

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
DÉBORA MARQUES MENDONÇA**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE DOCENTES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Taubaté – SP**

**2025**

**Débora Marques Mendonça**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE DOCENTES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca de Defesa para  
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado  
Profissional em Educação Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Formação docente para a  
Educação Básica  
Linha de Pesquisa: Formação docente e  
Desenvolvimento profissional  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos  
Diniz de Castro

**Taubaté – SP**

**2025**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M539p Mendonça, Débora Marques  
Práticas colaborativas entre docentes da Educação Infantil /  
Débora Marques Mendonça. -- 2025.  
114 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de  
Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Formação docente. 2. Práticas colaborativas. 3. Educação  
Infantil. 4. Formação Continuada. I. Universidade de Taubaté.  
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que persistem na busca pela excelência na Educação Básica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, ao longo de meu percurso, me incentivaram, apoiaram e motivaram a ser uma professora pesquisadora, começando pelas partícipes desta pesquisa, que deram voz às minhas inquietudes e sentido para uma mudança na perspectiva educacional.

Aos meus pais, Francisco e Degmar, que tanto me ensinaram, com palavras, gestos e atitudes, a ser uma pessoa com princípios claros na valorização da educação como forma de emancipação pessoal.

Ao meu esposo Rômulo, que apoiou, investiu e foi ainda mais parceiro, ao me encorajar para que não desistisse. Às minhas filhas Larissa e Lavínia, que carinhosamente me apoiaram, entendendo minhas ausências e momentos de silêncio.

À minha irmã Érica, que trouxe valiosas contribuições e perspectivas ao longo de minha formação, e ainda mais, neste processo de pesquisa, com carinho e acolhimento, buscando sanar minhas dúvidas quanto à interpretação de dados.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos que, por meio da concessão de bolsa de estudos, custeou 60% das mensalidades de meu curso, trazendo-me, assim, valorização pessoal e profissional, e também para a Educação Pública Joseense.

Aos professores que pude conhecer na UNITAU, exemplos de profissionais atuantes e perseverantes na busca por uma educação com qualidade, especialmente minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, querida Professora Nena, que desde o início tem conduzido minha percepção sobre ser uma professora pesquisadora.

Sem esquecer, dedico aos colegas de curso, principalmente Adriana e Patrícia, parceiros de reflexão, que tanto me apoiaram nos momentos de desânimo e nas dúvidas que acompanham uma professora em formação.

Por último, dedico a Deus esta minha conquista. NEle minha fé se sustenta, na certeza de que tudo tem um propósito para acontecer, no tempo dEle.

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter  
aquela velha opinião formada sobre tudo.

(RAUL SEIXAS)

## RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, da Área de Concentração “Formação Docente para a Educação Básica” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Objetivou-se analisar como a escola pode se constituir num espaço de formação contínua e compartilhada, visando ao desenvolvimento dos professores atuantes na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, compartilhada com um grupo de 12 professoras da Educação Infantil da Rede de Ensino Pública de São José dos Campos, selecionadas por meio da técnica de amostragem “bola de neve” (*snowball sampling*). Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, até o ponto de saturação dos dados. Por meio das entrevistas foi possível compreender a formação, percepção e interação entre docentes no contexto escolar. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, uma metodologia que permite categorizar e interpretar qualitativamente as informações obtidas. Seguindo as etapas sugeridas pela autora, inicialmente foi realizada a pré-análise, por meio de leitura flutuante e organização do material coletado. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, e foram identificadas quatro categorias principais: Categoria 1 – A formação continuada como espaço de escuta e ressignificação da prática; Categoria 2– Aprimoramento da prática pedagógica; Categoria 3 – Ambiente de trabalho e sua influência na formação docente; Categoria 4 – A escola como espaço de trocas e colaboração. O tratamento e a interpretação dos resultados permitiram articulação entre eles e o referencial teórico: Zilma de Oliveira, Maurice Tardif e António Nóvoa. Identificaram-se padrões e significados, nas narrativas das participantes. O diálogo crítico entre os dados da pesquisa e a literatura contemporânea contribuíram para apresentar sugestões de aprimoramentos nas políticas públicas e para a continuidade de produção científica dedicada à Educação Infantil. Como produto técnico, em parceria com os profissionais partícipes, elaborou-se um *e-book* para apresentação de estratégias para fomentar práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas no ambiente escolar da Educação Infantil. Esse material visa apoiar, tanto os docentes ingressantes na Educação Infantil, quanto os profissionais experientes em suas trajetórias de desenvolvimento profissional contínuo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Práticas colaborativas; Educação Infantil; Formação Continuada

## **ABSTRACT**

This study is part of the Research Line "Teacher Education and Professional Development," within the Concentration Area "Teacher Education for Basic Education" of the Professional Master's in Education program at the University of Taubaté (Universidade de Taubaté). The research aims to analyze how schools can establish themselves as spaces for continuous and shared professional development for early childhood education teachers. This qualitative study involved a group of 12 early childhood education teachers from the public school system of São José dos Campos, selected through snowball sampling. Data collection employed semi-structured interviews conducted until data saturation was reached, allowing for an understanding of teachers' training, perceptions, and interactions within the school context.

Data analysis was based on Content Analysis proposed by Bardin (1977), a methodology for categorizing and qualitatively interpreting information. Following the author's suggested steps, pre-analysis began with an initial reading and organization of the collected material. Subsequently, the material was explored, and four main categories were identified: Category 1 – Continuing education as a space for listening and re-signifying teaching practice, Category 2 – Improvement of pedagogical practice, Category 3 – The work environment and its influence on teacher development, Category 4 – The school as a space for exchange and collaboration. Finally, the interpretation and treatment of results linked the findings to theoretical frameworks by Zilma de Oliveira, Maurice Tardif, and António Nóvoa, revealing patterns and meanings in the participants' narratives. The critical dialogue between the research data and contemporary literature highlighted gaps between academic production and public policies, offering insights to enhance actions aimed at teacher development in Early Childhood Education.

As a technical product, an e-book was developed in collaboration with participating professionals, containing guidelines and strategies to foster reflective and collaborative pedagogical practices. This material aims to support both novice and experienced early childhood educators in their continuous professional development trajectories.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Collaborative Partnership; Early Childhood Education; Continuing Education



## LISTA DE TABELAS ou QUADROS

<b>Tabela 1</b> – Total de docentes da Educação Infantil de São José dos Campos, por Rede de Ensino - 2012 a 2021	19
<b>Quadro 1</b> - Seleção de dados UNITAU	21
<b>Quadro 2</b> - Seleção na Base de dados BDTD	24
<b>Quadro 3</b> - Saberes docentes segundo Tardif	30
<b>Quadro 4</b> - Concepções de Formação Continuada	32
<b>Quadro 5</b> - Fases de ciclo de desenvolvimento	43

## LISTA DE SIGLAS

HTC	- Horário de Trabalho Coletivo
SEC	- Secretaria de Educação e Cidadania
AE	- Agente Educador
ADI	- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
OE	- Orientador de Ensino
UNITAU	- Universidade de Taubaté
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
TEDE	- Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da PUC/SP
BDTD	-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	-Conselho Nacional de Educação
EI	-Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL</b>	11
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
1.1 Justificativa e Relevância do Estudo	17
1.2 Delimitação do Estudo	18
1.3 Problema	19
1.4Objetivos	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 Organização do Trabalho	20
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	21
Introdução ao capítulo	21
2.1 Panorama de pesquisas correlatas	21
2.2 Perspectivas sobre a colaboração entre docentes	27
2.3 A continuidade formativa dos professores na escola	31
2.4 Educação Infantil: Marco Legal	36
2.5 BNCC da Educação Infantil: metas de aprendizagem	39
2.6 Breve análise do Currículo da Educação Infantil de São José dos Campos	44
2.7 Um olhar para os profissionais que atuam na Educação Infantil e sua formação	46
2.8 Processos de formação continuada para docentes da Educação Infantil: uma breve perspectiva	51
Finalização do capítulo	56
<b>3 METODOLOGIA</b>	57
Introdução ao capítulo	57
3.1 Delineamento da pesquisa	57
3.2 Tipo de pesquisa	58
3.3 Participantes	58

3.4 Instrumento de pesquisa	59
Finalização do capítulo	62
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	62
4.1 O campo de atuação	64
4.2 Perfil dos participantes	65
4.3 A formação continuada como espaço de escuta e ressignificação da prática	67
4.4 Aprimoramento da prática	73
4.5 Ambiente de trabalho e sua influência na formação docente	76
4.6 A escola como espaço de trocas e colaboração	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	80
<b>REFERÊNCIAS</b>	84
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista/Memorial	89
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
ANEXO B – Memorial na íntegra	92

## APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A escrita de um memorial supõe revisitar memórias e fundamentar o próprio percurso formativo. Segundo Severino (2016, p. 257):

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Aqui faço uma ação de introspecção em uma mistura de idas e vindas em minhas memórias afetivas, dando ênfase maior ao que merece ser destacado para explicitar a professora que sou hoje. Não se trata de tarefa fácil, pois é desafiador pensar em todos esses anos na educação, ainda que tenha um futuro bem longo (assim espero) nesse caminhar reflexivo da prática de aprender e ensinar.

Ter acesso a uma educação de qualidade, medida não apenas pelas notas conquistadas em provas, mas também por todo o desenvolvimento que a criança apresenta no ambiente escolar, assim relembro meu processo como aprendiz desde os 3 anos de idade. Pude estudar na Rede de Ensino SESI, e em 1987 já fazia parte do grupo de alunos do Jardim I. Ali fiquei até terminar a oitava série. O sentido de me fazer voltar a esse ponto como aprendiz está diretamente ligado às práticas educativas amplamente discutidas atualmente.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela (Piaget, 1989, p. 53).

Debates, exposições, teatros, trabalhos em grupo, desafios, tudo isso me foi proposto ao longo de meu percurso como aluna. Quando ouço educação bancária, repetitiva e excludente, percebo como temos um longo caminho a percorrer, ainda que meus professores já tivessem feito isso por mim. Que sorte a minha e dos meus colegas!

Filha de professora, neta de diretor de escola, crescer em um ambiente que respira educação talvez não fosse o mais motivante, pelo menos não era para mim. Quando adolescente, por volta dos 15 anos, tive que optar entre o Magistério e o curso Técnico em Química Industrial; fiquei com a segunda opção. Não há arrependimentos, pois não temos saberes maiores ou melhores, apenas saberes diferentes.

No curso técnico conheci o meu esposo, Rômulo, pai de minhas duas filhas: Lavínia e Larissa. Ser mãe aos dezenove anos não estava em meus planos, o que me afastou da possibilidade de cursar Engenharia em uma Universidade Pública longe de minha residência.

Como jovem mãe, o incentivo a pensar sobre ser professora começou a ter algum sentido, já que as falas dos meus familiares eram carregadas de esperança e boas perspectivas. Minha mãe, como apoiadora e maior incentivadora, ofereceu-se para pagar as primeiras mensalidades do curso de Pedagogia, mas, com a abertura de um programa do Governo Federal- PROUNI, foi concedida a mim uma bolsa de 100% do curso na Faculdade UNIVAP, em Pedagogia, e assim iniciei meus estudos em fevereiro de 2007. Frisar a concessão de bolsa de estudos significa valorizar os investimentos em políticas de formação de professores.

O ano de 2007 marcou o início de meu processo formativo; estudava à noite e já pensava na possibilidade de estagiar na área. Agradeço aos professores que me levaram a entender os aspectos teóricos do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que me apresentaram constantes desafios reais de sala de aula. Aprender a ser professor começou ali, graças a um bom curso e excelentes professores, ainda que não seja possível ensinar, apenas com base no campo teórico, o que a prática nos desafia diariamente.

Logo no início do ano, recém-matriculada no curso de Pedagogia, houve abertura de processo seletivo para contratação de estagiários. Junto a vários colegas, iniciei o processo seletivo para estagiar em escolas públicas de São José dos Campos, com contrato firmado pelo CIEE. O valor da bolsa era suficiente para custear minhas despesas com transporte e alimentação, na faculdade. Foi oferecido a mim um contrato em uma escola de Ensino Fundamental, turma de Primeiro Ano, próximo a minha residência. Que grata felicidade foi esse primeiro contato com a escola. Ali me vi aprendiz e professora, ainda que em formação, pois a professora Niguimar, que eu auxiliava, a todo momento me mostrava como fazer, e com uma maestria impressionante.

A importância da formação de professores é inegável, e se esta acontecer num clima expansivo de formação dentro do contexto escolar e da sala de aula, pode configurar-se como um motor de mudanças positivas nas práticas intencionadas pelos docentes, com efeitos no clima de escola e no sucesso dos alunos (Barreira C., Oliveira, I, 2021, p. 33).

Respeito aos alunos, diálogos coerentes, preparação de atividades de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, quantos ensinamentos que, atrelados à formação teórica, ganharam sentido no processo educativo. Por necessidade da própria Rede Municipal, fui convidada a ir para uma creche conveniada, um pouco mais distante da minha residência, o que uma bicicleta resolvia facilmente. Muitas experiências pude vivenciar, nesse contato no

âmbito da educação infantil. Nos quase três anos em que ali atuei, conheci todos os níveis pertinentes a essa fase de ensino. A escola, uma creche que atendia crianças em período integral, estava localizada em um bairro da periferia. Ali eu compreendi o impacto que a educação tem na vida das crianças. Educar e cuidar são ações indissociáveis, e pensando nessa realidade, entendia essa concepção.

O ano de 2010 foi marcado por uma mudança profissional, com o encerramento do estágio, devido à conclusão do curso de Pedagogia. No mesmo ano fui aprovada em concursos públicos, primeiramente convocada pelo Estado. Tive grande expectativa em ser convocada pela Prefeitura Municipal, pois acreditava que a experiência de já ter atuado na educação pública joesense me fez querer ainda mais ser docente daquela Rede.

No final de 2011 veio a convocação. O dia 2 de fevereiro de 2012 marca o primeiro dia de minha função no quadro do magistério em uma creche como professora no Infantil 1. Foi uma experiência que guardo bem escondida dos demais sentimentos, pois constitui uma decepção. Isso porque a sensação de não pertencimento, de desrespeito entre pares e a falta de habilidade da coordenação em formar para a prática transpareciam no cotidiano escolar.

Se continuei escrevendo meu caminhar na educação, foi graças à certeza de que no ano seguinte poderia atuar em outro local e ter a chance de tentar de novo. Felizmente consegui.

Aqui marca também a descoberta, ou melhor dizendo, diagnóstico e início do tratamento para depressão e transtorno de ansiedade generalizada. Alguns comportamentos, que até o início do trabalho como docente, eram mascarados com frases que remetiam a comportamentos de algum familiar. O contato com bons profissionais foi essencial para a superação de todos os desafios e mudanças comportamentais. Ao mesmo tempo, percebi como o olhar singular para cada indivíduo é essencial no relacionamento humano, em todos os aspectos.

A concepção pedagógica enraizada em nossas ações leva-nos a inicialmente reproduzir aquilo que nos é comum, presente desde nossa formação como estudantes da educação básica. Uma formação acadêmica, ainda que com um bom nível de qualidade, não é suficiente para suprir todas as necessidades do professor iniciante.

Quando na escola encontrei espaço para continuidade formativa que atendeu e acolheu meus anseios como docente, envolvi-me em parcerias colaborativas, como sujeito ativo e participativo.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.  
(Tardif e Raymond, 2000, p. 213).

Continuar estudando foi ao encontro dos desafios de cada etapa de ensino. Cursos de curta duração e de pós-graduação fizeram parte de minha formação até a entrada no Mestrado Profissional de Educação, em 2023.

A entrada no Mestrado Profissional marca um novo processo em minha rotina como professora. Aqui me vejo diante de um olhar para a educação de forma consciente, reflexiva e crítica, ao mesmo tempo em que acredito nas possibilidades de mudança.

Não tem sido fácil e nem esperava que fosse. Alguns dias o desânimo e a sensação de incapacidade passam pela mente. O apoio entre colegas, a segurança e incentivo da orientadora Nena, dos professores e da família constituem as forças que nos impulsionam.

Como a educação é um processo contínuo de aprimoramento, atualização, desafio e reflexão, espero dar continuidade a ele, nos próximos anos.



## 1 INTRODUÇÃO

A chegada do professor a uma nova escola é marcada por dúvidas e inquietações. Alinhar seu conhecimento teórico trazido da formação universitária à prática cotidiana de determinada escola envolve diversos fatores, como as características pertinentes àquela comunidade e os trabalhos que fazem parte do Projeto Político Pedagógico da instituição. O contato com todos os elementos, desde o mais simples, como os horários das aulas, espaço para retirada de materiais e rotinas para agendar folgas, entre outros assuntos democráticos, não são apresentados ao professor recém-chegado à escola.

Essas dúvidas, quando não esclarecidas, aumentam ainda mais a sensação de não pertencimento ao grupo, o que acaba dificultando para o professor sua adaptação à cultura escolar e aos procedimentos pedagógicos adequados.

Passado esse momento inicial, manter um ambiente que promova ações de receptividade e oportunize parcerias colaborativas auxilia na construção do fazer pedagógico e na reflexão sobre a prática, contribuindo para o desenvolvimento de um sistema de ensino eficaz.

O tema em questão insere-se no âmbito das análises e pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, que tem como objetivo estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa aqui em construção intitula-se “Práticas colaborativas entre docentes da Educação Infantil”.

Discorrer sobre a prática profissional docente vai ao encontro da problemática enfrentada pela pesquisadora em seu próprio processo de formação no curso de Pedagogia, concluído em julho de 2010. Com pouco tempo destinado às leituras e ao aprofundamento prático sobre essa etapa de ensino, o complemento à formação foi negligenciado, reduzindo-se às poucas horas de estágio obrigatório, que oferecem uma dimensão superficial do fazer pedagógico.

Após aprovação em concurso público a pesquisadora precisou entender de maneira prática e rápida o que é ser professor na Educação Infantil. Assim, no início de sua carreira buscou contar com a boa vontade e a sensibilidade de um professor experiente, para obter orientações básicas e conciliar o trabalho e a adaptação ao novo contexto escolar em que ingressou.

Seguindo nessa linha, buscando atender ao professor iniciante, na cidade de São José dos Campos, a partir de 2021 foi implementada a Escola de Formação, que tem entre seus objetivos busca acolher o professor recém-aprovado e convocado em concurso público. Assim, antes de iniciar-se em sala de aula, têm acesso a estudos direcionados à prática pedagógica. Justifica-se essa iniciativa na intenção de que o professor adentre à prática de ensino em uma escola da Rede Municipal com uma visão ampliada de como funciona o sistema educacional.

Para que se possa garantir que tal sistema de formação implementado atenda às perspectivas levantadas como problema chave para o professor iniciante, seria necessário um amplo estudo comparativo, o que não é o foco principal deste estudo. No entanto, é possível iniciar um processo de reflexão sobre as práticas vigentes a partir da perspectiva dos profissionais dessa rede de ensino, o que será intencionado no decorrer deste estudo.

Diariamente, o professor depara inúmeros desafios e dificuldades frente aos quais nem sempre encontra respostas adequadas e eficazes. Na continuidade do seu trabalho, percebe a necessidade de buscar novos estudos e estratégias de ensino, o que poderá ser facilitado por compartilhamento de ideias e saberes com parceiros mais experientes sobre temas pertinentes ao contexto escolar. A implementação de uma prática dialógica em que o professor mais experiente tenha aproximação dirigida e orientada nas conversas com o professor iniciante trará contribuições na similaridade do fazer pedagógico de todos os envolvidos. Ter uma parceria entre pares passa a ser um valioso instrumento de reflexão e estudos do dia a dia da sala de aula.

A prática docente da Educação Infantil precisa considerar o contexto da infância e as especificidades do trabalho com crianças pequenas e bem pequenas. Segundo Oliveira (2013) a ação docente está impregnada de intencionalidade, tendo em vista a formação humana. Nesse sentido, o professor é um mediador no processo do conhecimento, e sua formação também deve articular teoria e prática, com ênfase na reflexão crítica sobre as ações educativas.

Tardif (2014) ressalta a importância dos saberes adquiridos na experiência, uma vez que compõem o conhecimento profissional dos professores. Podem orientar toda a trajetória de atuação ao longo da carreira e a intencionalidade da ação docente, tendo em vista os partícipes da pesquisa como ponto de partida para as discussões e reflexões. O autor defende a ideia de que a formação do professor deve ser resultado da articulação entre conhecimentos produzidos na academia com os conhecimentos que os professores adquirem e desenvolvem no cotidiano escolar.

Para Angotti (2007), a Educação Infantil necessita de professores bem formados e qualificados, considerando-se a importância dessa etapa do ensino, que envolve um processo formativo contínuo entre os pares. Envolve também interesse no conhecimento sobre essa etapa do desenvolvimento, suas características e necessidades, o que pode ser favorecido por discussões coletivas que reverberam em mudanças de atitudes e novas propostas de ação.

Espera-se que os resultados obtidos nesta dissertação, já expostos à análise e complementados a partir do confronto com estudos contemporâneos presentes na literatura científica, a fim de traçar uma relação crítica entre as produções na área e as ações públicas orientadas para esse processo, possam gerar novas reflexões e instigar questionamentos entre aqueles que vierem a refletir sobre a ação docente na Educação Infantil. Pretende-se, assim, contribuir para o ensino no que tange a definição de políticas públicas voltadas para a formação de uma rede de apoio entre os professores atuantes na Educação Infantil.

### 1.1 Justificativa e Relevância do Estudo

A Educação Infantil tem suas especificidades, tendo em vista que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis no cotidiano das instituições de ensino. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o cuidar envolve ações voltadas à saúde, ao bem-estar e à segurança das crianças, e o ensinar está relacionado ao estímulo cognitivo, emocional e social. Essa indissociabilidade significa que, ao cuidar, o educador também ensina, e ao ensinar, ele cuida. Por exemplo, durante a hora da alimentação, é possível ensinar conceitos de nutrição, autonomia, ao mesmo tempo em que se garante o bem-estar de cada criança.

Outro ponto é sobre como cada escola tem suas particularidades. Por mais que a Rede Municipal tenha um currículo próprio orientando as escolas e docentes, existe uma autonomia em tomadas de decisões descritas no PPP - Projeto Político Pedagógico- que norteia e caracteriza como aquela escola atua, diante das orientações da Secretaria da Educação e não contradizendo os documentos oficiais. Diante disso, o docente, mesmo já pertencendo à rede de ensino, quando chega em uma nova escola depara novos desafios e toma contato com a necessidade de fazer mudanças em si mesmo, de fazer novas amizades, criar vínculos e fazer adequações na prática, para melhor atender o público aprendiz.

