade de material disponível, principalmente na internet, de oportunidades para cursos de formação inicial e continuada, planejamentos e atividades prontas, disponíveis a qualquer momento.

Sobre a formação inicial, Perrenoud (2002, p. 17) afirma que esses cursos “[...] estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade”. Já sobre a formação continuada, Pimenta (1999, p. 16) corrobora a discussão apresentando que “[...] a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Sendo assim, acreditamos que a formação docente, seja inicial e/ou a continuada, impacta diretamente suas ações educativas pedagógicas.

Adotamos a terminologia de “ações educativas pedagógicas” pois compreendemos que todas as ações que o/a docente realiza com as crianças são educativas e pedagógicas simultaneamente; logo, não há como distinguir uma da outra. Como afirma Schmitt (2019), portanto, referir a ação docente como “ações educativas pedagógicas” é a legitimação do trabalho docente, sem confundi-la com outros profissionais ou pessoas de outras esferas

sociais. Deste modo, ao considerar este contexto, identificamos a necessidade de mapear as produções acadêmicas que têm como foco de discussão a formação de professores/as (inicial e continuada) para a Educação Infantil (EI), bem como aspectos mais práticos da ação docente, como é o caso do planejamento.

Esse ensaio teórico é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”, e tem financiamento pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como parte do percurso para a fundamentação da temática de pesquisa, essa escrita socializa parte do levantamento das obras encontradas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo isto em vista, essa produção segue os pressupostos para levantamento de informações do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014).

Como evidenciam Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento é uma estratégia de levantamento de dados que propõem a identificação, o registro, bem como a análise e a categorização de diferentes produções disponíveis em distintas bases, como, por exemplo, artigos científicos, livros, monografias, teses e/ou dissertações. Nesse sentido, reconhecendo o potencial do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) em contribuir com o ineditismo em investigações, esta pesquisa tem como objetivo analisar produções acadêmicas sobre os impactos formativos dos/as docentes nas suas ações educativas pedagógicas com as crianças da EI, a partir de um levantamento em bases de dados digitais.

Antes de apresentarmos os próximos desdobramentos desse estudo, destacamos que este trabalho possui uma outra correspondência no processo de socialização dos resultados, abrangendo outras duas categorias emergidas também deste mesmo levantamento do Estado do Conhecimento. Adiante, a escrita está organizada de maneira que, primeiro, apresentamos o percurso metodológico para a emergência das duas categorias. Em seguida, passamos para a discussão dos dados emergidos a partir dos achados do levantamento de trabalhos que compõem a primeira categoria de análise, **ações educativas**. Na sequência, continuamos as reflexões e discussões a partir dos estudos que constituem o segundo conjunto analítico, **formação**.

Em sua teoria, Bronfenbrenner (2011) afirma que, enquanto sujeitos em desenvolvimento, somos formados pelas distintas experiências que temos ao longo da nossa trajetória de vida. Sendo assim, os/as professores/as, no exercício da profissão, também transparecem essas bagagens ocasionalmente. Nesse sentido, a primeira categoria, **ações educativas**, promove discussões que permeiam o viés da concretude dos planejamentos; isto é, tem como foco problematizar como as estratégias educacionais propostas pelos/as docentes ressoam nas crianças da EI. Enquanto a segunda categoria, **formação**, visa ampliar a esfera crítica sobre os processos formativos que foram vivenciados pelos/as educadores/as de EI. Por fim, fazemos um convite aos encaminhamentos finais deste artigo, a partir das conclusões dessa investigação.

2 Nas trilhas do estado do conhecimento

O levantamento de dados, seguindo as orientações do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014), aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2023. O período temporal para catalogação foi definido de 2018 a 2023, intervalo compreendido após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Realizamos buscas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações¹ da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para encontrar os resultados, agrupamos sete diferentes grupos de palavras-chaves: (i) Formação de Professores, Educação Infantil e Planejamento, com 381 estudos; (ii) Formação Docente, Educação Infantil e Planejamento, identificando 86 produções; (iii) Processos educativos e Educação Infantil, expressando 268 pesquisas; (iv) Processos Educativos e Formação Docente, salientando 223 trabalhos; (v) Educação Infantil e Narrativas Docentes, realçando 27 correspondências; (vi) Educação Infantil e Concepções Docentes, remetendo dez investigações; (vii) Educação Infantil, Documentação Pedagógica e Formação Docente, destacando 16 obras. Ao total, foram contabilizados 1,011 resultados.

Referente ao Catálogo da CAPES, é importante apresentar o funcionamento dos mecanismos de busca. A base de dados, a partir de diferentes métodos, possibilita que sejam feitas distintas apurações, além da aplicação de filtros, visando qualificar ainda mais os

¹ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES pode ser consultado através do link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

resultados a serem obtidos. Salientamos, contudo, que esse levantamento foi realizado no modo de busca simples. Palavras-chaves compostas por mais de um termo foram utilizadas entre aspas para que os resultados considerassem apenas o vocábulo na sua integridade. Além disso, quando usadas mais de uma palavra-chave, estas eram separadas pelo termo “AND” (no português, “e”) para que, no momento da apresentação dos achados, também fosse considerada.

Dos achados totais, destacamos que 62 investigações foram escolhidas para a leitura do resumo; 23 foram teses e/ou dissertações também emergentes em outras buscas. Após a leitura flutuante de todos os títulos e dos 62 resumos selecionados, 25 pesquisas foram selecionadas para a leitura em sua integralidade. Cabe destacar ainda que 23 obras são fruto de dissertações e dois trabalhos são oriundos de teses. Ressaltamos, entretanto, que quatro dissertações foram desconsideradas pela impossibilidade de acessá-las em arquivo digital. Em vista disso, o *corpus* analítico abrange 21 dissertações e 2 teses, totalizando 23 resultados selecionados.

Para a inclusão nos critérios de escolha, destacamos que foram considerados pertinentes para compor a coletânea analítica trabalhos que permeiam temáticas como, por exemplo, narrativas, planejamentos, formação e concepções docentes na EI. Em contrapartida, foram julgados como inadequadas outras 986 investigações por não trazerem em seu título as palavras específicas ou seus sinônimos, aspecto que foi elencado como primeiro critério de seleção. Ainda, eram desconsideradas obras que estavam vinculadas a outras vertentes; a título de exemplificação, podemos citar áreas da saúde, transtornos e/ou deficiências, ensino remoto, estudos de gênero, artes visuais, línguas portuguesa e inglesa, Ensino Fundamental, entre outros.

Todavia, apesar da apresentação de todo o percurso da construção do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014), que consideramos indispensável para compreender as duas categorias de análise, **ações educativas e formação**, ressaltamos que essa escrita refere-se a nove resultados, sendo oito dissertações e uma tese; ou seja, resultados parciais encontrados na realização deste levantamento. As pesquisas que serão consideradas para a discussão e reflexão ao longo deste estudo podem ser encontradas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Obras por categoria analítica.

Autor/a	Título	Nível	Instituição	Ano	Categorização
HERMES, Rosane Dick	Práticas educativas que favorecem a aprendizagem na Educação Infantil: Desafios e possíveis caminhos	Dissertação	UNOESC	2018	Ações educativas
MAIOLINO, Emily Aline	Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes	Dissertação	UNICAMP	2020	Formação
LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro	Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: Um estudo sobre o professor de creche	Tese	PUC-SP	2020	Formação
KOCHE, Susi Couto	A formação continuada de professoras da Educação Infantil: Desafios para a construção coletiva dos saberes docentes	Dissertação	UNIPLAC	2020	Formação
BRONZONI, Fabiane Silva da Fonseca	Documentação pedagógica: Um estudo com professoras de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Santa Maria-RS	Dissertação	UFN	2020	Ações educativas
SILVEIRA, Mariana Corrêa da	A identidade docente da professora de creche e suas significações	Dissertação	UNESP	2021	Formação
COSTA, Jéssica Caroline Pereira da Silva	Saberes docentes: Experiências narrativas de professoras da Educação Infantil da rede municipal de maricá	Dissertação	UFRJ	2021	Formação
MENDES, Márcia Regina	Documentar na Educação Infantil: Um olhar sobre um percurso formativo com professoras na creche	Dissertação	UNISUL	2022	Formação
MATENHAUER, Alessandra Nazareno	Crianças e infâncias: concepções e práticas pedagógicas das professoras em uma escola municipal de Educação Infantil	Dissertação	PUC-SP	2023	Ações educativas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Será compartilhado posteriormente o detalhamento do caminho metodológico percorrido para a construção dos elementos a serem considerados para análise neste artigo, com base nas respectivas reflexões a partir dos estudos apresentados.

3 Docência e planejamento: as ações educativas como um ponto de reflexão

Nesta seção, o foco de discussão e análise é a primeira categoria, denominada **ações educativas**, composta por três estudos. O debate nesta categoria permeia a concretude dos planejamentos, ou seja, os impactos das estratégias educacionais propostas pelo/a professor/a para as crianças da EI. A seguir, apresentamos os trabalhos que compõem esse grupo, seguidos de problematizações possibilitadas a partir da leitura das três dissertações e reflexões suscitadas.

A primeira obra a compor essa categoria é de autoria de Rosane Hermes (2018). A autora buscou observar durante a sua investigação qual/quais seriam as ações educativas desenvolvidas com as crianças que, de fato, impactam na aprendizagem. Em seus achados, a pesquisadora identificou que os/as docentes da pesquisa dissociam teoria e prática. Isto é, “no discurso de grande parte de professores quando se referem à teoria e prática, ainda são vistas como duas coisas distintas, dissociadas e até antagônicas” (Hermes, 2018, p. 55).

Fabiane Bronzoni (2020) é responsável pela escrita do segundo trabalho compreendido dentro da categoria. Para esta autora, o foco da pesquisa era identificar como os/as professores/as participantes significavam a documentação pedagógica. No decorrer das análises, a pesquisadora ressalta que grande parte dos/as docentes investigados/as não possuíam uma definição concreta sobre a documentação pedagógica, mas, ainda assim, faziam registros de suas estratégias educativas para reflexão própria. Nas palavras de Bronzoni (2020, p. 52) “[...] ao serem solicitadas a definirem documentação pedagógica, as professoras entrevistadas parecem ter descrito o conceito de registro [...] isto é, seriam os registros, as fotos, os desenhos, as falas registradas pelas professoras”.

Completando esta categoria, Alessandra Matenhauer (2023) contemplou o objetivo de identificar quais seriam as concepções de professores/as sobre crianças e infâncias, e como esse entendimento reverbera em suas ações educativas pedagógicas. A partir da análise, a autora identificou que alguns/as docentes não distinguem crianças e infâncias, ou seja, os termos para estes/as seriam sinônimos. A pesquisadora constatou ainda que, apesar de existir

um planejamento prévio, muitos/as professores/as não possuíam intencionalidade pedagógica, uma vez que não havia interesse em, por exemplo, organizar os espaços para as crianças. Por fim, Matenhauer (2023) percebeu que dentro de um mesmo contexto, alguns/as docentes apresentavam práticas antagônicas e, portanto, não houve consenso no que seria ação pedagógica.