Diante da complexidade da atuação docente na Educação Infantil, justifica-se pesquisar e refletir como se dá a sua formação no ambiente escolar.

A prática dialogada, reflexiva e continuada por vezes acaba não sendo priorizada no ambiente escolar, seja pelo excesso de demandas internas, seja por falta de políticas públicas voltadas para o professor em exercício. Considerando a rotatividade de professores, as demandas e a dinâmica cotidiana numa unidade escolar, especialmente em escolas de grande porte, constata-se a necessidade da ação de um guia orientador designado pelo gestor ou docente mais experiente que, de modo espontâneo, manifeste-se interessado em colaborar com o professor iniciante e entre seus pares, no interesse da experiência da troca ou mesmo para refletir sobre o cotidiano escolar.

Poder voltar atrás, relembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas, possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que somos hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos (Freire, 2008, p. 54).

Busca-se valorizar o contexto escolar como espaço formativo, a partir de situações que admitem a observação, a análise, a reflexão e a intervenção que vem a reverberar na prática docente, especialmente nas oportunidades de interação entre os pares e da interpretação e ressignificação da própria prática. Em um ambiente democrático, o professor assume seu protagonismo profissional como sujeito ativo e responsável por sua formação, ao mesmo tempo em que, em segurança, compartilha suas percepções e assume novas possibilidades de aprendizagem.

Assim, parte-se da concepção de um saber na prática que reflete a complexidade da ação docente. No caso deste estudo, ressalta-se a importância da formação continuada voltada para o fortalecimento de uma ação docente que favoreça a interação entre pares em forma de prática colaborativa. Destaque-se a importância da escola como meio cultural e as relações entre indivíduos. Assim, a intervenção no desenvolvimento desse adulto aprendiz da profissão docente adquire significativa relevância. Estreitamente associado a essa ideia, define-se o interesse na temática problematizada nesta dissertação.

## 1.2 Delimitação do Estudo

Com a intenção de investigar práticas colaborativas entre os profissionais docentes para evolução deste estudo, optou-se por focalizar os profissionais atuantes na Educação

Infantil em São José dos Campos - SP, com a participação dos professores que, de modo espontâneo, aceitaram contribuir com a pesquisa.

Na cidade referida no parágrafo anterior, a população é de 697.428 pessoas, segundo o Censo de 2022, o que representa um aumento de 10,72% em comparação com o Censo de 2010. É considerada, portanto, uma cidade de grande porte. Localizada na região do vale do Paraíba paulista, São José dos Campos abriga importantes empresas de ensino e pesquisa, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Instituto de Pesquisa & Desenvolvimento (IP&D) e o Instituto de Estudos Avançados (IEAv). O município foi apontado como um dos mais promissores do vale do Paraíba paulista, por apresentar grande desenvolvimento nas áreas de indústria e tecnologia.

O campo de interesse em estudo nesta pesquisa circunscreve-se à área da Educação Básica, especificamente no que se refere à Educação Infantil. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024, elaborados com base no último Censo Escolar disponível, em São José dos Campos há um total de 37.842 alunos matriculados na Educação Infantil, e 19.544 alunos (51,6% do total) pertencem à rede pública. Observa-se que, nos últimos dez anos, houve uma expansão de 17,5% no total de alunos da Educação Infantil no município, ancorada principalmente no aumento de matriculados em creches públicas.

Em relação ao número de docentes, São José dos Campos apresentava, em 2024, último dado do Censo Escolar, um total de 2.397 professores vinculados à Educação Infantil. Destaca-se a expansão de docentes de Educação Infantil da rede pública no município ocorrida nos últimos anos, que passou de 799 professores, em 2014, para 1.212, em 2024, representando um crescimento de 51,6%, nesse período. No período recente, entretanto, tem-se mantido estável.

A expansão no número de docentes na Educação Infantil de São José dos Campos ocorrida ao longo dos últimos anos reforça a importância deste trabalho, uma vez que os professores (em número considera), embora possam ter enfrentado as dificuldades do estágio inicial da carreira de docente, usufruíram dos benefícios decorrentes de uma estratégia de ampliação de práticas colaborativas na rede de ensino municipal.

### 1.3 Problema

Sendo a escola um espaço privilegiado para promover novos conhecimentos e aprendizados em relação ao “saber fazer” na ação pedagógica, faz-se necessário sinalizar os caminhos adotados por esses professores, considerando a importância desse contexto, no qual

exercitam a prática do ensino. a partir dessa reflexão, essa pesquisadora viu-se provocada a apresentar como problema de pesquisa o seguinte: a escola se constitui em um espaço de práticas colaborativas sob a perspectiva dos docentes da Educação Infantil?

## 1.4 Objetivo

### 1.4.1 Objetivo Geral

Investigar de que maneira a escola se configura como um espaço de práticas colaborativas, a partir da perspectiva de professoras da Educação Infantil.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar junto aos professores quais ações de formação continuada são realizadas no ambiente escolar, estimulando possíveis mudanças na prática pedagógica;
- Conhecer as alternativas de parceria colaborativa vivenciada pelos professores frente aos desafios do cotidiano;
- Elaborar, em parceria com os profissionais participantes dessa pesquisa, um *ebook* contendo diretrizes e estratégias para fomentar práticas pedagógicas colaborativas.

## 1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de formação e práticas colaborativas entre pares. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados Esperados, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A consulta aos trabalhos já publicados, relacionados ao tema deste estudo, constitui uma etapa inicial importante de revisão de literatura. Para a seleção de materiais de relevância a esta pesquisa, e pensando em uma abordagem atualizada, foram consideradas as pesquisas publicadas nos últimos dez anos em duas plataformas digitais: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté - UNITAU.

Além disso, foram consultados e utilizados, como referenciais fundamentais para a discussão, os teóricos e seus respectivos estudos, no decorrer das aulas no Mestrado em Educação da UNITAU e no grupo de estudos de Pesquisa Colaborativa.

### 2.1 Panorama de pesquisas correlatas

Diante da extensão de materiais na base de dados da UNITAU e BDTD, e com o objetivo de obter um panorama acerca das pesquisas recentes que envolvem a temática da prática colaborativa na ação docente, foram utilizados os descritores apresentados no Quadro 1.

Quadro 1– Panorama das pesquisas realizadas nos repositórios da UNITAU e BDTD

Descritor utilizado	Número de trabalhos identificados	Trabalhos selecionados
Formação docente na Educação Infantil	63	2
Prática compartilhada/colaboração docente	17	1
Parceria colaborativa	12	1
Necessidades formativas de professores	29	1
Desenvolvimento profissional docente	38	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023), com base na BDTD e Banco de Teses da UNITAU.

Os critérios para seleção dos trabalhos incluíram alinhamento com os objetivos estabelecidos, recorte temporal (últimos dez anos), abordagem qualitativa e foco em práticas colaborativas e em formação docente no contexto da Educação Infantil. É comum encontrar descritores em comum na pesquisa, quando a temática é formação docente. Cada trabalho foi contabilizado uma única vez, mesmo quando identificado sob mais de um descritor. O panorama permite visualizar que, apesar do número significativo de pesquisas produzidas,



aquelas que dialogam diretamente com a proposta deste estudo ainda são limitadas, o que justificou desenvolver esta investigação.

O primeiro portal utilizado foi o banco de pesquisa da UNITAU. Como não é possível a utilização de descritores neste banco de dados, foi feita pesquisa manual, priorizando as últimas publicações temáticas envolvendo formação docente. De acordo com o título foi leitura do resumo para, a partir daí, selecionar os trabalhos que iriam dialogar com esta pesquisa. Assim, três trabalhos foram selecionados (ver Quadro 2).

**QUADRO 2- Seleção de dados UNITAU**

Autor	Resumo	Contribuições
<p>STEIN, Adriana Nunes. Práticas no ambiente escolar que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. 2023. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2023.</p>	<p>Objetivou-se investigar práticas no ambiente escolar que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Acredita-se que as trocas realizadas entre os colegas são essenciais para a prática educativa, o que pode ser compreendido como um indício importante para a continuidade deste trabalho. Os professores inferem valorizar práticas colaborativas, envolvendo a troca entre os pares e uma participação mais ativa nas formações, que são características da formação centrada na escola. (Stein, Resumo,2023)</p>	<p>A dissertação, que evidencia a formação continuada na escola como espaço oportuno, inclui as necessidades e direcionamentos voltados aos docentes, nesse processo dialógico reflexivo. Os autores, referenciados pela pesquisadora Adriana N. Stein estão presentes nesta pesquisa, pois a formação docente é o pilar central. Diálogo entre pares aparece nos dados levantados pela pesquisadora.</p>
<p>COELHO, Eliara de Oliveira. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação infantil. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2021.</p>	<p>Investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de Educação Infantil, bem como as formas de atendimento a essas necessidades promovidas pela instituição escolar. Os professores têm enfrentado momentos de desafios e dificuldades que passam pelo contexto vivenciado desde a formação inicial. (Coelho, Resumo, 2023.)</p>	<p>Os pontos significativos para a formação do professor em contexto real de ensino, as carências da formação inicial e políticas que contemplem essa importante etapa na carreira docente são pontos a esta em desenvolvimento. Ouvir o professor segue sendo um importante instrumento na formação continuada. A autora, ao finalizar a pesquisa, observa a parceria entre pares como estratégia diante dos desafios enfrentados.</p>
<p>PINTO, Joseane Amâncio.</p>	<p>Objetivou-se analisar os</p>	<p>A autora chama atenção sobre</p>

<p>Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2016.</p>	<p>desafios enfrentados pelos professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Nesse momento de desafios e aprendizagens, as condições de trabalho são óbices ao desejo de continuar ou não na carreira. Há necessidade de uma formação específica para os iniciantes, e o HTC pode ser mais bem aproveitado. (Joseane A. Pinto, Resumo, 2016)</p>	<p>os aspectos do início da docência, pois entende que a transição de aluno para professor, com foco na aprendizagem da docência na prática do cotidiano escolar, é de extrema importância. Os desafios levantados pelos partícipes da pesquisa trazem contribuições positivas quanto a possibilidades de aprendizagem colaborativa e direcionada ao docente em início de carreira e aos demais.</p>
---	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Banco de Dissertações da UNITAU (2024).

Após a leitura dinâmica e atenção aos dados obtidos pelas pesquisadoras sobre a formação docente, nota-se como ponto em comum o ouvir o professor e valorizar a escola como espaço enriquecedor de formação.

A pesquisa de Stein (2023), desenvolvida na Unitau, investigou práticas escolares que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, valorizando o cotidiano como espaço formativo. Contou com a participação de 106 professores que aceitaram voluntariamente preencher o questionário online recebido por WhatsApp, Já na entrevista, contou a participação de 10 professores. Como metodologia, a pesquisadora optou por Análise de Conteúdo, fazendo a triangulação do aporte teórico junto às respostas do questionário online e da entrevista semiestruturada. A pesquisa identificou que práticas como o reconhecimento profissional, o apoio da gestão escolar e a promoção de espaços colaborativos são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. A autora propôs a elaboração de um plano formativo para divulgar práticas que favoreçam esse desenvolvimento. Para Stein (2023, p.25), “Os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisam considerar como os professores podem participar, como podem ser ouvidos e respeitados em suas necessidades e partilhas”.

Coelho (2021) investigou as necessidades formativas de professores iniciantes e identificou a parceria entre pares como estratégia essencial diante dos desafios da docência. Seu campo de investigação aconteceu em Taubaté, com professores iniciantes da Educação Infantil. Após resposta ao formulário - *Google forms* - enviado aos docentes, houve seleção de 37 partícipes que atendiam aos critérios da pesquisadora. Em seu instrumento de pesquisa, fez uso de 30 perguntas abertas e fechadas. Em um segundo momento a pesquisadora contou com a

participação voluntária de seis professores iniciantes, em seu grupo focal. Coelho (2021, p. 50) apontou que:

Considerando a complexidade da ação educativa, é necessário pensar em um caminho que torne a ação docente consciente e competente na busca pela formação de professores capazes de lidar com as diversas situações do dia a dia nas escolas e esse caminho começa pela compreensão e apreensão das necessidades formativas desses professores.

Por fim, Pinto (2016) analisou os desafios enfrentados por professores iniciantes da rede de São José dos Campos, com destaque para o uso do horário de trabalho coletivo (HTC) como espaço de formação e fortalecimento profissional.

Essas dissertações convergem ao valorizar a formação em serviço, a escuta docente e a construção de práticas colaborativas como eixos estruturantes do desenvolvimento profissional na Educação Infantil.

Ainda que já haja em algumas redes de ensino público um horário específico para formação em serviço, como é o caso de São José dos Campos, que disponibiliza o HTC para tal fim, é possível produzir melhores resultados quando em contexto de realidade da prática cotidiana, partindo das dúvidas e inquietações dos docentes. O acolhimento e o olhar para as necessidades de cada profissional exigem atenção, preparo e plano de trabalho do Gestor Escolar.

Os saberes docentes não se restringem apenas ao conhecimento teórico trazido da formação universitária. Tardif (2002, p. 63), ao consultar os professores durante sua pesquisa, constatou que, para eles, a “[...] experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada saber - ensinar, por meio da qual podem adquirir conhecimento sobre o ofício de ensinar”, indo ao encontro das práticas bem-sucedidas em concordância com as largas vivências dos seus pares

As dissertações aqui analisadas utilizaram a metodologia qualitativa e, para levantamento de dados, fizeram uso de instrumentos tais como questionários, entrevistas semiestruturadas, grupo focal, análise de dados.

O segundo portal eletrônico pesquisado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no qual três pesquisas foram selecionadas para compor o diálogo com trabalhos acadêmicos correlatos. Ainda que o buscador tenha sido a BDTD, todos os trabalhos publicados selecionados fazem parte do TEDE - Repositório da PUC.

**QUADRO 2 - Seleção na base de dados BDTD**

Autor	Resumo	Contribuições
<p>MATOS, Priscila C. G. V. Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.</p>	<p>Investigar quais são as necessidades formativas dos coordenadores de educação infantil. Como objetivos específicos: descobrir qual é a concepção de infância das coordenadoras que atuam nesse município; identificar o que elas consideram por desafios ao realizar a formação continuada com o grupo de professores na escola; destacar o que elas apontam por formação significativa; detectar indícios de suas necessidades formativas; verificar quando a formação continuada na escola oportuniza momentos de reflexões sobre a prática do professor, respeitando o contexto em que atua; observar se momentos de trocas entre os pares possibilitam aos professores momentos produtivos de tomada de consciência sobre suas ações. Os dados obtidos foram produzidos com base num questionário e num grupo de discussão. (Matos, Resumo, 2020)</p>	<p>Ainda que o foco de estudo tenha sido direcionado ao coordenador pedagógico, a autora Priscila C.G.V. Matos levantou pontos sobre a formação docente continuada, observando e pesquisando a ação do coordenador nesse papel de formador <i>in loco</i>. A relação interpessoal e os desafios enfrentados podem trazer um caminho a ser percorrido indo ao encontro ou não a esta escrita em construção. Outro ponto importante foi olhar para a formação em HTC na perspectiva da coordenação, ou seja, das demandas levantadas pela autora, que podem ser invisíveis aos docentes em ação. No decorrer deste trabalho será possível retomar essa leitura. Autores citados em comum: Nóvoa e Tardif.</p>
<p>PAULA, Jaqueline dos Santos. A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.</p>	<p>Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação. A busca por atingir os objetivos da pesquisa deu-se em uma abordagem qualitativa: encontros reflexivos a partir de atividades que privilegiassem momentos de escuta, autoavaliação e troca de experiências. Os resultados obtidos indicam que os professores valorizam o espaço de troca e compartilhamento de práticas. Necessitam que esses espaços sejam cada vez mais ampliados, pois acreditam que</p>	<p>A escrita em colaboração partícipe e pesquisador é um ponto de destaque em futuras reflexões em comum desse trabalho: Buscou-se compreender as necessidades formativas partindo do contexto real do professor, suas demandas e desafios, dando-lhe voz para comentar sobre seu protagonismo. Esse olhar reflexivo possibilita ao profissional revisitar a sua prática. Toda a pesquisa conduzida por Jaqueline dos S. Paula foi bem estruturada, servindo de modelo para futuras observações.</p>

	a formação continuada pode contribuir para seu desenvolvimento profissional. (Paula, Resumo,2020)	Autores citados em comum: Nóvoa, Imbéron, García.
Torres, Berenice de Souza. Percursos formativos do professor de educação infantil. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.	Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor dos Centros de Educação Infantil (CEI). Busca-se articular, implantação de políticas públicas educacionais, formação docente e educação infantil, em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Aqui se apresenta um perfil desses profissionais e seu engajamento com seu trabalho, apesar dos desafios, observando a necessidade de uma constante formação, pela documentação, pelo currículo prescrito ou por outros espaços de estudo. (Torres, Resumo, 2020)	O docente atuante na Educação Infantil, o processo dessa profissionalização e construção, de Berenice S. Torres, traz uma perspectiva que auxilia a caracterizar os futuros partícipes desta pesquisa em construção. Os dados obtidos nas respostas dos questionários podem trazer uma luz para futuras observações.  Documentos em comum: BNCC, LDB, Plano Nacional da Educação

**Fonte:** Dados da pesquisa (2024).

Em comum nas pesquisas selecionadas foi a escolha pela metodologia qualitativa, dando voz aos partícipes, por meio de entrevistas, grupos de estudo e questionários. Os resultados levantados vão ao encontro do objetivo deste trabalho. A leitura das pesquisas selecionadas permitiu instigar a curiosidade e a reflexão acerca do tema investigado nesta pesquisa, além de oferecer referências para o diálogo com outros pesquisadores, para compreender melhor conceitos relevantes e para discutir a entrada na carreira docente e as necessidades formativas nesse momento profissional. O trabalho de Torres (2020) analisa o processo de construção da identidade profissional dos professores da Educação Infantil em diálogo com políticas públicas e práticas pedagógicas.

No campo das práticas colaborativas, destaca-se o estudo de Paula (2020), que propôs a elaboração coletiva de um plano de formação docente a partir de encontros reflexivos, valorizando a escuta e a troca de experiências entre os professores. A pesquisa de Matos (2020), embora voltada ao coordenador pedagógico, contribui significativamente, pois evidencia a importância da formação continuada significativa, articulada às necessidades docentes e ao papel da coordenação como mediadora desse processo.

A maioria dos estudos recorreu à abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de instrumentos como questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os estudos também se aproximam do objeto desta pesquisa, porque buscam compreender o processo de inserção a partir dos relatos dos próprios professores, ou seja, trazendo a perspectiva dos sujeitos que vivenciam esse processo.

Na continuidade deste estudo, literaturas apresentadas ao longo da formação no Mestrado Profissional em Educação que subsidiam a escrita e reflexão da pesquisa foram incorporadas. A partir desse conjunto de trabalhos, desenvolveu-se breve análise das teorias que embasam esta pesquisa e as bases legais que norteiam a Educação Infantil.

## 2.2 Perspectivas sobre a colaboração entre docentes

Busca-se, aqui, explorar alguns autores que refletem sobre a colaboração docente, enfatizando sua importância para o desenvolvimento profissional dos educadores e para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 28):

O movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores.

No contexto da Educação Infantil, essa colaboração proporciona um olhar relevante, dada a natureza relacional do trabalho com as crianças e a exigência de práticas pedagógicas integradas e sensíveis às especificidades dessa etapa da educação básica. Assim, compreender os fundamentos da colaboração requer, não a definição de um conceito, mas explorar os principais autores que discutem essa prática.

Para Tardif (2002), a colaboração vai além da simples cooperação, envolvendo a construção coletiva de saberes, a troca de experiências e o fortalecimento das práticas pedagógicas. A colaboração, segundo o autor, ocorre por meio das interações sociais entre profissionais no cotidiano escolar, o que permite o compartilhamento de saberes e a construção conjunta de soluções para os desafios educacionais.

[...] os saberes docentes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita se

articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém 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, 2014, p. 39).

Alguns estudos ponderam que a colaboração entre professores está associada a melhorias significativas no desempenho dos alunos. Para, como para Hattie (2009), por exemplo, práticas colaborativas têm impacto positivo no aprendizado, visto que promovem um ambiente de suporte e troca de experiências, que facilitam o desenvolvimento de uma cultura escolar mais coesa e integrada. Além favorecem que os educadores se sintam valorizados e motivados.

Esta pesquisadora, com base em experiências vividas, entende que a colaboração entre docentes oferece uma série de benefícios, tanto para os educadores, quanto para os alunos. Uma das principais vantagens é o desenvolvimento profissional. Por meio da colaboração, os docentes compartilham conhecimentos e experiências, o que contribui para seu desenvolvimento contínuo (Hargreaves; Fullan, 2012).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 112) aprofundam o debate, ao tratarem da colaboração como base para o desenvolvimento profissional sustentado, argumentando que a verdadeira formação docente nasce de projetos comuns e do envolvimento ativo dos professores em redes de aprendizagem. “O verdadeiro desenvolvimento profissional é aquele que parte do professor e retorna a ele, transformado pela escuta e pela troca com seus pares. Essa concepção pode ser observada na pesquisa de Matos (2020), que destaca o papel do coordenador pedagógico como articulador de espaços de reflexão, reforçando a escuta e a valorização das experiências docentes.

O coordenador pedagógico é um colaborador do professor, que desenvolve a prática pedagógica na sala de aula. Ele é o responsável pela formação do grupo docente da escola e conjuntamente, desenvolve o projeto político pedagógico propondo assim uma direção para o trabalho escolar. A educação continuada, bem como a formação em contexto de trabalho, se faz necessárias pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente (Matos, 2020, p. 39).

Imbernón (2010) amplia essa discussão ao entender a formação docente como um processo que ocorre no interior do próprio trabalho. Para o autor, “[...] formar-se é um processo que ocorre, sobretudo, no interior do próprio trabalho” (Imbernón, 2010, p. 46), o

que implica reconhecer a escola como um ambiente formador. Ao afirmar que “[...] ninguém aprende a ser professor sozinho, e ninguém permanece professor sem o outro”, Imbernón (2010, p. 48) defende a colaboração como alicerce para práticas reflexivas e transformadoras. A pesquisa de Stein (2023) exemplifica esse ponto, ao demonstrar que a troca entre pares, tanto em momentos informais quanto estruturados, potencializa o desenvolvimento profissional e fortalece a identidade docente.