A partir da apresentação das temáticas de investigação destas pesquisas citadas, é possível identificar que essa categoria analítica abrange diferentes aspectos. A similaridade, porém, é encontrada ao compreender os objetivos de cada produção. É possível identificar, portanto, que as pesquisas investigaram eixos diferentes, embora, ao mesmo passo, compreendem o fazer pedagógico, ou seja, a forma como estratégias educativas pedagógicas adotadas por docentes reverbera junto às crianças.

Como parte das análises, é interessante iniciarmos explicando o porquê trabalhamos como o termo “ações educativas pedagógicas”, visto que, como nos apresenta Bondía (2002), as palavras produzem sentidos e, em alguns momentos, funcionam como mecanismo de subjetivação:

Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Bondía, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Souza e Queiroz (2017) definem ação educativa como as estratégias que o/a docente utiliza para construir com os/as estudantes a autonomia moral e intelectual. Já a ação pedagógica, como discorrem Falkenbach, Drexler e Werle (2006), são outras ações que o/a professor/a toma frente ao grupo no qual é responsável – como, por exemplo, a postura, os gestos, o cuidado, o afeto.

Diante disso, adotamos a terminologia “ações educativas pedagógicas” por compreendemos que todas as ações que o/a professor/a realiza, no caso deste estudo, com as crianças da EI, são educativas e pedagógicas simultaneamente, não havendo, portanto, possibilidade de dissociação. Sendo assim, as ações educativas pedagógicas são o

agrupamento de ações como educar e cuidar, e teorias educacionais que representam aquilo que o/a docente acredita, não existindo dicotomia entre teoria e prática. Como afirma Schmitt (2019, p 316) “[...] incluir, de forma indissociável, o adjetivo pedagógico na descrição da ação docente com crianças pequenas significa afirmar e legitimar o caráter específico desta ação, não a confundindo com profissionais ou adultos de outros âmbitos sociais”.

Logo, tendo em vista o que estas pesquisas apresentam, pode-se aferir não ser possível existir neutralidade em qualquer ação educativa pedagógica adotada pelos/as professores/as, já que todos/as estes/as, em algum momento de seu desenvolvimento – que abrange, inclusive, o profissional –, conheceram fontes, teóricos e outros recursos com os quais se identificaram e ideias que os/as tocaram (Bondía, 2002). Entende-se que esses profissionais provavelmente repercutem até hoje alguns elementos aprendidos.

Concomitante a esta ideia, Urie Bronfenbrenner (2011) também defende o impacto das experiências no desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com o psicólogo, autor da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), todos os sujeitos se desenvolvem em um modelo denominado PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo. Estes núcleos, como explica Bronfenbrenner, estão interligados e, consecutivamente, impactam no percurso de vida de cada pessoa. Sendo assim, podemos interligar esta compreensão a, por exemplo, momentos quando um/a professor/a encontra um/a outro/a sujeito com quem estabelece uma relação; este, por sua vez, poderá atingir de maneira significativa a formação deste/a docente, que, possivelmente, compartilhará de ideias e opiniões semelhantes.

[...] as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente (Bronfenbrenner, 2011, p. 44).

Além disso, a partir do que nos trouxe Hermes (2018) sobre a dissociação entre teoria e prática, os autores Munsberg e Silva (2014) apresentam que toda teoria e prática possuem uma relação de dependência recíproca, enquanto Machado, Yunes e Silva (2014) definem que existe um processo de retroalimentação entre eles. Para estes autores, com esse procedimento retroalimentado, a ação do/a professor/a vai sendo aperfeiçoada e ajustada para o contexto atual. Desta forma, o trabalho docente é qualificado e enriquecido, transformando a ação

profissional do/a professor/a de maneira que seja significativa para o desenvolvimento humano. Tardif (2002) corrobora com a discussão ao apresentar que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas; mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2002, p. 14).

Consequentemente, ao considerar o que nos dizem Bronfenbrenner (2011) e Bondía (2002) sobre experiência, e o que Tardif (2002) contribui para a discussão dos saberes docentes, podemos compreender que se os/as professores/as possuem uma dissociação entre a teoria e a prática e que não há influência de uma sobre a outra, há uma espécie de lacuna na formação desses/as profissionais. Isto evidencia que as estratégias pensadas por eles/as para realização em parceria com as crianças parecem emergir “do nada”; ou seja, como se todos os anos de construção de saberes, principalmente nos cursos de licenciatura, não se fizeram eficientes porque “não são aplicáveis na prática”.

Existe a possibilidade, contudo, que muitos/as desses profissionais só conseguem saber a que fontes recorrer e/ou quais teorias educacionais adotar para o seu planejamento com base em seu processo de formação inicial, onde, provavelmente, lhes foram apresentadas distintas perspectivas metodológicas, teóricas e ideias. Os/as professores/as podem não reconhecer isso e tratam apenas “[...] sob o signo da informação [...] na qual a experiência é impossível” (Bondía, 2002, p. 22).

A discussão amplia-se ao trazer a temática de pesquisa de Bronzoni (2020), a documentação pedagógica. Nesse sentido, de acordo com Simiano (2018), a documentação pedagógica pode ser compreendida como uma estratégia que possibilita a materialização e a visualização dos encontros diários das crianças e dos/as professores/as nos cotidianos da escola. Nas palavras da autora, “as documentações são testemunhos que dão às instituições e às pessoas ali inseridas memória e consistência histórica” (Simiano, 2018, p. 168).

É possível afirmar, portanto, que a documentação pedagógica tem como perspectiva valorizar e socializar à comunidade a história que é construída e compartilhada entre crianças e professores/as. Além disso, existem diferentes recursos que podem compor essa

documentação, como, por exemplo, fotos, vídeos, desenhos, transcrições, relatos de situações, o próprio planejamento, entre tantos outros elementos que, juntos, contam uma história.

O nascimento desse processo dá-se no observar e escutar. [...] Ou seja, além de capturar o objeto no qual se detém o foco de nossa visão, colhe-se algo em potência, que não está, mas pode vir a estar. Uma abertura ao imprevisto, ao inventado. A escuta é compreendida como a disponibilidade permanente por parte de quem ouve. Uma abertura à fala, ao gesto, à alteridade. Uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade ao Outro (Simiano, 2018, p. 169).

A partir destes apontamentos sobre a documentação pedagógica, com os resultados apontados pela pesquisadora Bronzoni (2020), fica evidente, novamente, que existem algumas fissuras nos processos de formação de professores/as, não somente na inicial, que reverberam diretamente em suas ações educativas. Se documentar, como apresenta Simiano (2018), tem como conceito o processo de registro, reflexão e socialização do que é construído com as crianças, e que é inviável organizar uma documentação capaz de apresentar tudo aquilo desenvolvido com uma turma, é fundamental para a construção desse documento que os/as docentes diferenciem os conceitos de documentação pedagógica e registros.

Logo, uma possibilidade para a superação de algumas dessas fendas são cursos além dos de licenciatura, que poderão ser promovidos pelas próprias escolas. Essas propostas de formação continuada, quando contextualizadas considerando as demandas dos/as profissionais de uma instituição, corroboram para a aproximação das experiências debatidas na formação com a sua realidade e, por fim, impactam os planejamentos e as estratégias documentais adotadas, superando o que Bondía (2002) discute sobre informação e experiência.

Ao continuar a discussão e associar a documentação pedagógica com concepções, Simiano (2018) destaca que a prática da documentação ocasiona alterações nas compreensões dos adultos sobre infâncias e crianças. Nesse sentido, é possível salientar que, se o/a professor/a concebe a ideia de que a criança e a infância são fases de transição com viés preparatório, tal perspectiva aparecerá nas suas estratégias pedagógicas e fará que toda a documentação pedagógica perpassasse suas estratégias educativas. Já aqueles/as profissionais que concebem a criança como protagonista (Liebel, 2021) e a infância como uma categoria geracional (Sarmiento, 2008), adotando a compreensão de que cada criança é única e, consecutivamente, cada uma possui uma infância e um repertório cultural únicos, terão essa perspectiva refletida em suas ações educativas pedagógicas.

Outro ponto interessante de reflexão proporcionado pelo trabalho de Matenhauer (2023) é a questão da intencionalidade pedagógica. Pastoriza (2021, p. 3) defende que intencionalidade pedagógica é o “processo intencionalmente intencional, objetivamente objetivado e conscientemente consciente [...] a ‘intencionalidade pedagógica’ busca sempre o espaço de questionamento da validade, legitimidade, coerência, justificação e abrangência de algo” [grifo do autor].

Nessa perspectiva, por um lado, a intencionalidade pedagógica se faz presente no planejamento docente quando o/a professor/a, a partir do que as crianças trazem, faz a mediação entre o que discorrem os documentos legais sobre a EI e estratégias que busquem valorizar os elementos trazidos. Essa intencionalidade, então, está relacionada com a observação, a reflexão, a escuta e a abertura para o imprevisto dentro do cotidiano da EI, portanto não há a necessidade de mecanizar o planejamento e transformá-lo em uma lista de atividades. Quando isso acontece, existe a anulação das especificidades dos sujeitos que estão envolvidos naquele contexto (Bronfenbrenner, 2011) e das experiências significativas (Bondía, 2002) que poderão ser vivenciadas por esse coletivo.

Logo, é fundamental investigar qual é o processo formativo dos/as professores/as, considerando que esses caminhos percorridos também influenciarão este pensamento crítico sobre a docência, visto que toda estratégia de educação se origina de alguma (ou às vezes, algumas) base(s) teórica(s), visto que uma educação neutra é completamente insustentável.

Os saberes docentes são colocados em prática e vivenciados cotidianamente, constituindo os saberes da experiência que, com o passar do tempo, ganham um nível a ser reconhecido. O/A professor/a ao longo do tempo vai dialogando com a sua formação inicial, com os seus conhecimentos científicos e a sua prática educativa, para embasar a sua ação docente e adaptação com a realidade do seu contexto escolar. (Souza, 2022, p. 79).

A partir das temáticas de investigações citadas no início desta análise, portanto, foi possível ampliar a discussão de maneira que percebe-se que as ações educativas pedagógicas docentes reproduzem aquilo que o/a profissional foi conhecendo, estudando e vivenciando ao longo do seu desenvolvimento enquanto sujeito. Como bem destaca Bronfenbrenner (2011), a maioria dos eventos que experienciamos em nossas vidas nos impactará de alguma forma;

logo, os/as docentes poderão sofrer influência de distintas origens em suas estratégias para o planejamento.