Além disso, Roldão (2007, p. 37) destaca que a parceria colaborativa entre professores deve ser estruturada e reconhecida como parte do fazer pedagógico, e não como atividade suplementar: “[...] a qualidade do ensino depende não apenas da competência individual, mas da capacidade do coletivo docente de produzir inteligibilidade sobre sua ação”. O trabalho conjunto possibilita a construção de práticas mais significativas, tanto para os educadores quanto para as crianças, contribuindo para uma educação mais dialógica, democrática e inclusiva. É necessário que as políticas educacionais reconheçam a colaboração como parte da jornada e da função docente, criando condições institucionais para sua efetivação.

A teoria sociocultural, proposta por Vygotsky (1998), reflete sobre a importância do contexto social e cultural no aprendizado. Para esse teórico, a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, o que se aplica diretamente à colaboração entre docentes. Oliveira (2013) destaca que Vygotsky pondera que interações entre adultos e crianças, em tarefas culturalmente estruturadas com seus complexos significados, criam “sistemas partilhados de consciência”, culturalmente elaborados e em contínua transformação. Essa perspectiva sugere que a aprendizagem que ocorre em um contexto de interação e troca enfatiza a importância do trabalho em conjunto, pois:

Segundo ela, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio (Oliveira, 2013, p. 100).

Oliveira (2013) ressalta, que, em uma sala de referência na Educação Infantil, assim conhecida na rede em questão, ou sala de aula, como popularmente conhecido, o trabalho em questão é feito pelo professor referência da sala, em conjunto com auxiliares, pelo professor da sala de recursos (quando preciso) e por professores de aulas específicas (no caso da Rede de Ensino que compreende esta pesquisa, os professores do bloco de Leitura e Música). Além



disso, deve ocorrer interação nos demais espaços educativos, como exemplos, parque e refeitório.

A família é parte fundamental no trabalho com crianças bem pequenas e pequenas. Estabelecer uma relação de cordialidade, respeito e compreensão do trabalho pedagógico exige do professor um olhar empático para as dúvidas e anseios de cada família. Para esta pesquisadora, o foco mantém-se na ação no ambiente escolar e no professor fazendo-se aprendiz da própria ação, estabelecendo diferentes formas de interação, para se desenvolver continuamente. Ao adotar um modelo de gestão não participativa, o espaço formativo pode tornar-se engessado, chegando a perder-se a riqueza do diálogo e da interação entre pares.

Ao refletir sobre as diferentes perspectivas de colaboração, o intuito deste estudo é promover a colaboração, explicitando a necessidade de adoção de estratégias que possibilitem e favoreçam o trabalho conjunto, como a criação de espaços dedicados ao encontro e à troca de ideias na própria escola ou de forma interativa, fazendo uso das tecnologias como ferramenta de comunicação.

Outro aspecto importante da colaboração é a inclusão igualitária dos docentes no processo, para que não se restrinja apenas aos professores com mais experiência ou àqueles que ocupam cargos de liderança. A inclusão de todos os membros da equipe docente enriquece as discussões e traz diversas perspectivas para o planejamento e para a implementação de práticas educacionais.

No contexto atual de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, trabalhar em conjunto, com base em encontros coletivos, para enfrentar os desafios emergentes e adaptar as práticas educacionais às novas realidades, é fundamental para que se possa garantir educação de qualidade.

O fortalecimento da identidade profissional do docente é um benefício adicional da colaboração. Os professores, ao trabalharem em equipe, têm oportunidades para refletir sobre suas práticas, discutir suas experiências e construir um senso de identidade coletiva.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (Tardif; Raymond, 2000, p. 210).

Além disso, é importante reconhecer que a colaboração pode se manifestar de diferentes formas, dependendo do contexto e das necessidades específicas de cada escola. Em algumas situações, a colaboração pode envolver o desenvolvimento de currículos integrados, e em outras pode se concentrar na troca de estratégias pedagógicas específicas. Ao trabalhar em conjunto, os educadores têm a oportunidade de refletir, compartilhar e interagir, conhecer novas ideias e desafios vividos e refletir em conjunto sobre a própria prática profissional. Essa dinâmica de colaboração e reflexão coletiva é apontada por autores como Imbernón (2011), Gatti e Barreto (2009) e Tardif (2014) como fundamental para o desenvolvimento profissional docente, pois favorece a construção de saberes contextualizados e alinhados às demandas reais da prática educativa.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2012, p. 45).

Segundo Crecci (2018), reconhecer a escola como uma comunidade de aprendizagem constituída por espaços formativos organizados com base em determinados pressupostos não possibilita prever quais serão as aprendizagens e interpretações construídas pelos participantes, tampouco os caminhos que eles percorrerão em suas trajetórias, nesses contextos. Isso, no entanto, não implica negligenciar a importância da estruturação desses espaços ou supor que nada possa ser feito. “Pelo contrário, considerando que não temos total controle de quais serão as relações que formadores e professores estabelecerão nessas comunidades, é preciso cuidar para a constituição de ambientes nos quais todos tenham condições de se expor” Crecci (2018, p. 18). Nesse sentido, é preciso investir em tempos e espaços coletivos que possibilitem diálogo, reflexão crítica e construção conjunta do conhecimento pedagógico.

Em suma, a colaboração entre docentes favorece o desenvolvimento profissional dos educadores e possibilita que, na escola, o ambiente de aprendizado proporcione reflexões sobre a própria prática pedagógica.

No subitem que segue, discorre-se sobre a continuidade formativa dos professores na escola.

### 2.3 A continuidade formativa dos professores na escola

A formação continuada pode ser entendida como um conjunto de atividades educativas que visam à atualização e ao aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais (Mizukami, 2007). Essa formação deve ser pensada de maneira flexível, respeitando a diversidade de contextos e a individualidade dos profissionais. **Constitui-se como eixo** fundamental, visando à qualidade do ensino e à formação de cidadãos críticos e participativos. Segundo Gatti (2017), a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, e não como uma etapa isolada. Essa perspectiva é essencial para que os educadores possam responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. As políticas públicas de formação continuada têm papel crucial na promoção do desenvolvimento profissional. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação de educadores deve ser contínua e integrada à prática pedagógica (Brasil, 1996). Assim, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos governamentais invistam em programas de formação que atendam às necessidades dos professores.

A formação inicial dos educadores é um ponto de partida, mas não deve ser vista como suficiente para garantir a qualidade do ensino. A formação continuada é essencial para complementar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (Tardif, 2012). Por meio dessa continuidade, os professores podem se manter atualizados e preparados para enfrentar novos desafios.

Nas situações de trabalho dessa pesquisadora, foi possível constatar que as instituições de ensino, em geral, têm papel fundamental na promoção da formação continuada. Segundo o Documento de Referência para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015), espera-se que as instituições de Ensino Superior articulem a formação inicial e continuada dos professores, criando espaços de formação que estimulem a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos educadores. A avaliação dos programas de formação continuada deve ser uma constante, buscando garantir sua eficácia e estabelecer indicadores que permitam medir os impactos da formação na prática docente e no desempenho dos alunos (Gentili, 2013). Essa avaliação deve ser realizada de forma contínua, permitindo ajustes e melhorias nos programas.

Segundo Gatti (2017), a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo e reflexivo que acompanha a trajetória profissional dos educadores, portanto fundamental para a adaptação às novas demandas da sociedade e do sistema educacional.

Cabe ressaltar que a adoção de metodologias ativas é uma tendência crescente na formação continuada. A Secretaria da Educação de São José reafirmou essa necessidade formativa para os docentes efetivos e gestores ao. Em novembro de 2021 iniciou-se uma Pós-graduação intitulada Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, realizada no horário de HTC para os professores efetivos, desenvolvida em parceria com a UNESP. Essas metodologias buscam a participação ativa dos educadores no processo de formação, favorecendo a construção do conhecimento por meio da colaboração e da troca de experiências (Moran, 2015). Essa formação, assim como as demais que são ofertadas, foi disponibilizada pela SEC -Secretaria de Educação e Cidadania -, partindo dos interesses e necessidades dos formadores das mudanças políticas e/ou dos resultados apresentados em avaliações e observações das práticas de ensino. Também se observa que a tecnologia tem papel importante na formação continuada, oferecendo novas possibilidades de aprendizado e troca de experiências. Plataformas digitais e redes sociais podem ser utilizadas como ferramentas para a formação de professores, promovendo a colaboração e a construção coletiva do conhecimento (Moran, 2015). Essa reflexão é essencial para que os educadores possam identificar suas dificuldades e buscar soluções para aprimorar seu trabalho (Pimenta; Lima, 2012). É a partir da reflexão que se busca construir uma prática pedagógica mais consciente e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Tardif (2014. p. 31) destaca que o saber docente é plural, dinâmico e historicamente constituído, e influenciado por experiências pessoais desde sua própria formação, formação acadêmica e vivências no cotidiano escolar. “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. O autor propõe uma organização desses saberes em quatro grandes categorias que ajudam a compreender a complexidade do trabalho do educador e a maneira como ele constrói seu conhecimento profissional (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Saberes Docentes segundo Tardif

<b>Tipo de Saber</b>	<b>Definição</b>
Saberes da Formação Profissional	São os saberes adquiridos nas instituições de formação docente, como universidades e faculdades. Refletem os discursos teóricos sobre o ensinar.
Saberes Disciplinares	Correspondem aos conhecimentos oriundos dos campos científicos e acadêmicos, como Matemática, História, Geografia, entre outros.
Saberes Curriculares	Dizem respeito aos conteúdos, objetivos e métodos que compõem os programas escolares. São mediados pela escola e impostos aos docentes.

Saberes Experienciais	São construídos no exercício da profissão, baseados nas experiências práticas, trocas com colegas e vivências no cotidiano da sala de aula e escola.
-----------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das contribuições teóricas de Tardif (2014).

A partir de uma interpretação sobre os saberes explicitados no Quadro 3, entende-se que Tardif (2020) considera que o professor não ensina apenas o que aprendeu na faculdade, mas tudo que carrega da sua vivência, da sua prática e na interação com os colegas. O saber docente, portanto, é construído ao longo da vida, com base na interação entre teoria, prática e contexto. Para Tardif (2020, p. 216), a necessidade da formação contínua permanente tem em vista que os saberes docentes são temporais em três sentidos. Sobre o primeiro afirma que: “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Por isso, considera que a prática do docente pode ser conduzida por um modelo profissional que revive ações que marcaram sua trajetória escolar como aluno.

Já no segundo sentido, Tardif (2020, p. 261) pontua que, no início da carreira profissional “[...] a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Cabe ressaltar que a formação inicial não prepara o futuro docente para todas as situações complexas presentes no cotidiano de uma sala de aula.

Com relação ao terceiro sentido, Tardif (2020, p. 217) assim se expressa sobre os saberes “[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. Neste ponto, o autor discorre sobre as possíveis mudanças e fases pelas quais o profissional da educação pode passar ao longo de sua vida profissional.

Uma formação deve propor um processo que configure ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (Imbernón, 2011, p. 58).

Considerar a complexidade da aprendizagem da ação docente, em um ambiente dinâmico, de grande responsabilidade e de rápidas respostas perante as ações das crianças e das próprias observações cotidianas, exige do docente postura reflexiva permanente e capacidade de articular saberes teóricos e práticos de forma ágil, crítica e situada no contexto

de sua atuação. Essa complexidade desafia o professor a construir estratégias colaborativas, adaptativas e éticas ao longo de sua trajetória.

Para dialogar sobre a concepção da formação continuada, veja Quadro 4, que apresenta os eixos temáticos selecionados pela pesquisadora, com base nos estudos de Imbernón (2010).

**Quadro 4 - Concepções de Formação Continuada segundo Imbernón (2010)**

<b>Categoria</b>	<b>Conceitose Princípios</b>
Sentido da Formação	A formação precisa fazer sentido ao professorado. Quando desconectada do cotidiano escolar, gera apatia ou resistência.
Impacto na Aprendizagem	A formação é significativa quando o professor percebe mudanças reais na aprendizagem dos estudantes e em sua própria prática.
Eixos da Formação Permanente	1. Reflexão prático-teórica 2. Troca de experiências entre pares 3. Articulação com projeto pedagógico 4. Estímulo crítico 5. Desenvolvimento institucional por meio do trabalho conjunto
Formação no contexto escolar	A escola é o lócus da formação docente, onde as situações-problema emergem e as soluções devem ser construídas coletivamente.
Ação-reflexão-ação	A prática docente precisa ser constantemente questionada e resinificada, num processo cíclico de análise e transformação.
Formação contextualizada	As necessidades formativas devem considerar a realidade social e institucional da escola. Propostas genéricas desconsideram as especificidades locais.
Protagonismo docente	O professor deve ser protagonista do processo formativo e responsável por seu próprio desenvolvimento. A palavra deve ser dada ao sujeito da ação.
Finalidade da formação	Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam profissionais reflexivos, capazes de compreender e transformar sua realidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das contribuições teóricas de Imbernón (2010).

Imbernón (2010, p. 33) ressalta que a formação continuada de professores “[...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança”. Na perspectiva de uma formação continuada, o docente precisa estar em sintonia com seu tempo e contexto, aberto ao autodesenvolvimento contínuo e disponível para aprender, qualificando-se para responder aos desafios de seu tempo. Por isso, é necessário criar condições aos docentes para que possam assumir uma postura crítica e reflexiva diante de sua própria atuação, reforçando sua autonomia e protagonismo frente às propostas de aprendizagem contínua.

Em uma perspectiva clássica, as universidades faziam ofertas de cursos, e diferentes cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, numa forma de reciclagem,

constituindo o espaço privilegiado para formação, por abrigar estudos e produção científica. Nesse modelo clássico, a universidade colocava-se como principal responsável pela produção de conhecimentos a serem oferecidos aos profissionais da educação básica, aos quais caberia socializar e fazer a transposição didática. Este estudo questiona a perspectiva de formação continuada nessa visão clássica, pois advoga a causa de outra concepção de formação continuada, por considerar a escola um excelente espaço (*lócus*) de encontros formativos, compartilhamento de experiências, buscando como referência o saber docente e as vivências cotidianas dos profissionais da educação, sem perder de vista os resultados de pesquisas atuais e a literatura de natureza teórica para subsidiar discussões e reflexões coletivas (Mizukami *et al.* 2002).

Cabe destacar que, quando se trata de formação, inscrevem-se nessa atividade estudos pontuais, voltados para a realidade locais, oportunizando indagações sobre as problemáticas emergentes, especulando hipóteses e alternativas de solução sobre as ações em destaque. No entanto, é preciso lembrar que a ideia de processo, aqui na perspectiva de *continuum*, requer o estabelecimento de um fio condutor, que venha a orientar a produção de sentidos, de significados e nexos entre o material teórico e o que é produzido na prática cotidiana. Essa orientação caberá ao gestor e aos coordenadores pedagógicos, responsáveis pela condução da formação no espaço escolar.

#### 2.4 Educação Infantil: Marco Legal

Um aspecto importante para a avaliação do contexto de atuação do professor de Educação Infantil diz respeito aos aspectos legais envolvidos, uma vez que trazem à luz as delimitações claras das obrigações envolvidas, tanto do ponto de vista do professor, como da sociedade e de todos os atores envolvidos no contexto educacional brasileiro.

A discussão sobre a Educação Básica, em especial a Educação Infantil, trouxe um novo direcionamento a partir do ajuste na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a inserção da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. Assim, formar professores para atender a essa demanda específica e obrigatória passou a contar com mais pesquisas e aprofundamentos teóricos e práticos.

Antes da obrigatoriedade, já estava em discussão a formação docente para Educação Infantil, como apresentado no documento Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (Brasil, 1994), publicado pela Coordenação Geral de Educação Infantil, vinculada ao Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental



do Ministério da Educação. Com a intencionalidade de subsidiar uma política de formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, o documento é composto por uma coletânea de artigos que abordam diferentes dimensões da formação de professores.

As especificidades comuns à faixa etária da Educação Infantil são priorizadas no olhar voltado à criança:

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir (Brasil, 2006, p. 14).

Neste sentido, as escolas de Educação Infantil são espaços privilegiados de convivência, onde devem ser oportunizadas experiências que valorizem a ludicidade, o imaginário, o jogo, as relações interpessoais, o convívio com a natureza, a leitura de mundo e o letramento.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças (Brasil, 2018).

É essencial manter uma política que priorize a primeira infância com investimentos desde a fase da gravidez, inclusive, e continue evoluindo, acompanhando o desenvolvimento da criança.

O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) foi sancionado em 2016, mas sua concepção tem origem em um período anterior, vinculado a debates e iniciativas promovidas no contexto do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI). Esse plano é um documento oficial elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e aprovado, em 2010, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) como uma política setorial.

O PNPI foi concebido como um plano orientador para ações voltadas às crianças de até seis anos, com vigência prevista para o período 2010 - 2022. Um dos conceitos centrais do documento é a multisetorialidade, que propõe a colaboração entre governo, iniciativa privada e sociedade civil, na implementação das políticas para a primeira infância. No entanto, ao analisar os impactos do PNPI, observa-se que a Educação Infantil não registrou avanços

significativos. O plano priorizou a formalização de convênios entre os setores público e privado e reforçou o atendimento por meio de instituições beneficentes, filantrópicas e comunitárias.

Como resultado desse histórico de mobilização, em 2016 foi sancionada a Lei 13.257/2016, que estabeleceu o Marco Legal da Primeira Infância. Esse dispositivo normativo delinea diretrizes para a formulação e execução de políticas públicas federais voltadas às crianças de 0 a 6 anos, abrangendo, não apenas o setor educacional, mas também áreas como saúde, assistência social e desenvolvimento infantil. O MLPI apresenta um conjunto de diretrizes para a implementação de políticas públicas que assegurem os direitos das crianças na Primeira Infância, enfatizando a importância do desenvolvimento integral nessa fase da vida. Diante desse contexto, no capítulo subsequente examina-se o MLPI em seus diferentes aspectos, desde o processo de tramitação legislativa até sua versão final sancionada (Bartos, 2021).

O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) representa um avanço significativo na formulação de políticas públicas para a infância no Brasil. Estabelece princípios e diretrizes que orientam ações governamentais e da sociedade civil voltadas ao desenvolvimento infantil. Sua criação reflete um movimento amplo de valorização da Primeira Infância como uma fase crucial para o crescimento físico, emocional e cognitivo das crianças (Bartos, 2021).

Uma das principais contribuições do MLPI é a incorporação de evidências científicas no desenvolvimento de políticas públicas. Estudos na área de neurociência demonstram que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação das conexões neurais e que estímulos adequados nessa fase podem impactar positivamente o futuro das crianças. Assim, o MLPI reforça a necessidade de programas intersetoriais que contemplem saúde, educação e assistência social de forma integrada. Além disso, o marco legal fortalece a responsabilidade compartilhada entre Estado, famílias e sociedade, na promoção dos direitos da criança. Estabelece que políticas públicas devem garantir condições adequadas para o desenvolvimento infantil, assegurando desde o pré-natal um acompanhamento adequado para gestantes e a oferta de serviços essenciais para o bem-estar das crianças. Essa abordagem busca prevenir desigualdades desde os primeiros anos de vida (Bartos, 2021).

No contexto educacional, o MLPI destaca a importância da qualificação dos profissionais da primeira infância. A formação continuada de educadores e agentes de saúde que atuam diretamente com crianças pequenas é um dos aspectos centrais da legislação. Isso garante que a abordagem pedagógica e o atendimento nos serviços de saúde estejam alinhados com as melhores práticas para o desenvolvimento infantil (Bartos, 2021).

Outro conceito relevante no texto do Marco Legal, frequentemente relacionado à integração, é a integralidade. O termo "integral" aparece diversas vezes ao longo do documento, principalmente no contexto do Desenvolvimento Infantil (BRASIL, 2016). Para garantir um atendimento que considere todas essas dimensões, é imprescindível que diferentes setores dialoguem e atuem em conjunto, promovendo um desenvolvimento infantil integral (Cunill-grau, 2014). Dessa forma, o Marco Legal enfatiza a importância do desenvolvimento e do atendimento integral às crianças nessa fase.

O Artigo 10 do Marco Legal destaca a intersectorialidade como um eixo essencial na formação dos profissionais que atuam em políticas voltadas à Primeira Infância (Brasil, 2016b). No contexto da implementação de programas sociais, Ambrózio (2013) enfatiza que a liderança política é fundamental para inserir a intersectorialidade na agenda governamental, considerando-se que o envolvimento da burocracia e a coesão entre os agentes públicos são fatores determinantes para a efetivação dessa abordagem. As mudanças trazidas pelo Artigo 30 ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) seguem essa lógica, pois incluem a intersectorialidade na formação profissional. Cunill-Grau (2014) destaca que a qualificação dos profissionais se encaixa no nível de colaboração, um dos graus da intersectorialidade.

O Artigo 9º e o Artigo 14 também destacam a importância da articulação entre setores. O primeiro menciona a necessidade de alinhar as políticas de Primeira Infância com as instituições de formação profissional, e o segundo propõe que os programas de apoio às famílias busquem integrar diferentes áreas para garantir o desenvolvimento infantil (Brasil, 2016).

Em síntese, o Marco Legal da Primeira Infância incorpora a intersectorialidade como um princípio fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à infância. No entanto, sua aplicação ainda se dá em um sentido mais restrito, limitando-se às esferas governamentais e não contemplando de forma ampla a participação do setor privado e da sociedade civil. Para que a intersectorialidade se torne efetiva, é essencial que as políticas públicas avancem no sentido de promover uma cooperação mais ampla e integrada. Na continuidade da discussão sobre documentos norteadores, segue o apresentado na Base Nacional Comum Curricular.

## 2.5 BNCC da Educação Infantil: Metas de Aprendizagem

Ao final de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular -BNCC-, que agora norteia e é referência para a formulação de currículos. Explicitado por definição:

[...] 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, Brasil, 2017).

Assim, volta-se para uma criança capaz, protagonista, e para um professor consciente da importância de mediar as aprendizagens dessa criança, colocando-a no centro de suas ações e planejamento.

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (Oliveira, 2023, p. 13).

A BNCC foi elaborada em um contexto político e econômico desafiador para o Brasil e vai além de um documento normativo, pois envolve também questões ideológicas e políticas. Seu principal objetivo é estabelecer diretrizes para as aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2017, p. 7), "[...] a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva".

A BNCC está fundamentada na Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, reconhece a educação como "[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]". Além disso, o artigo 210 determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também estabelece, em seu artigo 9º, que compete à União definir "competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos [...]".

Segundo o MEC (2017), a BNCC e os Currículos devem atuar de maneira complementar, assegurando que estudantes tenham acesso a uma aprendizagem mínima essencial, e as redes e instituições de ensino devem adaptar as diretrizes à realidade local e às necessidades dos alunos. Em São José dos Campos foi elaborado um currículo que organiza e direciona o trabalho pedagógico na Rede de Ensino Municipal.

No contexto da Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem fundamentais para a formação cidadã das crianças e para sua capacidade de lidar com desafios

cotidianos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com o MEC (2017, p. 34), esses elementos "[...] reiteram a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola".

A BNCC estrutura a Educação Infantil em campos de experiências, nos quais os objetivos de aprendizagem devem se fundamentar. Os campos estabelecidos são: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Oralidade e escrita"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Mendonça (2019) destaca que a BNCC organiza a Educação Infantil por faixas etárias, considerando as particularidades de cada grupo. As nomenclaturas foram ajustadas para refletir as diferentes etapas do desenvolvimento: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 6 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No entanto, a BNCC reconhece a diversidade de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, evitando classificações rígidas. No caso da Rede Municipal de São José dos Campos, a nomenclatura usada divide-se em: Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Pré I e Pré II.

A justificativa para essa síntese está na busca por um ensino que não seja fragmentado ou excessivamente disciplinar, mas que contribua para a autonomia e a emancipação dos estudantes, permitindo que atribuam significado ao próprio aprendizado (MEC, 2017, p. 17).

A implementação da BNCC trouxe desafios e impactos significativos para a educação brasileira. Um dos principais desafios é a necessidade de adaptação dos currículos locais às diretrizes estabelecidas, garantindo que os conteúdos essenciais sejam trabalhados sem comprometer as especificidades regionais e culturais de cada território. Esse equilíbrio exige um esforço conjunto entre gestores, educadores e demais agentes do sistema educacional para assegurar uma aplicação eficaz do documento. Outro ponto relevante é a formação continuada dos professores, que desempenham papel fundamental na efetivação da BNCC. Para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, é essencial que os docentes compreendam as mudanças propostas e saibam como aplicá-las em sala de aula. Isso requer investimentos em capacitações, materiais didáticos alinhados ao novo modelo e suporte pedagógico constante (Campos, 2016).

A BNCC também impacta a avaliação da aprendizagem, pois sua proposta está centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, e não apenas na memorização de conteúdos. Dessa forma, os métodos avaliativos precisam ser repensados para acompanhar o progresso dos estudantes de maneira mais integrada, valorizando, tanto o conhecimento

teórico, quanto a aplicação prática do aprendizado em diferentes contextos, o que influencia diretamente a produção de materiais didáticos. Livros, apostilas e recursos educacionais passaram por reformulações para atender às novas diretrizes, buscando garantir a coerência entre os objetivos estabelecidos e a prática pedagógica. Esse processo exige um alinhamento entre editoras, professores e instituições de ensino para que os materiais sejam eficazes e acessíveis a todos os estudantes.

Ao enfatizar competências socioemocionais, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas, a base curricular busca preparar os alunos para os desafios do século XXI, nos quais a capacidade de adaptação e inovação se tornou essencial. Isso demonstra preocupação em aproximar a formação escolar das demandas sociais e econômicas contemporâneas. A interdisciplinaridade é um dos princípios que ganham destaque na BNCC. Em vez de tratar os conteúdos de forma isolada, a base estimula conexões entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando um aprendizado mais significativo e contextualizado. Essa abordagem favorece a compreensão global dos temas e incentiva a construção de soluções criativas para problemas reais (Campos, 2016).

A BNCC também reforça a importância da inclusão educacional. Ao estabelecer parâmetros para a educação de qualidade, o documento busca garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou de necessidades especiais, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Fortalece, portanto, o compromisso com a equidade no ensino e a valorização da diversidade.

Com a valorização de metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, as tecnologias digitais tornam-se ferramentas fundamentais para potencializar o ensino e engajar os estudantes. Isso demanda investimentos na infraestrutura escolar e na formação dos docentes para o uso adequado dessas ferramentas. Em São José dos Campos, os professores efetivos da rede pública passaram, em 2021, por uma formação em HTC, nível de pós-graduação em parceria com a UNESP, intitulada Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido. Assim, esperava-se oferecer aos docentes novas discussões sobre metodologias de ensino.

A BNCC representa uma transformação no cenário educacional, ao introduzir inovações que demandam reformulação no pensamento e nas práticas de ensino. Mendonça (2019) enfatiza que a Educação Infantil, considerada um direito social e política pública, fruto de diversas lutas sociais, foi reconhecida como um direito das crianças e das famílias, na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, garantir o acesso universal a creches e escolas em todo o país permanece um grande desafio a ser superado.

Salienta também que a BNCC para a Educação Infantil estabelece princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar os projetos pedagógicos das instituições educacionais. Na organização da Educação Infantil, a BNCC mantém a estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 e reforça a importância da interação e da brincadeira como pilares da prática pedagógica (Mendonça, 2019). Com isso, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência ganham mais destaque, consolidando-se como elementos centrais no cotidiano escolar.

O trabalho pedagógico baseado nesses campos favorece o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela avance para o Ensino Fundamental com sólida base de conhecimentos e habilidades. Essa abordagem respeita os diferentes ritmos de aprendizagem, garantindo aos alunos um percurso formativo contínuo e adequado às suas necessidades individuais.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser planejada de forma a garantir a continuidade do processo educativo, respeitando as especificidades de cada etapa. O objetivo é assegurar que as crianças tenham um percurso formativo coerente e estruturado, que lhes proporcione aprendizado progressivo e significativo, por meio de experiências que estimulam sua curiosidade, criatividade e socialização. O ambiente escolar deve proporcionar situações para que as crianças possam conviver, dialogar e trocar experiências com os colegas e educadores. Essa abordagem estimula a construção do conhecimento por meio da cooperação, permitindo que os alunos desenvolvam empatia, respeito às diferenças e habilidades de comunicação (Faria, 2018).

Para que as diretrizes sejam atendidas, é fundamental que os professores estejam preparados para adotar abordagens pedagógicas que correspondam a tais diretrizes. Isso exige investimentos em formação e garante que os profissionais compreendam os princípios das diretrizes norteadoras e possam incorporá-los em suas práticas diárias.

A implementação da BNCC nas escolas exigiu um trabalho conjunto de gestores, professores e famílias. O envolvimento dos pais no processo educativo é essencial para garantir que a aprendizagem aconteça de maneira contínua, dentro e fora da escola. Portanto, a escola deve estabelecer comunicação ativa com as famílias, incentivando sua participação e colaboração na vida escolar das crianças. Espaços bem planejados, professores preparados, materiais didáticos diversificados e propostas pedagógicas adequadas e condizentes com a realidade favorecem um ensino mais dinâmico e eficiente, alinhado às especificidades da Educação Infantil.

Em seguida, apresenta-se uma breve análise da condução das práticas pedagógicas no contexto de uma rede de ensino, cenário no qual atuam as participantes da pesquisa

## 2.6 Breve análise do Currículo da Educação Infantil de São José dos Campos

A concepção de currículo tem sido ampliada por diferentes autores que reconhecem sua complexidade e sua dimensão política.

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (Saviani, 2000, p. 55).

O currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos foi concebido como instrumento orientador das práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva democrática, participativa e centrada na criança como sujeito histórico, ativo e protagonista de sua aprendizagem, perspectiva esta também considerada por Saviani (2000). Sua formulação foi resultado de um processo colaborativo que envolveu professores da rede, coordenadores pedagógicos e representantes da Secretaria Municipal de Educação, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades locais. A estrutura do currículo está organizada em sete partes principais:

- (1) Introdução e contextualização histórica da cidade e da rede de ensino;
- (2) Propósitos, princípios e valores educacionais;
- (3) Fundamentos pedagógicos;
- (4) Organização curricular por campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- (5) Contextos de aprendizagem;
- (6) Documentação pedagógica; e
- (7) Referências. Essa organização permite compreender a articulação entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas esperadas, assegurando coerência com os referenciais legais e com os princípios da educação integral, equitativa e inclusiva (São José dos Campos, 2021, p. 2).

Publicado oficialmente em 2018, o documento curricular de São José dos Campos apresenta como eixo central o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, contemplando suas dimensões afetiva, corporal, cognitiva, ética, estética, interacional e



relacional. O currículo da REM - Rede de Ensino Municipal - explicita que o planejamento das práticas educativas esteja ancorado nas experiências concretas das crianças, respeitando seus saberes prévios, ritmos e interesses, e garantindo-lhes o direito de brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se.

Entre os princípios norteadores descritos apresentados pelo REM destacam-se: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; a valorização da diversidade cultural e social; o respeito à infância como etapa singular do desenvolvimento humano; e, o compromisso com uma educação que promova a equidade e a justiça social. Esses princípios desdobram-se em práticas pedagógicas que devem ser organizadas em torno dos campos de experiências previstos pela BNCC, mas com liberdade para criação de percursos próprios, contextualizados e sensíveis às realidades locais.

A implantação do currículo nas unidades de Educação Infantil da rede municipal foi acompanhada por formações em serviço, realizadas por meio dos encontros do horário de trabalho coletivo -HTC. Esses momentos de estudo visam aproximar os docentes do documento, promover a apropriação de seus fundamentos e fortalecer uma cultura de planejamento coletivo e avaliação formativa. Como destaca a Secretária Municipal de Educação de São José dos Campos (2018), o currículo é "um documento vivo", em constante construção, a ser ressignificado na prática e nos diálogos entre educadores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. O currículo reforça a importância do trabalho em equipe, da articulação entre educadores e da corresponsabilidade pelo desenvolvimento das crianças. Uma das falas presentes ao longo da discussão sobre o currículo é de que todos os profissionais atuantes na escola são responsáveis pelas crianças que a frequentam.

Para Oliveira (2013), a organização curricular abre mão de um ambiente de silêncio e obediência e concretiza situações nas quais as crianças se mostram exploradoras e reconhecidas como interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes.

Dessa forma, o currículo da Educação Infantil de São José dos Campos, não só orienta as práticas pedagógicas, como também contribui para a construção de uma identidade profissional comprometida com a infância, com a justiça social e com uma educação de qualidade. Seu caráter formativo e coletivo reforça a concepção de que o currículo deve ser expressão viva dos sujeitos que o constroem, que o experienciam e o transformam em prática pedagógica significativa.

Na continuidade deste texto, passa-se a analisar os profissionais que atuam na Educação Infantil e sua formação

## 2.7 Um olhar para os profissionais que atuam na Educação Infantil e sua formação

Em São José dos Campos, os dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Básica indicam que em 2024 havia 2.393 professores vinculados à Educação Infantil.

O ponto de partida dos estudos desta pesquisa vai ao encontro do professor graduado em Pedagogia e atuante na Educação Infantil e de suas concepções e observações como professor desde a fase inicial na carreira docente.

Formar um professor para uma prática compartilhada e colaborativa baseia-se em estudos recentes como o publicado por Barreira e Oliveira (2021), em um dos textos que aborda a observação entre pares de diferentes disciplinas. Observa-se uma breve reflexão e contribuição para a relação interdisciplinar formativa. Ainda que o campo desta pesquisa seja da Educação Infantil, no qual todos os professores são forjados no mesmo curso, isto é, a Pedagogia, pode-se entender como positiva a inter-relação entre pares segundo o estudo acima referido.

Logo, admite-se que, tal qual nos apresenta em Barreira e Oliveira (2021) sobre a formação de professores que acontece dentro do contexto escolar, em sala de aula, num clima expansivo e reflexivo para a formação, que é possível pensar, assim, em mudanças significativas e benéficas para toda a comunidade escolar, principalmente os alunos.

Na perspectiva de um trabalho indissociável entre o educar e o cuidar, é preciso compreender e assinalar as necessidades formativas observadas entre os professores iniciantes diante das práticas cotidianas da Educação Infantil. Essas necessidades podem ser discutidas e contextualizadas no contato com um professor mais experiente, buscando-se ampliação do repertório pedagógico que os professores iniciantes trazem de sua formação universitária para ingresso na unidade escolar.

As especificidades da Educação Infantil demandam compreensão da infância como uma fase marcada por múltiplas possibilidades de construção de significados e produção de cultura. Oliveira (2013) defende que a escola da infância deve ser um espaço onde a criança tenha voz, ou seja, um lugar em que reconheça sua capacidade de se expressar, atribuir sentido às experiências e de participar ativamente da construção do conhecimento. Para Oliveira (2013, p. 58) "[...] a criança tem fala, ou seja, pronuncia-se já desde o nascimento, construindo significados e cultura", sendo, portanto, necessário que as práticas pedagógicas valorizem essa perspectiva, respeitando as características próprias de ser e de aprender na

infância. Por isso a importância de uma formação docente sensível às especificidades desta etapa de ensino, voltada à escuta e ao diálogo com as crianças.

Ao analisar os estudos já publicados e apresentados ao longo do curso, é possível identificar material sobre as necessidades formativas dos educadores a partir dos desafios cotidianos pertinentes ao local e da realidade nos quais estão inseridos. Essa identificação é importante para que se possa pensar em uma formação situada no local de trabalho que reúna condições de promover melhoria na prática profissional do educador.

Como argumenta Nóvoa (2017), sobre estudos de análise da realidade escolar e da função docente, é preciso pensar em como a profissão incorpora a dinâmica da pesquisa, partindo de uma análise sistemática e colaborativa com os próprios colegas.

Segundo Tardif (2002), o processo de apropriação de saberes plurais pertinentes à docência constitui-se de modo social-relacional, dialógico, epistemológico. Além disso, valoriza-se o professor que assume seu papel como produtor de conhecimentos e que na prática o revela, como exemplificado por Nóvoa (2013). É preciso, portanto, que os processos formativos articulem profissão e formação, valorizando o conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, assegurando-lhe oportunidades de reflexão e teorização da própria prática.

Ao investigar os aspectos legais sobre a formação de professores na educação infantil, observa-se que, até o final da década de 1990, muitos profissionais atuavam nessa etapa sem formação adequada. Isso ocorria porque havia uma concepção predominante de que a principal função desses docentes era apenas o cuidado com as crianças. Dados do Ministério da Educação apontam que, naquele período, mais de 130 mil professores tinham apenas o ensino fundamental. Esse cenário começou a mudar quando a educação infantil passou a ser reconhecida como parte essencial da educação básica, exigindo profissionais qualificados, tanto para o ensino quanto para o cuidado das crianças (Brasil, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, foi um divisor de águas no que se refere à qualificação docente. Estabeleceu que a formação dos professores da educação básica deveria ocorrer, preferencialmente, em nível superior. Contudo, para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, ainda se aceitava a formação de nível médio na modalidade normal. Essa diretriz permaneceu em versões posteriores da LDB, consolidando a exigência de uma qualificação mínima para o exercício da docência nessas etapas (Brasil, 2016), e a Resolução CNE/CP nº1 de 2006 estabeleceu que o curso de Pedagogia era a única formação para atuar na Educação Infantil.

Com a reformulação das políticas educacionais, a licenciatura em Pedagogia foi gradativamente consolidada como o curso mais indicado para a formação de professores da

Educação Infantil. Essa mudança foi fundamental para alinhar a prática pedagógica às diretrizes nacionais de ensino, garantindo que os profissionais tivessem uma formação mais abrangente e consistente. Dessa forma, a educação infantil passou a ser vista, não apenas como um espaço de acolhimento, mas também como um ambiente de desenvolvimento integral da criança, o que exigiu um olhar mais especializado dos docentes (Vieira, 2015).

Nesta etapa deste estudo, destacam-se as particularidades de cada fase de desenvolvimento profissional, traçadas para identificar os momentos de cada profissional participante.

Para Huberman (1992), “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades”. Neste caminhar não linear relacionado ao tempo de docência, Huberman (1992) identificou fases de um ciclo que se desenvolve ao longo da carreira docente e que parece se repetir. Esse movimento

foi denominado por ele ciclo de desenvolvimento profissional (ver Quadro 5).

**Quadro 5 - Fases de ciclo de desenvolvimento da carreira docente**

A entrada na carreira 1 a 3 anos	Período de <u>sobrevivência</u> e <u>descoberta</u> .
A fase da estabilização 4 a 6 anos	Caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. É considerada, também, como fase de libertação ou emancipação.
A fase da diversificação 7 a 25 anos	Nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas e desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico.
Serenidade e distanciamento afetivo 25 a 35 anos	Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito frequentemente, e é atingida na sequência de uma fase de questionamento.
Desinvestimento 35 a 40 anos	É marcado pela libertação progressiva do investimento no trabalho, substituindo-o pela dedicação a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Huberman (1992).

Na presente pesquisa, entender a fase de que o docente participante contribui para caracterização do grupo, ainda que se considerem as individualidades de cada sujeito.

Historicamente, a trajetória dos profissionais da Educação Infantil foi influenciada pelas funções que desempenham e pelo público que atendiam. Em creches, predominavam profissionais oriundos das áreas da saúde e da assistência social, como médicos, assistentes sociais e religiosas. Já nos Jardins de Infância, a presença de professores era mais comum, principalmente os formados em cursos normais. Essa distinção refletia a visão de que as creches tinham um caráter assistencialista, enquanto os Jardins de Infância estavam mais próximos da educação formal.

A diferença entre os profissionais das creches e dos jardins de infância influenciou a construção do conhecimento pedagógico voltado para a primeira infância. Nas creches o foco estava no cuidado, higiene e saúde das crianças pequenas, e nos jardins de infância havia um direcionamento maior para o processo educativo e para a preparação para a escolarização. Com o tempo, essa separação foi sendo superada, e a educação infantil passou a ser compreendida como um espaço de aprendizagem que envolve o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto socioemocional das crianças (Vieira, 2015).

Mesmo com os avanços legais e acadêmicos, a formação dos professores da Educação Infantil ainda apresenta desafios. A exigência de qualificação Superior para esses profissionais nem sempre é cumprida em todas as regiões do país, especialmente em locais com menor acesso a cursos de Licenciatura. Isso compromete a qualidade do ensino e reforça a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos docentes que atuam com a Primeira Infância.

Investimentos em formação continuada desempenham papel crucial na qualificação dos professores da Educação Infantil. Secretarias de Educação e Instituições de Ensino promovem cursos e capacitações que atualizam os docentes sobre metodologias inovadoras e práticas pedagógicas eficazes, fundamentadas na ação dos profissionais para que acompanhem as mudanças nas diretrizes educacionais e aprimorem suas estratégias de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Durante muito tempo, nessa etapa a docência foi considerada menos prestigiada, em comparação com outros níveis de ensino. Essa percepção impactou a remuneração e as condições de trabalho desses educadores. No entanto, a crescente compreensão da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil tem contribuído para a valorização desse segmento e para a busca por melhores condições de trabalho. A estrutura das escolas de Educação Infantil também influencia diretamente o trabalho dos professores.

Ambientes adequados, com materiais pedagógicos diversificados e espaços bem planejados, favorecem o desenvolvimento das crianças e facilitam a prática docente. Portanto,

além da qualificação profissional garantindo que os professores tenham acesso à formação adequada e a condições de trabalho dignas, é essencial que haja investimentos em infraestrutura escolar, para que os professores possam desempenhar seu papel com eficiência e as crianças tenham acesso a um ambiente propício ao aprendizado (Rau, 2012).

Na Educação Infantil, o professor exerce papel fundamental como mediador do processo de ensino e aprendizagem, visto que é responsável por auxiliar as crianças na construção do conhecimento. Para desempenhar essa função de maneira eficaz, é essencial que o docente compreenda o desenvolvimento infantil, a forma como os pequenos percebem o mundo e como expressam seus pensamentos por meio da linguagem e da criatividade. Além disso, cabe ao professor observar atentamente as reações, a imaginação e as interações sociais das crianças, criando oportunidades para que elas explorem suas ideias. Também é sua atribuição estruturar as rotinas da sala de aula, garantindo um ambiente seguro e acolhedor em todos os espaços escolares.

No contexto da formação docente, os princípios orientadores do programa de formação de educadores na gestão de Paulo Freire destacam aspectos essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica. Segundo Freire (1991), o professor deve ser sujeito ativo de sua prática e responsável por refletir, criar e recriar sua abordagem educacional. Além disso, o processo de ensino deve considerar a origem do conhecimento e como se dá sua construção. O programa de formação de educadores, nesse sentido, busca, não apenas preparar os docentes para atuar na sala de aula, mas também contribuir para a reestruturação curricular, fornecendo uma base teórica e prática sólida para a educação. Para Freire (1996, p. 39), “[...] é preciso que a formação docente vá além da formação técnica. Ela deve possibilitar a reflexão crítica sobre a prática, a curiosidade epistemológica, a leitura do mundo e o compromisso ético com a transformação da realidade.”

A constante atualização profissional é um fator essencial para a qualificação dos professores que não se restringe apenas ao aprendizado de conteúdos, pois envolve um processo contínuo de compreensão e desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p. 41) enfatiza a importância de uma formação inicial consistente, complementada por uma atualização contínua ao longo da carreira. Nesse contexto, o diálogo entre os profissionais da área e os investimentos na qualificação dos docentes são fundamentais para a valorização da profissão e para a garantia de uma educação de qualidade na infância.

A Licenciatura em Pedagogia capacita o profissional para atuar na docência desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, com possibilidade de trabalho em escolas

públicas e privadas. Ainda que a legislação estabeleça diretrizes para a formação docente, muitos profissionais que atuam na Educação Infantil ainda não têm a qualificação adequada. O Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) apontava que, em diversas regiões do país, havia profissionais sem formação adequada atuando em creches e pré-escolas, muitas vezes em condições de trabalho precárias e com baixa remuneração. Em algumas instituições, profissionais que não têm a formação exigida acabam assumindo a função de docentes, o que compromete a qualidade do ensino. Diante de todos esses aspectos, fica evidente que a formação dos professores é um processo em constante evolução e que necessita de investimento e compromisso de todos.

## 2.8 Processos de formação continuada para docentes da Educação Infantil: uma breve perspectiva

A continuidade do desenvolvimento profissional na Educação Infantil é essencial para garantir a formação de educadores preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante em um contexto em que as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais. O reconhecimento dessa diversidade requer uma formação que capacite os educadores a adotarem metodologias inclusivas que respeitem as particularidades de cada criança (Freitas, 2020). A formação de educadores deve, portanto, incluir temas como educação inclusiva, desenvolvimento socioemocional e metodologias ativas que favoreçam a participação de todos.

Além das metodologias inclusivas, a formação continuada deve abranger a compreensão das políticas públicas e das diretrizes nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a prática pedagógica e busca garantir a qualidade da educação para todas as crianças (BRASIL, 2017). O domínio dessas políticas é fundamental para que os educadores possam atuar de forma crítica e propositiva, contribuindo para a melhoria das práticas educativas.