Ainda, é possível refletir que nossas crenças irão reverberar de alguma forma nas estratégias adotadas para serem desenvolvidas com as crianças. Não existe, no entanto, uma maneira mais correta ou única para se encontrar o caminho para planejar com uma turma de EI. É indispensável a formação inicial, obviamente, mas, além disso, que o/a docente continue buscando outras formações significativas para conseguir refletir e rever suas ações. Como apresenta Souza (2022), os conhecimentos dos/as professores/as são vivenciados diariamente e é fundamental que esse/a profissional adapte sua ação para a realidade do seu contexto, para que seja superado o olhar desintencional e sem propósito com as crianças. Estas observações se conectam diretamente com a próxima categoria de análise, que abrange especificamente os processos formativos para a docência.

4 De onde vem o/a professor/a? A construção e os impactos das formações na docência

Esta seção discute a categoria analítica denominada **formações**. Este grupo, que reúne seis trabalhos, corrobora com a discussão ampliando os horizontes críticos para os processos formativos vivenciados pelo/as professores/as que atuam na EI. Na sequência, portanto, serão introduzidas as pesquisas em análise, bem como também a explanação e o debate que estas obras potencializam a partir dos seus dados para se pensar os percursos de formação que os/as professores/as experienciam ao longo da jornada profissional.

A primeira produção que compõem a categoria é a dissertação de Emily Maiolino (2020). A autora se dedicou a compreender o processo formativo de professores/as que atuam especificamente na EI. Em sua pesquisa, Maiolino (2020) apresenta que a formação continuada é fundamental para os/as docentes. A pesquisadora ressalta, porém, que nesses processos formativos é fundamental considerar a trajetória de vida dos/as profissionais. Sendo assim, a partir desta constatação e com base nas narrativas dos/as participantes da pesquisa, a autora produziu um e-book que, de acordo com a investigadora, tem como intenção promover momentos de acolhida e permanência na escola “[...] com práticas onde os professores possam rememorar e refletir sobre seu cotidiano” (Maiolino, 2020, p. 33).

Corroborando com esta linha de pesquisa sobre os processos formativos, Susi Koche (2020) buscou identificar as contribuições das formações continuadas para a construção de novos saberes docentes. Em seus achados, a pesquisadora observa que todos/as participantes ressaltam que as formações continuadas mais significativas são aquelas que consideram as experiências dos/as participantes, e que esses espaços formativos poderiam ter planejamentos mais voltados para a EI do que sobre a educação no geral.

A tese defendida por Lilian Lizardo (2020) aponta para a construção de um processo formativo em contexto com a parceria dos/as professores/as participantes, ou seja, a partir daquilo que foi sendo apontando ao longo da interação com a pesquisadora. Nos achados da pesquisa, os/as participantes relataram que os saberes dos/as professores/as de EI advém também da troca de experiências com outros/as colegas, mas, além disso, houve o reconhecimento da associação entre teoria e prática. Por fim, Lizardo conclui a pesquisa afirmando que formações dentro de contextos reais aumentam a probabilidade do/a professor/a identificar a potencialidade daquelas estratégias e adotá-las as suas ações educativas pedagógicas.

Outro reflexo importante da formação docente se apresenta quando pensamos sobre como esse processo formativo pode refletir nas ações educativas pedagógicas, como o planejar e os registros desses encontros. Nesse sentido, a pesquisadora Márcia Mendes (2022) se dedicou em tematizar o documentar na EI a partir da consideração do percurso formativo docente. Nos resultados da investigação, a autora aponta que as documentações pedagógicas desvelam as concepções dos/as próprios/as professores/as e que a socialização desses artefatos entre colegas possibilita as transformações no percurso formativo dos/as docentes.

Ampliando os horizontes de onde emergem os saberes docentes, para além dos cursos de formação inicial e continuada propriamente ditos, Jéssica Costa (2021) propôs a discussão sobre os saberes e conhecimentos que são construídos no ambiente escolar a partir das relações entre crianças e os/as professores/as de EI. A autora identificou nos resultados da investigação, a partir das narrativas dos/as participantes, que mesmo concepções que podem ser construídas por muito tempo nas relações com os/as colegas e com as próprias crianças ressignificam e potencializam o repensar de compreensões antes muito bem consolidadas.

Adiante, a dissertação de Marina Silveira (2021) contribui para esse teor da discussão sobre a subjetividade do/a professor/a ao buscar identificar aspectos subjetivos e sociais que

influenciam na construção da identidade docente de professores/as de creche. Nas considerações produzidas pela investigação, a autora aponta a força do discurso de feminização da docência com as crianças pequenas, reforçando o estereótipo de que a mulher “nasceu” para ser mãe, portanto tem o “jeito” para ser professora. Os achados ainda indicam que tais discursos estereotipados influenciam na identificação das docentes sobre sua identidade profissional e, devido a essa pouca clareza, elas possuem dificuldade de legitimá-lo perante as famílias e, algumas vezes, perante a própria sociedade.

A partir da breve explanação das temáticas de discussão dos trabalhos apresentados, é possível identificar que as pesquisas navegam em núcleos distintos, mas, ainda assim, perpassam nuances do percurso formativo dos/as professores, por isso o nome da categoria. Logo, nosso primeiro ponto de análise surge de que a formação de um/a docente não começa somente na formação inicial, seja ela em nível de magistério ou superior, conforme colocado por Farias *et al.*: “quem nunca ouviu de um professor relatos sobre suas raízes sociais, as influências familiares, bem como as experiências escolares decisivas na sua formação geral e, em particular, nos caminhos que o levaram ao magistério?” (Farias *et al.*, 2009, p. 60).