A formação contínua dos docentes é outro elemento essencial para a construção de uma cultura institucional positiva. As escolas devem oferecer oportunidades de formação que não apenas atualizem os professores sobre novas práticas pedagógicas, mas que também os incentivem a refletir sobre suas práticas e experiências. Essa reflexão pode ser promovida por meio de encontros regulares, oficinas e grupos de estudo, e os educadores podem compartilhar desafios e estratégias. Essa troca de experiências enriquece a prática docente e fortalece a equipe.

Além disso, a valorização do trabalho docente é fundamental para a construção de um ambiente de trabalho saudável. As instituições que reconhecem e celebram as conquistas de seus professores e que oferecem suporte em momentos desafiadores, fazem com que eles desenvolvam senso de pertencimento e motivação. Essas atitudes contribuem para a satisfação profissional e reduzem a rotatividade de professores. Nóvoa (2022) reforça que políticas institucionais que promovem o apoio em momentos desafiadores celebram conquistas e incentivam o protagonismo docente; colaborando para a redução da rotatividade e para a consolidação de uma cultura escolar participativa e humanizada.

A cultura institucional que promove a colaboração estimula o trabalho em equipe e o compartilhamento de boas práticas. As escolas devem favorecer a formação de grupos de professores que trabalham juntos em projetos, trocam ideias sobre metodologias e discutem experiências de sala de aula. Essa colaboração enriquece a prática pedagógica e também promove a construção de vínculos afetivos e profissionais entre os educadores, criando um ambiente de trabalho mais coeso. A formação continuada, portanto, deve ser estruturada com base na integração entre teoria e prática.

Em momentos de espaço formativo, muitos desafios práticos do cotidiano escolar são evidenciados, exigindo soluções fundamentadas em estudos e experiências concretas. Por isso, é essencial que os docentes mantenham o diálogo entre si, busquem novas fontes de conhecimento e compartilhem suas descobertas. No entanto, nem sempre os modelos de formação disponíveis atendem plenamente às necessidades dos professores, pois há dificuldades como falta de investimentos, ausência de planejamento adequado e pouco incentivo por parte das Secretarias de Educação (Andrade, 2014).

A liderança da gestão escolar também exerce impacto significativo na cultura institucional. Um líder educacional que adota uma abordagem colaborativa e inclusiva pode transformar a dinâmica da equipe docente. Quando os gestores estão abertos ao diálogo e valorizam a contribuição dos professores, ocorrem reflexos positivos no clima escolar. O ambiente físico da escola também é um fator que influencia a cultura institucional e o ambiente de trabalho docente. Espaços bem projetados, que favoreçam a interação entre os professores, são importantes para a promoção da colaboração. A disposição das salas de aula, áreas comuns e espaços de convivência deve ser planejada de forma a incentivar a troca de ideias e o trabalho em equipe.

A formação continuada é um recurso essencial para o aprimoramento do trabalho pedagógico, especialmente para os professores da Educação Infantil, que atuam com crianças pequenas em um ambiente repleto de experiências diversas, oriundas de contextos familiares e



sociais distintos. A escola, como espaço de encontro das diferenças, deve proporcionar um ambiente acolhedor e valorizador da individualidade de cada criança. Nesse sentido, a formação continuada possibilita que os docentes reflitam sobre desafios, pesquisem e planejem estratégias que visem à melhoria do ensino e da aprendizagem. Segundo Sgrogliã (2020), esse processo auxilia na qualificação da prática docente, uma vez que o professor tem o papel de articular conhecimentos, percepções e reflexões, sempre priorizando a aprendizagem das crianças.

Freire (2011) destaca que a formação continuada é um momento propício para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Portanto, há necessidade de encontros periódicos entre os docentes, para que possam debater sobre os desafios vivenciados em sala de aula. O autor alerta que a teoria, quando desvinculada da prática, pode perder sentido, tornando-se vazia, assim como a prática sem embasamento teórico pode se tornar mecânica. Dessa forma, aprofundar conhecimentos e alinhar a prática pedagógica às reflexões teóricas permite a construção de novas abordagens que garantam um ensino mais dinâmico e eficaz.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a Educação Infantil considere as diferenças e promova o desenvolvimento integral das crianças. A relação entre teoria e prática é um dos pilares da formação continuada, pois possibilita que os docentes apliquem os conhecimentos adquiridos de maneira concreta em sala de aula. Essa articulação contribui para a criação de metodologias mais dinâmicas e eficazes, tornando o ensino mais atrativo e estimulante para as crianças. Além disso, permite que os professores identifiquem quais estratégias são mais adequadas para cada turma, ajustando suas abordagens conforme as necessidades dos alunos e favorecendo a consolidação dos saberes teóricos e práticos dos professores.

Cabe ressaltar que a prática pedagógica deve ter um embasamento teórico sólido, para garantir sua efetividade. Como destacado anteriormente, a relação entre teoria e prática é essencial para a continuidade das ações pedagógicas e sua constante evolução. Martins, citado por Aranha (2009), resgata o conceito de "práxis" de Karl Marx, que enfatiza a transformação da realidade por meio da ação humana, demonstrando que teoria e prática são interdependentes e que devem caminhar juntas para proporcionar avanços educacionais.

Imbernón (2010) ressalta a importância de fomentar a formação continuada com experiências inovadoras e, sempre que possível, com apoio externo. Realizar cursos dentro do próprio ambiente escolar pode facilitar a participação dos professores, fortalecer os vínculos entre os envolvidos e alinhar as reflexões à realidade da instituição. Andrade (2014) destaca que essa proximidade evita o distanciamento entre o professor e os conhecimentos adquiridos,

além de permitir uma avaliação mais eficaz das mudanças na prática docente. Além de ampliar a bagagem teórica dos professores, possibilita a troca de experiências entre os colegas de profissão. Esse intercâmbio de saberes favorece a construção coletiva de práticas mais eficazes, que consideram tanto as particularidades dos alunos quanto às demandas do contexto educacional. Quando os docentes compartilham seus desafios e soluções, há um fortalecimento da comunidade escolar, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e colaborativas.

Espera-se que seja bem planejada de forma contínua e estruturada, evitando encontros esporádicos que não geram impacto significativo na prática docente. A inserção de momentos formativos no calendário escolar, assim como a garantia de recursos e incentivos são ações essenciais para que os professores possam participar ativamente dessas formações. Conforme Gatti (2017), a formação continuada precisa ser vista como um compromisso permanente, que exige políticas institucionais consistentes, incluindo tempos, espaços e incentivos que valorizem a participação ativa dos docentes no processo. O envolvimento da Gestão Escolar e da Secretaria de Educação é indispensável, para assegurar que essas iniciativas sejam implementadas de maneira efetiva.

Além dos tradicionais cursos presenciais, é possível explorar modalidades híbridas ou *online*, que ampliam as oportunidades de formação dos professores, como o que foi desenvolvido na Rede de Ensino Joseense no formato de Pós-graduação, 2021 a 2024. Para esta pesquisadora, um ponto de ressalva está em conduzir a formação desconsiderando a realidade educacional de todas as escolas.

Quando os docentes se sentem apoiados e reconhecidos, há maior engajamento nos processos formativos e a predisposição para a inovação. O estímulo à participação em eventos acadêmicos, seminários e grupos de estudo também contribui para o aprimoramento profissional, fortalecendo a cultura de aprendizado contínuo dentro da escola. Pensando em um incentivo para formação fora do ambiente escolar, a Rede de Ensino a que os partícipes estão vinculados oferece um programa de apoio financeiro de 60% no valor do curso. Cabe ressaltar que o docente beneficiado com a bolsa parcial deve comprovar que o curso está alinhado com sua área de atuação e que, ao final do curso, deverá enviar diploma comprovando a conclusão. Essa política pode ser compreendida como uma estratégia de incentivo que, segundo Imbernón (2011), contribui para fomentar uma cultura de formação que, se em serviço ou em espaços externos a escola, deve estar articulada às questões da prática pedagógica e oportunizar o encontro de respostas aos reais desafios do cotidiano escolar.

Em um país com grande pluralidade social, é fundamental que os educadores estejam preparados para trabalhar com alunos de diferentes contextos, respeitando suas histórias, culturas e formas de aprendizagem. A formação permanente ajuda os docentes a desenvolverem um olhar mais sensível e inclusivo, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e democrático (Nono, 2015).

Além disso, a prática reflexiva incentivada pela formação continuada permite que os professores façam autoavaliação constante de suas metodologias. Esse exercício crítico é essencial para que os profissionais identifiquem suas fortalezas e fragilidades, buscando aprimorar continuamente sua atuação. Dessa forma, é possível que o ensino não se torne estático, mas um processo dinâmico e adaptável às mudanças e necessidades dos alunos. Quando os docentes têm acesso a capacitações bem estruturadas e contextualizadas, toda a comunidade escolar se beneficia. O aprimoramento das práticas pedagógicas reflete diretamente nas situações de ensino e no aprendizado das crianças, impulsionando o desenvolvimento de maneira mais ampla.

A formação de professores para a Educação Infantil exige mais do que a aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos; requer uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil e da especificidade do trabalho com crianças pequenas. Zilma de Oliveira (2002, referência no campo da Educação Infantil no Brasil, defende que a formação docente deve partir de uma concepção crítica, sensível e contextualizada, passível de integrar teoria e prática de forma orgânica. Para ela, é essencial que o profissional da Educação Infantil compreenda o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, respeitando suas singularidades e potencialidades. Para isso, é necessário que a formação inicial e continuada promova o desenvolvimento de saberes pedagógicos, éticos e políticos, os quais devem estar articulados à prática cotidiana e às condições reais de trabalho nas instituições educativas.

Oliveira (2002) ressalta que o educador da infância deve ser preparado para atuar de maneira reflexiva, com base em uma escuta atenta e respeitosa às crianças. Considera a escuta uma dimensão fundamental da prática docente na Educação Infantil, pois permite ao educador compreender os interesses, sentimentos e formas de expressão dos pequenos, construindo com eles uma relação dialógica e significativa. É preciso romper com visões simplistas, que reduzem a docência à execução de tarefas prescritas, sem autonomia ou criatividade.

Ao contrário, o professor da Educação Infantil deve ser autor de sua prática, capaz de planejar, observar, interpretar e intervir de forma crítica e sensível. A profissionalização do educador da infância, portanto, deve ser pensada como um processo contínuo que ultrapassa os limites da formação inicial e se estende por toda a trajetória profissional. É nesse processo

que o professor constrói sua identidade docente, reconhece-se como sujeito histórico e transforma sua prática a partir da reflexão e da interlocução com seus pares.

Nesse sentido, a formação docente precisa valorizar a experiência, mas também promover a sistematização do conhecimento pedagógico. Outro ponto destacado por Oliveira (2002) é a importância das condições de trabalho e da valorização social e institucional do professor da Educação Infantil. A precarização das relações de trabalho, a sobrecarga de funções e a ausência de tempo para estudo e planejamento são obstáculos que impactam negativamente, tanto a formação quanto a atuação profissional. Assim, defender uma formação de qualidade implica também lutar por políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e de valorização profissional.

Em suma, a formação do educador da infância, segundo Oliveira (2013) deve ser compreendida como uma ação política e pedagógica que visa à construção de práticas educativas democráticas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento pleno das crianças. Trata-se de uma formação que exige compromisso ético, sensibilidade humana e constante disposição para o aprendizado.

Ao aprofundar essa reflexão, compreende-se que formar professores para a Educação Infantil não significa apenas capacitá-los tecnicamente, mas envolvê-los em um projeto de transformação social e educativa. Como destaca Oliveira (2002, p. 22), é preciso formar “[...] professores que saibam pensar, interpretar e agir” e que sejam capazes de compreender a complexidade do cotidiano escolar e de reinventar suas práticas em diálogo com as crianças, com as famílias e com a comunidade.

Na sequência desta dissertação são trazidos apontamentos sobre o campo e o perfil dos participantes.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os caminhos buscados para o desenvolvimento desta pesquisa. São descritos o tipo de pesquisa adotado, os participantes, o instrumento e os procedimentos para coleta e análise dos dados obtidos.

#### 3.1 Delineamento de Pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva, que tem como objetivo principal a descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade, exige que a pesquisadora procure por informações sobre o assunto, com o objetivo de compreender as características de um determinado grupo, como idade, sexo, nível de escolaridade, renda, entre outros aspectos (Triviños, 2009). Já a pesquisa exploratória refere-se ao trabalho realizado em campo, com investimento no tempo voltado para o objeto de estudo. Assim, a familiaridade com o problema contribui para a construção de hipóteses para entendê-lo e direcioná-lo (Minayo, 2010).

A pesquisa caracteriza como qualitativa, busca diminuir a distância entre os dados e a teoria, para compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados analisados de forma qualitativa consideram a relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, para compreender e interpretar fenômenos sociais complexos, considerando a subjetividade o contexto e a forma como a realidade é interpretada.

Gatti e André (2010) entendem que a pesquisa qualitativa defende uma visão integral dos fenômenos, isto é, consideram todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção (Coutinho, 2008, p.7).

#### 3.2 Tipo de Pesquisa

O presente estudo, de corte transversal, foi realizado com o objetivo de obter dados fidedignos que, ao final da pesquisa, permitam elaborar conclusões confiáveis, robustas, além

de gerar novas hipóteses que possam ser investigadas (Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone, 2018).

O modelo do estudo utilizado foi obtido por meio da amostragem em *Snowball* (bola de neve), definida como um tipo de amostragem não probabilística, em que se utilizam cadeias de referência, útil em pesquisas com grupos de difícil acesso (Vinuto, 2014). Segundo Dewes (2013), os grupos de difícil acesso podem ser definidos como membros de uma população cujo comportamento envolve um tema de cunho sensível que faz com que eles não desejem se revelar, por questões de ilegalidade ou porque são reprovados socialmente, ou simplesmente porque não desejam se expor. Também é útil para estudar questões delicadas, de âmbito privado; portanto o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidas por ele, para localizar informantes. Tal metodologia de amostragem revelou-se adequada ao presente trabalho, devido à possibilidade de os entrevistados, ainda em atuação profissional, não se sentirem confortáveis para discorrer sobre situações vivenciadas.

Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicar mais pessoas. Sobre as sementes, Albuquerque (2009) afirma que podem ser recrutadas, tanto pelos próprios pesquisadores, quanto pelos indivíduos que potencialmente serão pesquisados, ou por sujeitos que têm conhecimento da comunidade e do fenômeno a ser investigado.

Assim, a técnica de bola de neve pode ser definida como uma amostragem que se utiliza de cadeias de referência, como uma rede para coleta de informações, usando técnicas de recrutamento em cadeia. Por isso, além das indicações do intermediário, cabe ressaltar que o participante que aceita participar da pesquisa deve assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Anexo A.

### 3.3 Participantes

As participantes desta pesquisa são professoras atuantes na Educação Infantil, na cidade de São José dos Campos, no Vale do Paraíba paulista. Como critério, definiu-se que tivessem de três anos ou mais tempo de atuação como professora na Educação Infantil e que fossem efetivas na Rede Municipal, atuando na rede direta ou com ligação a uma rede conveniada. A participação em HTC foi considerada de extrema importância, em virtude da temática da pesquisa.

No interesse de compor o grupo de participantes, optou-se inicialmente por entrevistar três professoras, aqui definidas como sementes. Cada semente indicou mais 3 professoras, totalizando, portanto 12 participantes do sexo feminino, ao final da pesquisa. O número de entrevistas foi executado até o ponto em que atingiu saturação na pesquisa qualitativa, ou seja, quando a coleta de mais dados sobre um tema não revela informações adicionais. De acordo com a revisão sistemática de literatura realizada por Hennik e Kaiser (2022), em pesquisa qualitativa com indivíduos a saturação ocorre tipicamente em torno de 9 a 17 entrevistas, e este ponto médio empírico é o mais recorrente.

Todas as participantes que atenderam aos critérios de inclusão supracitados, foram selecionadas por meio da amostragem não probabilística Bola de Neve ou *Snowball*, uma técnica de recrutamento em cadeia de referência (indicação pelo participante de outros possíveis participantes com o mesmo perfil de inclusão para a pesquisa). Dentre as selecionadas que optaram por participar do estudo assinarem o TCLE (Anexo A), foram excluídas as que atuavam como professoras temporárias ou em duas ou mais unidades escolares, que não atendiam ao tempo mínimo na mesma unidade de ensino, que desempenhavam cargos administrativos e que não assinarem o TCLE.

### 3.4 Instrumentos de Pesquisa

Como instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, que se caracteriza como uma conversa que culmina na construção de informações para a análise do objeto estudado. É classificada como semiestruturada porque combina perguntas abertas, para que o entrevistado discorra sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2010). Desse modo, o entrevistado expõe seu ponto de vista de forma espontânea e discorre sobre suas experiências. Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, numa relação contínua entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e pelos sentimentos dos envolvidos.

Nesse âmbito, “As boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 136). Dessa maneira, abre-se espaço para que o entrevistado aponte detalhes e exemplos dos assuntos abordados e para que demonstre conhecimento do seu próprio mundo, do entrevistador e das relações entre eles. Ao mesmo tempo em que existe a representatividade da fala (Minayo, 1996), há os ocultamentos e as distorções inevitáveis.

O roteiro da entrevista, exposto no Apêndice A, apresenta sete perguntas, com o objetivo de melhor compreender as questões envolvidas nesta pesquisa. Todos os documentos elaborados foram submetidos ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – da Universidade de Taubaté, para aprovação. Após a aprovação, deu-se início à aplicação da entrevista pela pesquisadora.

### 3.5 Procedimentos para Coleta de Informações/Dados

O estudo foi primeiramente submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté - Parecer número 6.883.069. A coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê, como mencionado anteriormente, garantindo-se a responsabilidade do estudo por meio do Termo de Compromisso da pesquisadora Responsável (Anexo A).

No que se refere aos procedimentos ético-legais, a pesquisa seguiu as normas da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que aponta as Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2016). A pesquisa foi realizada com a anuência formal dos profissionais participantes, que assinaram o TCLE (Anexo A).

A coleta de dados foi realizada individualmente, em local público, privado ou *online*, tal qual a escolha das participantes, em dia e horário agendados, conforme sua disponibilidade. Elaborou-se um roteiro composto de sete questões norteadoras da entrevista semiestruturada (Apêndice A), cuja evolução deu-se, em média, por 40 minutos. As entrevistas foram gravadas por meio digital (áudio), mediante autorização das participantes

No que tange a participação dos professores na pesquisa, ressalta-se que houve possibilidade de benefícios e de riscos. Os riscos, durante a coleta dos dados, foram considerados mínimos, como desconforto ou insegurança, alterações dos níveis de humor e/ou comportamentais. Acredita-se que o benefício coletivo aos participantes foi contribuir com o avanço das reflexões acerca de “Práticas colaborativas entre Docentes da Educação Infantil”, para estudos posteriores nessa temática. Quanto ao benefício individual, espera-se que as participantes tenham observado com atenção os questionamentos e as reflexões acerca de sua prática profissional.

Assim, para minimizar qualquer tipo de constrangimento, a pesquisadora dispôs-se a acolher os participantes nas etapas estruturadas, oferecendo-lhes suporte e encaminhando-as aos órgãos de saúde, se necessário. Cabe aqui destacar que não houve custos ou vantagens financeiras as participantes.



A pesquisadora explicou que as participantes tinham direito, assegurado pelo TCLE, sobre as informações obtidas na pesquisa que, por serem confidenciais, foram alvo de sigilo. No caso de algum dano aos participantes, seriam adotados procedimentos adequados para reparação e indenização.

### 3.6 Procedimentos para Análise de Informações

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, o conteúdo transcrito e as respostas categorizadas de acordo com a resposta de cada pergunta foram transferidos para uma planilha Excel. Além das perguntas, informações que caracterizam o partícipe foram incluídas de forma a levantar dados sobre formação, idade e tempo de atuação.

Como todas as participantes são do sexo feminino, na escrita adotou-se o uso do artigo feminino. É importante salientar que a Educação Infantil é majoritariamente composta por mulheres. Prova disso, segundo o Censo Educacional de 2024, é que cerca de 96% dos docentes que atuam na Educação Infantil, no Brasil, são do sexo feminino.

Nos estudos que buscam compreender a aplicação de análise de conteúdo, Bardin (2011), autora referenciada no campo de metodologia de pesquisa, explica que a análise de conteúdo, considerada um método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características sistemática e objectiva, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que se insista nelas (Bardin, 2011, p. 41).

Assim, o conteúdo transcrito após as entrevistas semiestruturadas foi submetido à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). A evolução da análise incluiu leitura, descrição e interpretação do conteúdo de todos os documentos e textos, para que se pudesse atingir a compreensão dos seus significantes e significados. Portanto, a indução e a intuição foram usadas como estratégias de aprofundamento, pois, de certa forma, constituem interpretação pessoal do pesquisador. Isso porque, ao investigar as respostas, ele acaba

influenciado por suas experiências e compreensões. Daí a impossibilidade de se realizar uma leitura neutra.

No caso desta pesquisa, ao explorar o conteúdo, a subjetividade nas falas das professoras foi importante para a análise da acolhida: sua formação e necessidades formativas e como acontece a relação com o ambiente escolar e entre pares.

Para as questões metodológicas, além dos autores fundamentados, também foram utilizadas como referências, ponderações de Gatti (2005). Assim, por meio de sucessivas leituras dos dados, buscou-se explicitar seus sentidos e significados, e identificar pontos convergentes que possibilitassem a organização do material.

A análise é um processo de elaboração e de busca por caminhos frente às possíveis informações fornecidas nas entrevistas e aos materiais passíveis de subsidiar os dados.

Portanto, novas rotas se apresentaram, exigindo da pesquisadora atenção, cuidado e “[...] um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema” (Gatti, 2005, p. 44). Nesse sentido, cada um dos dados foi explorado conforme suas peculiaridades.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As participantes desta pesquisa são 12 professoras da rede municipal de São José dos Campos, com diferentes tempos de experiência e áreas de atuação. A escolha por esse grupo se justifica porque representam a diversidade de experiências presentes na rede.

A partir das respostas dadas pelas professoras foi realizada a transcrição integral das falas, seguida da leitura flutuante e da constituição do corpus da pesquisa. Foram selecionadas unidades de registro significativas, com o objetivo de identificar as categorias temáticas mais recorrentes. A análise seguiu uma abordagem qualitativa-indutiva, e o processo foi iniciado com uma leitura flutuante de todas as entrevistas transcritas, com vistas a compreender a essência dos discursos. Essa leitura possibilitou a identificação de expressões recorrentes, sentidos comuns e divergentes, além de palavras que se destacaram pela frequência ou carga simbólica. Foram selecionadas 4 unidades de registro mais significativas que apresentavam sentidos relacionados à formação continuada, à prática colaborativa, à experiência docente e às condições institucionais. Com base nessas unidades de registro, foram delimitadas categorias temáticas provisórias, que posteriormente foram consolidadas por meio de sucessivas releituras, codificações e confrontos com o referencial teórico. A triangulação com autores como Maurice Tardif, António Nóvoa, Hargreaves, Gatti e Barreto permitiu validar e aprofundar a interpretação das categorias emergentes. Optou-se por essa metodologia em virtude de sua capacidade de revelar sentidos e também porque permitiu o entendimento do discurso das docentes em sua complexidade e contexto social e profissional.

Além da leitura flutuante e da identificação qualitativa das unidades de registro, foi realizado um levantamento quantitativo da frequência das palavras-chave mais citadas pelas participantes. Esse procedimento permitiu fortalecer a interpretação temática, ao evidenciar empiricamente os termos mais recorrentes nos discursos analisados. As cinco palavras-chave com maior número de menções foram: "aluno/criança" (28 ocorrências), "formação continuada" (27), "experiência" (26), "prática" (23) e "colega" (22). Essa frequência demonstra a centralidade das experiências vividas na prática pedagógica e o reconhecimento da criança como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, reforça a valorização da formação continuada como espaço de reflexão e da colaboração entre pares como componentes essenciais da formação docente.

Assim, o percurso metodológico possibilitou a seleção de quatro categorias centrais, organizadas de forma a evidenciar as dimensões subjetivas, relacionais e estruturais da formação docente no contexto da Educação Infantil.

Como categorias principais, foram selecionadas: **Categoria 1** – A formação continuada como espaço de escuta e ressignificação da prática; **Categoria 2**– Aprimoramento da prática pedagógica; **Categoria 3** – Ambiente de trabalho e sua influência na formação docente; e **Categoria 4** – A escola como espaço de trocas e colaboração. Destaca-se que, apesar de "aluno/criança" ser o termo com maior recorrência, não se constitui como uma categoria em separado, por permear todas as categorias acima, uma vez que o foco da entrevista recaiu sobre os profissionais da Educação Infantil.

A formação continuada mostrou-se, nas falas das participantes, como um momento privilegiado de escuta, diálogo e reflexão da própria prática, promovendo aprendizagens que dialogam com a realidade vivida e com os desafios cotidianos da sala de aula.

O aprimoramento da prática pedagógica, por sua vez, aparece como uma busca constante das professoras por qualificar suas ações educativas. As entrevistas evidenciam uma intenção recorrente de melhoria, com apoio, tanto na autorreflexão quanto no aprendizado com os pares e com os próprios alunos, o que sinaliza compromisso profissional.

A influência do ambiente de trabalho sobre o desenvolvimento docente também foi recorrente nas narrativas. As condições de trabalho, as relações com a equipe gestora e o suporte institucional surgem nas respostas que justificam o engajamento das professoras com os processos formativos. Assim, sugerem que ambientes que favorecem o reconhecimento e a escuta fortalecem a autoestima profissional e impulsionam a inovação pedagógica.

Por fim, a escola como espaço de trocas e colaboração é apontada como um ideal a ser fortalecido. Os relatos revelam que, quando há cultura de cooperação entre os profissionais, cria-se um cenário propício para a aprendizagem coletiva e para o desenvolvimento profissional mútuo. A colaboração mostra-se, assim, como uma via potente para transformar o cotidiano escolar e promover práticas mais significativas e inclusivas.

No subitem 4.1, apresenta-se o campo de atuação das professoras entrevistadas.

#### 4.1 O campo de atuação

As três escolas atendem aproximadamente 1572 crianças, segundo dados da assessoria técnica disponível no site oficial da prefeitura. A estrutura física apresenta similaridades, como: parque infantil pouco arborizado, refeitório de uso coletivo das crianças, almoxarifado

pequeno, sala de atendimento das crianças com necessidades especiais em contraturno na AEE - Atendimento Educacional Especializado, sala dos professores com pouca ventilação para uso das formações em HTC e demais horários pelas professoras e equipe, palco para apresentações e estacionamento para uso dos funcionários. São escolas que não passaram por reformas estruturais. Houve apenas aumento do número de salas e pequenas reformas técnicas, visando ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, a partir de 2020.

Quanto ao número de profissionais envolvidos no contato diário com as crianças, considera-se o total de professores efetivos das três unidades, 80. Segundo levantamento realizado pela pesquisadora, ao contatar cada escola, esse número é aproximado, pois é preciso considerar afastamentos médicos, conforme informado.

O processo de escolha da turma para o ano letivo ocorre em outubro, quando cada professor efetivo entrega uma pasta com documentos que informam seu tempo de atuação e os cursos que realizou. Essas informações são transformadas em pontos, para posterior análise. É elaborada, então uma tabela que aponta, do maior para o menor, o tempo de atuação dos profissionais e os cursos que realizou. Permanecer na mesma escola também aumenta a pontuação das profissionais. Durante o processo de escolha de sala para o próximo ano letivo, o Diretor informa que a mudança de nível pode acontecer antes e durante o ano letivo, garantindo-se apenas o local e o período de trabalho. Essa informação é considerada relevante, porque o professor que atua na Educação Infantil precisa ter clareza da dinâmica que envolve toda a sua atuação e porque essa mudança pode gerar impacto em sua atuação, seja por descontentamento, seja por falta de preparo para atuar com determinada faixa etária.

No subitem 4.2, apresenta-se o perfil das professoras participantes deste estudo.

#### 4.2 Perfil dos participantes

O ingresso do professor na Rede de Ensino Pública pesquisada faz-se mediante concurso público, que estabelece como requisito mínimo, no ato da efetivação, o curso superior em Pedagogia, de acordo com o novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei Complementar n. 454/116. Em 2012, implementou-se o Novo Plano de Carreira e Vencimentos, levando os docentes a serem avaliados para progredir na carreira, além de investir na própria formação com Pós-graduação ou Segunda Licenciatura. Isso explica a remuneração sofrer influências de acordo com o

plano, tempo de atuação e investimento pessoal. Para fins de informação, a Prefeitura segue o piso salarial nacional para quem ingressa na Rede como efetivo. Esta pesquisadora optou por não realizar uma pergunta que mencionasse o valor exato recebido por cada participante da pesquisa.

Outra questão que precisa ser considerada é a de que o grupo de professoras é serem constituído exclusivamente, por mulheres, o que o que afirma Tardif (2013), ao apontar em seus estudos que a presença das mulheres no ensino primário é um fenômeno desde antes do século XIX. Segundo Tardif (2013, p. 20), “[...] não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”.

Para esclarecer sobre as características individuais de cada partícipe, elaborou-se um quadro descritor (ver Quadro 6).

## **Quadro 6- Descritores das partícipes**

Participe	Tempo no Magistério	Formação
<b>P1</b>	+20 anos	Magistério, Pedagogia, História, Pós-graduação em: Gestão Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido
<b>P2</b>	+10 anos	Pedagogia, Educação Especial, Pós-graduação em: Musicalização e Contação de Histórias, Gestão e Supervisão de Ensino e Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido
<b>P3</b>	+20 anos	Magistério, Pedagogia, História. Pós-graduação em: Psicopedagogia com aprofundamento clínico, Educação Especial e Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido
<b>P4</b>	+30 anos	Magistério. Pedagogia. Pós-graduação em Gestão Escolar Segunda graduação em Educação Especial.
<b>P5</b>	+6 anos	Pedagogia, História e Geografia, Pós-graduação em: Psicopedagogia clínica institucional, ABA, Gestão escolar e Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido
<b>P6</b>	26 anos	Pedagogia, Artes, Educação Especial. Pós-graduação em: Educação Especial, Arte terapia, Tea autismo
<b>P7</b>	4 anos	Pedagogia. Pós-graduação: Educação em Psicologia
<b>P8</b>	+25 anos	Pedagogia, Psicopedagogia, Mestrado em Educação Sociocomunitária, e tenho muitos outros cursos e pós-graduação também.



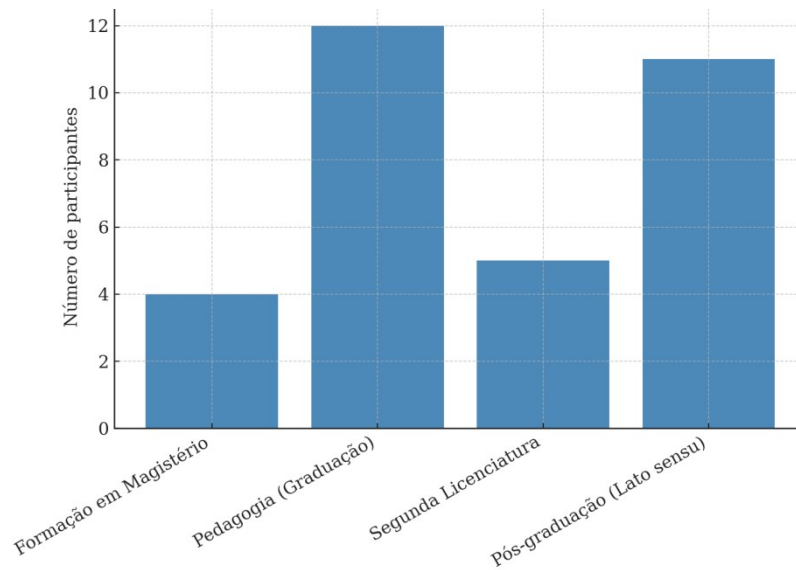
<b>P9</b>	5 anos	Bacharel em Ciências Contábeis. Pedagogia
<b>P10</b>	10 anos	Pedagogia. Pós em: Musicalização e Contação de histórias, Alfabetização e letramento e Gestão em Educação infantil. Cursos de extensão: Libras, PROFA e Mesa Educadora.
<b>P11</b>	20 anos	Magistério. Pedagogia. Educação Artística. Pós-graduação em: Psicopedagogia institucional, Educação especial e inclusiva, Metodologia do ensino das Artes Visuais, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Neurociência educacional, comportamental e cognição e Educação 5.0 e Metodologias Ativas.
<b>P12</b>	+8 anos	Pedagogia, Pós-graduação em: Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, Ensino Lúdico, Alfabetização e Letramento e Educação 5.0: Metodologias Ativas e Ensino Híbrido

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

#### 4.3 A formação continuada como espaço de escuta e ressignificação da prática

A formação e a trajetória profissional das professoras constituem um aspecto essencial para compreensão de sua prática. Os dados revelam diversidade de percursos formativos: a licenciatura em Pedagogia é citada por todas; há presença do Magistério como formação inicial para algumas; segunda licenciatura, pós-graduação e cursos de curta duração também foram mencionados.

Figura 1: Formação



Fonte: Elaborado com base nos dados.

As entrevistas revelaram, conforme Figura 1, que quatro, das doze profissionais abordadas, iniciaram sua atuação com formação inicial no Magistério e posteriormente cursaram Pedagogia. É importante destacar que, como mencionado na revisão de literatura, somente a partir de 2006 a formação em Pedagogia passou a ser identificada como necessária, para exercício da docência infantil. As professoras que buscaram a docência por meio do curso de Magistério, apresentam também muitos anos de vivência profissional. Essa evolução na formação acadêmica foi apontada como essencial para compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e para aquisição de maior segurança profissional.

Imbernón (2010) reitera que trazer questões da prática e compreendê-las sob a luz da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, partindo de um diálogo com os envolvidos no processo de formação. Sugere que se deve oportunizar a introdução da teoria e da prática na formação em novos horizontes: nas relações que se estabelecem entre os docentes, na complexidade da ação docente, na inovação de relações de hegemonia nos centros de formação docente e, principalmente, distanciando-se de uma formação estritamente disciplinar, específica e dicotomizada, como tão comumente acontece na maioria das práticas formativas.

Observem-se os relatos que seguem:

Me formei no antigo Magistério em 1999, depois cursei Graduação de Pedagogia (presencial) e Educação Artística (EAD) com conclusão em 2007 e 2012, respectivamente, ambas as faculdades com bolsa do Probessem, da Prefeitura de SJCampos. Cursei também seis Pós-graduações *lato sensu*, todas EAD, algumas com benefício da bolsa da

Prefeitura e outras não (Psicopedagogia institucional/ Educação especial e inclusiva/ Metodologia do ensino das artes visuais/ Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional/ Neurociência educacional, comportamental e cognição/ Educação 5.0 e metodologias ativas (P11).

Bem, eu iniciei minha trajetória na área profissional de Educação desde 1998, então eu tenho aí 27 anos atuando na área da Educação. Eu a princípio me formei em Magistério, que hoje não existe mais, que seria o técnico, depois eu fiz a Pedagogia, em seguida eu fiz a Psicopedagogia presencial com aprofundamento Clínico, que era uma Psicopedagogia diferenciada, depois eu fiz a Neuropsicopedagogia, fiz a Educação Especial, fiz a Educação Inclusiva e atualmente nas tecnologias que nós fizemos pela UNESP (P3),

Me formei em Pedagogia EAD e neste momento estou cursando Pós-graduação em AEE, Educação Especial e Psicopedagogia também de maneira EAD. Todos os cursos foram pagos com meu próprio recurso (P12).

Bom, eu, M..., atuo como professora faz 26 anos. Eu fiz Pedagogia, Magistério, depois eu fiz Psicopedagogia, Artes e Educação Especial.

Em pós-graduação, eu fiz Educação Especial, TEA, Arteterapia e Formação do Ensino Superior. Fora os cursinhos, os cursinhos que têm 150 horas, eu também faço (P6).

Os extratos das falas das entrevistadas evidenciam o reconhecimento da importância da formação contínua e a busca por especializações como forma de enfrentamento dos desafios da profissão docente. Observa-se que apenas uma das doze participantes ainda não tem pós-graduação. Sua trajetória docente pauta-se no compromisso com a educação, e seu desenvolvimento profissional pode ser resultado de uma prática pedagógica condizente com o contexto em que esteve inserida. O constante investimento em sua formação e o foco nas necessidades dos alunos são aspectos que tornam a própria prática pedagógica relevante e impactante.

As reflexões sobre a valorização da própria formação estão em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca garantir educação de qualidade para todos os alunos.

A pesquisa de Matos (2020) sugere que a formação continuada incentiva os professores a refletirem sobre suas próprias ações pedagógicas, considerando o contexto específico em que atuam.

A busca constante pela formação continuada evidencia a complexidade da identidade docente que, segundo Nóvoa (2017), é construída ao longo da vida profissional, por meio de um processo de "formação de si". Para esse teórico, a formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos e habilidades, pois envolve um processo de construção de

identidade no qual o professor se reconhece como parte de uma comunidade profissional e desenvolve senso de propósito e pertencimento. Assim, a busca pela formação continuada pode ser entendida também como propósito por aprimoramento profissional relacionado à constituição e ao fortalecimento da identidade docente, visando responder às demandas da prática e às transformações da sociedade, como apontam as falas das professoras.

Para a professora P1, “As demandas da escola influenciam a busca por formações específicas, neste momento, por exemplo, os cursos de Educação Especial e Inclusiva passam a ser imprescindíveis.” Já a professora P8 começou a se preparar no curso de Magistério e, posteriormente, no curso de Pedagogia. Continua estudando, pois, segundo ela, “A gente vai percebendo o quanto precisa estudar mais para entender os desafios da sala de aula.”

Apesar do investimento na formação acadêmica e da experiência, a participante P11 relata que o avanço na carreira parece ser limitado, especialmente pela falta de reconhecimento da Rede para ações como progressão salarial e reconhecimento de títulos. Isso reflete uma desvalorização do trabalho docente que é amplamente debatido por Tardif (2014), que discute sobre a necessidade de uma valorização da profissão, não apenas simbólica, mas também material.

Figura 2: Tempo de atuação



Fonte: Elaborada com base nos dados obtidos

A Figura 2 apresenta a distribuição do tempo de atuação das professoras partícipes da pesquisa, agrupado em faixas de experiência profissional. Observa-se que houve boa distribuição de partícipes com tempo de experiência profissional diversa, o que contribuiu para obter percepções diferenciadas. Os dois grupos com maior número de entrevistadas foram constituídos por docentes que têm de 6 a 10 anos de atuação e de docentes com mais de 20 anos de atuação, ambos com quatro professoras entrevistadas. As demais faixas incluem professoras com experiências de 11 a 20 anos e de até 5 anos de atuação. Essa diversidade de tempo de magistério contribui para o enriquecimento das análises, pois favoreceu o diálogo sobre diferentes percepções e vivências das profissionais.

O tempo que a gente trabalha tem uma ligação com o desenvolvimento. Devido aos pontos... A gente precisa de pontos no final do ano para poder escolher a sala que a gente quer. Então, eu tive que estudar por vários motivos. Um deles, que eu preciso ter conhecimento para poder trabalhar melhor. Porque hoje eu leio muito. Eu leio muito sobre coisas do meu trabalho. Eu faço curso, então, assim, para poder avançar como profissional e também por necessidade. Porque não dá para ficar parada (P12).

A progressão na carreira, mencionada pelas professoras, dialoga com as discussões de Roldão (2007) sobre a necessidade de políticas de valorização dos profissionais da educação que reconheçam e incentivem o desenvolvimento profissional ao longo da trajetória. Roldão (2007) defende que a valorização dos professores não se limita aos aspectos salariais, visto que envolve também o reconhecimento de seu papel social, a garantia de boas condições de trabalho e o incentivo ao desenvolvimento profissional. A participante P12, ao mencionar a

necessidade de "pontos no final do ano para poder escolher uma sala que a gente quer", evidência como a progressão na carreira é percebida como um mecanismo de reconhecimento.

Ao refletirem sobre sua trajetória, as professoras destacaram o papel da experiência e da prática como determinante em sua formação docente. O contato com realidades diversas, o enfrentamento de dificuldades e a busca por melhorias revelam uma postura de constante aprendizagem e renovação de práticas.

Sem dúvida nenhuma melhorei muito ao longo dos anos, né, eu acho que independente de todas as formações que você tem, eu acho que o que te ensina é a sala de aula, você aprende a ser professor sendo professor e tendo que lidar com as alegrias e tristezas disso, né, você aprende a lidar com o pai, lidando com o pai, lidando com o pai, você aprende a lidar com os alunos, lidando com os alunos. Óbvio que um ambiente profissional que seja de equipe, um ambiente profissional harmônico te favorece (P11).

Eu vejo que eu avancei. Eu avancei muito desde que eu comecei até o dia de hoje. Eu acho que a convivência, a interação com as colegas ajuda muito. O fato de mudar de escola, de trocar de realidade ajuda muito. A formação acadêmica é essencial. Eu vejo que o horário de trabalho coletivo antes era muito mais enriquecedor do que agora, porque a gente fazia curso, a gente ia nas exposições em São Paulo, a gente fazia visita. E agora o HTC é mais teórico, mas mesmo assim, ele contribui sim para a melhora do trabalho (P8).

A experiência é ressignificada pelos participantes como elemento formador e inspirador de mudança, em consonância com os pressupostos de Tardif (2014), que defende que os saberes da experiência são produzidos no cotidiano da escola, historicamente situados e continuamente reelaborados pelos professores a partir de suas vivências. Assim, a prática pedagógica torna-se um espaço de aprendizagem permanente, no qual o docente transforma suas ações em conhecimento, reavaliando posturas, adaptando estratégias e buscando novos significados para os desafios enfrentados. A valorização da experiência profissional pelas participantes da pesquisa alinha-se à concepção de que o fazer docente é um processo dinâmico de construção de saberes. Nesse processo, o que é vivido se transforma em legítima fonte de conhecimento profissional.

Nós, com o tempo e a maturidade, a gente consegue se soltar um pouquinho. Mas é muita vigília. O professor não precisa ser tão vigiado assim. O professor pode ter mais liberdade para trabalhar. Quanto mais liberdade para trabalhar, mais criativo você é e mais a criança aprende. Tenho me sentido presa, não consigo desenvolver um trabalho melhor, devido às normas implantadas pelo sistema, cada vez mais somos como marionetes, dificultando nosso crescimento profissional. No ambiente de trabalho de forma pessoal, tenho enriquecido minhas práticas com as experiências com os colegas de trabalho no chão da sala de aula (P8).

Conforme observam Gatti e Barreto (2009), o docente, mesmo com vasta experiência e contínuas formações, considera-se prejudicado, quando o ambiente de trabalho não favorece uma atuação mais eficaz e reflexiva e quando a formação, por si só, não é suficiente para garantir a transformação das práticas pedagógicas. Por isso, é imprescindível que o contexto escolar reconheça e valorize o professor como sujeito em constante desenvolvimento. Ambientes escolares marcados por relações hierárquicas rígidas, falta de escuta e ausência de espaços coletivos de planejamento e reflexão limitam as possibilidades de uma atuação docente significativa e colaborativa. Num modelo de gestão que não se modela como participativo e democrático, surgem entraves para trocas, diálogos e momentos coletivos de formação

Essa perspectiva é ratificada por Tardif (2014), para quem o docente é plural e se constitui a partir de diferentes fontes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, sobretudo, os saberes da experiência. Esses, segundo o autor, são indissociáveis da prática e constantemente reelaborados nas interações cotidianas, nas situações vividas em sala de aula e nos desafios enfrentados no ambiente escolar. No entanto, só se consolidam como base para uma prática reflexiva e transformadora quando há condições concretas no local de trabalho que favoreçam a escuta, a troca entre pares e a autonomia profissional.

Os anos de atuação, as escolas em que trabalharam e as funções desempenhadas pelas professoras contribuem para a construção de um saber prático que se soma aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e continuada. Tardif (2014) argumenta que os saberes da experiência são fundamentais para a prática docente, pois permitem ao professor lidar com as situações complexas e imprevisíveis do cotidiano escolar.

Assim, tanto Gatti e Barreto (2009) quanto Tardif (2014) apontam para a importância de um ambiente institucional que reconheça o professor, cuja experiência deve ser legitimada e potencializada ao longo do desenvolvimento docente. P12, ao mencionar a troca com professores mais experientes, ilustra a valorização desse saber prático:

Como professora regente trabalhei durante sete anos: seis anos, mais ou menos, com o Infantil 2 e um ano com o Pré 1. Então, por sorte, eu estou trabalhando em uma escola muito boa. Fiz algumas amizades, pessoas com uma grande experiência que estão dispostas a ajudar. E eu também estou sempre correndo atrás, estou sempre pesquisando, sempre lendo, sempre perguntando, sempre procurando ajudar também naquilo que eu sei (P12).

A formação e a trajetória profissional das professoras são marcadas pela diversidade e pela busca constante por aprimoramento. A formação continuada é percebida como um elemento fundamental para o desenvolvimento da identidade docente e para a construção de um saber prático, que se soma aos saberes teóricos. A experiência profissional também é aspecto relevante na trajetória docente, porque contribui para a construção de uma identidade sólida e para o exercício de uma prática pedagógica eficaz e que possibilita oportunidades de escolha, no ambiente de trabalho. No subitem 4.4 discorre-se o que pensam as professoras sobre o aprimoramento da prática de ensino.