Assim como ressalta Farias *et al.* (2009) e os estudos desenvolvidos por Urie Bronfenbrenner (2011), ao longo do nosso percurso de vida, distintos fatores podem nos influenciar a seguir uma determinada profissão, e isso também acontece com os/as professores/as. Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 135) corrobora com a discussão afirmando que “[...] os conhecimentos e pensamento dos professores derivam das suas experiências pessoais e da interação que estabelecem com os acontecimentos que os rodeiam; além disso, influenciam e são influenciados pelas suas ações em dadas situações e contextos”. Inferir que o processo formativo docente começa somente nos cursos de graduação ou em nível de Ensino Médio é, portanto, um desacerto.

Tendo como referência os trabalhos de Emily Maiolino (2020), Susi Koche (2020), Lilian Lizardo (2020) e Jéssica Costa (2021), é possível evidenciar que há um interesse relevante em estudos por investigar, problematizar e contribuir de alguma maneira significativa nos processos formativos após a formação inicial dos/as docentes. Como refere Pimenta (1999), no entanto, a prática mais frequente nos cursos de formação continuada tem sido a suplência ou a atualização nos conteúdos que os/as professores/as devem desenvolver, tratando de maneira generalizada e descontextualizada os/as próprios/as profissionais. Em consonância a isso, Jéssica Costa (2021) aponta uma interessante reflexão.

O que muda quando se designa a formação continuada como, entre outras, [...] formação em serviço, cursos ou atualização? O professor reciclado é reaproveitado, por que seus conhecimentos não servem mais? Se ele precisa ser capacitado, é porque é incapaz? E as competências necessárias ao professor, seriam porque ele é incompetente? (Costa, 2021, p. 85).

Nesse sentido, a partir do que problematiza Costa (2021), Pimenta (1999) já nos dizia que essa falta de personalização dos cursos continuados explicam a ineficiência das propostas para mudanças significativas nas ações educativas pedagógicas dos/as educadores/as, porque “ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (Pimenta, 1999, p. 16). Sendo assim, a partir de todos estes fios de discussão, percebe-se a compreensão de que ser professor/a é um longo processo construtivo e não existe teto máximo atingível enquanto se exerce a docência; muito pelo contrário, é uma constante reconstrução e reformulação do que se pensava estar bem consolidado.

Santos (2013) traz que, se o foco do/a professor/a é o aprendizado do/a estudante, esse profissional precisa considerar esse estudante como uma pessoa “[...] e não apenas como um recipiente a se preencher com conhecimentos” (Santos, 2013, p. 53). Sendo assim, destacamos que é a docência quem demanda essa humanização das ações educativas pedagógicas, porque quando se lida com sujeitos singulares – ou seja, parte-se da compreensão de que cada um é único –, é evidente que a universalização das estratégias educativas é a reafirmação de um padrão que exclui e desconsidera as particularidades das pessoas envolvidas, consequentemente limitando a participação efetiva no seu processo de educação.

O que estamos propondo, no entanto, é a discussão de que o/a professor/a não se faz somente nos cursos de formação inicial, sendo uma construção que considera elementos mais profundos que as graduações em licenciaturas ou a conclusão do magistério. Além disso, as trocas de mensagens e e-mails, as conversas nos corredores, também são processos formativos a partir do momento que tocam (Bondía, 2002) o/a docente. Nessa perspectiva, percebemos o entrelace das formações com a identidade docente, o que justifica o aparecimento deste tema nesta categoria, pois uma ressoa na outra de maneira recíproca e significativa.

Em vista disso, entendemos que a identidade docente também não é finalizada nos primeiros movimentos formativos. Ela acompanha todo esse processo de construção docente

e, por conta disso, se transforma, como apresenta Pimenta (1999, p. 18): “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Uma breve exemplificação desta versatilidade pode ser observada durante a pandemia de Covid-19², onde os/as professores/as tiveram de recorrer a outro endereçamento de identidade, já que as interações estavam significativamente limitadas. Dessa maneira, como todo esse processo de formação e identidade é variável dentro do contexto no qual a sociedade está inserida, as concepções docentes também podem sofrer ressignificações a partir desse olhar sistêmico (Bronfenbrenner, 2011).

Consonante a essa perspectiva, a pesquisa de Márcia Mendes (2022), que teve como foco o documentar na EI, desvelou indícios para outras problematizações emergentes de seus achados, entre eles, as próprias concepções docentes. Neste viés, a pesquisa de Jéssica Costa (2021) trouxe um ponto interessante. Em suas análises, os/as participantes destacaram que reconsideraram suas formulações a partir das trocas de experiências com colegas. Diante disso, novamente, podemos associar com o que traz Bondía (2002): se a experiência é aquilo que toca o sujeito, é possível dizer, então, que se houverem processos proximais (Bronfenbrenner, 2011) nas trocas com outros/as professores/as, isto impactará nas ações educativas pedagógicas daquele/a docente porque ele/a está receptivo/a a essa experiência.

O sujeito da experiência, [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (Bondía, 2002, p. 25).

Tendo em vista as várias nuances de discussão que apresentamos até o momento, evidencia-se o quanto a formação docente não é, ou não deveria ser, estanque. Como discurremos, o processo formativo de professores/as está relacionado a inúmeras perspectivas, como, por exemplo, suas experiências de vida (Bronfenbrenner, 2011; Farias *et al.* 2009; Fernandes, 2011). Acreditamos ser importante pontuar, porém, que existe uma ligação direta com as mulheres quando se refere à docência na EI, o que Marina Silveira (2021) trouxe

²A pandemia de Covid-19 foi uma doença a nível mundial que não possuía tratamento eficiente de conhecimento científico, por isso sua gravidade. Devido a esta crise sanitária instaurada em 2020, o isolamento e o distanciamento social foram as medidas adotadas para a preservação da vida, perdurando até o ano de 2021.

como uma perspectiva de feminização da docência.