#### 4.4 Aprimoramento da prática pedagógica

A prática pedagógica foi descrita como um processo constante de adaptação, aprendizagem e aprimoramento. Muitos docentes relataram que a experiência os levou a valorizar a reflexão contínua e o planejamento estruturado, assim como consideraram importantes os registros pedagógicos e a escuta ativa das crianças. As professoras apresentam diferentes avaliações sobre o impacto das formações em sua prática pedagógica. Algumas destacam a importância das formações para a reflexão e o aprimoramento da prática, e outras criticam a falta de conexão com a realidade da sala de aula e a imposição de algumas formações.

E o meu avanço profissional, eu percebo quando a minha turma está conseguindo desenvolver de acordo com as habilidades e as metas que estão para aquele ano. Então, no começo do ano, a gente já faz ali a sondagem, percebo cada aluno. E a partir disso, eu vou propondo atividades para que eles avancem dentro das hipóteses deles. O ambiente de trabalho também ajuda muito. Quando você sente que você pode desenvolver ali as propostas, que você não é barrado nas situações, não pode isso, não pode aquilo. Então, quando você consegue enxergar o que o aluno precisa e tem essa confiança, de fazer o trabalho e ver que a equipe confia no seu trabalho e permite que você faça de acordo com o que cada aluno precisa (P1).

Eu vejo que o ambiente de trabalho tem sim ligação com esse desenvolvimento. A gente aprende muito no dia a dia na sala de aula, a gente aprende muito na escola, a gente aprende muito com o outro. A gente aprende com a gestão quando ela está disposta a ensinar disposta a trocar algo com a gente. Não é possível avançar sem estudar, a maior parte dos estudos, a maior parte da formação que aconteceu comigo foi fora da escola, foi investimento pessoal. Algumas vezes com auxílio da Prefeitura, bolsa, outras vezes por mim mesma (P2).

No momento da minha carreira eu faço uma avaliação, assim. De que a minha prática pedagógica é seletiva diante das formações. Então, eu já vivi, a educação indo e retroagindo muitas vezes. E, às vezes, isso não é uma



experiência que você tem em sala de aula. Então, eu acho que eu participo de uma formação, hoje, eu consigo ter uma experiência. Para me dar uma base, para selecionar. Eu acho que isso daqui tem coerência, isso daqui não. Isso daqui é um modismo. É uma politicagem que não funciona em sala de aula. E eu acho que a gente tem que estar aberto a tentar mas, nem sempre (P4).

Com o tempo, fui entendendo melhor a importância dos registros e como eles me ajudam a planejar e repensar minhas estratégias (P10).

A gente aprende a registrar, filmar, fotografar tudo, para depois apresentar o nosso trabalho em reunião. Hoje já uso na reflexão das minhas aulas, não apenas para divulgação (P8).

A observação, a escuta atenta das crianças e o planejamento coletivo também se revelam como aspectos valorizados pelas professoras participantes. Esses elementos apontam uma prática colaborativa que vai ao encontro do que defende Oliveira (2002), ao afirmar que o professor da infância é um mediador atento, que se forma no encontro com o outro e na escuta das diferenças. Na perspectiva da autora, a docência na Educação Infantil exige sensibilidade, abertura ao diálogo e disposição constante para o aprendizado mútuo, uma vez que o cotidiano educativo é regido pelas interações com as crianças, os colegas e as famílias.

A atuação do professor, portanto, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de vínculos, a valorização da diversidade e a escuta qualificada como fundamento do trabalho pedagógico. A formação docente, nesse contexto, acontece no coletivo, por meio da escuta, da reflexão sobre a prática e do reconhecimento da interdependência entre os sujeitos que constroem, juntos, os caminhos da educação.

O nosso avanço profissional é dia a dia, né, com os alunos a gente aprende muito. Não tem como não falar que a gente não aprende com eles. Quando nós lecionamos é uma troca de experiência, nós com eles e eles com nós. E o ambiente de trabalho, sim, contribui muito com as formações que nós recebemos lá no HTC. Querendo ou não às vezes a gente acha chato, não gostamos, mas nós aprendemos, né? (P6)

Esse sentimento é analisado por Nóvoa (2022), que destaca a importância da construção da identidade docente a partir da inserção ativa no contexto escolar, das interações sociais e da partilha de sentidos e significados no cotidiano da ação docente.

Em sua pesquisa, Matos (2020) observou que a troca de experiências entre os professores, facilitada pela formação continuada na escola, pode conduzir a uma análise mais crítica e aprimorada da própria prática docente.

Realmente, fazendo uma análise de quando comecei, diante de todas as formações, tantas especializações, leituras, hoje eu tenho muito mais propriedade no que eu faço, sem sombra de dúvida. O ambiente de trabalho tem, nas minhas experiências, muito a contribuir ou não com a atuação do

professor, com as crianças. Primeiro porque, se for um ambiente onde a equipe gestora, os profissionais, como os agentes educadores, não apoiam o trabalho ou faltam esses profissionais, realmente o nosso trabalho na Educação Infantil fica muito debilitado. Principalmente com as crianças bem pequenas, que eram as crianças que eu atendia até o ano passado (P3).

A experiência do docente que tem mais de 17 anos de atuação em sua escola atual revela um vínculo profundo com a instituição e com a prática pedagógica proposta. Para Tardif (2014), os saberes docentes não são exclusivamente oriundos da formação acadêmica, pois são construídos na e pela prática e ao longo da vida profissional, fortemente influenciados pelas condições de trabalho e pelos contextos de inserção profissional.

Ao longo de sua carreira, a partícipe P1 relatou como o ambiente de trabalho foi crucial para o seu avanço profissional. A relação com as equipes gestoras e a estrutura oferecida pela escola influenciaram diretamente seu desenvolvimento pedagógico. Em algumas instituições, ela experimentou uma gestão mais colaborativa, o que facilitou a integração das equipes e o aprimoramento de suas práticas. Em outras, no entanto, a falta de diálogo e o distanciamento das necessidades apresentadas tornaram o ambiente ainda mais desafiador. Nóvoa (2017) ressalta a complexidade do trabalho docente, que envolve, não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o estabelecimento de relações interpessoais e o enfrentamento de diversos desafios. Para o autor, o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, mas também um agente de transformação social, que busca promover o desenvolvimento integral de cada criança.

Em um ambiente heterogêneo, as dificuldades de aprendizagem e a relação com os pais são aspectos que exigem do professor uma postura reflexiva e adaptativa, para que possa lidar com as diferentes situações e necessidades do cotidiano escolar. Nóvoa (2017) argumenta que a docência é um trabalho de relações que exige do professor habilidades de comunicação, empatia, para venha a bem trabalhar em equipe. As falas de P4, ao mencionar as dificuldades no trato com as famílias, e de P12, ao falar sobre o aumento de crianças com deficiências, ilustram essa complexidade.

Roldão (2007) discute a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. Para ela, a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos e habilidades, pois envolve também a reflexão sobre a prática, a troca de experiências e a busca por novas metodologias. A reflexão sobre a prática e a busca por novas metodologias são elementos essenciais para o aprimoramento do trabalho docente, visto que permite ao professor adaptar sua prática às necessidades dos alunos e às demandas da

sociedade. Roldão (2007) argumenta que a formação continuada deve ser um processo contínuo e integrado à prática docente, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional e a transformação da escola. P1 e P4, ao mencionarem a avaliação constante da prática e a busca por formação fora da escola, evidenciam essa necessidade de aprimoramento contínuo. No entanto, cabe destacar a relevância do espaço de trabalho, ao se considerar a possibilidade de formação em serviço. Isso porque a escola é o lugar onde são realizadas experiências entre pessoas que se relacionam e se envolvem no dia a dia do ensino.

Discorre-se sobre esse aspecto, no subitem que segue.

#### 4.5 Ambiente de trabalho e sua influência na formação docente

As professoras apresentam diferentes avaliações sobre o impacto das formações em sua prática pedagógica. Algumas destacam a importância das formações em HTC para a reflexão e o aprimoramento da prática, e outras criticam a falta de conexão com a realidade da sala de aula e a imposição de algumas formações.

Um dos pontos recorrentes nos depoimentos foi a ausência de apoio por parte dos gestores e a sobrecarga de responsabilidades. As maiores respostas e notáveis inquietações comportamentais, como mudança na fisionomia e alteração na voz, foram para a pergunta ‘Em sua opinião, quais ações dificultam/favorecem que ambiente escolar seja espaço de trocas e colaboração? Você pode citar algum exemplo?’

A maioria das participantes relatou que suas experiências docentes foram marcadas por falta de orientação e parceria efetiva junto à gestão da escola, demandas excessivas e falta de funcionários no cotidiano da sala de aula.

Quanto ao ambiente escolar ser espaço de troca para crescimento e para atuação, eu acho que o problema não está tanto nos colegas de trabalho, nos nossos pares. O problema está na educação. O problema está na hierarquia da escola. Então, veja assim, que a orientação, o orientador e o diretor, ele é um universo. E parece, pelas ações que eles desenvolvem, que são contra o professor. Aí, o meio docente é outro universo. Então, o que precisa? Precisa pensar de uma maneira geral na educação. Se o coordenador, ele te ajuda, o beneficiado é a criança. Se o diretor ajuda no seu trabalho, ele ajuda na educação. Se o diretor apoia o seu trabalho, o beneficiado é a criança. Então, essa, vamos falar assim, essa competitividade aí de alto escalão e baixo escalão. Parece que existe isso, né? Estou colocando e, assim, sinto na pele isso. Dá mal estar. Chega a dar mal estar essa separação aí de baixo escalão e alto escalão Enquanto que a educação nada mais é do que o bem-estar do aluno. A educação é de qualidade. A aprendizagem não é uma disputa, não é? Quem ganha, quando ganha, ganha o aluno. Quem perde, quando perde, o

aluno. Então, se o professor é apoiado, pode fazer um bom trabalho, o aluno sai ganhando(P8).

A falta de uma equipe completa na sala de aula, como ausência de auxiliares ou substitutos, sobrecarrega os professores e compromete o trabalho coletivo. Além disso, a falta de apoio da equipe gestora, como escuta ativa, valorização do trabalho docente e suporte para resolução de conflitos, dificulta a construção de um ambiente colaborativo. Outros fatores, como a falta de momentos destinados ao planejamento em grupo, ausência de formação continuada, falta de transparência nas decisões e a cultura de competição em vez de cooperação, também prejudicam o espaço de trocas no ambiente escolar (P2).

Eu acho que os momentos de estudo, no nosso caso na rede municipal, os HTC's, são momentos importantes de formação, de formação continuada, mas acho que ao mesmo tempo a gente está esbarrando numa carga muito alta de trabalho, as demandas estão cada vez maiores sem termos tempo hábil para isso, né, sem nos oferecer tempo para fazermos as demandas que estão exigindo. Então cada vez o professor tem que diminuir mais o seu tempo de lazer, o seu tempo com a família, para poder dar conta de todas as demandas que ele tem que entregar. E o projeto de saúde física e mental do professor? Acho que a troca de experiências é extremamente benéfica entre os professores, mas não é uma coisa que acontece de forma livre, pelo menos na minha realidade. A gente só é cobrado e mesmo quando tem alguma formação, o que eu acho muito positivo, nem sempre as formações, elas são positivas ao nosso trabalho, né, o caso da Pós, que foi imposta, é uma pós-graduação, é algo positivo, vai agregar a nossa formação, mas não agregou no dia a dia da sala de aula. A pós que a gente fez foi muito voltada para o ensino fundamental (P11).

A primeira escola marca pela falta de experiência, por tudo ser novidade.

Pela falta de conhecimento da gente em lidar com o ser humano. Com a criança, em identificar necessidades, em identificar uma criança que tem uma necessidade especial. Então, foi uma coisa assim, que marcou muito pelo começo. Outras marcam pela dificuldade, pelo bairro; por ser um bairro mais carente, que a criança tem mais necessidade (P4).

Essas dificuldades apontadas por todas as partícipes são expressões de suas vivências, que podem continuar acontecendo no dia a dia, nas práticas escolares dos novos ingressantes. Somam-se a falta de previsão no planejamento da formação continuada institucionalizada, nem sempre são representativas das necessidades básicas dos professores, especialmente dos iniciantes na profissão, e tornam o processo de iniciação na docência ainda mais desafiador.

Segundo Pinto (2016, p.45), “O período inicial da carreira docente é o período de maior aprendizado do professor, isso porque ele está cheio de dúvidas, questionamentos e vontade para responder” [...] trata-se de um “[...] saberes período oportuno para a formação e justamente essa formação não é oferecida”.

Para Imbernón (2010), os docentes não se constroem apenas por meio da formação inicial, pois são continuamente produzidos na vivência cotidiana da profissão, em interação com os contextos concretos de atuação e com os desafios que emergem da prática. O autor enfatiza que a formação do professor ocorre ao longo de toda a trajetória profissional e que é profundamente marcada pelas experiências vividas e pelas condições institucionais e sociais nas quais o trabalho docente se realiza. O saber docente, então, pode ser classificado como um saber plural que envolve saberes originários da formação inicial, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes precisam estar articulados, a serviço de uma educação de qualidade, haja vista a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços, o ambiente de trabalho permanece com pontos de atenção sobre a falta de tempo para momentos de troca e colaboração entre os colegas. A imposição de uma formação não dialogada no HTC e a sobrecarga de tarefas do cotidiano escolar, como evidenciado no depoimento da professora P 11, dificulta a criação de momentos produtivos de compartilhamento de experiências, reflexão e aprendizado coletivo.

Tardif (2002, p.62), ao consultar os professores durante sua pesquisa, constatou que, para eles, a “[...] experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada saber-ensinar”, na qual adquirem conhecimento sobre o ofício de ensinar. O autor observa que a questão dos conhecimentos sociais partilhados refere-se à troca de conhecimentos com os alunos e com os colegas de trabalho.

Então, se eu falar para você que eu acho que, infelizmente, entre aspas, a inveja não existe, eu acho que estaria mentindo, porque eu acho que isso aí é um sentimento do ser humano. Acho que nem todo mundo sente isso, mas sempre vai existir alguém que vai sentir. Então, assim, a gente sabe que algumas coisas no ambiente escolar ou em qualquer outro trabalho não é legal. E que a gente tem que aprender a lidar com isso, uma coisa que dificulta bastante. À parte, o ambiente competitivo. Quando numa escola, a equipe gestora e os professores, não tem uma comunicação muito boa entre eles.

E às vezes essa comunicação...Ela é ineficiente, e isso aí também atrapalha bastante, muito mesmo. Sim, na minha opinião, são duas coisas, assim, que dificultam. A parte competitiva e a comunicação ineficiente (P12).

O medo e a insegurança mencionados pela participante sobre suas dificuldades refletem uma característica comum entre muitos profissionais da educação. A comparação constante com outros professores pode gerar sentimento de inadequação, comprometendo a confiança do docente e sua capacidade de atuar com eficácia. Esse fenômeno está relacionado à cultura de competição que prevalece em muitos contextos educacionais, conforme observado por Roldão (2007). A falta de valorização do trabalho docente e a ausência de espaços para a troca de experiências e apoio mútuo geram um ambiente de solidão

profissional, no qual o educador se sente constantemente pressionado. Nesse aspecto Stein (2020, p. 83) reafirma “A importância do coordenador pedagógico na garantia desses momentos formativos, como também da necessidade do mesmo ter o apoio necessário para cumprir seu papel formador dentro do ambiente escolar”.

Há de se refletir sobre como vem se dando a formação docente e a exploração dos espaços colaborativos nas escolas. É imprescindível que o ambiente escolar se torne um verdadeiro espaço de troca e desenvolvimento, não apenas para os alunos, mas também para os profissionais da educação.

No subitem 4.6, apresenta-se um perfil da escola como espaço de trocas e colaboração, tal qual esta pesquisa reforça como necessário.

#### 4.6 A escola como espaço de trocas e colaboração

As professoras compreendem a parceria colaborativa como um processo de troca, interação e aprendizado mútuo que envolve diferentes atores da escola e que contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

A parceria colaborativa é um tema central na literatura sobre trabalho docente e gestão escolar. Autores como Hargreaves (2003) defendem a importância da colaboração para a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores aprendem uns com os outros, compartilham saberes e constroem soluções coletivas para os desafios do cotidiano escolar. Esse teórico argumenta que a colaboração fortalece o senso de comunidade, promove o engajamento dos professores e contribui para melhoria da qualidade do ensino.

E eu acredito que a parceria colaborativa, ela permite a troca de experiências, de ideias, que deixam o trabalho leve. Então, quando você consegue ter uma parceria, que você colabora, que a pessoa também colabora, a gente tem as trocas e a gente consegue desenvolver um trabalho de uma forma mais leve (P1).

“Eu entendo sim que a parceria colaborativa é esse olhar de troca de favorecimento de troca uma parceria de interação, a gente tem um objetivo, a gente tem um desafio e com o diálogo com o outro, no diálogo com teoria, no diálogo com parceiros experientes eu aprendo, eu desenvolvo, eu cresço. A escola tem tudo pra ser um espaço de colaboração (P2).

E hoje eu tenho segurança disso, diante de tudo que eu já vivenciei. Eu entendo essa parceria colaborativa como um grupo que se propõe a desenvolver a aprendizagem de uma forma significativa. Dentre eles os profissionais de apoio, sala de leitura, professor da AEE, a coordenadoria

pedagógica, as informações que a gente recebe, o envolvimento da família, dos gestores da escola, quando nós precisamos de algumas intervenções pontuais. Se não tivermos uma parceria, uma rede de trabalho, a criança, o seu bem-estar, a sua aprendizagem, realmente não se desenvolve um ensino de qualidade. Então, para que isso ocorra, toda essa engrenagem tem que estar trabalhando em um bem comum, que é a aprendizagem das nossas crianças (P3).

Lá na escola, eu tô com professores mais experientes. Professores que estão há muitos anos na sala de aula. Então, eu acho que essa troca, essa parceria, elas valorizam muito o que eu sei, né? A minha experiência como professora da educação infantil. E eu valorizo muito o que elas sabem, o que elas estão me ensinando. Eu acho que essa troca, essa parceria, tá sendo maravilhosa também. E uma outra coisa, eu acho que quando tem parceria, ela fortalece o trabalho do docente, aquele trabalho coletivo, sabendo, assim, a um tá ajudando o outro, aquela união. Então, eu acho que até as dificuldades, os desafios, ficam mais fáceis da gente enfrentar no dia a dia (P12).

As falas das professoras evidenciam a importância da parceria colaborativa para o trabalho docente, que amplia a possibilidade de maior qualidade no ensino. A troca de experiências, o aprendizado mútuo, o apoio entre os colegas e a construção coletiva de conhecimentos são percebidos como elementos que enriquecem a prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento profissional. Roldão (2007) afirma que ser um profissional de ensino não se resume a um dom ou vocação, pois ele prescinde da combinação de conhecimento específico e habilidades técnicas. Um professor, como profissional, não domina apenas o conteúdo, pois deve saber como mediá-lo e adaptá-lo aos alunos. Esse processo exige sólido conhecimento científico e postura reflexiva constante sobre a prática, o que pode ser alcançado por meio da troca de conhecimento com colegas e demais representantes da equipe gestora, em um ambiente de cooperação.

As quatro categorias selecionadas, de acordo com as entrevistas, evidenciam que os professores da Educação Infantil enfrentam desafios significativos, em sua formação e prática profissional, e que também demonstram grande capacidade de resiliência, reflexão e reinvenção. A experiência e o desejo de melhoria contínua impulsionam a construção de saberes colaborativos e a busca por uma educação inclusiva e com qualidade. A análise, ao permitir a interpretação sistemática das falas, revelou os desafios, as necessidades e a reflexão docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 146).

Com o olhar humano que a educação requer, pretendeu-se pensar a força do diálogo e das interações entre pares na educação. Buscou-se, também, entender as emoções, sentimentos e percepções que permeiam o cotidiano escolar e que impactam diretamente o desenvolvimento profissional, para trazer contribuições positivas aos docentes, no que se refere às relações estabelecidas entre os profissionais docentes. Aqui, pretende-se que o EU, O OUTRO e o NÓS estejam além da descritiva meramente atribuída ao planejamento das propostas de atividades elaboradas pelos docentes.

Espera-se que os resultados e discussões possam contribuir para uma ação reflexiva entre professores formadores, coordenador e gestor escolar, pois esta pesquisadora considera a reflexão sobre a prática docente como um eixo de desenvolvimento. Espera-se, também, que as pautas de formação propostas venham a estimular intervenções e ações de natureza construtivo-colaborativa entre os profissionais docentes, mediante um guia orientador elaborado em conjunto com os partícipes da formação. É preciso dar voz aos professores, para que manifestem suas necessidades e exponham suas dificuldades na prática de ensino.

Ademais, o confronto entre os resultados obtidos nesta pesquisa e os estudos contemporâneos presentes na literatura permitiu demonstrar uma relação crítica entre a produção científica e as ações públicas, contribuindo assim para a sugestão de aprimoramentos de políticas públicas voltadas aos professores atuantes na Educação Infantil.

A reflexão sobre os resultados da pesquisa e dos referenciais pesquisados apontou que a formação contínua dos docentes é um dos elementos essenciais para a construção de uma cultura institucional positiva. As escolas devem oferecer oportunidades de formação que atualizem os professores sobre novas práticas pedagógicas e que também os incentivem a refletir sobre suas práticas e experiências. Essa reflexão pode ser promovida por meio de encontros regulares, oficinas e grupos de estudo, para que os educadores possam compartilhar desafios e estratégias. Essa troca de experiências enriquece a prática docente e fortalece a equipe.

Além disso, a valorização do trabalho docente é fundamental para a construção de um ambiente de trabalho saudável. As instituições que reconhecem e celebram as conquistas de



seus professores e que oferecem suporte em momentos desafiadores, favorecem a eles o desenvolvimento de senso de pertencimento e motivação. Esse aspecto foi observado nas respostas das entrevistadas, tanto nas que abordam o ambiente como facilitador do seu trabalho profissional, quanto nas que apresentam os desafios da falta de apoio no ambiente escolar. Essas atitudes positivas certamente contribuem para a satisfação profissional e reduzem a rotatividade de professores

A cultura institucional que promove a colaboração estimula o trabalho em equipe e o compartilhamento de boas práticas. As escolas devem favorecer a formação de grupos de professores que trabalham juntos em projetos, trocam ideias sobre metodologias e discutem experiências de sala de aula. Essa colaboração enriquece a prática pedagógica e promove a construção de vínculos afetivos e profissionais entre os educadores, criando um ambiente de trabalho mais coeso. A formação continuada, portanto, deve ser estruturada com base na integração entre teoria e prática. Durante os encontros formativos, muitos desafios práticos do cotidiano escolar são evidenciados, desafios que exigem soluções fundamentadas em estudos e experiências concretas.