Historicamente, como apresentam Souza e Melo (2019), a docência era realizada por homens e para a formação de outros homens. Este discurso, no entanto, começa a se reconstruir quando as mulheres também passaram a ser admitidas nas “escolas normais”. Logo, com a aceitação de meninas a frequentar a educação, a migração dos homens para profissões com melhores remunerações e o forte discurso religioso que se deu à época para sustentar a ideia de mulheres professoras – pois já que as mulheres teriam nascido para serem mães, estas estariam “naturalmente” prontas para cuidar de crianças – houve essa transformação na educação que, de maneira inegável, é visível até os dias de hoje. Esse quadro ainda é mais acentuado na EI. Paschoal e Machado (2012) associam essa acentuação da docência feminina com crianças pequenas ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a criação de creches para as crianças de mães trabalhadoras por outras mulheres. Então, evidentemente, devido à história associada ao que Bronfenbrenner (2011) chama de “macrotempo”, as mulheres ainda são maioria em atuação na EI.

A partir desta contextualização histórica imprescindível ao abordar a EI, Marina Silveira (2021) encontrou em seus resultados que muitas professoras participantes da pesquisa possuem dificuldade de compreensão da identidade profissional devido a esse discurso estereotipado. Como consequência disso, como apresenta Silveira, existe uma dificuldade de legitimar seus saberes e seu papel docente perante as próprias famílias das crianças. É importante destacar também, no entanto, que professores homens que começam a trabalhar na EI atualmente precisam superar barreiras devido a esse histórico feminino de docência com crianças pequenas, principalmente as relacionadas à confiança, para garantir o direito de exercer seu papel com esse grupo de crianças.

Desse modo, é possível perceber a discussão de Farias *et al.* (2009) acerca do papel do/a professor/a, que nunca foi alvo de tantas críticas como atualmente: “são inúmeras expectativas de mudança projetadas sobre seu modo de ser e de estar na profissão, exigência muitas vezes feita como se isso implicasse alterações de ordem meramente técnica” (Farias *et al.*, 2009, p. 55). Tendo em vista as perspectivas abordadas nessa discussão, fica palpável que a formação docente permeia aspectos muito mais complexos do que apenas a formação inicial.

Como não acreditamos que exista finalização na formação docente, preferimos adotar

a ideia de que ser professor/a é mais que uma profissão; é um modo de ser, ver e se posicionar social e politicamente no contexto em que se vive, marcando histórias e sendo marcado/a por elas. Nem mesmo quando se chega à aposentadoria, portanto, um/a docente deixa de ser professor/a. Provavelmente, ao frequentar os mais distintos espaços sociais, este/a sempre ouvirá um “oi, professor/a”.

Assim, apesar de serem duas categorias distintas, **ações educativas e formações**, a categorização é importante porque serve “[...] como marco delimitativo e compreensivo para que se possam reunir informações e agrupá-las de acordo a natureza comum que pode ser relativa ao sentido, significado ou intenção previamente estabelecida para o agrupamento” (Neto; Costa, 2016, p. 88). As discussões aqui propostas evidenciam, entretanto, o quanto as formações impactam na maneira como as ações educativas dos/as professores/as serão propostas, ou seja, como o planejamento será pensado, adotado e documentado pelo/a docente. Assim, “as categorias, por mais que possuam a característica de separação, segregação e delimitação dos conteúdos, muitas das vezes dialogam entre si e podem romper com a dimensão estanque do sistema de categorização” (Neto; Costa, 2016, p. 88); foi o que os dados emergidos do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) possibilitaram apresentar nestas seções, a permeabilidade das categorias.

5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar produções acadêmicas sobre os impactos formativos dos/as docentes nas suas ações educativas pedagógicas com crianças da EI, a partir de levantamento em bases de dados digitais. Nessa perspectiva, propomos discussões demonstrando o quanto os processos formativos dos/as professores/as estão vinculados às realizações efetivas do planejamento e, conseqüentemente, das ações educativas pedagógicas. Como foi apresentado, não há como precisar em que momento se inicia a formação de um/a docente, bem como também não é possível identificar o momento que essas formações finalizam, uma vez que elas podem seguir repercutindo no/a professor/a mesmo após o encerramento dos encontros formativos.

A partir dos estudos analisados e das reflexões propostas, percebemos o quanto a identidade docente e os processos formativos são atravessados. Isto é, os encontros, os diálogos, as vivências, as experiências, as leituras, as trocas de mensagens e e-mails, as

conversas nos corredores, enfim, inúmeras situações que acontecem além dos horários formalizados das formações que também ressoam na identidade do/a professor/a, pois é nesses momentos que ele/a ressignifica e reconstrói seus conhecimentos e saberes. Por isso, tanto a formação quanto a identidade dos/as professores/as são dinâmicos e mutáveis.

Logo, a partir dos pontos apresentados, observamos que: a) as formações docentes iniciam antes mesmo dos cursos, seja a nível de Ensino Médio ou Ensino Superior; e b) as formações continuadas seriam mais efetivas se considerassem o sujeito professor/a que participa desta proposta pois o/a docente também possui bagagens. Tentamos destacar o quanto é fundamental defender a profissão professor/a e a autonomia da docência; desta forma, entendemos e defendemos as ações educativas pedagógicas como uma estratégia de reconhecimento e legitimação do papel do/a professor/a de EI que considera o educar e o cuidar no seu planejamento diário.