É essencial, portanto, que os docentes mantenham diálogo entre si, busquem novas fontes de conhecimento e compartilhem suas descobertas. No entanto, nem sempre os modelos de formação disponíveis atendem plenamente às necessidades dos professores, pois há dificuldades, como falta de investimentos, ausência de planejamento adequado e pouco incentivo por parte das Secretarias de Educação (Andrade, 2014).

A liderança da gestão escolar também exerce impacto significativo na cultura institucional. Um líder educacional que adota uma abordagem colaborativa e inclusiva pode transformar a dinâmica da equipe docente, assim como apontado pelos partícipes. Quando os gestores estão abertos ao diálogo e valorizam a contribuição dos professores, ocorre reflexos positivos no clima escolar. O ambiente físico da escola também é um fator que influencia a cultura institucional e o ambiente de trabalho docente. Espaços bem projetados, que favoreçam a interação entre os professores, são importantes para a promoção da colaboração. A disposição das salas de aula, áreas comuns e espaços de convivência deve ser planejada de forma a incentivar a troca de ideias e o trabalho em equipe. Um ambiente agradável e funcional pode aumentar a satisfação dos professores e contribuir para um clima escolar mais positivo.

A formação continuada é um recurso essencial para o aprimoramento do trabalho pedagógico, especialmente para os professores da Educação Infantil, que atuam com crianças

pequenas em um ambiente repleto de experiências diversas, oriundas de contextos familiares e sociais distintos. Esse aspecto foi referenciado pelas entrevistadas.

A escola, como espaço de encontro das diferenças, deve proporcionar um ambiente acolhedor e valorizador da individualidade de cada criança. Nesse sentido, a formação continuada, em serviço, possibilita aos docentes troca de experiências, reflexões sobre desafios, pesquisas e planejamento de estratégias, para melhoria do ensino e da aprendizagem. Segundo Sgrogia (2020), esse processo auxilia na qualificação da prática docente, uma vez que o professor tem o papel de articular conhecimentos, percepções e reflexões, sempre priorizando a aprendizagem das crianças.

É importante, para garantia de maior eficácia, que a formação seja planejada de forma contínua e estruturada, evitando-se encontros esporádicos, que não geram impacto significativo na prática docente. A inserção de momentos formativos no calendário escolar, assim como a garantia de recursos e incentivos são ações essenciais para que os professores possam participar ativamente dessas formações.

O comprometimento da Gestão Escolar e da Secretaria de Educação também é indispensável para assegurar que essas iniciativas sejam implementadas de maneira efetiva. Além dos tradicionais cursos presenciais, é possível explorar modalidades híbridas ou online, que ampliam as oportunidades de formação dos professores, como o que foi desenvolvido na Rede de Ensino Joseense no formato de Pós-graduação, de 2021 a 2024. Para esta pesquisadora, um ponto que precisa ser superado está na condução da formação desconsiderando-se a realidade educacional de todas as escolas. Há de se investigar as questões que permeiam o universo escolar, por meio de formulários preenchidos de maneira remota, para que, assim, seja avaliada a efetiva participação e consideradas as necessidades dos profissionais envolvidos.

Quando os docentes se sentem apoiados e reconhecidos nos processos formativos, passam a apresentar maior predisposição para a inovação. O estímulo à participação em eventos acadêmicos, seminários e grupos de estudo também contribui para o aprimoramento profissional, pois fortalece a cultura de aprendizado contínuo na escola.

Em geral, as professoras que participaram da entrevista manifestaram apoio às práticas formativas continuadas como um processo de crescimento e de desenvolvimento de competências em sala de aula. Da mesma forma, salientaram a importância da experiência e do ambiente de troca com os pares como fatores positivos para seus desenvolvimentos como docentes, em particular, abordando o aspecto favorável de práticas colaborativas. Tais percepções refletem o que os teóricos abordados no estudo apresentam e corroboram quanto à

necessidade de investimento em propostas que favoreçam essas práticas e auxiliem que a escola se configure como espaço de trocas, crescimento e desenvolvimento do corpo docente e da comunidade escolar.

Por fim, e em convergência com os propósitos da pesquisadora, tem-se a intenção de divulgar o *e-book* gestado em colaboração com os partícipes da pesquisa, contribuindo assim com novos estudos e reflexões e explorando as possibilidades geradas no ambiente escolar como espaço de formação, a partir dos dados e sugestões levantadas em conjunto.

A pesquisadora tem, como objetivo, ampliar novas incursões neste tema, ao ingressar em um programa de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, S. **Para pensar na docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019

ANDRADE, Andrea Calaes. Formação docente: dialogando com o cotidiano. Vitória da conquista: **Revista eletrônica da Fainor**, v. 7, n.1, p. 32-44, jan. / jun. 2014.

AMBRÓZIO, L. A. Mecanismos da construção federal da intersetorialidade no Programa Bolsa Família: o papel das burocracias. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 64, n. 3, p. 327-350, 2013.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BARBOSA, I. G. B. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**. Fórum Nacional de Educação, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARREIRA, C.; OLIVEIRA, I. (2021). **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**. LE@D, Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadf.2021.2>

**BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTOS, M. S. H. Marco Legal da Primeira Infância: um estudo a partir do conceito de intersetorialidade. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, Brasil, v. 14, n. 34, p. 239–262, 2021

BOTO, C. O desencanto da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, M. C. e KHULMANN JR. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** nº. 9.394, 13 ed. Brasília, 2016

BRASIL. (2016d). Senado Federal. Parecer nº 2, de 2016 do Gabinete da Senadora Fátima Bezerra. De Plenário, sobre o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados no 14, de 2015 (Projeto de Lei no 6.698, de 2013, na Casa de origem), do Deputado Osmar Terra e outros, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (...). **Diário do Senado Federal**. Brasília, v. 2, p. 220-241, 03 fev. 2016.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, MEC/SEF, 1998. vol. 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 022, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONZO, C. (2007). Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: *CONCURSO DEL CLAD SOBRE REFORMA DEL ESTADO Y MODERNIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA*, 10, 2007, Caracas. **Anales** [...]. Tema: ¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública? Documentos de Debate. Serie n. 12. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2007.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M., **IRaMuTeQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Acesso em Jun/2023.

CAMPOS, Rosânia. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, 9 (17). <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>. 2016.

CERISARA, A. B. **Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras**. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 347-356

COELHO, E. O. **Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Infantil**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2021.

CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 10, Santiago, Chile, oct. 2005. **Anales** [...]. [S.l.: s.n.], 2005.

CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico- conceptual. **Gestión y Política Pública**, Distrito Federal, México, v. 23, n. 1, p. 5-46, enero/jun. 2014.

DEWES, J. O. **Amostragem em bola de neve e respondent-driven sampling**: uma descrição dos métodos. 2013. 53f. TCC (Graduação) Curso de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Acesso em: jan/2024.

ESTEBAN M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

Fraser, M. T. D; Gondim, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa, **Paidéia**, Ribeirão Preto. 14 (28), 139 -152.2004. Acesso em: julho de 2024. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, M. **Educador**: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FLOR, M. G. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen, 2021.

FULLAN, M., & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: Aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

HENNINK, M.; KAISER, B. (2021). *Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests*. **Social Science & Medicine**, n. 292, 2021;

HARGREAVES, A. **Professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na era pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>  
Acesso em em 07.2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 05.2025

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. (org.) **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; MUZZETI, Luci Regina (Org.). **Abordagem panorâmica educacional**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Curitiba: CRV, 2022.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOTTA, G. S.; FAVARETTO, A. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 49-65, mar. 2016.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofando**: Introdução à filosofia. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022 (Col. Yara Alvim).

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro/António Nóvoa. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA - NCPI. Liderança Executiva. 2011. Disponível em: <https://ncpi.org.br/frentes-de-atuacao/lideranca-executiva/> Acesso em: jan. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. A formação do profissional de educação infantil: algumas contribuições. In: MACHADO, M. Z. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-36.

PINTO, J. A. **Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos**: inserção, desafios e necessidades. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, UNITAU-SP, 2016.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do processo profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Anped, 2007.

Roldão, M. C. **Profissionalismo docente**: identidade, formação e desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, C., L. I. **Professor Iniciante aprender a ensinar**: Sentimentos e Emoções no Início da Docência. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2014

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Currículo da Educação Infantil**. Rede de Ensino Municipal. São José dos Campos: Secretaria de Educação e Cidadania, 2021.

SILVA, M. O. E. **A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores**: Um Caminho para a Integração Escolar. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 2000.

STEIN, A. N. **Práticas no ambiente escolar que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes**. 2023. 113 f. Dissertação (mestrado) Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Elisa Mariana. 1975- T636e. **A Educação Infantil no Plano Nacional pela Primeira Infância**. Campinas, SP: [s. n.]. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. Caderno de Formação: **Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 1. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo 3, n. 6). 168p. ISBN 978-85-7983-069-3.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Acesso em: jan/2024.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, J; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE, C. Research methodology topics: cross-sectional studies. **Journal Of Human Growth And Development**, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 356-360, 28 nov. 2018. Faculdade de Filosofia e Ciências Santo André-SP. Endereço eletrônico Acesso em: jun/2022.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA/MEMORIAL**

- 1- Há quanto tempo você atua como professor? Conte-me sobre sua formação.
- 2- Em quantas escolas você já trabalhou? Alguma escola te marcou mais?
- 3- Como você percebe o seu avanço como profissional? O ambiente de trabalho tem alguma ligação com esse desenvolvimento?
- 4- Em sua opinião, quais ações dificultam/favorecem que o ambiente escolar seja espaço de trocas e colaboração? Cite algum exemplo.
- 5- Em seu caminhar na educação, o que avalia como positivo em seu processo de aprendizagem?
- 6- Como você avalia sua prática pedagógica, mediante os espaços de formação?
- 7- Como você compreende a parceria colaborativa?

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **Práticas Colaborativas entre Docentes da Educação Infantil**, sob responsabilidade da pesquisadora **Débora Marques Mendonça**, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Pretende-se identificar e analisar como a escola pode se constituir num espaço de formação contínua e compartilhada, visando ao desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Educação Infantil.

Para captar tais percepções, será realizada entrevista semiestruturada, presencialmente, agendada com o participante com definição de local. O objetivo será desvendar os desafios enfrentados em sua rotina profissional e como o diálogo entre pares se estabelece, na busca da continuidade formativa.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção do participante serão adotados procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações. A pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio do questionário, entrevista e observação, permanecendo de posse deles por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes, incluindo uso de senhas específicas para proteção dos dados no Drive.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que dela possa resultar. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em promover discussões sobre a parceria entre pares na formação profissional e desenvolvimento pessoal, assim como dar voz aos participantes e propor ações de melhorias, com a elaboração de e-book. Os possíveis riscos aos participantes podem ser de se sentirem inseguros, desconfortáveis ou não desejarem fornecer alguma informação. Entretanto, para evitar que ocorram danos, ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a pesquisa em qualquer momento, de não responder a alguma questão e solicitar a exclusão de dados já fornecidos. Caso haja algum dano ao participante, serão garantidos a ele procedimentos que visem à reparação e ao direito a indenização. Da mesma forma, caso necessite, será encaminhado ao serviço público de saúde, para atendimento psicológico.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, e terá garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa em participar não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de ser atendido pela pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada.

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias; uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Rubricas: pesquisador responsável \_\_\_\_\_ participante \_\_\_\_\_

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Débora Marques Mendonça, por telefone (12) 991623733 (inclusive ligações a cobrar ou mensagem de texto), por e-mail, [prodebora2010@gmail.com](mailto:prodebora2010@gmail.com), ou presencialmente, no endereço Rua Mauricio Cardoso, 205, Jardim Sul, SJC-SP.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: [cep.unitau@unitau.br](mailto:cep.unitau@unitau.br).

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

\_\_\_\_\_  
NOME DO PESQUISADOR (deverá ser assinado pelo pesquisador responsável)

### **Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Práticas Colaborativas entre Docentes da Educação Infantil** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem que venha a sofrer prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

**ANEXO B**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
DÉBORA MARQUES MENDONÇA**

**UM CAMINHAR NA EDUCAÇÃO: ACERTOS E  
DESENCONTROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

**2023**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
DÉBORA MARQUES MENDONÇA**

**UM CAMINHAR NA EDUCAÇÃO: ACERTOS E  
DESENCONTROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Memorial apresentado para a disciplina Profissão docente e desenvolvimento profissional, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

**2023**

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

(Paulo Freire,1987)

## **RESUMO**

A escrita deste memorial visa atender ao solicitado pela Disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, do curso de Mestrado Profissional em Educação. Constitui parte da dissertação que será apresentada na conclusão do curso. Está dividido em Introdução, Desenvolvimento profissional e Conclusão. Na Introdução são apresentadas as impressões que revelam o contato com a educação inicial, como aluno, e aspectos que se relacionam com a continuidade formativa e já se entrelaçam com o Desenvolvimento Profissional. Na segunda seção, são relatados: o ingresso na universidade, o estágio, a aprovação em concurso, a teoria e a prática. Conclui-se o memorial com a apresentação da trajetória do mestrando no curso agora em vistas de conclusão.

Palavras-chave: Formação docente. Memorial. Professor questionador. Aprendiz.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	06
1.1 INFÂNCIA	06
1.2 O NASCER DE UMA FAMÍLIA	07
<b>2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</b>	07
2.1 CHEGADA À UNIVERSIDADE	07
2.2 ESTÁGIO	08
2.3 APROVAÇÃO EM CONCURSO	08
2.4 DA TEORIA À PRÁTICA	09
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM RECOMEÇO FORMATIVO</b>	10
<b>REFERÊNCIAS</b>	11



## **1 INTRODUÇÃO**

Um memorial tem como intuito revisitar memórias, ao mesmo tempo em que se fundamenta o próprio percurso formativo. Ele é único e, assim, cada pessoa que neste mundo habita terá suas próprias vivências e percepções acerca dos acontecimentos que vivencia.

Segundo Severino (2016, p. 257),

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Faço aqui uma introspecção, em uma mistura de idas e vindas em minhas memórias afetivas, para discorrer sobre a professora que hoje sou. Não vejo a construção deste texto como uma tarefa fácil, pois é desafiador pensar em todos esses anos na educação, ainda que tenha um futuro bem longo (assim espero) nesse caminhar reflexivo da prática de aprender e ensinar.

### **1.1 Infância**

Ter acesso a uma educação de qualidade, medida não apenas pelas notas conquistadas em provas, mas por todo o desenvolvimento que a criança tem no ambiente escolar, faz com que me considere como aprendiz desde os 3 anos de idade. Pude estudar na Rede de Ensino SESI, e em 1987 já fazia parte do grupo de alunos do Jardim I. Ali continuei meus estudos até terminar a oitava série. O sentido de me fazer voltar a este ponto como aprendiz está diretamente ligado a práticas educativas amplamente discutidas atualmente.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, 1989, p. 53).

Debates, exposições, teatros, trabalhos em grupo, desafios, tudo isso me foi proposto ao longo de meu percurso como aluna. Saber que tais experiências não são possíveis a todos leva-me a refletir sobre como ainda temos um longo caminho a percorrer.

### **1.2 O nascer de uma família**

Filha de professora, neta de diretor de escola e crescer em um ambiente educacional educação talvez não fosse o mais motivante, pelo menos não era pra mim. Quando adolescente, por volta dos 15 anos, tive que optar entre o Magistério e o curso Técnico em Química Industrial. Escolhi a segunda opção. Não há arrependimentos, pois não temos saberes maiores ou melhores, apenas saberes diferentes.

No curso técnico conheci o meu esposo Rômulo, pai de minhas duas filhas, Lavínia e Larissa. Ser mãe aos dezenove anos não estava em meus planos, o que me afastou da possibilidade de cursar Engenharia em uma Universidade Pública que ficava longe de minha residência.

Como jovem mãe, o incentivo a pensar sobre ser professora começou a ter algum sentido, pois as falas dos meus familiares eram carregadas de esperança e boas perspectivas. Minha mãe, como apoiadora e maior incentivadora, ofereceu-se para pagar as primeiras mensalidades curso de Pedagogia. Com a abertura de um programa do Governo Federal - PROUNI -, fui beneficiada com bolsa de 100%, na Faculdade UNIVAP para cursar Pedagogia. Assim, iniciei meus estudos em fevereiro de 2007. Frisar a concessão de bolsa de estudos significa apontar a importância de investimentos em políticas de formação de professores.

## **PROFISSIONAL**

### **2.1 Chegada à Universidade**

A concessão de uma bolsa em uma Universidade particular, graças a uma política de inserção de jovens em universidades, por meio do PROUNI, atrela a nota no ENEM a inscrição e concessão de bolsas de estudos, podendo ser parcial ou total, de acordo com a renda familiar. No meu caso, foi bolsa de 100%.

O ano de 2007 marca o início de meu processo formativo. Estudava no período noturno, já pensando na possibilidade de estagiar na área. Agradeço aos professores que me levaram os alunos a entenderem os aspectos teóricos do curso de Pedagogia ao mesmo tempo em que os colocava diante de constantes desafios reais de sala de aula. Aprender a ser professor começou ali, graças a um bom curso e excelentes professores, ainda que não fosse possível ensinar apenas com base no campo teórico o que a prática traz diariamente como desafios.

### **2.2 Estágio**

Logo no início do ano, recém-matriculada no curso de Pedagogia, houve abertura de processo seletivo para contratação de estagiários. Assim, junto a vários colegas iniciei o processo seletivo para estagiar em escolas públicas de São José dos Campos, contrato firmado pelo CIEE. O valor da bolsa era suficiente para custear minhas despesas com transporte e alimentação. Foi oferecido o contrato em uma escola de Ensino Fundamental, turma de Primeiro Ano, próximo a minha residência. Que grata felicidade foi esse primeiro contato com a escola! Ali me vi aprendiz e professora, ainda que em formação, pois a professora Niguimar, que eu auxiliava, a todo momento mostrava como fazer, e com uma maestria impressionante.

A importância da formação de professores é inegável, e se esta acontecer num clima expansivo de formação dentro do contexto escolar e da sala de aula, pode configurar-se como um motor de mudanças positivas nas práticas intencionadas pelos docentes, com efeitos no clima de escola e no sucesso dos alunos (BARREIRA e OLIVEIRA, 2021, p. 51)

Respeito aos alunos, diálogos coerentes, preparação de atividades de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, mitos ensinamentos atrelados à formação teórica ganham sentido, no processo educativo. Por necessidade da própria Rede Municipal, fui convidada a ir

para uma creche conveniada, um pouco mais distante da minha residência, o que uma bicicleta resolvia facilmente. Muitas experiências vivenciei no contato no âmbito da educação infantil. Nos quase três anos em que ali atuei, conheci todos os níveis pertinentes a essa fase de ensino. A escola era uma creche que atendia crianças em período integral, localizada em um bairro da periferia. Ali eu compreendi o impacto que a educação tem na vida das crianças. Educar e cuidar são ações indissociáveis, e pensando naquela realidade entendia essa concepção.

### **2.3 APROVAÇÃO EM CONCURSO**

O ano de 2010 foi marcado por uma mudança profissional: encerramento do estágio, devido à conclusão do curso de Pedagogia. No mesmo ano, vi-me aprovada em concursos públicos. Primeiramente fui convocada pela rede Estadual, mais tinha grande expectativa pela convocação da rede Municipal. Acredito que a experiência de já ter atuado na educação pública joseense me fazia querer ainda mais ser docente daquela Rede.

No final de 2011 veio a convocação, e 2 de fevereiro de 2012 marca o primeiro dia de minha função no quadro do magistério em uma creche, como professora no Infantil 1. Foi uma experiência que guardo bem longe dos relatos dos demais sentimentos, tamanha a decepção que senti. Sensações de não pertencimento, de desrespeito entre pares, d falta de habilidade da coordenação em formar para a prática eram comuns no dia a dia escolar.

Se continuo escrevendo meu caminhar na educação foi graças à certeza de que no ano subsequente poderia atuar em outro local e ter a chance de tentar de novo. Felizmente consegui.

É preciso relatar, aqui, a descoberta, ou melhor, o diagnóstico e início do tratamento para depressão e transtorno de ansiedade generalizada. Alguns comportamentos, até o início do trabalho como docente, eram mascarados com frases que remetem a comportamentos de algum familiar. Os contatos com bons profissionais foram essenciais para superação de todos os desafios e mudanças comportamentais. Ao mesmo tempo, percebi como o olhar singular para cada indivíduo é essencial no relacionamento humano, em todos os aspectos.

### **2.4 DA TEORIA À PRÁTICA**

A concepção pedagógica enraizada em ações dos indivíduos levou-me, inicialmente, a reproduzir aquilo que lhes é comum, presentes desde sua formação como estudantes da educação básica. Uma formação acadêmica, ainda que com um bom nível de qualidade, não é suficiente para atender a todas as necessidades do professor iniciante.

Quando encontrei espaço na escola, para continuidade formativa e para sentir acolhimento, busquei propor parcerias colaborativas. Viu-me, então, como sujeito ativo e participativo daquela comunidade escolar.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (Tardif e Raymond, 2000, p. 213).

Continuar estudando foi importante para viesse a enfrentar os desafios de cada etapa de ensino, e cursos de curta duração e pós-graduação fizeram parte de minha formação, até ,eu ingresso no Mestrado Profissional de Educação, em 2023.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM RECOMEÇO FORMATIVO**

A entrada no Mestrado Profissional marca um novo processo de minha rotina como professora. Passei a olhar para a educação de forma consciente, reflexiva e crítica, ao mesmo tempo em que acreditei em possibilidades de mudança.

Não tem sido fácil para mim, e nem esperava que fosse. Em alguns momentos apresento desânimo e sensação de incapacidade. O apoio entre colegas e o incentivo de professores e da família constituem a força que me impulsiona. Como a educação é um processo contínuo de aprimoramento, atualização, desafios e reflexão, espero dar continuidade a minha formação, nos próximos anos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente Contrapontos** - volume 4 - n. 2. Itajaí, maio/ago. 2004. p. 283-292.

BARREIRA, C.; OLIVEIRA, I. (2021). **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**, LE@D, Universidade Aberta.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.)*. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. 2.ed. Campinas: **Alíneav**.1, 2007. p.45-60.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Cap. 1.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000, Campinas-SP.