Indiscutivelmente, espera-se que exista o planejamento docente e, consequentemente, a intencionalidade pedagógica, que de alguma maneira sempre se fará presente, mesmo que existam inúmeras formas de planejar, pois faz parte das responsabilidades da profissão. Porém, se o/a professor/a compreende a criança como um sujeito de direitos, que conhece o mundo através das experiências, das explorações e é protagonista do seu processo de desenvolvimento que perpassa o educacional, ele/a terá uma intencionalidade pedagógica que valorize esses aspectos nos seus planejamentos. Se o/a profissional não vê essa potencialidade e trabalha com uma outra perspectiva, no entanto, na qual a criança precisa ser preparada para algo, sua intencionalidade pedagógica será aplicar atividades que legitimam isso.

Se a criança é um sujeito que possui suas bagagens, o/a docente também é. Logo, é esse aspecto que tencionamos nesta escrita, de modo a problematizar que os/as professores/as como sujeitos utilizam muitas fontes para esboçar seu planejamento e também sua intencionalidade pedagógica. Não estamos afirmando que exista uma maneira mais correta ou mais justa de exercer a docência, mas gostaríamos de provocar o pensamento de que tanto os/as professores/as quanto as crianças são pessoas que fazem história, são influenciados e influenciam os contextos que frequentam, portanto não há um limite máximo para ser atingido quando se é docente e, visivelmente, as vivências pessoais e profissionais experienciadas pelos/as professores/as ressoarão nas ações educativas pedagógicas.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Revisão técnica: Silva H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONZONI, F. S. da F. **Documentação Pedagógica: Um estudo com professoras de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Santa Maria-RS**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9356077. Acesso em: 1º jul. 2024.
- COSTA, J. C. P. da S. **Saberes docentes: experiências narrativas de professoras da educação infantil da rede municipal de Maricá**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11018935. Acesso em: 1º jul. 2024.
- FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, v. 12, n. 1, 2006, p. 81-103. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315943005.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- FARIAS, I. M. S. de. *et al.* Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, I. M. S. de. *et al.* **Didática e Docência aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 55-79.
- FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, E. C. de (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 115-159.
- HERMES, R. D. **Práticas educativas que favorecem a aprendizagem na Educação Infantil: desafios e possíveis caminhos**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste e Santa Catarina, Joaçaba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6397733. Acesso em: 1º jul. 2024.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.
- KOCHE, S. C. **A formação continuada de professoras da Educação Infantil: desafios para a construção coletiva dos saberes docentes**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1046778. Acesso em: 1º jul. 2024.

LIEBEL, M. Protagonismo infantil. In: TOMÁS, C. *et al.* (ed.). **Conceitos chave em sociologia da infância**. Perspectivas Globais. Uminho Editora, 2021, p. 377-383.

LIZARDO, L. de A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica**: Um estudo sobre o professor da creche. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10386500. Acesso em: 1º jul. 2024.

MACHADO, J. A.; YUNES, M. A. M.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p512-526>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4842>. Acesso em 4 jul. 2024.

MAIOLINO, E. A. **Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10180193. Acesso em: 1º jul. 2024.

MATENHAUER, A. N. **Crianças e infâncias**: Concepções e práticas pedagógicas das professoras em uma escola municipal de Educação Infantil. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/36290>. Acesso em: 1º jul. 2024.

MENDES, M. R. **Documentar na Educação Infantil**: um olhar sobre um percurso formativo com professoras na creche. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13299965. Acesso em: 1º jul. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MUNSBERG, J. A. S.; SILVA, D. R. Q. Constituição docente: Formação, identidade e professoralidade. **XIV Seminário internacional de educação – SIE**, Plano Nacional de Educação: Diálogos sobre textos e contextos da educação, 22 a 24 outubro de 2014 – Universidade FEEVALE. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f-4e7a-9ef3-51415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: Entre concepções e categorização. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016. DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2016.v22n2>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PASTORIZA, B. dos S. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, e52706, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52706>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012022000100203&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jul. 2024.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, p. 11-33, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PÚBLIO, C. J. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 24, n. 47, p. 189-202, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5910>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTOS, T. B. dos. Memória discente e formação docente: análise de relatos de estudantes de pós-graduação. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 3, p. 47-61, 2013. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2013.1997>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1997>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2008.

SCHMITT, R. V. Relações entre adultos e bebês na Educação Infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **POIÉSIS**, Unisul, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 313-330, 2019. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v13e242019313-330>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8217>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVEIRA, M. C. da. **A identidade docente da professora de creche e suas significações**. 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalho>

oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11344559. Acesso em: 1º jul. 2024.

SIMIANO, L. P. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, 2018, p. 164-186. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/L73qCxQvcHGzCDy9dM3zyhh/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2024.

SOUZA, A. R. de; MELO, J. C. de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SOUZA, C. M. V. de; QUEIROZ, Y. S. C. Avaliação na educação infantil: reflexões preliminares sobre ação educativa e os instrumentos de avaliação. *In*: VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 1, 2017, Inhumas (GO). **Anais [...]**. Inhumas (GO), 2017, p. 697-703. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9025>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, P. B. E. de. **Conhecimento, saberes e formação das professoras de Educação Infantil**: um olhar bioecológico. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022. Disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD13512>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Enviado em: 24/08/2024

Revisado em: 18/12/2024

Aprovado em: 19/12/2024